# OS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO AOS DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

CARLOS EDUARDO SAMPAIO BURGOS DIAS
MICHELLE CRISTINE DA SILVA TOTI
HELENA SAMPAIO
SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO
ORGANIZADORES

Pedro & João editores

# Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro

**O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001**

Pedro & João editores

**Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias**
**Michelle Cristine da Silva Toti**
**Helena Sampaio**
**Soely Aparecida Jorge Polydoro**
**(Organizadores)**

# Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro

Pedro & João editores

**Copyright © das autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e autores.

---

**Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias; Michelle Cristine da Silva Toti; Helena Sampaio; Soely Aparecida Jorge Polydoro (Orgs.)**

**Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518 p.

**ISBN 978-65-87645-79-7**

1. Ensino superior brasileiro. 2. Apoio pedagógico aos discentes. 3. Instituições federais de ensino superior. I. Autoras/autores. II. Título.

CDD – 370

---

**Capa**: Felipe Roberto I Argila
**Revisão:** Laisa Alves Vasconcelos
**Editores**: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil)

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2020

# APRESENTAÇÃO

Michelle Cristine da Silva Toti[1]
Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias[2]

O ensino superior federal brasileiro, que se expandiu recentemente com abertura de *campi* pelo interior do país, criação de universidades e institutos federais e aumento do número de matrículas, também passou por um processo de democratização do acesso. Assim, além da ampliação no número de alunos, houve uma mudança no perfil do corpo discente. Essas mudanças vieram acompanhadas de novas políticas de permanência e assistência estudantil, que têm como marco a publicação da Portaria Normativa 39/2007, que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), fortalecido pelo Decreto 7234/2010. Nesses instrumentos legais o apoio pedagógico passou a ser visto como área de atuação para as políticas institucionais de permanência, criando as condições para que as instituições fortalecessem seus serviços e, para muitas, a demanda de ações para atender a essa área.

Esse contexto levou à contratação de profissionais para atuarem no apoio pedagógico e foi nesse momento que, assim como tantos outros profissionais, passamos a atuar como Pedagogos em nossas instituições, em 2012 e 2016. Sem experiência prévia com o Ensino Superior, sem formação inicial que nos

[1] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. Pedagoga da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG).

[2] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp e Pedagogo do Núcleo de Apoio ao Estudante da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

preparasse para essa atuação e sem material que nos norteasse sobre o apoio pedagógico aos alunos de graduação no Brasil, a prática profissional mostrou-se particularmente desafiadora.

O livro "Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro" nasceu da necessidade de dar voz aos vários profissionais que atuam em serviços de apoio aos estudantes do ensino superior e que desenvolvem ações de apoio pedagógico. Essa necessidade primeiro nos levou ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp e, durante uma disciplina, "Educação Superior e o Estudante Universitário", nos descobrimos com o mesmo objeto de pesquisa, o apoio pedagógico, e com trajetórias semelhantes. Ambos pedagogos, servidores técnico-administrativos em educação de universidades federais que, ao se depararem com o exercício da profissão com alunos de graduação, em um serviço de apoio pedagógico, se viram sem respostas para a maioria das suas perguntas. E sem saber onde buscar essas respostas.

Essa inquietação na nossa prática profissional nos levou aos nossos problemas de pesquisa: o que é o apoio pedagógico no ensino superior? E o que faz um pedagogo nos serviços de apoio aos estudantes em instituições federais de ensino superior?

Passamos a compartilhar nossa trajetória na pesquisa e a dividir nossos desafios de pesquisa e os profissionais. Foi nesse diálogo que surgiu a ideia do livro, ao constatarmos que assim como nós existiam outros profissionais que, provavelmente, encontravam-se com os mesmos desafios e com pouco respaldo. O livro é, portanto, uma forma de complementar e de compartilhar os resultados de pesquisa com outros profissionais e pesquisadores interessados no tema antes de concluirmos nossas pesquisas. Uma forma de aproximar profissionais que atuam no apoio pedagógico e compartilhar experiências, pois estamos convencidos da importância do diálogo entre pares. Nessa empreitada, contamos com a colaboração empolgada de nossas orientadoras, Soely Ap. Jorge Polydoro e Helena Sampaio, que também são organizadoras desse volume.

Podemos afirmar sem dúvida, que, assim como ocorreu uma mudança no perfil dos estudantes, também houve a chegada de novos profissionais com novas demandas de atuação nessas instituições. Pretendemos contribuir com essa realidade, dando visibilidade e legitimidade aos serviços de apoio pedagógico aos estudantes nas universidades brasileiras, especialmente nas instituições públicas. Para alcançar tal objetivo, apresentaremos uma discussão das políticas de permanência e assistência estudantil, buscando contribuir com os profissionais do ensino superior que atuam nesses serviços, assim como avançar na conceituação do que se entende por apoio pedagógico. A escolha por publicar o livro em formato virtual, um e-book com livre acesso, reflete o compromisso dos organizadores em dar amplo acesso às diversas contribuições trazidas no livro, permitindo subsidiar tantas outras experiências pelo país e contribuir, via formação dos profissionais dos serviços de apoio aos estudantes, para uma permanência estudantil para além do acesso e com qualidade.

O livro foi dividido em três partes, a primeira com três capítulos de fundamentação teórica sobre ensino superior, assistência e permanência estudantil e o desenvolvimento dos serviços de apoio aos estudantes, a segunda com relatos de experiências em serviços de apoio pedagógico no ensino superior, em especial em universidades federais e a terceira com três textos que complementam o livro proporcionado outras formas de reflexão sobre o assunto, além de ao final apresentarmos algumas considerações finais, sistematizando as informações trazidas em todo o livro.

No Capítulo 1, "Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil", os autores buscam apresentar a ideia e as justificativas da expansão do ensino superior num cenário global, para depois pensá-la no Brasil, situando o país num contexto comum a outros países e já experimentado por outros, em especial naqueles considerados desenvolvidos. A partir desse fenômeno e da abertura desse nível de ensino para diferentes públicos com diferentes demandas, os autores

trazem os serviços de apoio aos estudantes como respostas institucionais a essas demandas. Na sequência, os autores trazem dados da expansão do ensino superior no Brasil e da diversidade de público aqui e abordam a assistência estudantil como uma das estratégias, enquanto política pública, voltada ao êxito desses estudantes e trazem alguns dados que apontam para a carência de serviços pedagógico, ao menos no sistema federal, e para necessidade de implementá-los. Por fim, fazem um breve relato da literatura sobre transição para o ensino superior.

A professora Rosana Heringer, no capítulo 2, "Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior", apresenta e discute marco para as ações afirmativas na educação superior brasileira. A autora destaca as conquistas que estas políticas representam e as lutas e percalços desse caminho, especialmente em um contexto conservador e de extrema direita. Heringer aponta a importância de se contemplar, além da dimensão material da assistência estudantil, outras dimensões que impactam a permanência e sucesso acadêmico dos alunos, como as dimensões simbólica, cultural, acadêmica e pedagógica.

No Capítulo 3, Toti e Polydoro apresentamos o histórico dos serviços de apoio aos estudantes nos EUA e Brasil com o objetivo de destacar aspectos importantes nesses dois contextos. Nessa discussão é possível notar diferenças importantes e marcantes para a identidade dos serviços que se relacionam diretamente ao modo como as ações de apoio foram vistas ao longo da construção de um sistema de ensino superior nacional.

Na Segunda Parte do livro são apresentadas diferentes experiências de apoio pedagógico, oito desenvolvidas em universidades federais brasileiras, uma em uma universidade estadual, uma em uma universidade confessional e outra em uma universidade estrangeira. As instituições federais são regidas, do ponto de vista da assistência estudantil, pelo Decreto 7234/2010 que trata do Programa Nacional de Assistência Estudantil. Para facilitar o entendimento de todos os leitores, esclarecemos que, nessas instituições, além da carreira de docente, há os servidores técnico-

administrativos. São esses últimos que atuam diretamente nas atribuições administrativas e nos serviços de apoio ao estudante como especialistas em suas áreas de formação. Assim, nos próximos capítulos, os autores falarão em Psicólogos, Pedagogos e Assistentes Sociais, que são técnico-administrativos concursados para esses cargos. Também há o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais que pode ser ocupado por licenciados de forma geral.

No capítulo 4, Nogueira; Magnata; Santos apresentam o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e o processo de construção do serviço, destacando os desafios da interiorização e democratização da educação superior. O objetivo do trabalho é apresentar as experiências do serviço como política institucional e refletir sobre os impactos dessa ação para a autonomia dos estudantes no processo de afiliação intelectual e acadêmica. O apoio pedagógico na instituição é entendido como uma das ações institucionais da UFOB, que são desenvolvidas por meio de equipes multidisciplinares e que buscam acolher, acompanhar e orientar os estudantes de graduação em suas necessidades educacionais, colaborando para que os estudantes conquistem a autonomia em sua relação pedagógica com a aprendizagem.

Delatorre et al. falam sobre o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no capítulo 5. Relatam o processo de criação do programa, baseando-se na missão da universidade, e nas demandas trazidas pelo REUNI e PNAES. O PIAPE é uma ação da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) que tem como "objetivo proporcionar apoio pedagógico aos processos de aprendizagem, organizando-se a partir de um conjunto de ações que visam uma formação de qualidade para os estudantes de Graduação". Desenvolve-se em todos os *campi* da instituição e atende aos mais de cem cursos, por meio de duas modalidades de atendimento: grupos de aprendizagem e orientação pedagógica. As autoras apresentam, também, a metodologia de atendimento e avaliação e

discutem os desafios enfrentados para a consolidação do programa.

No capítulo 6 é apresentada a experiência do acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação desenvolvida na UFSCar. Para tanto, Palomino; Cruz e Durães traçam o histórico do acompanhamento pedagógico na instituição e discutem a permanência material, acadêmica e simbólica. Assim, é possível perceber que, concomitantemente às políticas nacionais de expansão da educação superior, a universidade foi desenvolvendo suas políticas institucionais de reserva de vaga, adiantando-se às políticas nacionais para este fim e destaca-se pelo atendimento aos alunos indígenas e estrangeiros. Desde o início houve a preocupação com o acompanhamento acadêmico dos estudantes que ingressariam pelo novo sistema de seleção. Posteriormente, chegou-se ao entendimento institucional de que, independentemente da forma de ingresso, os alunos de graduação necessitavam de acompanhamento acadêmico e pedagógico. Os autores explicam que a UFSCar sustenta as ações de apoio ao estudante no tripé permanência material, permanência pedagógica, e permanência simbólica. Dentro desse contexto complexo, o acompanhamento acadêmico e pedagógico atende os alunos em todo o percurso da graduação "orientando sobre a carreira escolhida, as estratégias de condução do curso, as possibilidades de melhoria do desempenho acadêmico e como enfrentar as dificuldades encontradas no percurso formativo com relação aos conteúdos ensinados, bem como às relações interpessoais" (p. 157). O trabalho desenvolvido pela equipe baseia-se na concepção de diálogo freiriana e pela garantia da equidade, com o foco na permanência simbólica, para que os estudantes desses novos perfis se identifiquem como universitários e sejam reconhecidos como tais.

Fiorin; Pavão apresentam as ações desenvolvidas no Núcleo de Apoio à Aprendizagem da Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo do Núcleo é intervir nas questões que

interferem na aprendizagem, no desempenho acadêmico e na permanência na universidade. A universidade possui serviços de apoio pedagógico para os estudantes desde a década de 1970, quando passou a contar com o Serviço de Orientação Educacional. Desde então, o serviço passou por mudanças e, desde 2016, o atendimento institucional aos estudantes é realizado pelo CAED, que agrega o Núcleo de Acessibilidade, o Núcleo de Ações Afirmativas e o Núcleo de Apoio à Aprendizagem, que é foco do capítulo 7. O trabalho do núcleo tem como fundamento teórico-prático a abordagem interdisciplinar e apoia-se no tripé ensino-pesquisa-extensão, oferecendo atendimentos individuais e coletivos, grupos terapêuticos, grupo de monitoria dentre outras ações.

Na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) o apoio pedagógico é realizado pela equipe multidisciplinar do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE), como parceria entre a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) e a Pró-Reitoria de Graduação. Conta, também, com o Programa de Apoio Social e Pedagógico (PASP). Fruto do processo de expansão da educação superior, a UNIPAMPA foi criada em 2008 e, desde sua criação, preocupou-se em oferecer uma formação acadêmica de excelência, qualificando os processos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem. Já em 2009 a instituição iniciou o processo para contratação de profissionais para compor uma equipe multiprofissional para a Coordenadoria de Apoio Pedagógico (CAP). Adotou-se, para o trabalho integrado das equipes dos diferentes *campi*, uma organização de rede acadêmica com a missão de integrar, agilizar a comunicação e a discussão entre seus pares. Luz; Lopes destacam o diferencial de no NuDE serem atendidos discentes e docentes, ao invés de estar em diferentes setores. O capítulo 8 apresenta as ações de apoio pedagógico como um dos aspectos a serem contemplados pelas ações de assistência estudantil e utiliza como fundamentação para o trabalho as pesquisas sobre pedagogia universitária e assessoramento pedagógico.

O capítulo 9 tem como objetivo apresentar o desenvolvimento do apoio pedagógico da Assistência Estudantil na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), suas principais características e os instrumentos utilizados nas suas atividades. O Setor de Pedagogia da Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) e a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) desenvolvem as ações por meio de três atividades: acompanhamento pedagógico/acadêmico, plantão de orientação de matrícula e Projeto Cooperador Pedagógico. Santos; Silva; Lucena explicam a metodologia usada em cada uma dessas ações e os resultados das avaliações, realizadas até o momento, sobre essas ações. Ressaltam, ainda, que há ações de assistência estudantil na UFPE desde 1969, mas somente em 2012 foi criado o Setor de Pedagogia, fomentado pelo PNAES.

Zimba et al., no capítulo 10, apresentam as ações da Divisão de Integração Pedagógica (Diped) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que é vinculada à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7). A Diped surgiu a partir das discussões e pesquisa realizada pelos profissionais (Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais) que atuavam no apoio ao estudante e que indicavam a necessidade de criar uma divisão que atendesse às demandas pedagógicas trazidas pelos alunos. A Divisão tem como objetivo propor e coordenar atividades de apoio pedagógico, contribuindo para a permanência e conclusão da graduação dos estudantes e promovendo a sua integração ao contexto acadêmico. São apresentas todas as ações realizadas pela Diped e explicadas as metodologias adotadas em cada uma delas. Essas atividades incluem atendimento individual e coletivo, oficinas, parcerias, suporte a professores, dentre outras. No texto também há a explicação do funcionamento das Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA), que existem na UFRJ desde 1997. As autoras finalizam apresentando a concepção de permanência e assistência estudantil e as possibilidades do apoio pedagógico para a democratização da educação superior no Brasil.

No capítulo 11, "Programa Tutorial Acadêmico no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia da UNIFAL-

MG: uma experiência de formação discente", as autoras Amanda Rezende Costa Xavier e Carolina Del Roveri descrevem a implantação do Bacharelado Interdisplinar (BI) na Unifal-MG no contexto da expansão do ensino superior brasileiro e do REUNI, e da inspiração no modelo curricular da Universidade Nova, estruturado em ciclos formativos, em que o primeiro ciclo, "não profissionalizante, tem condições de romper com a precocidade na escolha da carreira profissional, quesito que contribui para os altos índices de evasão na educação superior do país". Os Referenciais Orientadores dos BI (BRASIL, 2010), definem que, os Projetos Pedagógicos desses tipos cursos devem prever a inclusão de sistemas de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes com vistas à permanência e ao sucesso acadêmico. Estes sistemas, ou ferramentas pedagógicas, "têm a finalidade de diagnosticar, prevenir e superar os obstáculos vividos pelos estudantes, comprometendo seu êxito acadêmico, questões que se refletem na retenção e na evasão". Na sequência, as autoras relatam sobre o Programa Tutorial Acadêmico (PTA) como forma de acompanhar e orientar seus estudantes. Essencialmente o PTA funciona através das tutorias, que é a relação entre docentes-tutores e estudantes-tutorados. As autoras destacam que ainda não há uma avaliação que correlacione a participação no PTA a um melhor desempenho acadêmico ou a uma menor evasão, mas apontam que numa avaliação de satisfação, a maioria dos estudantes entende ser relevante a iniciativa em se ter esse programa. Além desse acompanhamento dos professores-tutores, as autoras apresentam outras duas iniciativas, os cursos de curta duração, "que visam ao aprimoramento pedagógico, por meio do nivelamento de conteúdos" e a oferta de atividades formativas de ambientação acadêmica por meio de palestras e rodas de conversa.

No capítulo 12, "Serviço de apoio ao estudante da Unicamp: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem", as autoras apresentam o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Universidade Estadual de Campinas e a parceria com o grupo de pesquisa Psicologia e educação superior da Faculdade de Educação,

para a construção de intervenções em autorregulação da aprendizagem e destacam que essa parceria proporciona uma formação dos profissionais do serviço, além da produção de pesquisas nessa temática. Criado em 1975, o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), tem sua origem na gestão da Bolsa Trabalho, resultado de um convênio da universidade com o Ministério da Educação para concessão de bolsas a estudantes de graduação. O Programa de Intervenção em Autorregulação da Aprendizagem do SAE tem seu fundamento principal no livro "Cartas de Gervásio ao seu umbigo" que é um texto "composto por 14 cartas, sendo 11 escritas por um aluno ingressante chamado Gervásio e três por seu Umbigo". Segundo as autoras, este "aluno caracteriza-se por ter saído da casa de seus pais para residir em local próximo à universidade que frequenta e, em suas cartas, descreve experiências negativas e positivas acerca de suas vivências pessoais, interpessoais, institucionais e de estudo" em que o umbigo dialoga com o aluno, uma "metáfora da metacognição/autorreflexão". Na sequência do capítulo as autoras apresentam as três intervenções desenvolvidas na Unicamp a partir das Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. Nas palavras delas, a "primeira é uma oficina presencial sobre autorregulação da aprendizagem, justaposta, destinada a estudantes ingressantes e veteranos. A segunda é uma intervenção presencial de curta duração com foco em uma temática específica. E a terceira, uma disciplina eletiva sobre autorregulação, que combina procedimentos *on-line* e encontros presenciais". Em suas conclusões, as autoras evidenciam a importância de se avaliar os resultados das intervenções e descrevem na avaliação qualitativa feita pelos estudantes que as intervenções têm tido impacto positivo na "promoção da auto eficácia acadêmica, autorreflexão, autoconhecimento e uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem" (Pelissoni, 2016; Salgado, Polydoro & Rosário, 2018).

Neste capítulo, as autoras abordam uma experiência em uma instituição particular e confessional, o "Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico: uma experiência de apoio ao estudante no ensino superior". O trabalho desse serviço se justifica,

segundo as autoras, pela grande expansão do ensino superior brasileiro e pela diversidade de públicos que passou a ser atendido. Segundo elas, com o crescimento do número de estudantes na PUC-Rio também se verificou um aumento no número de "desistências, trancamentos ou retardamentos na conclusão do curso". O Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (NOAP) surgiu desse contexto de apoiar a trajetória dos seus estudantes, considerando todos os aspectos objetivos e subjetivos da formação escolar deles. Em 2014, por meio do financiamento da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), o núcleo passou a ter três serviços gratuitos: Psicopedagogia, Leitura e Escrita e Orientação Profissional. Além disso, as autoras citam que em 2015 foi criada a Rede de Apoio ao Estudante – RAE – que articulou outros quatro núcleos: o Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência (NAIPD), o Serviço Comunitário de Orientação Psicológica (PSICOM), o Serviço de Orientação ao Universitário do CTC (SOU-CTC), e o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA). A RAE funciona por meio de "um sistema virtual no qual os profissionais dos núcleos cadastram os atendimentos realizados com os alunos, comunicam-se entre si, fazem encaminhamentos e consultam os atendimentos realizados nos demais núcleos". Ao longo do capítulo 13 as autoras relatam como cada um dos serviços do NOAP funciona, assim como o próprio núcleo participa da ERA.

No último capítulo que encerra a seção de relatos de experiências, "Mentoria FPCEUP – processos participativos, democráticos e solidários de integração no ensino superior" as autoras contam como o programa de mentoria foi criado em 2011 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e como ele se expandiu em 2019 para toda a instituição, assim como se deu a criação de uma rede de mentorias e tutorias em Portugal. O suporte teórico dessa iniciativa são os estudos sobre a transição para o ensino superior e sobre uma nova exigência para as instituições de ensino superior em reconhecer e assumir seu papel "no desenvolvimento integral dos estudantes, a

nível pessoal, cultural e social". Na visão delas, os dispositivos de mentoria interpares têm sido implementados em diferentes instituições de ensino superior, buscando auxiliar seus estudantes nesse processo de transição e também de desenvolvimento de competências transversais. Assim através da relação entre mentores/as e mentorado/as, veteranos/as e ingressantes, busca-se acolher e acompanhar os/as calouros/as da instituição formando uma rede interna de apoio acadêmico, cultural e social. Hoje a Mentoria funciona através de sete eixos: captação de mentores/as, formação de mentores, acolhimento e integração, o desenvolvimento das relações interpares, encontros-convívio da mentoria, dinamização de atividades e avaliação e monitorização. As autoras do capítulo 14 concluem que a Mentoria tinha como objetivo inicial a integração dos/as novos/as estudantes, e que nesse tempo esse objetivo foi alcançado, porém constataram a importância dela para os/as mentores/as, principalmente em aspectos formativos no desenvolvimento de competências transversais, um processo, segundo elas, "até aqui não muito presente na vivência acadêmica tradicional".

Na terceira parte do livro, apresentamos três contribuições que nos ajudam a pensar os serviços de apoio pedagógico em contextos específicos e perspectivas para a área trazidas pelo documento apresentado no último capítulo

No capítulo 15, "A Orientação Educacional no Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA: uma história de pioneirismo", os autores descrevem o pioneirismo do Serviço de Orientação Educacional do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, uma instituição de ensino superior ligada ao Comando da Aeronáutica (COMAER), localizada no Vale do Paraíba, na cidade de São José dos Campos (SP) e a relação intrínseca deste setor com a história da própria instituição. Segundo os autores, o ITA foi inspirado no modelo norte-americano e no "idealismo" de um grupo de militares brasileiros. Ao longo do texto os autores vão descrevendo algumas das etapas de criação do ITA para, na sequência, apresentar o Serviço de Orientação Educacional, que segundo eles

tem um pioneirismo no ensino superior brasileiro, uma vez que existe praticamente desde a criação do próprio ITA e que, na visão deles, se deu pela influencia de instituições internacionais. Os autores citam o Sistema de Aconselhamento como uma das atividades da Orientação Educacional que é baseado em um manual de autoria de Daniel Antipoff e datado de 1964. O Aconselhamento, segundo os autores, "consiste em disponibilizar ao aluno ingressante, a oportunidade de escolher um docente que será designado seu Conselheiro, e que irá orientá-lo durante sua trajetória acadêmica e ajudar a encontrar soluções para alguma dificuldade, além do acompanhamento em eventuais problemas de ordem pessoal".

Já no capítulo 16, "Ações de permanência nas áreas STEM e o caso da Escola de Engenharia da UFRJ", Ruth Maria Moraes Oliveira Prado faz uma revisão dos conceitos de permanência e assistência estudantil e suas referências para a língua inglesa, como a ideia de "retention". Seu objeto de análise são as políticas institucionais de permanência estudantil em cursos nas áreas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), mais especificamente na Escola Politécnica de Engenharia da UFRJ (Poli/UFRJ). Ela destaca como ponto de reflexão que as Instituições de Ensino Superior "podem desenvolver ações e estratégias de permanência sem que isso, necessariamente, esteja atrelado a uma política norteadora", e sim de iniciativas "isoladas de cursos ou departamentos", e no desenvolvimento do seu texto sobre a UFRJ exemplifica com duas ações institucionais e uma pontual, específica da Poli/UFRJ. Ela ainda destaca o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) como uma política central brasileira voltada à permanência dos estudantes, trazendo outras citações que indicam que depois das dificuldades financeiras, as principais dificuldades dos estudantes são em aspectos pedagógicos, e que, as "necessidades simbólicas e/ou acadêmicas, progressivamente, têm ganhado atenção dos pesquisadores". Na sequencia, a autora apresenta dois modelos teóricos para se pensar a permanência, Tinto (1975; 1988; 1993; 1999; 2007) e Coulon (2008) para depois, a

partir deles, analisar a permanência nas áreas STEM em especial as dificuldades com matemática básica, problema recorrente na literatura nacional e internacional. Ela destaca algumas estratégias para lidar com esse problema, como os cursos de ambientação institucional e acadêmica, ensino de técnicas de estudo, gestão do tempo, cursos introdutórios, comunidades de aprendizado, entre outros. Por fim ela apresenta a UFRJ e a Poli e suas estratégias para lidar com essas questões pedagógicas, como as COAA (Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico) ligadas aos cursos e unidades acadêmicas, a Divisão de Integração Pedagógica (DIPED) ligada à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) e a Diretoria Adjunta de Políticas Estudantis (DAPE), criada mais recentemente pela diretoria da Escola Politécnica.

No último capítulo do livro, o autor faz um resumo de "Student affairs and services in higher education: global foundations, issues and best practices" organizado por Ludeman, Osfield, Hidalgo, Oste e Wang e publicado pela UNESCO em 2009 em colaboração com a IASAS (The International Association of Student Affairs and Services). O título em língua portuguesa "Serviços e Assuntos Estudantis no Ensino Superior: Fundamentos Globais, Questões e Boas Práticas" é uma tentativa inicial de tentar aproximar os conceitos do ensino superior internacional, em especial do norte-americano, em aproximações da realidade brasileira. O autor chama atenção para a leitura do material, indicando ser importante contextualizar a publicação no tempo, no tipo de organismo financiador e que publicou o material e nas referências internacionais baseadas em outros modelos de ensino superior. Assim, o intuito do texto é apenas subsidiar, em língua portuguesa, os serviços de apoio aos estudantes no Brasil. O autor faz uma apresentação geral da publicação e de sua fundamentação teórica e na sequência apresenta cada uma das dez seções, além dos textos introdutórios e alguns anexos. Ele chama a atenção para o fato de que cada item ou subitem de uma seção é de uma autoria específica e que, em todos os itens de cada seção, há uma descrição de algum serviço, com seu histórico e sua importância em

determinado contexto e uma relação das suas principais finalidades e atividades.

Ao final, dois dos organizadores deste livro apresentam uma sistematização das informações sobre as ações dos serviços aqui apresentados, dos referenciais bibliográficos utilizados e do perfil dos autores. Reforçamos que este livro representa tanto a iniciativa de dar visibilidade ao apoio pedagógico e sua importância para a permanência, como a busca por oferecer aos profissionais desses serviços referências teóricas e práticas para as ações desenvolvidas. Esperamos que a leitura contribua para o avanço das discussões.

**SUMÁRIO**

**Parte 1** **25**
**Ensino superior, permanência estudantil e serviços de apoio a estudantes**

**Capítulo 1 - Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil** **27**
*Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias*
*Helena Sampaio*

**Capítulo 2 - Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior** **61**
*Rosana Heringer*

**Capítulo 3 - Serviços de apoio a estudantes nos Estados Unidos da América e no Brasil** **79**
*Michelle Cristine da Silva Toti*
*Soely Aparecida Jorge Polydoro*

**Parte 2** **103**
**Relatos de Experiências**
**Serviços de apoio pedagógico em instituições de ensino superior**

**Capítulo 4 - Serviço de apoio pedagógico como política institucional para a permanência e o sucesso de estudantes de graduação (Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB)** **105**
*Ari Fernandes Santos Nogueira*
*Mariam Jalal Magnavita*
*Silvano Messias dos Santos*

**Capítulo 5 - O programa institucional de apoio pedagógico aos estudantes (PIAPE): um relato de experiência (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)** **129**
*Fernanda Delatorre*
*Janaina Santos de Macedo*
*Luiza Souza Ioppi*
*Joyce Regina Borges*
*Barbara Wollinger Niehues*
*Soraia Selva da Luz*

**Capítulo 6 - Acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação: possibilidades e desafios (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)** **149**
*Thaís Juliana Palomino*
*Eliana Marques Ribeiro Cruz*
*Rubens Roberto de Palmas Durães*

**Capítulo 7 - Educação superior e o apoio especializado à aprendizagem (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM)** **183**
*Bruna Pereira Alves Fiorin*
*Sílvia Maria de Oliveira Pavão*

**Capítulo 8 - Apoio pedagógico no contexto da expansão (Universidade Federal do Pampa – Unicampa)** **199**
*Aline Souza da Luz*
*Caiane Cavalheiro Lopes*

**Capítulo 9 - O apoio pedagógico aos estudantes bolsistas da assistência estudantil (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)** **219**
*Alexsandra Ramos dos Santos*
*Jônatas Félix da Silva*
*Renata Nóbrega de Lucena*

**Capítulo 10 - Práticas de apoio pedagógico (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)** **245**
*Arlene Zimba*
*Camila Nunes*
*Gabriela Viamonte*
*Hebert Abreu*
*Michelle Almeida*

**Capítulo 11 - Programa tutorial acadêmico no bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia: uma experiência de formação discente (Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – MG)** **265**
*Amanda Rezende Costa Xavier*
*Carolina Del Roveri*

**Capítulo 12 - Serviço de apoio ao estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)** **283**
*Adriane Martins Soares Pelissoni*
*Marilda Aparecida Dantas*
*Maria José Martins*
*Bruna Mara da Silva Wargas*
*Helena Altmann*
*Soely Aparecida Jorge Polydoro*

**Capítulo 13 - Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico: uma experiência de apoio ao estudante no ensino superior (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC- RJ)** **319**
*Zena Eisenberg*
*Erica dos Santos Rodrigues*
*Maria Elisa Almeida Bacal*
*Helen Vieira de Oliveira*

**Capítulo 14 - Mentoria FPCEUP – processos participativos, democráticos e solidários de integração no ensino superior (Universidade do Porto – UPorto)** **337**
*Flora Torres*
*Teresa Medina*
*Isabel R. Pinto*
*Elisabete Ferreira*
*Raquel Barbosa*

**Parte 3** **357**
**Serviços de apoio pedagógico: contextos específicos e perspectivas para a área**

**Capítulo 15 - A orientação educacional: uma história de pioneirismo (Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA)** **359**
*Cristiane Pessôa da Cunha Lacaz*
*João Francisco Mazariolli*

**Capítulo 16 - Ações para a permanência estudantil nas áreas STEM e o caso da Escola de Engenharia (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)** **373**
*Ruth Maria Moraes Oliveira Prado*

**Capítulo 17 - Serviços e assuntos estudantis no ensino superior: fundamentos globais, questões e boas práticas** **393**
*Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias*

**Conquistas, possibilidades e desafios para os serviços e seus profissionais** **473**
*Michelle Cristine da Silva Toti*
*Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias*

# Parte 1

# Ensino Superior, Permanência Estudantil e Serviços de Apoio aos Estudantes

**Capítulo 1**

# SERVIÇOS DE APOIO A ESTUDANTES EM UNIVERSIDADES FEDERAIS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias[1]
Helena Sampaio[2]

## INTRODUÇÃO

Expansão, massificação e ampliação do acesso são termos frequentemente usados para qualificar as transformações pelas quais passou e ainda passa o ensino superior em diferentes partes do mundo. À diferença de países mais desenvolvidos, como os EUA e a França, cujos sistemas de ensino superior se expandiram, respectivamente, no pós-Guerra e no pós-1968 (KERR, 1982; DOUGHERTY, 1997; ROMAINVILLE 2001; ALTBACH & HADDAD, 2009; MUSSELIN, 2012), a grande expansão do ensino superior no Brasil, bem como em outros países latino-americanos, é um fenômeno mais recente, notadamente deste século[3] (BRUNNER, 2014; SAMPAIO, 2011).

---

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp e Pedagogo do Núcleo de Apoio ao Estudante da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). https://orcid.org/0000-0001-8156-4278

2 Antropóloga, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). http://orcid.org/0000.0002.1759.4875

3 Observarmos, todavia, que boa parte do ensino superior em países latino-americanos, incluindo o do Brasil, apresentou, já nos anos 1970, forte crescimento, o que foi identificado por diversos estudos como expansão do sistema. Sobre o

Diversos fatores estão associados à expansão dos sistemas nacionais, em nível mundial, desde meados do século passado. Dentre os principais, a literatura indica desde movimentos demográficos até uma percepção comum e partilhada por diversos países de que desenvolvimento econômico e maior nível educacional da população caminham juntos. Schwartzman (2014) elenca:

> (a) a expansão do mercado de trabalho bem remunerado para pessoas mais qualificadas, tanto nas áreas tecnológicas quanto nas de serviços; (b) a valorização dos diplomas de nível superior, que dão acesso a essas posições de maior renda e prestígio, e (c) a ampliação da juventude, uma vez que, no passado, ela terminava quando, por volta dos 20 anos, as pessoas completavam seus estudos, se casavam e entravam logo no mercado de trabalho, já hoje chega aos 30 anos ou mais (SCHWARTZMAN, 2014, p.15-16).

Para Neves et alii (2018), o fato de as taxas de retorno em termos de rendimento e empregabilidade crescerem com o aumento da qualificação dos recursos humanos teria levado os governos "a conceber a educação superior como um fator essencial de competitividade econômica entre os países[4]". Simultaneamente, dissemina-se também a ideia de que o acesso à educação superior constitui um "importante mecanismo para a redução da desigualdade de oportunidades e para a promoção da mobilidade social" (NEVES *et alii*, 2018, p.20).

Independentemente dos fatores associados à expansão do ensino superior e dos *timings* de sua ocorrência nos diferentes países, o fato é que se trata de um fenômeno geral: os sistemas nacionais tornam-se maiores, abrangendo um número cada vez maior de jovens em idade de cursar esse nível de ensino. É uma

---

caso brasileiro, ver Sampaio (2000), Cunha, (1975), Martins (1988 e 2019), Schwartzaman, (2014).

4 Ver mais em OCDE, 2013; MENEZES FILHO; OLIVEIRA, 2014 Apud NEVES *et al*, 2018.

progressão contínua; estima-se que em 2025 o mundo atinja a cifra de 250 milhões de estudantes no ensino superior, o que representa um crescimento da ordem de 31% em relação aos 190 milhões no ano de 2011 (SCHWARTZMAN, 2014, p.15).

Em um estudo publicado em 1973[5], Martin Trow, sociólogo norte-americano, já havia identificado nessa tendência geral de expansão dos sistemas nacionais de ensino superior, dois movimentos que ele caracterizou como a passagem de "sistemas de elite" para "sistemas de massa" e destes para "sistemas universais" (TROW, 2005). Para construir essa tipologia - sistema de elite, sistema de massa e sistema universal -, o autor recorreu a uma medida quantitativa relativa ao percentual de jovens de uma determinada faixa etária que frequenta o ensino superior. Com base nesse índice, Trow estabeleceu intervalos correspondentes a cada um dos três tipos de sistema[6].

Simultaneamente ao estudo de Trow (2005), cujo modelo para caracterizar os sistemas de ensino superior com base em uma medida quantitativa se disseminou com grande rapidez no campo de estudos sobre o ensino superior, surgiram outros estudos chamando a atenção para novas dimensões da expansão dos sistemas de ensino superior, notadamente para a diversificação do público estudantil. Ou seja, o aumento do percentual de jovens de

---

5 Trata-se do clássico livro *Problems in the transition from elite to mass higher education,* publicado em Berkeley pela Carnegie Comission on Higher Education. Estudos posteriores de Trow retomam essa tipologia de 1973, incluindo novos elementos para discussão.

6 De acordo com a tipologia de Trow (2005), um sistema é considerado de elite quando atende até 15% da população entre 18 e 24 anos. Quando passa a atender de 16% a 50% pode ser considerado um sistema de massa e quando ultrapassa mais da metade da faixa entre 18 e 24 anos pode ser considerado um sistema universal. Segundo autor, sistemas de elite voltam-se para a formação da mentalidade e do caráter das classes dominantes, enquanto que sistemas de massa buscam desenvolver habilidades e formar uma elite técnica e econômica. Já os sistemas universais buscar adaptar toda a sociedade para enfrentar as rápidas mudanças sociais e tecnológicas.

uma determinada faixa etária no ensino superior levou também a uma maior diversificação desse contingente da população. O novo público estudantil não mais se enquadra na definição dos "herdeiros" do clássico estudo de Bourdieu e Passeron (2014 [1964]) sobre os estudantes franceses de meados do século XX, mas é constituído, em boa parte, por jovens que são a primeira geração de suas famílias a chegar à universidade (DUBET, DURU-BELLAT & VÉRÉLOUT, 2012; DORAY & MURDOCH, 2010; ENDEREZZI & SIBUT, 2015).

O Brasil faz parte dessa tendência geral e o seu sistema de ensino superior hoje já pode ser considerado um sistema de massa, segundo os critérios definidos por Trow (2005). Em 2017, 4,2 milhões ou 18% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior no País (INEP, 2018). Essa ampliação do acesso ao ensino superior decorreu, em grande parte, de um conjunto de políticas governamentais implementadas nas duas últimas décadas[7].

A presença desse novo público no ensino superior, chamado pela literatura como "primeira geração", tem sido amplamente explorada no campo de pesquisas sobre o ensino superior em diferentes países, resultando em um número significativo de estudos que abordam os mais diversos efeitos da expansão dos sistemas para o contingente estudantil (CLANCY at alii, 2007; KISHORE, 2015). Grosso modo, podemos identificar nos estudos produzidos no exterior duas grandes perspectivas. Uma, de caráter macro, preocupa-se em avaliar em que medida a massificação dos sistemas de ensino superior representa, de fato, uma maior democratização, no sentido de promover inclusão e mobilidade social dos novos públicos estudantis. Esse interesse tem como pano

7 Conforme veremos mais adiante, os principais programas federais no Brasil que resultaram na ampliação do acesso no ensino superior são, no setor privado, o Prouni (Programa Universidade para Todos) e o Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) e, no setor público, o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e a Lei das Cotas.

de fundo a ideia de que a expansão do ensino superior ocorre mediante o estabelecimento de uma estratificação horizontal no sistema, o que gera uma hierarquização dos estabelecimentos em termos de seu prestígio e do valor dos diplomas que eles concedem no mercado de trabalho. Portanto, embora um número maior de estudantes tenha conseguido chegar ao ensino superior, isso não significa que todos sairão com os mesmos recursos acadêmicos de credencias (DUBET, DURU-BELAT & VÉRÉLOUT, 2010; BALBACHEVSKY, SAMPAIO & ANDRADE, 2019). Uma segunda perspectiva busca conhecer a vida dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior, debruçando sobre as suas mais diversas dimensões: onde moram, quais as suas estratégias de estudo, como se relacionam (ou não) com os colegas e com os professores, como se viram (ou não) para decodificar as novas regras institucionais, dentre outras. Ao tratar dessas questões, os estudos, boa parte deles de caráter qualitativo, produzem um maior conhecimento da vida estudantil nas universidades (COULON, 2017; ROMAINVILLE, 2001; DUBET, 1994). De modo complementar a essa abordagem que visa entender os efeitos da ampliação do acesso ao ensino superior da perspectiva da vida dos novos estudantes, encontramos ainda trabalhos que descrevem e avaliam as políticas adotadas por estabelecimentos de ensino superior específicos com os objetivos de assegurar a permanência do estudante e/ou de acompanhar o seu desenvolvimento acadêmico ao longo da graduação, com vistas, sobretudo, à sua integração e sucesso na universidade (PINTE, 2018; ENDRIZZI & SIBUT, 2015).

No Brasil, conforme observam Neves e colegas (2018) em relação às pesquisas no campo do ensino superior, embora os temas investigados tenham tido uma progressiva, ainda que lenta, diversificação, "a produção acadêmica sobre o ensino superior parece sugerir que ainda estamos sob o impacto de buscar compreender os efeitos da expansão recente do sistema nacional" (NEVES et al., 2018, p.32). Com efeito, boa parte da literatura nacional volta-se para descrever a implementação e o

funcionamento dos programas federais Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), Lei das Cotas, Prouni (Programa Universidade para Todos) e Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) nos diferentes segmentos do sistema de ensino superior para os quais cada um deles se dirige e/ou ainda para analisar os seus efeitos, seja na configuração do sistema de ensino superior de modo mais geral (SAMPAIO, 2014b), seja na composição do público estudantil em termos de suas características socioeconômicas e raciais em estabelecimentos de ensino superior específicos (RISTOFF, 2014; HERINGER, 2014; DIAS, 2014).

Também diferente do observado na literatura estrangeira, no Brasil ainda são raras as pesquisas e avaliações sobre programas e ações de atendimento a estudantes concebidos pelos próprios estabelecimentos de ensino superior. De acordo com os resultados preliminares de nossas pesquisas[8], uma parte expressiva desses programas e ações se desenvolve no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes vinculados a pró-reitorias denominadas de assuntos estudantis[9] ou, mais especificamente, no âmbito da assistência estudantil.

O objetivo principal deste capítulo é apresentar um quadro geral do surgimento dos serviços estudantis em nível mundial e, em particular, no Brasil no contexto da expansão das universidades

8 Pesquisas de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp de Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias, com o título provisório "A expansão do ensino superior no Brasil e os serviços de apoio aos estudantes nas universidades federais brasileiras: quais políticas e ações institucionais de apoio pedagógico dialogam com o programa nacional de assistência estudantil (Pnaes)?" orientada pela Profa. Dra. Helena Sampaio e a pesquisa de Michelle Cristine da Silva Toti intitulada "Permanência nas universidades federais brasileiras: mapeamento das ações de apoio pedagógico" e orientada pela Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro.

9 "Assuntos estudantis" é uma denominação internacional com origem nos Estados Unidos e é utilizada pela Unesco ao se referir a uma grande gama de serviços voltada ao atendimento de estudantes de ensino superior.

federais nas últimas duas décadas. É nesse período que ocorre no País a implementação do programa Reuni (2007) e a Lei das Cotas (2012), produzindo, de forma combinada, uma grande expansão das matrículas nessas instituições e uma diversificação do público estudantil. Partindo, assim, desse pano de fundo, apresentamos um panorama recente da assistência estudantil no Brasil e alguns estudos e reflexões relativos a políticas que complementaram esse processo de expansão, em especial o Pnaes e a organização institucional das Ifes para implementá-lo destacando as ações de apoio pedagógico e/ou outras formas de apoio não pecuniários (financeiros). Ao final apresentamos uma breve revisão da literatura sobre transição de estudantes do ensino secundário para o terciário, período em que os estudantes costumam apresentar maiores dificuldades, podendo impactar em sua permanência, sobretudo de estudantes sem apoio social ou background familiar, em síntese, os "novos estudantes", público potencial dos serviços de apoio aos estudantes.

## EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR, UNIVERSIDADE E O SURGIMENTO DOS SERVIÇOS DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Importante notar, de início, que embora a universidade faça parte do sistema de ensino superior, este não se limita a ela, mas abarca outros tipos de estabelecimentos. Isso ocorre no Brasil, como também em outros sistemas nacionais (SAMPAIO, 2000; MUSSELIN, 2012). Mas também é importante acrescentar que, devido ao fato de a universidade ser parte integrante do ensino superior, ela não é indiferente ao que lhe acontece, transformando até mesmo a sua natureza institucional quando este se expande. Essa constatação é de Clark Kerr e está na base do conceito de multiversidade que ele desenvolveu em seu clássico livro "Os usos da universidade", de 1962. Para Kerr (1982) as complexas relações que algumas universidades passaram a estabelecer com demandas econômicas, políticas e com amplos setores da sociedade acabaram

alterando a natureza institucional delas, tornando-as, segundo ele, multiversidade (KERR, 1982) ou com nas palavras de Moraes (1998, s/p.) "(...) várias almas, várias metas, vários senhores, várias comunidades, ou várias clientelas, conforme preferem dizer os simpatizantes de uma certa modernidade".

Para entender melhor o conceito de multiversidade é importante recuperar o contexto de seu desenvolvimento. Para Kerr (1982), as características da multiversidade se forjam a partir de duas ações do governo norte-americano no final da II Guerra Mundial: a primeira foi de atribuir às universidades estadunidenses a responsabilidade de formarem não apenas as elites do país, mas todos os jovens que apresentassem qualificação para cursar o ensino superior; a segunda ação foi de continuar investindo pesadamente em pesquisas desenvolvidas nas universidades; assim, mesmo com o fim da guerra, o aporte federal para pesquisas relacionadas a conhecimentos bélicos se manteve, justificado pelo que se entendia, na época, ser uma necessidade nacional, o que foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa no âmbito dessas instituições. Segundo Kerr (1982), essas duas ações do governo federal tiveram como consequência a mudança de paradigma das universidades estadunidenses, sobretudo no que diz respeito ao sentido de autonomia delas.

Nesse sentido, segundo Kerr (1982), um dos dilemas que a universidade do pós-guerra teve que enfrentar foi o de conciliar o seu caráter elitista com as exigências da igualdade de oportunidades; em outros termos, conciliar múltiplos interesses, reivindicações e aspirações que antes não lhe pertenciam ou pelo menos pareciam não lhe dizer respeito. Assim, além de representar a aspiração de desenvolvimento econômico e tecnológico de diferentes setores da sociedade norte-americana, a ideia de multiversidade também expressa a aspiração de mobilidade social**;** encontrando-se aberta para pessoas com diferentes perfis socioeconômicos e habilidades, a multiversidade passa a se constituir em um mecanismo fundamental de oportunidades para a ascensão social (GUIMARÃES, 2013, p.35).

Um dos efeitos da chegada de estudantes com diferentes perfis no ensino superior foi chamar a atenção das instituições acadêmicas sobre eles (ALTBACH; HADDAD, 2009). Os autores observam que, embora os estudantes constituam o centro de qualquer instituição acadêmica, muitas universidades tradicionais não lhes davam, ou ainda não dão em alguns casos, a devida atenção. Segundo os autores, foi somente a partir de meados do século XX que as instituições acadêmicas, pressionadas pelo aumento e pela diversificação da população estudantil e em resposta aos movimentos estudantis, buscaram entender as demandas psicossociais dos seus estudantes. É nesse quadro de mudanças que os serviços de assuntos estudantis passam a desempenhar um papel importante para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Para Altbach e Haddad (2009), a preocupação das universidades com os seus estudantes se instala a partir de dois modelos diferentes – o modelo tradicional de universidade europeia e o modelo de universidade norte-americana. No primeiro modelo, as instituições tendiam a se preocupar pouco com seus estudantes por já considerá-los adultos e prontos; além disso, em um passado não tão distante, o público estudantil era restrito, formado majoritariamente por rapazes provenientes da elite da sociedade. No segundo modelo, o norte-americano, os estabelecimentos se preocuparam desde sempre com a vida de seus estudantes para além da sala de aula, o que, segundo os autores, se prende à própria ideia de comunidade nos Estados Unidos e a reforça. Nesse país, de acordo com Altbach e Haddad (2009), os serviços de assuntos estudantis tiveram origem nas ações de professores encarregados do acolhimento, desde os primeiros dias de aula, dos novos estudantes e da transição deles do nível secundário para o terciário de ensino. Com o tempo, esses serviços passaram a atender novas demandas ao acolher estudantes com novos perfis. Com o passar do tempo, esses serviços se ampliaram e se desenvolveram, levando à sua profissionalização, com a contratação de profissionais específicos, inclusive, hoje,

organizados em associações de classe para profissionais de assuntos estudantis. Os autores notam que hoje os assuntos estudantis são considerados parte dos sistemas nacionais de ensino superior, cujo sucesso depende de estudantes saudáveis, motivados e qualificados para os estudos (ALTBACH & HADDAD, 2009).

Em suma, com o advento dos sistemas de massa em boa parte do mundo, o público estudantil se diversificou, passando a ser constituído por jovens com perfis muito distintos que, em sua maioria, são a primeira geração de suas famílias a atingir o nível superior. Nos países em desenvolvimento, essa diversificação do público estudantil se estende para grupos até então sub representados, como mulheres, jovens de populações rurais, minorias étnicas e/ou religiosas, entre outros. Portanto, é no bojo da expansão dos sistemas nacionais de ensino superior e em resposta à diversificação de seu público que emergem e se desenvolvem os serviços de assuntos estudantis, cujo modelo prevalecente é o norte-americano. Ainda que se trate de uma área ainda emergente de pesquisas, especialmente em países em desenvolvimento, mas também nos europeus, o reconhecimento de sua importância é crescente, uma vez que neles se deposita parte considerável do sucesso do ensino superior na contemporaneidade.

O papel de agencias intergovernamentais para o reconhecimento e a disseminação da importância da área denominada "assuntos estudantis" é notório. Em 2009, com o objetivo de apoiar a implementação e/ou o desenvolvimento de serviços dessa natureza, a Unesco publicou o guia "Assuntos Estudantis e Serviços na Educação Superior: Fundamentos Globais, Questões e Boas Práticas" (UNESCO, 2009). O guia é um dos resultados da Conferência Mundial de Ensino Superior, realizada em Paris em 1998, e cujas discussões forneceram fortes argumentos para o desenvolvimento e implementação de serviços e programas de assuntos estudantis em todo o mundo. Os organizadores observam, todavia, que cada país deve considerar as

singularidades de sua sociedade, suas tradições, cultura, infraestrutura social, assim como as suas prioridades para o desenvolvimento desses serviços e programas[10]. Não obstante, afirmam ser imperativo que o ensino superior inclua os serviços estudantis e programas de apoio para promover a qualidade na vida do estudante, atendendo suas necessidades de aprendizado.

Nesse contexto, portanto, de ampliação do acesso no ensino superior, amplia-se também a pauta de demandas do público estudantil e os serviços estudantis ganham relevância. A permanência do novo público estudantil nas universidades passa a depender de um conjunto de medidas de assistência - moradia, saúde, apoio psicológico e pedagógico, dentre outras.

Nesse cenário não se trata de colocar em questão a legitimidade, ou não, das demandas de assistência estudantil, mas sim de avaliar em que medida essas demandas passam a fazer parte da agenda das instituições de ensino superior, sobretudo das universidades, conforme já apontado por Kerr (1982) em seu estudo sobre as universidades estadunidenses no pós-guerra. As universidades, ao assumirem as demandas da sociedade para si, adotam também novas maneiras de pensar o ensino superior, buscando enfrentar o dilema de conciliar as diferentes e, aparentemente, inconciliáveis demandas que recaem sobre ela,

10 Os organizadores do guia consideram que se trata de um contexto sem precedentes de expansão e de diversificação do ensino superior em nível mundial e reafirmam o seu papel vital para o desenvolvimento econômico e sociocultural das nações. Diante disso, observam a necessidade de os sistemas nacionais lidarem com o conjunto de desafios acarretados pela expansão e diversificação do ensino superior. Dentre os desafios elencados, constam o financiamento das instituições, a equidade no acesso ao ensino superior, a melhoria e o desenvolvimento dos serviços de apoio, o uso efetivo da tecnologia, incluindo a educação a distância, o uso de novas e mais flexíveis modalidades de ensino, a ampliação das habilidades obtidas pelos estudantes com vistas a melhor suas chances de empregabilidade no mercado de trabalho e, por fim, a necessidade de desenvolver, entre os sistemas, a cooperação internacional (UNESCO, 2009).

como massificação e excelência, demandas heterônomas e de autonomia acadêmica etc.

## BRASIL: AMPLIAÇÃO DO ACESSO NO ENSINO SUPERIOR E DIVERSIFICAÇÃO DO PÚBLICO ESTUDANTIL

No Brasil, a ampliação do acesso no ensino superior ocorre em dois períodos: no final dos anos 1960 e nos anos 1970, e, mais recentemente, nos primeiros anos do século XXI. Em ambos os períodos, o Estado brasileiro contou com a parceria do setor privado de ensino superior (MARTINS, 2015, SAMPAIO, 2014a; RISTOFF, 2014; HERINGER, 2011). A primeira onda de expansão do sistema nacional ocorreu nos anos 1960 e estava associada a dois fenômenos conjugados: de uma parte ao aumento do nível de escolaridade da população brasileira desde o final dos anos 1950, o que gerava, em consequência, crescimento da demanda por níveis educacionais mais altos; de outra, ao processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira que passava a demandar pessoas mais qualificadas, alimentando, por sua vez, a aspiração de setores das classes médias urbanas em frequentar um curso superior (SCHWARTZMAN, 2001; SAMPAIO, 2000). Essa demanda estendida por ensino superior, proveniente de setores médios urbanos que também se consolidavam no País, foi atendida majoritariamente por instituições de ensino superior privadas, beneficiadas pelas políticas adotadas pelo regime militar naquele período. Paradoxalmente, em um contexto de forte repressão política às universidades públicas, essas políticas lhes convinham, uma vez que as preservava, da massificação, mantendo-as fiéis a um modelo de universidade elitista (SAMPAIO, 2000; HERINGER, 2011). Mesmo que o setor público de ensino superior tenha apresentado crescimento em alguns de seus indicadores (números de cursos de graduação e de programas de pós-graduação oferecidos, número de professores contratados ou ainda de estudantes matriculados) nas últimas décadas do século XX, a sua taxa de crescimento sempre se manteve muito aquém da do setor

privado (SAMPAIO, 2000; 2011). Esse crescimento desigual entre as taxas de matrícula do setor público e do privado fez com que, em poucos anos, este se tornasse majoritário no sistema nacional de ensino superior há pelo menos 40 anos. Em 2017, o setor privado respondia por 75% do total de matrículas de ensino superior no País (INEP, 2018).

Partindo desse desenvolvimento dual do sistema de ensino superior no País, Heringer (2011) observa: "sendo responsáveis por um contingente proporcionalmente tão pequeno de matrículas, as instituições públicas de ensino superior têm sido palco de várias políticas e programas voltados para a expansão do número de vagas nos últimos anos" (HERINGER, 2011, p.6). Antes de apresentar, em seus traços mais gerais, essas políticas implementadas nas últimas duas décadas durante os governos do Partido dos Trabalhadores, faremos breves observações sobre a evolução da educação no Brasil.

Desde o final do século XX, o País registra significativa evolução de seus indicadores educacionais, como redução das taxas de analfabetismo, aumento do número de anos de estudo e aumento da proporção de concluintes das séries iniciais, culminando, mais recentemente, no aumento da taxa de matrículas e de egressos do ensino médio (BALBACHEVSKY, SAMPAIO e ANDRADE, 2019). Essa evolução, embora não seja uma singularidade brasileira, mas presente em vários países em desenvolvimento[11], foi crucial para impulsionar, mediante a implementação de políticas específicas de ampliação e diversificação do acesso, a expansão do ensino superior no País nas primeiras décadas deste século. É, portanto, contando com esse

11 Nas últimas décadas, o crescimento das matrículas de ensino superior foi maior em países de grandes dimensões demográficas nos quais o acesso a esse nível de escolaridade ainda estava restrito a parcelas muito pequenas da população. O fenômeno deve-se à quase universalização do ensino fundamental, à ampliação gradativa do acesso ao ensino médio e ao número crescente de seus egressos nesses países (SAMPAIO, 2014b).

maior contingente de pessoas qualificadas para ingressar no ensino superior e respondendo a pressões de diferentes movimentos da sociedade para a ampliação do acesso nas universidades públicas federais que foi concebido e implementado o Reuni[12] e, posteriormente, em 2012, promulgada a Lei das Cotas.

A principal meta do Reuni para o segmento federal de ensino superior era dobrar o número de alunos nos cursos de graduação das universidades federais no decorrer de um período de dez anos (a partir do ano de 2008). De acordo com Heringer (2011), o Reuni buscava "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior através de um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais" (p.6). Esses objetivos, em certo sentido, visavam reverter dois problemas identificados em diagnósticos realizados no segmento: a baixa taxa média de conclusão e a baixa relação professor/aluno nos cursos. Com o Reuni, esperava-se atingir uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais bem como alcançar uma relação alunos/professor mais satisfatória, da ordem de 18/1 (HERINGER, 2011, p.6).

Considerando o conjunto do setor federal, alguns objetivos do Reuni foram atingidos, outros ainda estão longe de serem alcançadas. No período de 2002 a 2017, o número de universidades federais passou de 43 para 63, o número de estudantes matriculados na graduação mais do que dobrou, passando de 500.459, em 2002, para 1.120.804, em 2017. Todavia, como o número de docentes nas universidades federais também quase duplicou no período, passando de 48.056, em 2002, para 95.772, em 2017, a relação estudantes/docentes manteve-se quase inalterada, passando de 10, 4 em 2002 para 11, 7 em 2017, longe, portanto, da meta estabelecida (INEP, 2018).

12 Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

Além do Reuni, outras medidas contribuíram para a ampliação e diversificação do acesso nas universidades federais, como a introdução do Sisu - Sistema de Seleção Unificada, de 2010[13] e, em especial, a implementação gradual da "Lei de cotas", de 2012[14]. Para Honorato *et alii* (2014) essas políticas "implicam uma revisão nas políticas de permanência (e de assistência) e, portanto, podem ser consideradas como "inovadoras políticas de acesso" (p.3).

O Sisu substitui o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior por um sistema que utiliza, de forma combinada, os resultados do Enem[15] e um conjunto de ações afirmativas como critério de seleção dos estudantes nas instituições públicas. A "Lei das Cotas", por sua vez, estabelece a reserva de

---

13 Portaria normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, que Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes (BRASIL, 2010).

14 Lei 12.711/2012. de 29 de agosto de 2012, conhecida como "Lei das Cotas".

15 O Enem – Exame Nacional de Ensino Médio foi instituído em 1998 pela Portaria nº 438 do MEC (Ministério da Educação), de 28 de maio, sendo novamente instituído pela Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010 e atualizada pela Portaria nº 468 de 3 de abril de 2017. Segundo a atual portaria em seu Art. 2o "Constitui objetivo primordial do Enem aferir se aqueles que dele participam demonstram, ao final do ensino médio, individualmente, domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e se detêm conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Art. 3o Os resultados do Enem deverão possibilitar: I - a constituição de parâmetros para a auto avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho; II - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; III - a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior; IV - o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior; V - a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho; e VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira" (BRASIL, 2017).

vagas nas instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação em cada concurso seletivo para ingresso em seus cursos de graduação. A reserva ocorre por curso e turno. No mínimo metade (50%) do total das vagas deve ser destinada a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas; preenchidas essas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1, 5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. O conjunto combinado dessas ações resultou na mudança do perfil de estudantes nas instituições federais de ensino superior, constituindo um dos movimentos mais importantes da história do ensino superior no país (RISTOFF, 2014; HERINGER, 2014; BALVACHEVSKY e SAMPAIO, 2018).

**Tabela 1 - Estudantes de graduação matriculados nas instituições federais de ensino superior por sexo, cor ou raça, faixa de renda familiar e faixa etária entre 1996 e 2018**

| | | Pesquisa | 1996 | 2003 | 2010 | 2014 | 2018 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Sexo** | Feminino | IFES | 51,4 | 53 | 53,5 | 52,4 | 54,6 |
| | | PNAD/IBGE | 51,2 | 51,2 | 51 | 51,6 | 51,1 |
| | Masculino | IFES | 48,6 | 47 | 46,5 | 47,5 | 45,1 |
| | | PNAD/IBGE | 48,8 | 48,8 | 49 | 48,4 | 48,9 |
| | Sem declaração | IFES | - | - | - | 0,2 | 0,3 |
| | | | | | | | |
| **Cor ou raça** | Amarela | IFES | - | 4,5 | 3,1 | 2,3 | 2,1 |
| | | PNAD/IBGE | 0,4 | 0,4 | 1,1 | 0,5 | 0,4 |
| | Branca | IFES | - | 59,4 | 53,9 | 45,7 | 43,3 |
| | | PNAD/IBGE | 55,2 | 52 | 47,7 | 45,5 | 38,6 |
| | Parda | IFES | - | 28,3 | 32,1 | 37,8 | 39,2 |
| | | PNAD/IBGE | 38,2 | 41,5 | 43,1 | 45,1 | 52,5 |
| | Preta | IFES | - | 5,9 | 8,7 | 9,8 | 12 |
| | | PNAD/IBGE | 6 | 5,9 | 7,6 | 8,6 | 8,1 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Indígena | IFES | - | 2 | 0,9 | 0,6 | 0,9 |
| | | PNAD/IBGE | 0,2 | 0,2 | 0,4 | 0,4 | 0,4 |
| | Sem declaração | IFES | - | - | - | 3,8 | 2,5 |
| | | PNAD/IBGE | - | - | - | - | - |
| | | | | | | | |
| **Faixa de renda bruta do grupo familiar** | Até meio SM | | 3,3 | 0,8 | 0,5 | 31,97 | 26,61 |
| | Mais de meio a 1 SM | | 10,5 | 11,1 | 9,6 | 21,96 | 26,93 |
| | Mais de um a um e meio SM | | 30,5 | 30,9 | 33,6 | 12,26 | 16,61 |
| | Acima de 1,5 SM | | 55,7 | 57,2 | 56,3 | 33,8 | 29,8 |
| | | | | | | | |
| **Faixa etária** | Menor que 20 | | 21,4 | 23,8 | 16,8 | 14,9 | 18,6 |
| | De 20 a 24 | | 53,8 | 53,8 | 57,7 | 51,9 | 49,3 |
| | De 25 a 29 | | 14,6 | 12,5 | 16,4 | 18,4 | 17,3 |
| | Maior ou igual a 30 | | 10,2 | 9,9 | 9,1 | 14,7 | 14,8 |

Fonte: Elaborada pelos autores a partir da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (ANDIFES, 2019).

Na tabela constatamos um pequeno crescimento no número de estudantes do sexo feminino, superando o percentual da população brasileira, um crescimento expressivo no número estudantes pardos, mas ainda aquém a proporção da sociedade brasileira, e um crescimento do número de estudantes pretos que superaram o percentual da população brasileira. Nota-se ainda um crescimento de estudantes com mais de 25 anos, ainda que a população majoritária tenha até 24 anos. Dos estudantes que participaram da pesquisa em 2018, quase 65% cursaram o ensino médio em escola pública. Compõe o perfil desses novos estudantes que estão ingressando nas instituições federais de ensino superior o fato de 70% deles serem oriundos de famílias com renda mensal per capita de até 1,5 salários mínimo, o que representa quase três quartos do total da população estudantil. Esses jovens de baixa

renda é que constituem o alvo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)[16] para o recebimento da assistência estudantil.

Honorato *et alii (*2014) notam que o aumento da presença de estudantes de 'novo perfil' nas universidades federais resultou também na ampliação do leque de demandas por programas institucionais com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes nessas instituições até a conclusão do curso. Nesse contexto de compromisso assumido pelas universidades federais para acolher um novo público estudantil que nelas ingressou em decorrência de Reuni, Sisu e "Lei de Cotas", que a assistência estudantil emerge como um mecanismo fundamental para a efetivação do processo de democratização da universidade brasileira.

## A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E APOIO PEDAGÓGICO NO BRASIL: ALGUMAS NOTAS HISTÓRICAS

No contexto da institucionalização da assistência estudantil no Brasil, um importante ator é o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace); as ações desse Fórum antecedem a própria expansão do sistema federal impulsionada pelo Reuni (2007) e a ampliação e diversificação do público estudantil deflagrada por meio dos dispositivos Sisu e Lei das Cotas. O Fonaprace foi criado em 1987, mas desde o início dos anos 1980 alguns dirigentes federais já vinham realizando movimentos importantes no sentido de chamar a atenção para a questão da assistência estudantil no âmbito de suas instituições de

16 Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, executado no âmbito do Ministério da Educação, cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, sendo atendidos prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com a renda familiar per capita mensal de até 1,5 salários mínimos e matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

ensino superior. Encontros realizados em nível regional e nacional expressam as preocupações desse grupo, ainda restrito em relação às políticas de promoção e apoio aos estudantes. O primeiro encontro do que se tornaria o Fonaprace aconteceu em Florianópolis (SC), em 1985; dele participaram 27 universidades federais brasileiras de um total de 40 (FONAPRACE, 2012). No segundo encontro, que aconteceu em 1987 em Belo Horizonte (MG), subsidiados pelos documentos produzidos nos anos anteriores deliberou-se a criação do Fonaprace.

Importante recuperar a frequência e o teor desses encontros ainda no final do século passado. Um dos temas muito debatidos pelos pró-reitores era a ausência de dados sobre o perfil dos estudantes de graduação e sobre as políticas de assistência voltadas para os estudantes. A constatação dessa dupla ausência de informações levava à uma outra constatação: a dificuldade de formular e propor políticas para o ensino superior. Essas considerações feitas em um fórum de dirigentes de universidades ensejaram a realização, em 1996, da I Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes (FONAPRACE, 2012). Em 2003, foi realizada uma segunda pesquisa e desde o ano de 2010 elas são quadrienais.

Essas ações do Fonaprace no sentido de dar visibilidade para a questão da assistência estudantil bem como produzir dados sobre os estudantes das universidades federais serão muito importantes no contexto da ampliação do acesso ao ensino superior nas Ifes na primeira década dos anos 2000.

Em 2007, o Ministério da Educação, por meio de uma portaria (n.39/2007), institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Em 2010, ele se torna um decreto presidencial. O programa tem por objetivo o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial nas Ifes; suas ações, articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, envolvem as seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotados (BRASIL, 2010).

Para o Fonaprace, o Pnaes representa um marco para a assistência estudantil no Brasil, apresentando-o como uma estratégia de "combate às desigualdades sociais e regionais, bem como de sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior" (FONAPRACE, 2012). Todavia, a despeito do alinhamento do Fonaprace à política do governo federal em instituir o Pnaes, constata-se também uma grande preocupação por parte dos dirigentes das universidades federais em relação aos recursos financeiros necessários para o desenvolvimento de todas essas ações voltadas para apoiar a permanência do novo público estudantil (Heringer, 2014). Da perspectiva dessas instituições é a garantia do fluxo e do montante de recursos que permite manter esse conjunto de atividades. Como observam Honorato et alii (2014), a preocupação das Ifes com a continuidade dos recursos para as ações de assistência estudantil é, em certa medida, reveladora tanto do grau de comprometimento delas em relação ao sucesso de seus estudantes de primeira geração como também da percepção dessas instituições sobre a necessidade de profissionalização da área. Em outros termos, o trabalho de assistência estudantil voltado para o novo público estudantil passa a requerer a existência de profissionais treinados e preparados para olharem "para estes novos estudantes sem preconceitos do ponto de vista socioeconômico, étnico ou racial e com disposição para acolher suas contribuições para o conjunto deles" (HONORATO *et al*, 2014, p.17).

É nesse contexto, considerando importante porém insuficiente o decreto de 2010, que o Fonaprace encaminha um documento à Andifes[17] no qual ressaltava alguns pontos em relação à assistência

17 A criação do Fonaprace antecede à criação da Andifes (Associação nacional dos Docentes das Instituições federais de Ensino Superior) que ocorreu em 1989. Mas desde a criação da Associação o fórum passou a integrá-la (FONAPRACE, 2012).

estudantil no âmbito das instituições de ensino superior federais e sugeria a transformação do Pnaes em uma política de estado. O que de fato foi feito. Atualmente, o Pnaes confere autonomia às Ifes para definir o número de vagas para contratação de pessoal técnico-administrativo em educação, de forma a garantir a formação de equipes multiprofissionais capacitadas para a elaboração e execução de programas de assistência estudantil.

## O APOIO ESTUDANTIL NO ÂMBITO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL - NOVAS PESQUISAS E QUESTÕES

Com a expansão das universidades federais, impulsionada pelo Reuni, com a instituição do Pnaes, expressando o reconhecimento da importância das ações de assistência estudantil, o Fonaprace evidentemente também ganha maior espaço e adesão no setor federal. Se, em um primeiro momento, as pesquisas do Fórum buscavam conhecer melhor o perfil socioeconômico e cultural de seus estudantes, com a instituição do Pnaes, o foco recai nas próprias Ifes e suas políticas institucionais de apoio estudantil.

Em 2016, o fórum realiza com as suas 64[18] instituições afiliadas a *II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos - Coleta 2016*[19]. Os resultados obtidos com essa

18 Região Norte: UNIFAP, UNIR, UFAC, UFAM, UFOPA, UFPA, UFRR, UFRA, UNIFESSPA e UFT. Região Nordeste: UFAL, UFBA, UFCG, UFCA, UFC, UFMA, UFOB, UFPB, UFPE, UFPI, UFRB, UFRN, UFRPE, UFERSA, UFS, UFSB, UNIVASF e UNILAB. Região Centro-Oeste: UFGD; UNB UFG; UFMT e UFMS. Região Sudeste: CEFETMG, CEFET-RJ, UFABC, UNIFAL, UFES, UFF, UNIFEI, UFJF, UFLA, UFRJ, UFOP, UFRRJ, UFSCAR, UFSJ, UNIFESP, UFTM, UFU, UFVJM, UFV, UNIRIO e UFMG. Região Sul: UFFS, UNILA, UNIPAMPA, UFPR, UFPEL, FURG, UFRGS, UFSC, UFSM e UTFPR (FONAPRACE, 2018, p.36).

19 A pesquisa foi realizada em 2016 e publicada em 2018 (*II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos - Coleta 2016).* O questionário usado replicava o de 2015 e ambos tinham como pano de fundo "o reconhecimento das

pesquisa levantam muitas questões quanto à metodologia e resultados obtidos. Primeiro, nem todas as Ifes participantes do Fórum responderam à totalidade das questões do formulário. No que tange às questões relativas ao apoio pedagógico, respondentes, 57 Ifes responderam do total de das 64 participantes; dentre as respondentes, pouco mais de um terço (35,1%) informou existir, em todos os seus *campi*, uma política institucionalizada para acompanhamento acadêmico ligada à assistência estudantil (FONAPRACE, 2016).

As 57 Ifes que responderam à pesquisa do Fórum contam, juntas, com 287 *campi* no País. Ao responderem sobre a existência de uma política da instituição para acompanhamento acadêmico ligada à assistência estudantil nos seus *campi,* o número de respostas positivas aumenta um pouco, chegando a 43,6% do total. Esses resultados sugerem que as ações de apoio pedagógico são menos conhecidas na direção central das Ifes do que nos *campi* onde algumas ações mais pontuais são desenvolvidas e são reconhecidas como políticas de assistência.

Também foi alto o percentual de Ifes que afirmaram no questionário da Fonaprace não contar com políticas ou programas de acompanhamento estudantil para diversidade, ações afirmativas e equidade (70,2%). Considerando que as políticas federais de ampliação do acesso previam, sobretudo em relação às ações afirmativas, o desenvolvimento de programas ou de políticas dessa natureza, o fato de apenas um terço das Ifes afirmar contar com esses serviços é um resultado pouco satisfatório. Outros dados reforçam a presença ainda restrita de serviços de apoio ao estudante no âmbito das Ifes: pouco mais de um terço delas (35,1%) conta com uma coordenadoria ou com uma equipe similar para acompanhamento de estudantes em todos os seus *campi;* a grande

---

profundas mudanças provocadas pela expansão do sistema de ensino público superior federal brasileiro nos últimos anos", e "os impactos desta expansão e diversificação do público atendido nas gestões das IFES" (FONAPRACE, 2018, p.32).

maioria (68,4%) das Ifes afirmou não desenvolver em nenhum de seus *campi* programas com vistas à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e de redução de reprovação no grupo de estudantes com vulnerabilidade social. Esses resultados evidenciam a incipiente presença institucional que as ações voltadas para a assistência dos estudantes têm nas Ifes. Essa situação converge sobre a avaliação de Altbach e Haddad (2006) sobre o ensino superior em âmbito mundial: a pouca atenção que as instituições acadêmicas conferem aos estudantes.

Em 2019, o Fonaprace e a Andifes realizaram outra pesquisa com o objetivo de levantar dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudos dos estudantes das Ifes[20]. As entidades realizadoras da pesquisa ressaltavam a importância desse levantamento de dados para subsidiar a manutenção e/ou formulação de políticas de assistência e permanência estudantil. No entendimento dos proponentes da pesquisa, embora o Brasil já tivesse democratizado o acesso ao ensino superior público, por meio das políticas implementadas pelo Partido dos Trabalhadores nas duas últimas décadas[21], pouco se conhecia sobre a permanência dos estudantes nas instituições federais.

Alguns dados dessa pesquisa com os estudantes das Ifes levantam questões importantes sobre o papel do apoio pedagógico na universidade hoje. A maioria dos estudantes afirmou que dedica até 10 horas semanais aos estudos fora da sala de aula, sendo que a

---

20 Trata-se da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019).

21 De acordo com os organizadores do documento, "a democratização do acesso ao ensino superior, resultante da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização dos campi das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via ENEM/SISU e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – pretos, pardos e indígenas - e Pessoas com Deficiência), modificou radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais e dos Cefets MG e RJ" (ANDIFES, 2019, p.11-12).

maioria dos cursos contabiliza 20h como média de horas–aula semanal. Além disso, pouco mais de um quarto (26,6%) dos estudantes da pesquisa afirmou frequentar a biblioteca de duas a três vezes por semana e quase a metade (48,8%) respondeu nunca frequentá-la ou apenas uma vez por semana (ANDIFES, 2019, p.74). Se, à primeira vista, esses resultados agregados podem nos levar a concluir que os estudantes das Ifes não têm hábitos de estudo além das aulas que assistem, olhando melhor para os dados constatamos os limites de sua análise e modo de apresentação.

O fato de os dados terem sido trabalhados de forma agregada impede de considerar variáveis certamente importantes: estudantes do primeiro ano e as dos estudantes dos anos mais avançados; estudantes que frequentam cursos no turno noturno e os que frequentam cursos no período integral ou no turno diurno; estudantes matriculados em cursos de áreas e carreiras distintas, dentre outras. Outra crítica que podemos fazer ao questionário é o seu viés conservador – e até anacrônico - que limita as questões sobre hábitos de estudos a uma medida, que se traduz nas horas semanais que os estudantes passam fisicamente nas bibliotecas de suas instituições quando sabemos que na atualidade os espaços de aprendizagem, beneficiando-se de novos recursos tecnológicos, se tornam cada vez mais virtuais. De todo modo, o pioneirismo das pesquisas realizadas pelo Fonaprace em parceria com a Andifes e os resultados obtidos por meio delas são de grande importância, ao ensejar um grande número de perguntas nesse campo ainda muito incipiente no Brasil que é o de pesquisas sobre a experiência estudantil na universidade.

## BREVES NOTAS SOBRE A LITERATURA

O processo de transição do ensino secundário para o ensino superior tem sido objeto de muitos estudos em diferentes países (PASCARELLA e TERENZINI, 2005; NICO, 2000; ALMEIDA *et. alii.* 2012; GUERREIRO-CASANOVA e POLYDORO, 2010; DIAS, 2015; PINTE, 2018; COULON, 2017). A literatura na área é unânime

em reconhecer que se trata de um período de grandes mudanças na vida dos estudantes e o período mais delicado desse processo de adaptação deles ao ensino superior é o decorrer do primeiro ano da graduação. É nesse momento que se contabiliza o maior número de evasão comparativamente aos demais anos dos cursos de graduação (PASCARELLA e TERENZINI, 2005; ALMEIDA et. alii. 2012; PINTE, 2018; ROMANVILLE, 2001).

Pascarella e Terenzini (2005) notam que o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior envolve questões em quatro domínios: acadêmico, social, pessoal e vocacional. Dentre as dificuldades dos estudantes que os autores identificam, constam: ambiente desconhecido, relação pedagógica e pessoal com os professores, ritmo e quantidade dos conteúdos, demanda de maior tempo para os estudos, sensação de falta de tempo livre, novas relações interpessoais, necessidade de falar em público, gestão de questões domésticas, falta de conhecimento-base para o curso, baixa autoconfiança, falta de clareza das metas, desconhecimento de métodos de estudo e gestão deficiente do tempo.

Para Dias e Sá (2014), o conceito de transição está intimamente ligado à ideia de trocas e adaptação, o que, no contexto do ensino superior, está ligada à ideia de mudança de nível educacional do secundário para o terciário e não diz respeito apenas a variáveis pessoais, mas também as variáveis institucionais. As autoras destacam a importância das pesquisas sobre o processo de transição para o ensino superior, sobretudo no contexto da passagem para o sistema de massas, do crescimento do número de estudantes e suas variadas origens familiar, escolar e social. Na pesquisa que realizaram a partir de discursos de estudantes portugueses, elas concluíram que há diferenças no processo de transição dos estudantes de acordo com o gênero e background sociocultural deles. Segundo as autoras, alguns estudantes pesquisados apontaram ter algum tipo de suporte social, como as famílias e os amigos que já experimentaram o ensino superior e conheciam o "caminho das pedras". Entretanto, elas destacam que

a maioria dos estudantes das classes médias e baixas não possui esse tipo de suporte, principalmente aqueles considerados de primeira geração, o que, para elas configura uma variável a mais na transição, não saber controlar as emoções e não ter esse background familiar, ou, suporte social.

Em uma pesquisa realizada com estudantes de uma universidade federal no Brasil, Silva *et al* (2018) buscam compreender as suas principais dificuldades e estratégias para se adaptarem ao campo científico. Elas concluíram que as dificuldades são maiores para os estudantes chamados de "novo público estudantil"; ou seja, estudantes que foram beneficiados pela "Lei de Cotas" e, portanto, são oriundos de escolas públicas e, via de regra, primeira geração de suas famílias a chegar ao ensino superior. Trata-se, portanto, de um público destituído de herança familiar ou de capital cultural do campo científico. De acordo com Silva *et alii* (2018), as maiores dificuldades relatadas por esses estudantes foram: a quantidade de leitura e estudos, a carga horária do curso e as disciplinas. As autoras constatam ainda a ausência de ações institucionais voltadas para a "permanência pedagógica" junto a esse grupo de estudantes, mostrando que a maioria das estratégias utilizadas por eles para permanecerem na instituição era de cunho individual. As autoras entendem como "permanência pedagógica" o apoio e a orientação para os estudos acadêmicos de forma a suprir a falta de background familiar nos assuntos acadêmicos (SILVA *et al*, 2018, p.202), concluindo:" Com o novo público a ser atendido, atuar com a diversidade cultural e econômica é um desafio que deve ser enfrentado pelas instituições de educação superior para que não corram o risco de reforçar as desigualdades sociais" (SILVA *et. al.*, 2018, p.194).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão do ensino superior é um fenômeno mundial. Apesar de ser mais recente no Brasil comparativamente a países mais desenvolvidos, a passagem de um sistema de ensino superior

mais restrito para um sistema de massa, com um público mais diversificado, sempre traz um leque comum de questões e de desafios que podemos sintetizar na seguinte questão: como garantir a permanência e o sucesso desse novo público estudantil, muitas vezes a primeira geração de suas famílias no ensino superior?

Mas não se trata apenas disso. O fenômeno da transição do nível secundário para o superior já é velho conhecido no âmbito do ensino superior, com os seus componentes geracionais e de estilos diferentes de aprendizado. Ele existe muito antes de os sistemas de ensino superior se expandirem e incluírem públicos diferentes. O que ocorre, na contemporaneidade, é que com a diversificação do público estudantil, ocasionada pela passagem de sistemas de elite para sistemas de massa, os novos elementos que são de ordem econômica, social, étnica, religiosa, cultural etc., vêm somar a outras questões relativas ao processo pedagógico e geracional de transição de um nível educacional para outro.

Os dados trazidos pelas pesquisas realizadas, em 2018 e 2019, pelo Fonaprace e pela Andifes, indicam, de um lado, a mudança ocorrida no perfil dos estudantes das instituições federais de ensino superior e, de outro, a ausência de ações e programas de apoio pedagógico no âmbito das Ifes. A leitura combinada desses resultados de pesquisas sugere um quadro de dificuldades e de desafios para a permanência e o sucesso do novo público estudantil. Diante disso, urge que novos estudos sejam realizados e que boas práticas sejam conhecidas e disseminadas a fim de subsidiarem o desenvolvimento e a institucionalização dos serviços de apoio estudantil nas instituições de ensino superior do País.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de

Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

ALTBACH, Philip G.; HADDAD, Georges. Introduction. In: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices**. Paris, UNESCO, 2009.

ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Brasília (DF): ANDIFES; FONAPRACE, 2019. Acesso em: 26/06/2019. Disponível em: http://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-2.pdf

BALBACHEVSKY, Elizabeth; SAMPAIO, Helena; ANDRADE, Cibele Yahn de. Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience. **Social Inclusion**, v. 7, p. 7-17, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf Acesso em 30/10/2019.

BRASIL. MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Portaria Normativa nº39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa

Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 18 ago. 2012.

BRASIL. MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Portaria Normativa nº 468, de 3 de abril de 2017**. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, e dá outras providências. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n468_de_03042017_dispoe_sobre_a_realizacao_do_enem.pdf Acesso em 30/10/2019.

BRASIL. MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. 2007a. MEC. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 04/08/2019.

BRASIL. MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). **Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Brasília: MEC, ago. 2007b.

BRASIL. **Decreto 7234**. Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil e dá outras providências. Casa Civil. Brasília: julho de 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccvil_3/ato2007-010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 04/08/2019

BRUNNER, José Joaquim. La idea de universidad: Tendencias y transformación. In: _____ (org.). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p. 67-88. Acesso em: 25/06/2019. Disponível em: https://archive.org/details/memorial_int

CLANCY, Patrick et al. Comparative perspectives on access and equity. In: **Higher Education in the New Century**. Brill Sense, 2007. p. 35-54.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954.

CUNHA, Luis Antonio. A expansão do ensino superior: causas e conseqüências. **Debate & Crítica**, 5, 27-58, 1975.

DIAS, Diana; SÁ, Maria José. The Impact of the Transition to Higher Education: emotions, feelings and sensations. **European Journal of Education**, v(49), n(2), 2014, p.291-303.

DIAS, Diana. Democratização versus Massificação: um olhar do acesso ao sucesso. In: **CNE (Conselho Nacional de Educação). Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI**. Évora: Conselho Nacional de Educação, 2015a, p.68-77.

DIAS, Diana. Has massification of higher education led to more equity? Clues to a reflection on Portuguese education arena. **International Journal of Inclusive Education**, 2015b Vol. 19, No. 2, 103–120, http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.788221.

DOUGHERTY, K. Mass Higher Education: What is it impetus? What is it impact? **Teachers College Record**, 99(1), 66-72, 1997.

DORAY, Pierre; MURDOCH, Jake. Nouveaux étudiants, nouveaux parcours? La presence étudiante dans l´enseignement pos-secundaire. (Presentation). **De Boeck Supérieur**, 2, n.6, p.5-12, 2010.

DUBET, F. Dimensions et figures de l´experience étudiante dans lúniversité de masse. **Revue Française de Sociologie**, n. 35, p. 511-532, 1994.

DUBET, F.; DURU-BELLAT; VÉRÉLOUT. **Les societés et leur école. Emprise du d´plome et cohesion sociales**. Paris: Seuil, 2010.

ENDEREZZI, L.; SIBUT, F.. Les nouveaux étudiants d´hier à aujourd´hui. **Dossier de Ville de L´Ife**, nº 106, décembre. Lyon: ENS de Lyon, 2015.

FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis); ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). **II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos**. Resultados da Coleta 2016. São Carlos: Ideias, Intelectuais e Instituições;

FONAPRACE; ANDIFES, 2018.Acesso: 26/05/2019. Disponível em: http://portais.univasf.edu.br/proae/noticias/relatorio-final_pesquisa-perfil-institucional_fonaprace_coleta 2016.pdf

GUERREIRO-CASANOVAI, Daniela; POLYDORO, Soely. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ensino & Formação**, 2010, 1(2): 85-96.

GUIMARÃES, Adriana Aparecida. Robert Paul Wolff e "O ideal da universidade". **Revista Eletrônica FAFIT/FACIC**. v(4)n(1), jan./jun. 2013, p. 28-42. Acesso: 04/08/2019.disponível em: http://www.fafit.com.br/revista/index.php/fafit/article/viewFile/58/38

HERINGER, Rosana. **Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil.** Tomo (UFS), v. 1, p. 13-29, 2014.

_____. Expansão do ensino superior no Brasil: acesso, diferenciação interna e políticas de inclusão. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011, Curitiba (PR). **Anais do XV Congresso da SBS.**

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. **Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF**. In: 38º Encontro Anual da ANPOCS - ST 25: Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea. Caxambu (MG), 2014, p.1-24.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) (2018). Censo da Educação Superior 2017. **Notas**

**Estatísticas. Brasília** (DF): INEP/MEC. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior

KERR, Clark. **Os usos da universidade**. Tradução Débora Cândida Dias Soares. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1982.

KISHORE, M. J. Higher Education, social demand and social equity in India. In P. Pillay, R. Pinheiro; S. Schawtzaman (Eds.), **Higher Education in the Brics Countries: Investigating the pact between higher education and society** (pp. 125-148). Dordrecht: Springer, 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino pago: um retrato sem retoques**. São Paulo: Cortez, 1988.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior. **Caderno CRH**, v. 28, n. 74, p. 291-308, 2015. Acesso: 31/07/ 2019. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792015000200004.

MARTINS, Carlos Benedito. L'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation. **Socio. La nouvelle revue des sciences sociales**, n. 12, p. 205-227, 2019.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Universidade hoje-Ensino, pesquisa, extensão. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 19-37, 1998. Acesso: 31/07/2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200003.

MUSSELIN, Christine. Breve histoire des universités. In Frederic Forest (Org.), **Les universités en France**: Rouen; Havre: Publications des Universités de Rouen et du Havre (PURH), 2012.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**. v.6, n.12 Jan-Abr/2018.

NICO, Bravo. O conforto acadêmico do(a) caloiro(a). In: SOARES, A. P.; OSÓRIO, A.; CAPELA J. V.; ALMEIDA, L. S;

VASCONCELOS, R. M.; CAÍRES, S. M. (Orgs.). **Transição para o ensino superior**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2000.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). **OECD Education at a Glance 2013**. OECD Indicators. Acesso: em 9 de outubro de 2019. Disponível em: http://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf

PASCARELLA, Ernest T.; TERENZINI, Patrick T. **How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2**. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256, 2005.

PINTE, Gilles. **Les 100 premiers jours à l'université. Éléments pour comprendre la réussite et l'échec à l'Université**. 2018.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

ROMAINVILLE, Marc. **L´échec dans l´université de masse**. Paris: L´Harmattan, 2001.

SAMPAIO, Helena. O Ensino Superior no Brasil - o setor privado. São Paulo: **Fapesp/Hucitec**, 2000.

SAMPAIO, Helena O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Ensino Superior Unicamp**, v. Ano 2, p. 28-43, 2011.

SAMPAIO, Helena. Privatização do Ensino Superior no Brasil: velhas e novas questões. In S. Schwartzman (Org.), **A educação superior na América Latina e os desafios do século XX**, pp.139-192. Campinas: Editora Unicamp, 2014a.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Rev. Bras. de Ciências Sociais**, 2014b, v(29)n(84), p.43-55.

SCHWARTZMAN, Simon. A revolução silenciosa do ensino superior. In Eunice Durham & Helena Sampaio (Orgs). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: Núcleo de pesquisas sobre ensino superior (Nupes)/ Universidade de São Paulo (USP) e Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), 2001, p.13-30.

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior e os desafios do século XXI: Uma introdução. XXI. In: _____ (org.). A **educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p.15-46. Acesso em: 25/06/2019. Disponível em: https://archive.org/details/memorial_int

SILVA, Hellen Cristina Xavier da; OLIVEIRA, Maísa Aparecida de; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Adaptação à universidade: dificuldades e estratégias de permanência de estudantes oriundos de escolas públicas. In: SOUSA, José Vieira de.; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini (Orgs.). **Acesso e permanência na expansão da educação superior**. Anápolis-GO: UEG, 2018, p.192-204.

TROW, Martin. **Problems in the transition from elite to mass higher education**. 1973.

TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: ALTBACH, Philip (ed.). **International Handbook of Higher Education**. Berkeley: Kluwer. 2005. Acesso: 19/01/2019. Disponível em: https://escholarship.org/uc/item/96p3s213

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Preface. In: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Student Affairs and Services in Higher Education**: Global Foundations, Issues and Best Practices. Paris, UNESCO, 2009.

**Capítulo 2**

# POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

*Rosana Heringer*[1]

## INTRODUÇÃO

Durante a campanha presidencial em 2018, o presidente Bolsonaro afirmou o seguinte: "Eu sou contra a forma de cotas que está aí, que prejudica o próprio negro. Você bota cota para negros, a princípio quais negros têm mais facilidade de passar em concurso ou então ser admitido em vestibular? O negro filho de negro bem de vida. A minha cota é social, eu defendo a cota social. A racial, não"[2].

Em outro momento da campanha, ele afirmou: "Isso não pode continuar a existir, é tudo vitimização. Pobre negro, pobre mulher, pobre gay, pobre nordestino. Tudo é vitimização no Brasil. Nós vamos acabar com isso"[3].

Estas foram apenas algumas expressões de um sentimento presente durante a campanha presidencial, em que o candidato situado mais à direita no espectro eleitoral não economizou declarações que deixassem explícita sua oposição a políticas que

1 Socióloga, Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Faculdade de Educação, Coordenadora do LEPES (Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior), email: rosana.heringer@gmail.com

2 https://www.esquerdadiario.com.br/Bolsonaro-esbraveja-contra-as-cotas-raciais-e-outra-vez-escancara-racismo

3 https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/24/bolsonaro-diz-ser-contra-cotas-e-que-politica-de-combate-ao-preconceito-e-coitadismo.ghtml

ajudaram a democratizar a universidade brasileira, principalmente a universidade pública, nas últimas décadas no Brasil.

Estas políticas tiveram início em 2002, com a aprovação das cotas para estudantes negros e de baixa renda ("carentes" segundo a letra da lei) na UERJ e na UENF, em 2002 (VALENTIM, 2012; PERIA, 2004). Tais iniciativas não ocorreram sem polêmicas e controvérsias, ampliadas principalmente a partir de 2003, quando também universidades federais passaram a adotar políticas de ação afirmativa, sendo a primeira a UnB (HERINGER & FERREIRA, 2009; SANTOS, 2015).

Apesar das controvérsias ao longo das últimas décadas e das declarações públicas do atual presidente, que expressa a visão de parte da população brasileira, consideramos importante afirmar que falar das ações afirmativas no Brasil significa falar de uma experiência de sucesso. Significa analisar uma política que foi criada a partir da pressão de setores da sociedade tradicionalmente discriminados e que, uma vez iniciada sua implantação, vem se ampliando e consolidando ano após ano. Sabemos que o processo político que levou à criação destas políticas não foi um caminho sereno e sem conflitos. Ao contrário, trata-se de uma trilha cheia de percalços, permeada por disputas entre diferentes atores envolvidos e, também, por construção de consensos à custa de muita negociação.

Aqueles que estiveram, de alguma forma, envolvidos no processo preparatório da Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, África do Sul, realizada em 2001, certamente se lembram dos intensos debates que subsidiaram a construção do documento brasileiro levado à conferência, bem como as dezenas de eventos que aconteceram em todo o país visando ampliar a visibilidade deste debate e também ampliar as adesões de diferentes setores da sociedade brasileira, para além do movimento negro e antirracista e do movimento indígena, à causa das ações afirmativas (SILVA & PEREIRA, 2013).

Outra característica importante deste momento, no início dos anos 2000, foi a ampliação da disponibilidade de dados e

indicadores sociais que revelavam a dimensão das desigualdades raciais no Brasil, em muitos aspectos sociais e econômicos. Estudos significativos possibilitaram à sociedade brasileira conhecer melhor o tamanho das desigualdades, ampliando, portanto, a possibilidade de pensar alternativas de políticas visando a redução das mesmas e a ampliação de oportunidades (HENRIQUES, 2001; PAIXÃO et alli, 2012).

## O AVANÇO DAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: AMPLIAÇÃO DO ACESSO E LEGITIMIDADE DAS POLÍTICAS

O primeiro aspecto que consideramos importante destacar em relação às políticas de ação afirmativa na educação superior na última década refere-se ao seu papel na ampliação do acesso de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior.

No caso brasileiro, houve uma expressiva expansão de matrículas na educação superior ao longo dos últimos anos. Entre 2003 e 2017, por exemplo, as matrículas na educação superior passaram de 4 milhões para 8,3 milhões (INEP/MEC, 2018), sendo 75% em instituições privadas. Ainda que tenha obtido expressivos avanços, o país não conseguiu atingir as metas de expansão previstas no Plano Nacional de Educação de 2001, que trazia a projeção de 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior em 2011 (NUNES et alli, 2003). Chegamos a 2017 com 19,7% dos jovens nesta faixa etária frequentando o ensino superior (INEP/MEC, 2018).

Apesar do não alcance das metas, a expansão do ensino superior brasileiro possibilitou a inserção neste nível de ensino de estudantes pertencentes a grupos antes pouco presentes na educação superior. Esta diversificação de públicos e perfis de estudantes ocorreu de forma significativa nas instituições federais de educação superior (IFES), que tiveram uma expansão de

matrículas de 600 mil em 2003 para 1,3 milhão em 2017 (INEP/MEC, 2018).

Sabemos da seletividade destas instituições e das dificuldades que, ainda hoje, alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas enfrentam para acessá-las. Mesmo com estas dificuldades, foi expressiva a transformação ocorrida nos campi das IFES brasileiras, que possibilitaram uma diversificação de perfis estudantis e representam um passo importante na democratização do acesso ao ensino superior brasileiro (RISTOFF, 2013).

Juntamente com as ações afirmativas, o avanço expressivo ocorrido ao longo do período deve-se à combinação de um conjunto de políticas voltadas tanto para a inclusão de setores historicamente excluídos da educação superior quanto de medidas direcionadas à expansão do próprio sistema de educação superior no Brasil. Entre as medidas mais importantes citamos a expansão do número de vagas em instituições federais de ensino, através da criação de novas instituições, novos cursos e também da ampliação dos cursos noturnos.

Outras medidas de expansão importantes foram a criação do PROUNI – Programa Universidade para Todos em 2004, com a concessão de bolsas custeadas pelo governo federal em instituições privadas de ensino superior e a ampliação do FIES – Fundo de Financiamento Estudantil ao longo dos últimos anos.

Como afirmamos anteriormente, as políticas de ações afirmativas adotadas ao longo da década por instituições federais e estaduais de educação superior também contribuíram para esta ampliação do acesso. Após a adoção da reserva de vagas para estudantes de escola pública, pretos e pardos pela UERJ e pela UNEB em 2002, houve um aumento progressivo do número de instituições que adotaram reservas de vagas semelhantes ao longo da década seguinte, chegando-se ao número de 115 instituições públicas de educação superior com algum tipo de reserva de vagas em 2012 (JODAS & KAWAGAMI, 2011; FERES JR., 2008).

Outro aspecto que destacamos como avanço no campo das políticas de ação afirmativa foi justamente a maior legitimidade

alcançada por elas ao longo da última década. Em 2010 publicamos um artigo analisando justamente as potencialidades e limites da institucionalidade até então alcançada pelas políticas de ação afirmativa na educação superior (HERINGER, 2010), destacando a preocupação de que a forma como as políticas vinham sendo adotadas nas universidades deixava margem para dúvidas sobre sua continuidade ao longo do tempo, já que as decisões se baseavam principalmente em normas aprovadas pelos conselhos universitários ou órgãos superiores equivalentes nas universidades e ficariam, portanto, mais sujeitos a mudanças conjunturais de ordem política dentro de cada instituição.

Havia também a preocupação com o desfecho da votação no Supremo Tribunal Federal (STF) sobre duas ações diretas de inconstitucionalidade que tramitavam naquela corte, ambas questionando o princípio da reserva de vagas. Neste sentido, destacamos a importância da votação unanimemente favorável do STF em 2012 à constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, inclusive no seu componente racial. Tal resultado trouxe segurança jurídica às práticas que vinham sendo implementadas por centenas de instituições em todo o país, levando também a uma legitimação do ponto de vista não apenas jurídico, mas também político e ideológico sobre a justeza e relevância das políticas de ação afirmativa. Foi emblemática a enunciação detalhada e contundente dos votos por parte de todos os ministros do STF, traduzindo em seus discursos as ideias e reflexões que vinham sendo afirmadas por muitos anos pelo movimento negros e ativistas antirracistas (SILVERIO, 2012).

Poucos meses após a votação favorável e significativa no STF, foi a vez do Congresso brasileiro dar um passo decisivo com a aprovação da Lei 12.711, que instituiu cotas nas instituições federais de ensino. Tal lei foi resultante de um projeto de lei que tramitou por mais de uma década no Congresso. A lei estipulava que até 2016 pelo menos 50% das vagas das instituições federais de educação superior fossem reservadas para estudantes de escola pública. Dentro deste percentual, também foram levados em conta

a renda familiar e a autoclassificação racial, definindo um percentual de cotas para pretos, pardos e indígenas de acordo com a sua presença em cada unidade da federação, seguindo os dados do IBGE. A partir de pesquisa realizada sobre o impacto da lei de cotas no perfil de ingressantes em curso de prestígio da UFRJ, Melina Klitzke observou que entre 2013 e 2016 houve expressiva ampliação do número de estudantes vindos de escola pública matriculados nos três cursos mais seletivos da UFRJ, alcançando-se a meta de 50% de estudantes de escola pública no ingresso. Do ponto de vista da autodeclararão de cor/raça, os ingressantes pretos e pardos nestes três cursos na UFRJ também ampliaram sua presença entre 2013 e 2016, porém ainda apresentam percentuais inferiores à sua representação na população do Rio de Janeiro (HERINGER & KLITZKE, 2017).

Estas sinalizações positivas não significam, entretanto, que os percalços tenham sido superados. Coerente com o que o atual presidente da república afirmou durante a campanha eleitoral, representantes do partido do presidente no Congresso - PSL (Partido Social Liberal) – foram ativos nos primeiros meses de mandato apresentando diversos projetos de lei na tentativa de acabar com ações afirmativas ou para mudar o grupo beneficiado, frequentemente propondo acabar com as cotas raciais. Infelizmente, nós não podemos considerar isso uma surpresa, considerando que este é um dos Congressos mais conservadores e de extrema direita desde a redemocratização do Brasil nos anos 1980. Muitos destes projetos de lei tentam justamente abolir a Lei n°. 12711/2012, que tornou obrigatório reservar 50% das vagas nas universidades federais para estudantes de ensino médio da rede pública. Está lei representa a luta do movimento negro por décadas, denunciando o racismo da sociedade brasileira e pressionando governos a adotarem políticas de oportunidades igualitárias.

## POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: AVANÇOS E DESAFIOS

O ensino superior no Brasil possui internamente uma distinção importante, que é a divisão entre ensino público – gratuito e em geral de maior qualidade – e ensino privado – pago e em geral de menor qualidade. O setor público, mais seletivo e com alta competição para ingresso na maioria dos cursos, passou a receber a partir da década de 2000 uma maior proporção de estudantes de um "novo perfil": vindos de escola pública, mais velhos, com o que chamamos de "trajetórias escolares não lineares", incluindo o não ingresso imediato no ensino superior após a conclusão do ensino médio e possíveis ingressos sem conclusão em diferentes cursos ou instituições antes de conseguirem efetivamente matricular-se numa instituição pública (PIOTTO, 2014; ALMEIDA, 2012; ZAGO, 2006; SAMPAIO, 2011).

A chegada de um maior contingente destes estudantes nas universidades públicas, tanto estaduais quanto federais, trouxe novos desafios para as mesmas em termos de atendimento às necessidades específicas destes estudantes. Questões como recursos financeiros para manutenção na universidade, auxílios em termos de transporte e alimentação, entre outras demandas, têm sido alvo de preocupação crescente por parte dos gestores das instituições públicas de ensino superior (HERINGER & VARGAS, 2015).

O tema da Assistência Estudantil começou a ganhar visibilidade no espaço universitário a partir das reivindicações dos movimentos sociais e dos diferentes organismos envolvidos com a educação superior, entre eles, o FONAPRACE, órgão criado em 1987 com a finalidade de promover a integração regional e nacional das instituições de ensino superior, visando fortalecer as políticas de assistência ao estudante de graduação. A partir das demandas identificadas em pesquisas sobre o perfil dos estudantes de graduação das IFES realizadas pelo FONAPRACE em 1996-1997 e

em 2003-2004 (FONAPRACE, 2014), o governo brasileiro lançou em 2008 o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O PNAES tem como objetivos:

> I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010)

Com o propósito de concretizar estes objetivos, o PNAES definiu ações a serem adotadas nas seguintes áreas: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; educação infantil para filhos de estudantes; acesso, participação e aprendizagem de estudantes portadores de deficiência (BRASIL, 2010).

Entre 2008 e 2011 houve uma expansão exponencial do número de benefícios atendidos através do PNAES: em 2008 foram 198.000; em 2009, 409.000; em 2010, 734.000 e em 2011, 1.078.000 (SESU/MEC, 2012).

Em 2013, foi criado o Programa de Bolsa Permanência (PBP), que concede auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, estudantes indígenas e estudantes quilombolas matriculados nas IFES, o qual beneficiou desde então 5.889 estudantes em 2013, totalizando o montante de R$ 13,1 milhões. Nesse mesmo ano, o PNAES destinou 1.415.185 auxílios aos estudantes de graduação em todas as Universidades Federais (SESU/MEC, 2015).

Embora os recursos destinados ao PNAES tenham se ampliado até 2015, várias críticas foram formuladas por parte de organizações estudantis e pela administração das universidades federais, apontando que os recursos eram insuficientes para atender à demanda. Logo após a aprovação da Lei de Cotas, o FONAPRACE declarou que o volume de recursos necessários para viabilizar o atendimento às demandas colocadas pela assistência estudantil, levando em conta o aumento de estudantes cotistas nas

IFES, seria cerca de dois bilhões de reais, ou seja, quatro vezes o previsto para 2013.

Tais ações implementadas pelas 63 universidades federais através da aplicação dos recursos do PNAES foram muito importantes para o fortalecimento das políticas de assistência estudantil, viabilizando para milhares de estudantes a possibilidade de continuar seus estudos, através de apoio financeiro, seja na forma de bolsas, auxílios para alimentação, moradia estudantil ou transporte, além de outras iniciativas menos frequentes (HERINGER, 2013; HERINGER & VARGAS, 2015).

Entretanto, como tem sido apontado na literatura recente a respeito do tema, as políticas de assistência estudantil incidem sobre um aspecto específico referente à permanência dos estudantes no ensino superior, que é a dimensão material, indispensável, porém insuficiente para viabilizar a permanência plena e o sucesso acadêmico de muitos estudantes (ALMEIDA, 2012; HONORATO & HERINGER, 2015; PORTES, 2015). Do ponto de vista da promoção da permanência estudantil, torna-se necessário mobilizar diferentes tipos de políticas e recursos, a fim de que sucesso acadêmico, isto é, a conclusão do curso dentro do tempo previsto para integralização do mesmo, seja de fato viabilizado. A permanência mobiliza dimensões simbólicas, culturais, acadêmicas e pedagógicas, que cada vez mais tem se apresentado como centrais para que o percurso do estudante universitário não se caracterize pelo baixo desempenho, pelo desinteresse e, em última análise, pelo abandono do curso e evasão.

Neste sentido, temos trabalhado na perspectiva de que as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de maior vulnerabilidade, vivenciando situações que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira. Entretanto, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implantação destas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil são integradas, às vezes, superpostas ou mesmo confundidas.

Portanto, no âmbito das políticas de permanência, devem ser levadas em conta as dimensões tanto materiais quanto simbólicas envolvidas no ingresso e permanência da educação superior. Relatos individuais de estudantes cotistas ou de origem popular nos remetem à existência de fronteiras simbólicas ainda não superadas relacionadas a como estes estudantes se veem dentro do espaço acadêmico e como percebem que são vistos. Eventualmente existem relatos de preconceitos, situações de discriminação por parte de colegas ou de professores, levando em alguns casos a uma dimensão de não pertencimento àquele ambiente, como se estes estudantes nem sempre se vissem com pleno direito de estar ali no espaço da universidade. Nesta perspectiva, é muito importante que os programas de permanência levem em conta estas questões e busquem também atuar para que se crie um ambiente de plena inclusão e respeito à diversidade dentro das instituições públicas de educação superior.

As políticas de permanência possuem maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, monitoria, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. Todavia, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implementação dessas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil estão integradas, superpostas ou mesmo confundidas (HONORATO, VARGAS, HERINGER, 2014).

Desse modo, seria importante compreendermos se as políticas de permanência e assistência estudantil estão funcionando de forma a suscitar o processo de afiliação – institucional e/ou intelectual – ou não (COULON, 1977). A distribuição de apoios sociais, por exemplo, deveria estar associada a projetos mais amplos de vivência acadêmica. Assim, se por um lado, observamos a necessidade de satisfação de demandas necessidades

socioeconômicas fazendo parte das políticas de permanência, por outro não se deve concluir que ela seja suficiente. Os imperativos também são simbólicos para que a permanência seja "efetiva", incluindo participação na vida universitária em atividades não obrigatórias, tais como eventos, seminários, atividades culturais, entre outras possibilidades. Tais necessidades são majoradas quando o estudante não conta ou conta com esparsos recursos familiares e de redes de apoio, demandando, sobretudo, os recursos institucionais disponíveis (PINTO & SILVA, 2013; HERINGER, 2015).

Como afirma GARRIDO (2015, p.261):

> a diversidade estudantil presente nas instituições de ensino superior brasileiras da atualidade requer mudanças profundas nessas instituições de modo a atender às múltiplas demandas desse segmento acadêmico. Entende-se que se trata de um esforço institucional hercúleo – que vai desde o plano orçamentário e de gestão até a mudança de mentalidade sobre a população discente – mas somente dessa forma as universidades podem cumprir sua missão social.

Esta compreensão revela que as políticas de assistência e permanência estudantil precisam ocupar um espaço central na gestão das universidades federais, a fim de que sejam articuladas ações integradas que envolvam tanto o apoio material quanto às dimensões simbólicas e acadêmicas aqui apontadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões brevemente apresentadas aqui apontam para um cenário de muitos avanços no que diz respeito à ampliação do acesso ao ensino superior por parte de estudantes de escola pública, negros e indígenas ao longo da última década. Os estudos sobre o tema revelam que as políticas de ação afirmativa foram um importante fator para esta ampliação, justamente com outras medidas voltadas para a expansão de vagas na educação superior.

Entretanto, permanecem como motivo de preocupação as dificuldades em relação à permanência destes estudantes no ensino superior, bem como a baixa expectativa ainda presente entre muitos estudantes de escolas públicas, pretos e pardos, sobre suas reais chances de chegar ao ensino superior e a possibilidade de considerar este caminho como uma alternativa viável para o futuro.

Diante destas preocupações, é muito importante que as políticas de ação afirmativa continuem se consolidando e expandindo no Brasil. Também é de suma importância que tais políticas sejam permanentemente monitoradas e avaliadas, compondo assim um quadro mais completo sobre seus efeitos, limites e possibilidades.

No momento atual, marcado pelo início de um governo conservador e avesso às políticas de inclusão implementadas nas últimas décadas, é necessário acompanhar com atenção que lugar estas ações de democratização da educação superior terão no futuro próximo.

Lembramos que o Ministro da Educação apontado por Bolsonaro no início de 2019, Ricardo Vélez Rodriguez, afirmou que "educação superior não é para todos" e que "a ideia de que o ensino superior deve ser para todos não existe"[4]. Depois de menos de três meses a frente de um Ministério da Educação paralisado, ele foi substituído por Abraham Weintraub, um economista ultra-liberal sem muita experiência prévia com educação. Dando continuidade as declarações controversas dadas por seu antecessor, Weintraub declarou que: "as universidades que, ao invés de pesquisar como melhorar a performance acadêmica, estão fazendo balbúrdia, terão seus financiamentos reduzidos"[5].

Existe uma avaliação geral de que Weintraub representa majoritariamente os interesses privados na educação e que levará

---

4https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/relembre-as-polemicas-da-gestao-velez-rodriguez-no-ministerio-da-educacao-23481992

5 https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/

adiante uma agenda de redução de recursos para as universidades federais e de restrição de programas de inclusão, visando reestruturar os sistemas de financiamento da educação superior pública. Essas medidas propostas vão à direção oposta da expansão de políticas para a educação superior desenvolvidas durante os 15 anos anteriores, incluindo a criação de novas universidades públicas, novos *campi* em áreas não metropolitanas e bolsas para alunos de baixa renda em instituições de ensino superior privadas.

Os movimentos negros, o movimento indígena e os ativistas antirracistas estão observando de perto esses debates e estão organizados para responder a essas ameaças. Estudantes que são em sua maioria a primeira geração nas suas famílias a ingressar no ensino superior, muitos deles estudando em novas universidades e em novos *campi* que foram criados durante os últimos 15 anos, irão provavelmente se mobilizar contra eventuais medidas que venham a restringir a expansão e a democratização inicial da educação superior no Brasil. Uma das principais áreas na qual essas ameaças podem ser sentidas é justamente na restrição de recursos para políticas de assistência estudantil, que têm sido responsáveis por milhões de bolsas para alunos de ensino superior na última década, através do PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil).

Pesquisadores que estão engajados em estudos sobre os efeitos dessas mudanças recentes na educação superior brasileira nas últimas duas décadas têm mostrado que o perfil dos estudantes, incluindo aqueles que frequentam as mais seletas instituições e carreiras, se diversificou, e que o sistema se tornou menos elitista do que sempre foi no Brasil. A proporção de alunos negros que ingressou nas universidades federais aumentou 51% entre 2003 e 2017. Também foi evidenciado que 70% dos estudantes nas universidades federais pertencem a famílias com renda máxima de 1,5 salário mínimo per capita (em torno de US$760 por pessoa)[6].

6 https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/mais-de-70-dos-alunos-das-universidades-federais-sao-de-baixa-renda/

Sabemos que existem muitos ajustes a serem feitos, que o SISU (Sistema de Seleção Unificada) pode ser melhorado, e que medidas para reduzir as taxas de evasão têm de ser implementadas. No entanto, nenhuma dessas sugestões leva a uma conclusão de que os recursos devem ser reduzidos ou a um entendimento de que as universidades federais não devem continuar a ser mais inclusivas e democráticas nos seus processos de admissão e auxílio acadêmico.

O desafio agora é ver se aqueles que foram beneficiados pela expansão da educação superior pública e políticas de ação afirmativa durante as últimas duas décadas irão se mobilizar para lutar por isso. Afinal, trata-se de uma percepção de empoderamento, de um entendimento da educação superior como um direito que não apenas beneficia os estudantes, mas toda a sociedade.

## REFERÊNCIAS


ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BRASIL, 2010. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

COULON, Alain. A condição de estudante: a entrada na vida universitária. **Salvador: Edufba**, 2008.

FERES JÚNIOR, João. et al. J." Ação afirmativa: política pública e opinião. **Sinais Sociais**, v. 3, n. 8, p. 38-77, 2009.

FONAPRACE. **Perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação das instituições federais de ensino superior**. Relatório sumário. 2014. Disponível em: <https://fonapracenacional. files.wordpress.com/2014/08/perfil-socioeconc3b4mico-e-cultural-

dos-alunos-de-graduac3a7c3a3o-das-ifes3.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2015.

_____. **Reunião do Observatório do FONAPRACE**. 2015. Disponível em <https://fonapracenacional.files.wordpress.com/2014/08/observatc3b3rio-vf2.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

GARRIDO, Edleusa Nery. Políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas: a permanência no ensino superior como meta. In: SANTOS, G.; SAMPAIO, S.; CARVALHO, A. (orgs.) – **Observatório da Vida Estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior, formar como e para que mundo?**. Salvador: EDUFBA, 2015, p.249-264.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. 2001.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: DE PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana. (Org.). **Caminhos Convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. 1ed.Rio de Janeiro: ActionAid e HBS, p. 1-292. 2009.

_____. Ação afirmativa à Brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In: Angela Randolpho Paiva. (Org.). **Entre dados e fatos:** ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. 1ed.Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, p. 117-141. 2010.

_____. O Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (org.) - **Ação afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, p. 74-99. 2013.

_____. "Organizando o pensamento": desafios da rotina acadêmica num curso de Pedagogia. In: SANTOS, G.; SAMPAIO, S.; CARVALHO, A. (orgs.) – **Observatório da Vida Estudantil:**

**avaliação e qualidade no ensino superior, formar como e para que mundo?**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 231-248.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. (orgs.),. Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ. 2015

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras: uma análise a partir dos websites. In: CARMO, G. (org.), 2016. **Sentidos da permanência na educação:** o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, p. 175-198. 2015.

HERINGER, Rosana Rodrigues; KLITKE, Melina. O ENEM/SISU e as ações afirmativas em cursos de prestígio da UFRJ. In: **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas**. EDUFBA, 2017. p. 37-58.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. **Trabalho publicado nos Anais**, n. 38º, 2014.

INEP/MEC (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). **Censo da Educação Superior**. 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2017.pdf

JODAS, Juliana; KAWAGAMI, Erika. Políticas de acesso ao ensino superior: os desdobramentos na configuração dos programas de ação afirmativa no Brasil. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador: UFBA.

NUNES, Edson; MARTIGNONI, Enrico; CARVALHO, Márcia Marques. Expansão do Ensino Superior: Restrições, Impossibilidades e Desafios Regionais. Rio de Janeiro:

DATABRASIL/UCAM/ **Observatório Universitário**. Documento de Trabalho Nº. 25. 2003.

PAIXÃO, Marcelo et al. Ações afirmativas no ensino superior público e políticas de apoio estudantil. **Cadernos do GEA, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA**, p. 9-10, 2012.

PERIA, Michele. **Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ. 2004.

PINTO, G.; SILVA, A. P. A assistência estudantil como alternativa à permanência de estudantes pobres na Universidade Federal Fluminense. In: **16º Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador**. 2013.

PIOTTO, Débora Cristina. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. 2014.

PORTES, É. A. E agora, José. **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro**, v. 7, p. 135-141, 2015.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, v. 4, 2013.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Ed.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. SciELO-EDUFBA, 2011.

DOS SANTOS, Sales Augusto. **O sistema de cotas para negros da UnB: um balanço da primeira geração**. Paco Editorial, 2015.

SESU/MEC (Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação) **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais – 2003 a 2012.** 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid

_____. **Relatório de Gestão**. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/relatorio_gestao_exercicio_2013_sesu.pdf

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri M. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias** Correlatas. Belo Horizonte: Editora Nandyala. 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Ed.). **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF**. EDUFSCar, 2012.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-Alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ. 2012.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf

**Capítulo 3**

# SERVIÇOS DE APOIO A ESTUDANTES NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA E NO BRASIL

*Michelle Cristine da Silva Toti*
*Soely Aparecida Jorge Polydoro*

Nesse capítulo apresentaremos a constituição e o cenário atual dos serviços de apoio aos estudantes no ensino superior nos Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil, nesse último caso, com ênfase nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Não temos o objetivo de apresentar uma exaustiva revisão histórica desses sistemas, pretendemos demonstrar como esses países construíram seus serviços de apoio. A escolha pelos EUA justifica-se pela influência que esse país tem em relação ao desenvolvimento dos serviços de apoio ao estudante, despontando com pesquisas e publicações que são referência mesmo nos países da Europa, que possuem universidades mais antigas.

Destacaremos, em cada um desses contextos, a organização desses serviços, os requisitos profissionais e as práticas de avaliação.

## ESTADOS UNIDOS

As ações de apoio aos estudantes nos EUA remontam à criação dos *Colleges*, ainda no período colonial. Esses serviços já receberam diferentes denominações, como *student personnel*, *student services*, *student development* e outros, mas atualmente, o nome mais utilizado é S*tudent Affairs*, que tem sido traduzido para o português como Assuntos Estudantis (LONG, 2012). Podemos definir Assuntos Estudantis como os serviços oferecidos pelas

universidades e *colleges* com o objetivo de promover o apoio ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Com a fundação dos primeiros *colleges*[1], a partir do século XVII, prevaleceu a filosofia do *"in loco parentis"*. Os estudantes residiam em suas instituições e havia a preocupação de que os docentes garantissem o comportamento moral nas residências estudantis e no *campus; o*s professores também residiam em moradias no *campus* e havia a preocupação de serem modelos de comportamento para os estudantes, que tinham alimentação e moradia garantidas (NUSS, 2003). A visão era a de que os estudantes eram imaturos e precisavam de supervisão constante de adultos, que também pudessem ser modelos de conduta. Nesse período, docentes atuavam tanto nas salas de aula como supervisionando os estudantes nas moradias e momentos de refeições quanto ao cumprimento das regras, às quais se recomendava seguir mesmo não estando na instituição (LONG, 2012).

A partir de meados de 1800, com a influência das instituições européias, o corpo docente passa a entender que sua responsabilidade limita-se ao desenvolvimento intelectual, caracterizando-se em áreas específicas e dedicando-se mais à pesquisa. Por outro lado, no mesmo período, os estudantes também estavam cada vez mais insatisfeitos com as estritas regras disciplinares. Assim, há uma redução na disponibilidade e interesse nas questões disciplinares e na atuação como mentores para os estudantes. (NUSS, 2003; LONG, 2012). A partir da metade do século XIX, os estudantes passam a valorizar atividades extracurriculares que pudessem contemplar outros aspectos da vida, além do instrucional. São criadas sociedades literárias, fraternidades, publicações estudantis, equipes esportivas, clubes de debates etc., que passam a fazer parte da vida universitária (NUSS, 2003).

---

1 São instituições menores, que podem ou não fazer parte de uma universidade, e que oferecem cursos de graduação, chamados de *undergraduate*.

Com a chegada do século XX, segundo Nuss (2003, p.5), o paternalismo do corpo docente, visto nos *colleges* coloniais, "tinha dado lugar à indiferença quase total". Os estudantes passam a se organizar criando organizações estudantis, códigos de honra e se envolvendo na verificação de violações de regras. Na década de 1920 foram contratados os primeiros servidores administrativos com a função principal de atuar nos assuntos de interesse estudantil (NUSS, 2003). Foram indicados, em Harvard e outras grandes universidades, os primeiros *"deans of men"*, mais tarde chamados de *"deans of students*[2]*"* (LONG, 2012).

Na primeira metade do século XX, desenvolveram-se muitas das atribuições tradicionais dos assuntos estudantis americanos. Conforme Brubacher e Rudy, "nos anos que se seguiram à Primeira Guerra Mundial, o movimento de serviços estudantis ganhou reconhecimento nacional e estatura profissional. Tornando-se autoconsciente e autoconfiante, e amplamente influente" (BRUBACHER; RUDY, 1976 apud LONG, 2012, p. 4). Nesse período também foram criadas associações profissionais nacionais rompendo com o relativo isolamento profissional que existia até o momento.

Um marco importante para os profissionais dos Assuntos Estudantis foi a publicação, em 1937, pela *American Council of Education*, do relatório *"Student Personnel Point of View"*. A ênfase do documento está no atendimento integral do estudante, contemplando intelecto, espírito e personalidade, atendendo às necessidades individuais de cada aluno, mas enfatizando a responsabilidade do mesmo em relação à sua aprendizagem e desenvolvimento. Em 1949 o documento foi revisado e as bases filosóficas e organizacionais propostas neste relatório são válidas até hoje (NUSS, 2003).

---

2 Dean em inglês designa um cargo equivalente a um pró-reitor nas universidades brasileiras. O *"dean of students"* é o responsável por todos os assuntos concernentes aos interesses dos alunos, especialmente suas necessidades e experiências fora da sala de aula.

Na década de 1960, decisões jurídicas acabam, definitivamente, com o conceito de *"in loco parentis"*, definindo que uma pessoa acima de 18 anos é, legalmente, adulta. A relação entre *colleges* e universidades é definida como uma relação contratual, na qual, atendendo os estudantes às exigências acadêmicas da instituição e pagando o exigido, teriam direito ao diploma. Dessa forma, a disciplina deixa de ser o foco dos profissionais de Assuntos Estudantis, passando a ser educar os alunos para tomarem as melhores decisões (LONG, 2012). Nesta mesma década aconteceram diversas manifestações e conflitos estudantis, com os movimentos de contracultura, pelos direitos civis afro-americanos, contra a intervenção militar americana no Vietnã etc. Durantes essas manifestações houve estudantes feridos e mortos, foi um período de efervescência política. Nesse período os profissionais de assuntos estudantis foram encarregados de intervir nessas situações, atuando na resolução de conflitos, comunicação e compreensão de justiça social (CHAMBERS; PHELPS, 1993).

Nas duas décadas seguintes, 1970 e 1980, consolidou-se a base teórica para a profissão em Assuntos Estudantis, com o suporte de teorias sobre o desenvolvimento do estudante nas áreas da educação, sociologia e psicologia. Essas teorias tornaram-se o pilar de alguns cursos graduação (graduate) e a relação entre teoria e prática foi aspecto importante no relatório *"Student Development in Tomorrow's Higher Education: A return to the Academy" (BROWN, 1972), publicado pela American College Personnel Association (ACPA) em 1972* (LONG, 2012). Neste documento, foi apresentado um quadro da situação dos profissionais de Assuntos Estudantis, problematizando as práticas e a identidade dos profissionais. Brown (1972) salientou que, embora os profissionais de Assuntos Estudantis se vejam como um grupo preocupado com o desenvolvimento integral dos alunos desde o final da Segunda Guerra Mundial, as mudanças que haviam ocorrido recentemente na educação superior exigiam que esses profissionais reorganizassem os serviços e definissem seus novos papeis. Nesse sentido, reforçou que os profissionais deveriam se engajar na vida

acadêmica, melhorando sua formação, estudando, pesquisando para entender o desenvolvimento dos estudantes, para que a atuação nos serviços tivesse verdadeiro impacto. Defendeu que os profissionais de Assuntos Estudantis deveriam atuar colaborativamente com o corpo docente, para estimular o desenvolvimento do estudante dentro e fora da sala de aula (BROWN, 1972).

Nas duas décadas seguintes, as práticas profissionais se consolidaram baseadas nas teorias de desenvolvimento do estudante. No entanto, essas teorias foram desenvolvidas tendo como base o público tradicional do ensino superior, ou seja, alunos brancos, geralmente homens e com uma faixa etária entre 18 e 22 anos (LONG, 2012). Assim, o desafio seguinte foi compreender o novo perfil de estudante e desenvolver práticas que atendessem a esse estudante que, segundo Nuss (2003), mudou em vários aspectos: número de alunos matriculados cresceu em *colleges* e universidades; cresceu o número de alunos de origem hispânica, nativos e afro-americanos; o número de mulheres aumentou para mais de 60% dos estudantes; homossexuais e transgêneros tornaram-se mais visíveis nos *campi;* e o crescimento da educação à distância trouxe para o ensino superior um estudante mais velho, com outras responsabilidades e que não estava fisicamente na instituição.

> Profissionais e estudiosos de assuntos estudantis observaram que cada grupo diversificado de estudantes trouxe novas necessidades e interesses, e muitas teorias de desenvolvimento dos estudantes foram revisadas com novas pesquisas específicas para o crescimento de cada grupo. Um forte entendimento da diversidade e de suas implicações para a prática de assuntos estudantis tornou-se uma competência essencial para profissionais de assuntos estudantis (LONG, 2012, p.5, tradução nossa).

Nas décadas de 1990 e 2000 houve um crescimento do interesse no modelo estadunidense de organização dos Assuntos Estudantis, fazendo com que profissionais outros países se aproximassem das associações americanas profissionais. O

crescimento na mobilidade internacional e as mudanças após 11 de setembro levaram os profissionais a buscar entender melhor as experiências dos estudantes que faziam parte de sua formação no exterior e daqueles recebidos nas instituições vindos de outros países, aumentando o intercâmbio entre os serviços de apoio ao estudante.

Nuss (2003) considera que os Serviços de Assuntos Estudantis estão estabelecidos na realidade estadunidense como importante apoio à missão acadêmica de promover o desenvolvimento integral dos estudantes (intelectual, psicológica e emocionalmente). No entanto, devem estar atentos às novas necessidades dos estudantes, como por exemplo, promover o desenvolvimento integral de alunos que estudam a distância e dos novos perfis de estudantes que continuam chegando à universidade (NUSS, 2003).

Os profissionais que atuam nos Assuntos Estudantis – profissionais não docentes, docentes e gestores **-** possuem como objetivos, o desenvolvimento das "habilidades cognitivas e interpessoais dos alunos, promovem liderança, ética e compreensão cultural, […] enfatizam a importância do bem-estar, ajudam a estabelecer a identidade dos alunos e estimulam a exploração de carreiras e dos serviços à sociedade" (LONG, 2012, p. 2, tradução nossa). Ocupam-se do desenvolvimento dos estudantes atuando em diferentes âmbitos: *academic advisors* (orientadores acadêmicos), *residential life staff* (equipe da residência estudantil), *admissions officers* (responsáveis pelas admissões de novos estudantes), *career counselors* (conselheiros de carreira) (LONG, 2012). Todos esses profissionais têm como foco a aprendizagem, entendendo que esta não ocorre somente nas salas de aula, mas contempla toda a experiência universitária.

Embora tenham um histórico mais antigo, ao compararmos com a realidade brasileira, os profissionais de Assuntos Estudantis americanos ainda enfrentam desafios também conhecidos pelos nossos profissionais: a concepção de que a "obrigação" da universidade limita-se à pesquisa e ao ensino (instrucional), de que o universitário é um adulto capaz de cuidar de seus estudos e da

sua vida, e ainda, a pressão sobre as decisões de alocação dos recursos da universidade e para diminuição de gastos (WATTS; VAN ESBROECK, 2000). Essas concepções e pressões dificultam a valorização e legitimação dos serviços e ações realizadas. Uma forma de lidar com esses desafios, nos EUA, foi fomentar a prática de realizar e divulgar a avaliação dos serviços e seu impacto para a vida dos estudantes, dando visibilidade aos resultados obtidos.

Baseado na análise de literatura, Long (2012) sintetiza os valores fundamentais para a atuação em Assuntos Estudantis que foram constituídos ao longo da história dos serviços e percebidos como aqueles que propiciam o melhor contexto de atuação para os profissionais, a saber: *educating the whole student* (educação integral), *care for students* (importar-se com os estudantes), *service to students and to the university* (atender aos estudantes e à universidade), *community* (comunidade) e *equality and social justice* (equidade e justiça social). Dunkel e Chrystal-Green (2017) elencaram habilidades, características e conhecimentos necessários para os profissionais que atuam nos Serviços de Assuntos Estudantis. São eles: Profissionalismo; Multiculturalismo; Liderança; Capacidade de seleção, orientação e supervisão de pessoal; Conhecimento para realizar mediação da aprendizagem/Ensino co-curricular; Aconselhamento e habilidades de ajuda; Mentoria, orientação, assessoria e consultoria; Resolução de conflitos e gestão de crises; Construção/desenvolvimento de comunidades; Reflexividade sobre a prática.

Fato relevante para se ressaltar, é que os profissionais que atuam nos serviços de apoio aos estudantes nos EUA contam com associações nas quais se congregam e promovem eventos importantes para a pesquisa e atualização da área: *American College Personnel Association (*ACPA) e National Association of Student Personnel Administrator (NASPA), que, atualmente, é designada como Student Affairs Administrators in Higher Education embora mantenha a mesma sigla. Contam também com publicações, como o *Journal of College Student Development.* Essa estrutura e consolidação permitem que o país tenha importantes publicações sobre o tema. Percebe-se que a área de apoio ao estudante nesse

país alcançou, por meio da experiência e publicações científicas, uma identidade dos serviços e dos profissionais que neles atuam.

Além da formação e da rede entre os serviços, outro ponto essencial é a avaliação dos serviços que atendam aos alunos universitários. Upcraft e Schuh definem avaliação (*assessment*) do serviço como qualquer iniciativa de coletar, analisar e interpretar evidências que descrevam a eficácia da instituição, da divisão ou agência responsável pelo serviço. Gansemer-Topf e Kennedy-Phillips (2017) recorrendo a definições encontradas em diferentes autores (PALOMBA, BANTA, 1999; SUSKIE, 2009; BRESCIANI, MOORE GARDNER, HICKMOTT, 2009) abordam o tema e caracterizam a avaliação (*assessment*) como um processo sistemático de coleta, análise e ação de acordo com os resultados obtidos, objetivando a aprendizagem e sucesso dos alunos.

Segundo Gansemer-Topf e Kennedy-Phillips (2017), os profissionais dos serviços de assuntos estudantis entraram no cenário da avaliação entre o início e meados da década de 1990 e concentraram-se na avaliação das "necessidades dos alunos, satisfação, ambientes do *campus*, culturas estudantis, resultados de programas e serviços e comparações de desempenho organizacional" (p. 328, tradução nossa). No final da década de 1990, entidades estadunidenses que congregam profissionais dos serviços de assuntos estudantis, publicaram uma definição conjunta para definir boas práticas na profissão, na qual os profissionais desses serviços são vistos como educadores responsáveis por envolver o aluno na aprendizagem ativa (GANSEMER-TOPF; KENNEDY-PHILLIPS, 2017, p. 328). Essa definição faz com que as avaliações incluam, também, a dimensão da aprendizagem do aluno.

## BRASIL

Ao contrário dos Estados Unidos, que inauguraram seu primeiro *college* ainda no período colonial, o sistema de ensino superior demorou a ser criado no Brasil. Por séculos, após a

chegada dos portugueses, os filhos da elite estudavam na Europa. Somente em 1808, com a vinda da família Real para o Brasil, o ensino superior entra na pauta das políticas da Coroa, como medida para formar profissionais para atenderem às demandas da Corte Portuguesa (DURHAN, 2003).

Além do início tardio, os primeiros cursos funcionavam em institutos isolados e com fins profissionalizantes, marcando a identidade do ensino superior no Brasil (VASCONCELOS, 2010). Após a proclamação da Independência, cresceu o número de cursos superiores no Brasil, mas as primeiras universidades, entendidas como centros multidisciplinares de ensino e de pesquisa, foram criadas somente na década de 1930, a de São Paulo, pelo governo estadual e a do Rio de Janeiro, pelo governo federal. Segundo Durham (2010, p. 53), a existência das universidades não implicou na extinção do regime anterior "preservando suas marcas de origem: em primeiro lugar, o grande peso da tradição de escolas de formação profissional, as quais, quer em escolas isoladas, quer incluídas nas universidades, permaneceram como a referência básica para cursos superiores".

Diferentemente dos EUA, no Brasil, o histórico dos serviços de apoio ao estudante relaciona-se ao histórico da assistência estudantil. Em nosso país as primeiras ações de apoio ao estudante caracterizaram-se pelo caráter assistencial, oferecendo apoio financeiro e moradia àqueles que não podiam se manter sozinhos ou com ajuda da família. Os pesquisadores consideram a criação da Casa do Estudante brasileiro em Paris, em 1928, como marco da assistência estudantil para alunos do ensino superior. Essa era uma assistência destinada às classes mais abastadas, que tinham condições de enviar seus filhos para estudarem na Europa. Somente na década de 1930 a educação é assumida como direito e regulamentada pelo Estado. A Constituição de 1934 definiu o ensino primário como gratuito e de frequência obrigatória, inclusive para os adultos, e estabeleceu, ainda, vinculação obrigatória de recursos. A assistência estudantil foi regulamentada, no artigo 157 da Constituição Federal, na qual se prevê bolsa para

o ensino superior. No entanto, em 1937 é promulgada a Constituição do Estado Novo, excluindo-se a vinculação de recursos e a gratuidade do ensino primário não era mais universal. O ensino superior não apareceu como tema na Carta Magna.

> Nesse período, o ensino superior estava se organizando no país e a assistência estudantil acontecia através de investimentos nas instituições, na tentativa de integrar a comunidade acadêmica e acomodar os estudantes de forma satisfatória, sendo as primeiras ações da época as construções de cidades universitárias (SILVEIRA, 2012, p. 53).

Em 1930 foi inaugurada a Casa do Estudante do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Embora tenha recebido grandes doações do governo Vargas, a Casa seguiu sendo uma entidade de apoio e solidariedade aos estudantes, sem conotações políticas nem corporativas (ARAUJO, 2007). Em 1938, no II Congresso Nacional de Estudantes, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE). Nesse evento, os estudantes aprovaram um plano de reforma educacional que previa auxiliar os estudantes com dificuldades econômicas "o que sinalizava o início de uma conscientização por parte dos estudantes da importância que deve ser dada à assistência estudantil nas universidades brasileiras" (SILVEIRA, 2012, p. 53).

Na Constituição de 1946 reafirma-se a educação como direito de todos e determina-se que todos os sistemas de ensino devem ter "assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar" (BRASIL, 1946). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 4.024 de 1961, avançou ao entender a assistência estudantil como um direito inserido na política social de educação, pois, até então, esta era vista como ajuda aos alunos necessitados ou carentes. Com base nas determinações da LDB, a UNE fez reivindicações como assistência médica, assistência habitacional com a criação de casas de estudantes e o aumento do número de restaurantes universitário, entre outras (ARAÚJO, 2007).

Na Constituição de 1967, pela primeira vez, é determinado que se deve assegurar igualdade de oportunidades na educação. No entanto, a vigência da Ditadura Militar fez com que não houvesse iniciativas em prol dos estudantes do ensino superior, haja vista que estes, em sua maioria, eram contrários ao regime (LIMA, 2002). Outros acontecimentos nesse período são importantes na história da assistência estudantil no ensino superior, como a reativação da UNE, após a extinção do Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969 que proibira sua existência.

Nas décadas de 1950 a 1970 foram criadas universidades federais em todos os Estados brasileiros, além de universidades estaduais e municipais. Na década de 1970 houve um crescimento significativo no sistema de ensino superior, com um salto de 300.00 matrículas para 1,5 milhão em 1980, especialmente no ensino superior privado (VASCONCELOS, 2010). Esse crescimento relaciona-se diretamente à industrialização, especialmente nas grandes cidades, e à necessidade de qualificar mão de obra.

Na década de 1970 foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. O DAE, com base no que previa a LDB de 1971, tinha as Bolsas de Trabalho, na qual se previa a contrapartida de trabalho dos estudantes, Bolsas de Estudo, programas de moradia, alimentação e assistência médico-odontológica (IMPERATORI, 2017). O DAE foi extinto no final da década de 1980 e as ações ficaram a cargo das instiuições.

> A assistência passou a ser composta por ações escassas e pulverizadas. Além disso, da mesma forma que a assistência social, a assistência estudantil foi marcada por relações clientelistas, que impediam a sua consolidação (IMPERATORI, 2017, p. 288).

Para Silveira (2012), dos anos 1930 à primeira década de 1980 temos o início da assistência estudantil no Brasil. Esse período é marcado por ações de caráter pontual, criadas sob a pressão do movimento estudantil, e ações voltadas à educação básica.

> Os benefícios conferidos aos estudantes, nessa época, não tinham um caráter expressivo que repercutisse na sua permanência. Também não havia um projeto de âmbito nacional que tratasse da assistência estudantil e, consequentemente, da manutenção dos jovens na universidade, sendo este contexto de um acesso bastante restrito dos jovens ao ensino superior. (SILVEIRA, 2012, p. 55)

Em 1985, no contexto de redemocratização do país, foi proposta uma nova política de educação superior pelo Ministro da Educação, na qual se previa a realocação de recursos para fins de manutenção predial, incluindo os refeitórios e residências estudantis, e a criação desses serviços nas instituições que ainda não os possuísse (LIMA, 2002). A proposta não se concretizou, pois as ações de assistência estudantil dependiam da decisão da administração das universidades (IMPERATORI, 2017).

O histórico da assistência estudantil vincula-se à história da assistência social e ao reconhecimento desta como parte da política social, o que ocorreu somente com a promulgação da Constituição de 1988. Sposati (2004) explica a importância desse reconhecimento, pois se opôs à concepção de que os que são atendidos pela assistência social seriam marginais ou carentes, passando a assumir que suas dificuldades são resultado da estrutura social e não de características pessoais. Entende-se, com base no texto Constitucional, que a Educação e a assistência social são direitos, buscando romper com a visão assistencialista e clientelista vigente.

Mesmo com a aprovação da LDB 9.394 em 1996, a assistência estudantil ainda não contava com recursos para o desenvolvimento de programas nacionais, "ainda tinha uma forma fragmentada e se restringia a instituições isoladas e a poucos recursos" (SILVEIRA, 2012, p.55). Como resultado do baixo investimento nas universidades, conforme Vasconcelos (2010, p. 607), houve um sucateamento das universidades federais e "inexistência de uma política efetiva de Assistência Estudantil".

Silveira (2012) registra que as primeiras discussões sobre a assistência estudantil começaram, em meados da década de 1980,

nos encontros do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). O FONAPRACE foi criado em 1987, congrega pró-reitores, coordenadores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das universidades federais do Brasil, visando ao fortalecimento das políticas de assistência ao estudante. O Fórum teve importante papel no avanço das ações de assistência estudantil nas décadas seguintes, buscando construir, por meio do diálogo entre as instituições, uma política nacional de assistência estudantil. Segundo Finatti (2008, p. 195), o Fórum tem como objetivos:

> - garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das instituições de ensino superior públicas na perspectiva do direito social;
> - proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência na instituição;
> - assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico e,
> - contribuir na melhoria do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão escolar, quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas.

Buscava-se a democratização do acesso aos estudantes de baixa renda, mas já havia clareza de que somente garantir o ingresso no ensino superior não seria suficiente, eram necessárias políticas que garantissem a permanência desses alunos e a conclusão da graduação (SILVEIRA, 2012). Os objetivos do FONAPRACE e ANDIFES eram respaldados pela Constituição de 1988 que previa a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). A LDB 9.394/1996, em seu Artigo 3º, também garantia a igualdade no acesso e permanência. A necessidade de políticas para garantir igualdade de oportunidades torna-se concreta ao reconhecer-se que vivemos em um sistema que gera desigualdades.

> A igualdade de oportunidade constitui um princípio que, segundo seus ideológicos, tem como objetivo possibilitar a determinados segmentos que se encontram em situação de vulnerabilidade sociocultural, condições equivalentes àquelas que, supostamente, já transitam como sujeitos de direitos. Em tese, por esse princípio, os indivíduos devem partir de uma posição social igual para que consigam atingir seus objetivos pessoais, profissionais, enfim, para que possam, como iguais, se mover no cotidiano (SANTOS, 2010, p. 186).

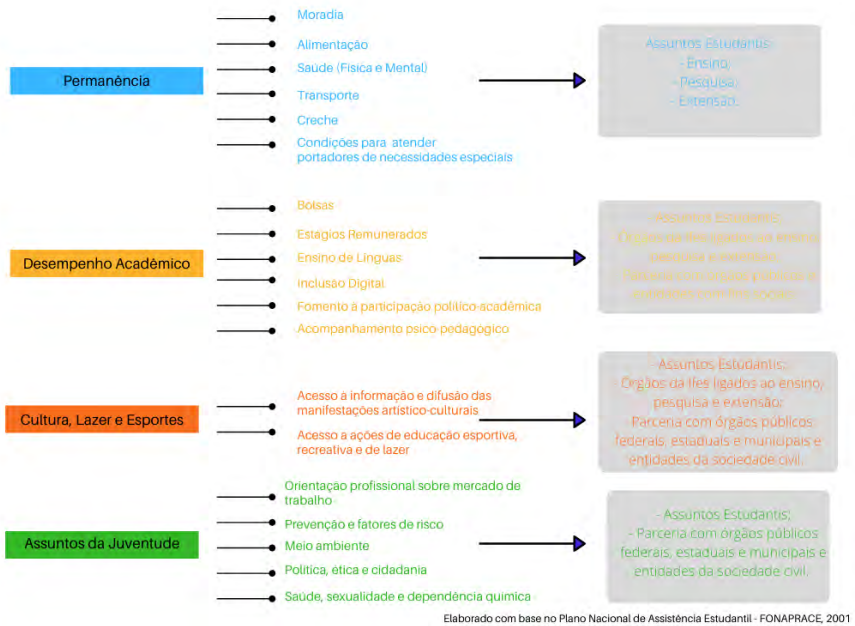
Considerando a necessidade de se democratizar o acesso dos estudantes vindos de diferentes classes sociais e com níveis educacionais distintos e entendendo que democratizar inclui garantir as condições para a permanência, via-se como necessária a elaboração de uma política de assistência estudantil. O FONAPRACE , com o intuito de traçar o perfil dos estudantes de graduação das Ifes e obter dados para subsidiar uma proposta de política de assistência estudantil, realizou a primeira pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Ifes brasileiras, que começou a ser elaborada em 1995, com coleta de dados no segundo semestre de 1996 e finalização em 1997 (SILVEIRA, 2012). O FONAPRACE assumiu como bandeira a frase "Assistência Estudantil: uma questão de investimento", buscando disseminar a concepção de que ações nessa área eram fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem (FONAPRACE, 2012).

No ano de 2000, os representantes do Fórum envidaram esforços junto à comissão que elaborava o Plano Nacional de Educação para que a AE estivesse contemplada no documento. Obtiveram êxito ao garantir que a Lei 010172/2001 fosse aprovada contendo a orientação para "a adoção de programas de assistência estudantil tais como: bolsa trabalho e outros destinados a apoiar estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico".

Em abril de 2001, o FONAPRACE encaminhou para a ANDIFES a versão final do Plano Nacional de Assistência Estudantil, elaborado com base nos resultados da primeira

pesquisa sobre o perfil dos estudantes (FONAPRACE, 2012). A proposta consolidou o posicionamento de que, além do desenvolvimento de programas e projetos de assistência estudantil para minimização das desigualdades socioeconômicas e culturais, como já destacado, era imprescindível desenvolver ações, também, para a melhoria do desempenho acadêmico, especialmente quando decorrentes de diferenças sociais. Nesse documento são descritas as áreas estratégicas para o desenvolvimento da política de assistência estudantil nas Ifes, com indicação dos órgãos institucionais que estariam envolvidos nessas ações, reforçando, assim a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na política de assistência estudantil e demonstrando que, mesmo nas Ifes em que há uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, não significa que as ações serão responsabilidade apenas dessa instância.

Figura 1: Áreas estratégicas para a assistência estudantil - Plano Nacional de Assistência Estudantil – 2001



Elaborado com base no Plano Nacional de Assistência Estudantil - FONAPRACE, 2001

As áreas e linhas temáticas pelo FONAPRACE representam a concepção de que a política de assistência estudantil não pode estar restrita a auxílios financeiros e restaurantes universitários, incluindo ações na área de apoio pedagógico, saúde, cultura, esportes dentre outras.

Uma característica nesse quadro do Fonaprace é a nomenclatura utilizada para classificar os tipos de ações, na primeira coluna. Foram chamadas de "Permanência" apenas algumas ações, especialmente as prioritárias. Cabe, no entanto, esclarecer que todas as ações apresentadas são ações de permanência já que visam atuar em aspectos que impactam na permanência do estudante no curso e na instituição, garantindo condições de concluir o curso de graduação.

Em 2002 o FONAPRACE identificou a necessidade de atualizar os dados sobre o perfil dos estudantes a fim de continuar a lutar pela destinação de verbas específicas para a assistência estudantil nas Ifes. A segunda pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da Ifes foi realizada entre 2002 e 2003 e seu relatório "veio consolidar os resultados da primeira, com a perspectiva de novos desafios decorrentes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)" (FONAPRACE, 2012, p.29)

A partir de 2003, com o incremento do processo de expansão e democratização das Ifes, fruto de demandas históricas de segmentos da sociedade excluídos do ensino superior, a discussão sobre o papel da assistência estudantil ganha maior espaço. No entanto, a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil só ocorreu em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa 39, tornando-se um marco para a área.

A assistência estudantil no ensino superior tem o objetivo de oferecer os recursos necessários para que os estudantes possam superar obstáculos que podem impossibilitar seu bom desenvolvimento acadêmico, acarretando reprovações, trancamento de matrículas e evasão. Dessa forma,

> ela (a assistência estudantil) transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiro (VASCONCELOS, 2010, p. 609)

Em 2010 o Pnaes torna-se política de Estado com a publicação do Decreto 7234, que mantém o apoio pedagógico como área da assistência estudantil. Em 2012 é publicada a Lei 12.211 estabelecendo-se a obrigatoriedade das Ifes reservarem 50% das suas vagas para os estudantes oriundos de escolas públicas. Embora já houvessem instituições utilizando políticas próprias de reserva de vagas, a publicação da Lei reconhecia esse mecanismo como uma política pública.

A política de Assistência Estudantil, diante da complexidade humana, não pode considerar que apenas o atendimento de necessidades básicas como alimentação, moradia e transporte são suficientes. Defende-se, portanto, uma visão ampliada de assistência estudantil que contemple a integralidade do sujeito inserido no ensino superior. Atendendo aos alunos de baixa condição socioeconômica, prioritariamente, mas oferecendo, também, ações de caráter universal que se desenvolvam "por meio de Programas e Projetos de Atenção à Saúde Física e Mental; Incentivo à Formação de Cidadania e à Cultura; Esporte e Lazer; Acessibilidade, Inclusão Digital, Ensino de Línguas Estrangeiras e Apoio Pedagógico visando a redução das reprovações e evasão escolar" (FONAPRACE, 2012, p. 65). É com base nessa compreensão que o apoio pedagógico foi contemplado como uma das áreas de atuação da assistência estudantil nas Ifes, desde a primeira proposta apresentada pelo FONAPRACE, subsidiando o crescimento dos serviços e ações nas Ifes.

Esses marcos legais, resultados de uma longa luta, possibilitaram avanços no atendimento da assistência estudantil, não só em números, mas na concepção, contribuindo para a

superação da visão assistencialista, monetarizada e focalizadora. Além disso, essas políticas geraram a contratação de novos profissionais técnico-administrativos, nas universidades federais, contratados para atuar na assistência estudantil e atendimento aos alunos. Assim, não só há um novo público de estudantes, mas também de profissionais que, em geral, não tiveram outras experiências similares no ensino superior, bem como não tiveram formação para essa atuação.

No Brasil, a carreira de técnico-administrativo do Poder Executivo, que enquadra os servidores das universidades federais, contempla os cargos de Assistente Social, Pedagogo e Psicólogo. Esses três cargos são os mais presentes no desenvolvimento das ações de apoio pedagógico nas universidades federais (TOTI; POLYDORO; ASSUMPÇÃO, 2018). A descrição de atribuição desses cargos é bastante genérica, para que possa contemplar a diversidade de instituições e contextos nos quais esses profissionais atuarão. Por outro lado, não deixa claro o papel desses profissionais ao ingressarem no ensino superior. Outro complicador é o fato da formação desses profissionais, especialmente de psicólogos e pedagogos, não contemplar o exercício no ensino superior. Esse é um aspecto dos serviços, formação e desafios profissionais, que necessita de mais pesquisas e ações voltadas aos profissionais em atuação.

Em relação aos serviços de apoio aos estudantes, a sua avaliação parece ser mais um importante desafio a ser enfrentado. A maioria das universidades oferecem atendimento e acompanhamento, mas ainda não têm mecanismos de avaliação da eficiência dessas ações. Segundo dados do Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil, elaborados pelo Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU), realizado entre 2015 e 2016 em 58 universidades federais, em 53,4% das universidades federais a escolha das áreas de atuação e aplicação de recursos não se baseia em levantamento diagnóstico, e 89,7% não realizam avaliação dos resultados do programa.

Os participantes do Grupo de Trabalho Apoio e Acompanhamento do FONAPRACE Região Sudeste têm buscado construir indicadores para avaliar a qualidade dos serviços de apoio e acompanhamento oferecidos aos alunos nas Ifes. Essa construção, no entanto, enfrenta dificuldades relativas à alta rotatividade de participantes, a dificuldade em manter a continuidade das discussões e a heterogeneidade das ações ofertadas, conforme o relatório produzido pelo GT. (FONAPRACE-SUDESTE, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo apresentamos o histórico de constituição dos serviços de apoio ao estudante nos EUA e Brasil. Vimos que a constituição dos serviços de apoio aos estudantes teve uma trajetória bem diferente nos dois países. Enquanto nos EUA o apoio ao estudante surge junto com os primeiros cursos de educação superior, com a oferta de moradia, alimentação e mentoria, disponibilizadas para todos os estudantes, no Brasil a já tardia construção de um sistema de educação superior não foi acompanhada por serviços de apoio ao estudante. As ações de assistência estudantil caracterizaram-se, por um longo período, pelo caráter assistencialista e com alcance reduzido de estudantes atendidos.

Os esforços para a democratização do acesso e permanência no ensino superior brasileiro têm trazido, nas últimas décadas, avanços significativos quanto à concepção de assistência estudantil e para a diversidade de ações oferecidas para apoio aos estudantes. Nesse contexto, o apoio pedagógico vem sendo desenhado nas instituições federais, desde a publicação da Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007 que instituiu o Pnaes. Nesse período, novos servidores foram contratados com o objetivo de atuar nessas ações, reorganizando o organograma das instituições e iniciando a construção de uma identidade para essa atuação.

Nesse momento, ainda há importantes desafios a enfrentar. Como principais, destacamos a necessidade de oportunidades para a qualificação contínua dos profissionais, por meio de cursos de formação inicial e continuada, criação de redes de diálogo entre os serviços e, também, a criação de protocolos de avaliação que demonstrem a eficácia das ações desenvolvidas para a aprendizagem e permanência dos alunos.

Embora os dois países apresentem realidades bastante diversas, alguns aspectos são semelhantes e podem contribuir para os desafios enfrentados. Podemos aprender com a experiência e pesquisa estadunidense já acumulada e podemos visualizar novas soluções para problemas compartilhados. Por outro lado, os serviços e profissionais brasileiros têm o desafio de produzir conhecimento com base na realidade do nosso sistema, do perfil dos nossos estudantes e os desafios dos profissionais atuando no apoio ao estudante.

## REFERÊNCIAS


ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias Estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1934. Disponível em: http://www.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acessado em 12 de dez. 2019.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm . Acessado em 12 de dez. de 2019.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de Dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1961**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-

dezembro1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acessado em 15 de set. 2019.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/constituicao.htm. Acessado em 12 de dez de 2019.

_____. **LEI N° 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

BRESSAN, Verônica Paludo; BASSO, Kenny; BECKER, Larissa Carine Braz. Avaliação da qualidade percebida em serviços educacionais: proposta de uma escala. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 8, n. 2, p. 216-236, 2015.DOI: http://dx.doi.org/10.5007/1983- 4535.2015v8n2p216. Acesso em: 19 nov. 2018.

BROWN, Robert D. Student Development in Tomorrow's Higher Education--A Return to the Academy. Student Personnel Series, Number 16. 1972.

CHAMBERS, Tony; PHELPS, Christine E. Student activism as a form of leadership and student development. **NASPA Journal**, v. 31, n. 1, p. 19-29, 1993.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Nupes-USP, 2003.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Ensino Superior no Brasil e desenvolvimento. In: Revista Interesse Nacional. Ano 3. Edição 10. Julho a Setembro de 2010.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Primeira Pesquisa do Perfil Social, Cultural e Econômico dos Estudantes das IFES**. Belo Horizonte: FONAPRACE, 1997.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** Uberlândia: Ed. UFU/ PROEX, 2012.

FREITAS, André Luiz Policani; RODRIGUES, Sidilene Gonçalves. A estruturação do processo de auto-avaliação de IES: uma contribuição para a gestão educacional. **Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, v. 23, 2003. p. 1-8.

GANSEMER-TOPF, A. M.; KENNEDY-PHILLIPS, L. C. Assessment and evaluation. In: CHUH, J. H.; JONES, S. R.; TORRES, V. (6th Ed.). **Student services:** A handbook for the profession. Jossey-Bass, 2017

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, n. 129, p. 285-303, 2017.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 2012. 179 f**. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Serviço Social)– Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LIMA, Carla Patricia Novaes de. A arte da participação e a participação pela arte: uma experiência nas Casas de Estudantes universitárias da UFPE. **Serviço Social em Revista**. Londrina: UEL, vol 5, n 1, jul/dez 2002.

LONG, DALLAS. **The foundations of student affairs: A guide to the profession**. 2012.

NUSS, Elizabeth M. The development of student affairs. **Student services: A handbook for the profession**. 4th ed., cap 4. 2003.

DA SILVEIRA, Míriam Moreira. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Mestrado em Política Social – Universidade Católica de Pelotas, Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Pelotas, 2012.

SPOSATI, Aldaíza. O. (Coord.) **A assistência social no Brasil 1983 – 1990**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SRIKANTHAN, Gitachari; DALRYMPLE, John. Developing alternative perspectives for quality in higher education. **International Journal of Educational Management**, v. 17, n. 3, p. 126-136, 2003.

TOTI, M. C. S.; POLYDORO, S. A. J.; ASSUMPÇÃO, F. V. S. L. O Apoio Pedagógico nas Universidades federais brasileiras. In: Congreso Internacional de Orientación para el Aprendizaje em educación Superior - OAES, 2018, Santiago – Chile. **Anais** (on-line).

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Re-vista**, 2010.

WATTS, A. G.; VAN ESBROECK, Raoul. New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. **International Journal for the Advancement of Counselling**, v. 22, n. 3, p. 173-187, 2000.

ZADOROSNY, Leonida. **Orientação educacional no 3. grau de ensino: subsídios para a implantação de um centro de orientação educacional na Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas**. 1981. Tese de Doutorado.

# Parte 2

# Relatos de Experiências

**CAPÍTULO 4**

# O SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA A PERMANÊNCIA E SUCESSO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA – UFOB)

Ari Fernandes Santos Nogueira[1]
Mariam Jalal Magnavita[2]
Silvano Messias dos Santos[3]

## 1. INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) possui atualmente 5.320 estudantes matriculados em 30 cursos de graduação. Em seis anos de existência, com seu modelo multicampi, se vê diante de desafios da interiorização e democratização do ensino superior, dentre os quais, a necessidade de redimensionar as políticas de assistência estudantil, para

1Pedagogo, pela Universidade do Estado da Bahia; especialista em Pedagogia Social, pela Universidade Cândido Mendes; mestrando em Política Educacional, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atua como Pedagogo, coordenador de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Oeste da Bahia. E-mail: ari_ped@yahoo.com.br

2 Pedagoga, pela Universidade do Estado da Bahia; mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atua como Pedagoga, gestora do Núcleo de Apoio Pedagógico na Universidade Federal do Oeste da Bahia. E-mail: mariamhusein@hotmail.com

3 Pedagogo, pela Universidade do Estado da Bahia; especialista em Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica, pela Universidade do Estado da Bahia; mestre em Ciências Ambientais, pela Universidade Federal do Oeste da Bahia; doutorando em Educação, pela Universidade de Brasília. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais, na Universidade Federal do Oeste da Bahia. E-mail: silvannomessias@yahoo.com.br

contribuir com a igualdade de oportunidades e melhoria de desempenhos acadêmicos, com vistas à redução das situações de repetências e evasão nos cursos de graduação, conforme explicita o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Em seu organograma institucional, a UFOB conta com a Coordenadoria de Assistência Estudantil (CAE), pertencente à Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF), à qual estão vinculados os seguintes núcleos: Núcleo de Alimentação e Nutrição (NAN), Núcleo de Apoio Pedagógico aos Estudantes (NAPE), Núcleo de Políticas de Saúde (NUPS), Núcleo de Serviço Social (NSS), Núcleo de Seleção e Acompanhamento de Estudantes Beneficiários de Auxílio (NUSAB). Articulando os serviços de Acompanhamento Social, Acolhimento da Psicologia e Apoio Pedagógico, a CAE é responsável pelo desenvolvimento das atividades do Programa de Acompanhamento Sociopsicopedagógico (PAS), de caráter multidisciplinar. Destarte, o objetivo do presente artigo é socializar experiências relacionadas ao Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), enquanto política institucional que compõe o PAS da UFOB, buscando refletir sobre os impactos dessa ação institucional no desenvolvimento da autonomia universitária dos estudantes de graduação ao longo do processo de afiliação ao ensino superior, com vistas à permanência com sucesso na universidade, como estabelece o Caderno de Programas da Assistência Estudantil (UFOB, 2016). Dessa forma, este trabalho está assim estruturado: após uma breve contextualização geográfico-histórica e institucional da UFOB, tecemos algumas reflexões sobre os programas e atividades da assistência estudantil no contexto da democratização e interiorização universitária; na sequência, apresentamos o histórico, objetivos e metodologias do Serviço de Apoio Pedagógico na UFOB, bem como apontamos contribuições do serviço para a promoção da permanência e sucesso acadêmico dos estudantes atendidos.

## 2. UM POUCO SOBRE A UFOB: HISTÓRICO, ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) tem sua origem no Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a criação do Campus Reitor Edgard Santos, em 2005, representando a instalação do ensino superior público federal na região Oeste do Estado da Bahia (UFOB, 2016).

O projeto de lei que criou a UFOB foi sancionado em 05 de junho de 2013, pela presidenta Dilma Rousseff, por meio da Lei nº. 12.825, para "estabelecer novas conexões intelectuais, culturais, artísticas, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas entre o Oeste Baiano e um mundo em processo de globalização" (UFOB, 2016, p. 62). Como aferido no Projeto Político-pedagógico Institucional, "a UFBA pode ser considerada o mais importante projeto cultural da Bahia no século XX e reafirmar esse legado é a missão da UFOB no raiar do século XXI, contemplando o território, a diversidade cultural e as humanidades no Oeste baiano" (UFOB, 2016, p. 58). Atualmente, a UFOB possui cinco *campi*, situados nos municípios de Barra, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Luís Eduardo Magalhães e Santa Maria da Vitória. Como explicitado no Projeto Político-pedagógico Institucional (PPI), com exceção do campus de Bom Jesus da Lapa, os demais pertencem ao território denominado de Oeste Baiano, ou Além São Francisco, haja vista que fazia parte do sertão do São Francisco, a região que atualmente chamamos de Oeste Baiano. Por tais razões, a UFOB "está situada numa região que historicamente pode ser apresentada com várias denominações: sertão do São Francisco, Além São Francisco, Oeste da Bahia, Oeste Baiano" (UFOB, 2016, p. 12). Entretanto, "para efeito de regionalização da presença da UFOB na banda ocidental da Bahia, considerar-se-á que [Bom Jesus da Lapa] componha o Oeste Baiano", dada a situação *sui generis* do referido município, que, embora tenha sua sede municipal situada à margem direita do rio São Francisco, seu território se estende por ambas as margens

desse curso d'água, adentrando em áreas entendidas como "oestinas" (idem, p. 12).

Com sede e foro em Barreiras, a UFOB oferece 30 cursos de graduação, sendo: Agronomia e Medicina Veterinária, no Centro Multidisciplinar de Barra; Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, no Centro Multidisciplinar de Bom Jesus da Lapa; Engenharia de Biotecnologia e Engenharia de Produção, no Centro Multidisciplinar de Luís Eduardo Magalhães; Licenciatura em Artes Visuais e Publicidade e Propaganda, no centro Multidisciplinar de Santa Maria da Vitória; Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), Farmácia, Medicina e Nutrição, no Centro das Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), do Campus Reitor Edgard Santos; Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Engenharia Civil, Engenharia Sanitária e Ambiental, Física (licenciatura e bacharelado), Geologia, Matemática (licenciatura e bacharelado) e Química (licenciatura e bacharelado), no Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias (CCET), do Campus Reitor Edgard Santos; e Administração, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Direito, Geografia (licenciatura e bacharelado) e História (licenciatura e bacharelado), no Centro das Humanidades (CEHU), do Campus Reitor Edgard Santos.

Quanto à organização didático-pedagógica, o PPI (UFOB, 2016, p. 78) enfatiza que o trabalho formativo que a UFOB desenvolve – junto a docentes, estudantes e técnico-administrativos em educação – se constitui pelos seguintes princípios: i) intencionalidade – explicitação das finalidades socioeducativas; ii) articulação – planejamento coletivo com ações negociadas; iii) dinamicidade – respeito à processualidade do trabalho formativo; iv) dialogicidade – comunicação aberta e flexível entre os participantes dos processos de ensino e aprendizagem; v) cientificidade – produção de conhecimentos resultantes de processos de investigação; e f) comunicabilidade – valorização dos diferentes recursos de tecnologias de informação e comunicação.

O referido documento destaca, ainda, que no processo de articulação e vivência do tripé ensino-pesquisa-extensão,

> os nexos entre estes princípios [...] estão associados àqueles que norteiam o trabalho da Universidade, quais sejam: respeito à igualdade e diversidade, a perspectiva da inclusão social, a atuação com responsabilidade social e o exercício da gestão pautada em aspectos democráticos. (idem, p. 78)

No tocante ao trabalho de interiorização e democratização, a UFOB tem buscado construir uma política de ingresso equânime entre ingressantes da região Oeste da Bahia e demais regiões do país, visando contribuir para o desenvolvimento regional e nacional. Destarte, à UFOB apresenta-se como grande desafio: redimensionar suas políticas de assistência estudantil (assistência à alimentação, moradia, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico), para que, ao viabilizar igualdade de oportunidades e melhoria de desempenhos acadêmicos, situações de repetências e evasão nos cursos de graduação sejam minimizadas, conforme explicita o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o PNAES.

Assim sendo, dentre as ações institucionais implementadas pela UFOB visando a permanência com sucesso dos estudantes nos cursos de graduação, está o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), apontado nos Projetos Pedagógicos de Cursos como serviço que, respeitando o profissional capaz de cumprir essa tarefa, o(a) pedagogo(a), é focado nas emergências individuais dos estudantes e na prevenção de possíveis dificuldades e problemas educacionais. Trata-se, pois, de uma política pública de assistência estudantil direcionada ao atendimento das necessidades educacionais, buscando reduzir índices de retenção e evasão e promover a ascensão social por meio da educação superior.

Portanto, o Apoio Pedagógico assume como objetivo acompanhar e assessorar os estudantes da UFOB em suas necessidades educacionais, a fim de apoiá-los em sua permanência e diplomação, acolhendo-os(as) para dirimir questões emergentes

de suas trajetórias, de sua relação com o saber e do processo formativo de sua autonomia estudantil (UFOB, 2016).

## 3. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFOB: ACESSO E PERMANÊNCIA NO CONTEXTO DA EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA

Ao tecer reflexões sobre o processo de expansão e interiorização do ensino superior na Bahia, considerando especialmente a criação do Campus Reitor Edgard Santos em Barreiras em 2005 e a recente implantação da UFOB, a adesão da Universidade Federal da Bahia ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) possibilitou a implementação de políticas de inclusão e assistência estudantil, aumento de vagas de ingresso e redução das taxas de evasão, ressignificação da estrutura acadêmica, dentre outros.

Instituído em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto Presidencial 6.096, o REUNI assumiu como objetivo central "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior" (Art. 1º). Para tanto, como estabelece o Art. 2º do referido dispositivo legal, adotou como diretrizes:

> I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007)

Portanto, é nesse contexto de defesa pela reestruturação e expansão das universidades federais que nasce o Campus Reitor Edgard Santos da UFBA em Barreiras e, futuramente, a UFOB com sua proposta multicampi com "o propósito de ofertar cursos de graduação e pós-graduação contemplando as características regionais e culturais, em particular, nesses municípios [do Oeste da Bahia], e, também, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento do Estado da Bahia e da região nordeste do país" (UFOB, 2016, p. 72-73), ampliando, dessa forma, o acesso de segmentos populares ao ensino superior. A esse respeito, o Projeto Político-pedagógico Institucional da UFOB assim se manifesta:

> Nesse cenário, a UFOB no Oeste Baiano com natureza multicampi, presente em cinco diferentes municípios, tem o desafio de ser a primeira Universidade Federal com um projeto de contribuir para a promoção com qualidade social, da formação, produção e difusão de conhecimentos, trabalhando efetivamente em prol do bem-comum por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. (UFOB, 2016, p. 71)

Nessa perspectiva, Selbach (2012) traz uma provocação bastante oportuna sobre as políticas de gestão para a educação superior, no tocante ao acesso e permanência com sucesso dos estudantes à universidade:

> Através de algumas políticas como – as de ação afirmativa, das bolsas de manutenção para alunos trabalhadores, da abertura de universidades públicas em regiões menos favorecidas, entre outros – os alunos que ingressam nas universidades vêm das mais diferentes classes sociais, etnias, religiões. Estes grupos, que muitas vezes ficaram a parte das políticas de acesso ao ensino superior, passam a frequentar as universidades públicas, trazendo para o interior desta instituição as deficiências das escolas em que estes alunos estudaram, mas também as vozes dos grupos sociais que são minorias e que ficaram a margem das conquistas desta globalização neoliberal. Para estes alunos que o docente universitário irá pensar e planejar estratégias de ensino e aprendizagem, o que é uma responsabilidade considerando que a própria universidade protagonizou a exclusão destes grupos, quando não possibilitou acesso, quando os desconsiderou nas pesquisas, quando os excluiu da sua agenda e das iniciativas de extensão. (SELBACH, 2012, p. 04)

As reflexões de Selbach (2012) retratam uma realidade nacional na qual a UFOB está inserida. Sabemos que a universidade reúne sujeitos diferentes: são professores e estudantes com potencialidades e dificuldades, histórias de vida múltiplas e especificidades, que estão no confronto e na conquista do conhecimento. Com efeito, a universidade é um espaço social de relações, constituída de diferenças e diversidades, de socializações e compartilhamentos de saberes, de mediações didático-pedagógicas, de produção e difusão de conhecimentos, enfim, de interações sociais que vão muito além das paredes da sala de aula e dos muros que circundam as instituições de ensino.

A democratização do acesso à universidade pública perpassa desafios como a permanência com qualidade até a diplomação, dentre os quais estão as dificuldades de aprendizagens dos estudantes universitários. Essas dificuldades podem estar associadas a fatores externos e internos aos indivíduos e à universidade, e às diferentes dimensões da aprendizagem (aspectos cognitivos, aspectos orgânicos, aspectos afetivo-emocionais, aspectos psicossociais, aspectos culturais), causando impactos negativos na relação com a universidade, com os estudos, com o curso, com o saber, enfim, com as vivências qualitativas do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Portanto, falar do processo de ensino-aprendizagem na educação superior é falar de uma temática bastante complexa. Por isso, torna-se imprescindível que análises cuidadosas acerca das múltiplas facetas relacionadas ao ensinar e aprender sejam realizadas, para, conforme defende Pimentel (2009), direcionar esforços em alternativas que oportunizem a conquista da eficácia e eficiência do ensino e da aprendizagem.

Para auxiliar os estudantes de graduação da UFOB em seus percursos formativos, algumas ações e programas foram implementados, "visando a promoção de uma ambiência acadêmica de respeito, reconhecimento e valorização da diversidade humana na comunidade estudantil", como afirma o Caderno de Programas da Assistência Estudantil (UFOB, 2016, p.

4). Nos itens seguintes, socializaremos algumas experiências e reflexões sobre o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP), entendido como uma das ações institucionais da UFOB que busca acolher, acompanhar e orientar os estudantes de graduação em suas necessidades educacionais, visando à permanência desses sujeitos de direitos na universidade e, consequentemente, a promoção do sucesso acadêmico.

## 4. O SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO DA UFOB: ESTRATÉGIA INSTITUCIONAL DE APOIO À PERMANÊNCIA E SUCESSO ACADÊMICO

O Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) da UFOB compõe o Programa de Acompanhamento Sociopsicopedagógico (PAS), que:

> é uma ação institucional multidisciplinar voltada aos aspectos socioeconômicos, psicológicos e pedagógicos do estudante dos cursos de graduação, com o objetivo de promover atividades de acolhimento, acompanhamento e apoio (UFOB, 2016)

Portanto, "a articulação das três áreas de conhecimento (Psicologia, Assistência Social e Pedagogia), acontece a partir da atuação de equipes multidisciplinares em todos os *campi* da UFOB" (idem, p. 17). Assim, o Serviço de Apoio Pedagógico:

> se caracteriza pela promoção de atividades que contribuem para que o estudante conquiste sua autonomia na relação pedagógica com a aprendizagem. É um trabalho de orientação educacional que busca atender a necessidade de organização e desenvolvimento de práticas de estudo. O serviço atende à comunidade estudantil por meio de encontros individuais e atividades coletivas onde se discutem os processos de afiliação ao ensino superior, o fortalecimento da autoestima, o enriquecimento do universo cultural e o desenvolvimento de habilidades sociais no planejamento da vida acadêmica. (UFOB, 2016, p. 19)

Nessa perspectiva, compete ao orientador do Apoio Pedagógico:

> i) apoiar os estudantes e orientá-los em suas dificuldades de organização e desenvolvimento de práticas de estudo mediante atendimentos individuais; ii) realizar procedimentos metodológicos destinados ao conhecimento da relação pedagógica do estudante com sua aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia nesse processo; iii) propor, elaborar, promover, divulgar e registrar atividades coletivas do Apoio Pedagógico; iv) atualizar a agenda do e-mail do Apoio Pedagógico de seu campus; v) contribuir com o Programa de Acompanhamento Sociopsicopedagógico (PAS) nas Reuniões Multidisciplinares e atividades socioeducativas; v) compor as Equipes Multidisciplinares de análise de recursos interpostos aos editais da Assistência Estudantil; vi) colaborar nas atividades coordenadas pelo NUPID, junto ao Programa Ações Afirmativas em Movimento. (UFOB, 2016, p. 19)

Dessa forma, o SAP é uma das estratégias institucionais de apoio aos estudantes de graduação da UFOB em seus processos de afiliação intelectual e acadêmica, orientando-os na organização e desenvolvimento de práticas de estudo para a conquista da autonomia em sua relação pedagógica com a aprendizagem, inserindo-se na pauta das ações que visam contribuir para a democratização do acesso ao conhecimento universitário, atento a demandas específicas do processo de afiliação estudantil, pedagogia universitária e relação com o saber, conforme os respectivos escritos de Coulon (2008), Paivandi (2012) e Charlot (2000), dentre outros.

### 4.1. Histórico e Constituição das Bases Teóricas do Serviço de Apoio Pedagógico da UFOB

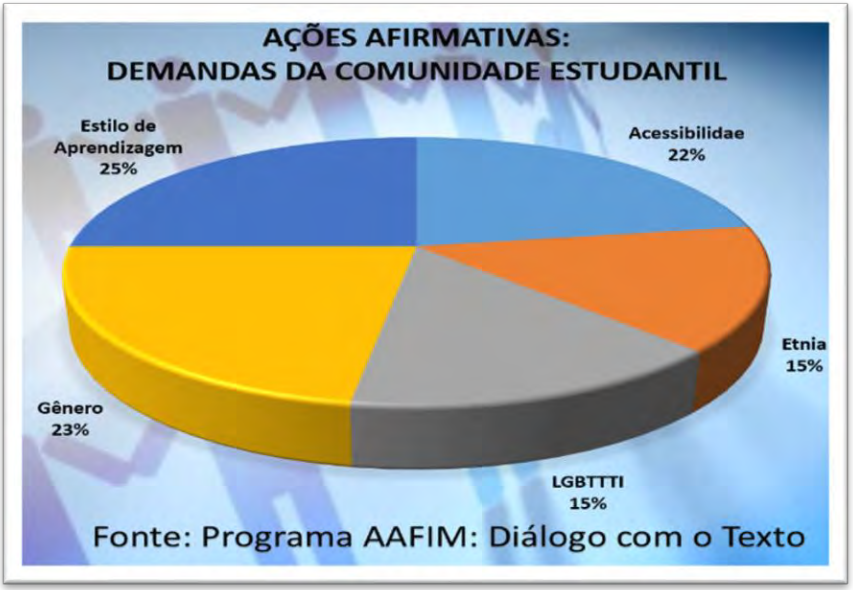
O trabalho de acompanhamento e apoio aos desafios da permanência de estudantes nos cursos de graduação vinha sendo desenvolvido pelas equipes de assistência estudantil do ICADS conforme a política da UFBA até 2014, quando as primeiras equipes de assistência estudantil da UFOB são formadas mediante ingresso por concurso público. A partir desse período, as discussões se intensificaram com o reclame por um documento que

institucionalizasse os programas oferecidos enquanto ações afirmativas e assistência estudantil da UFOB.

Nesse período, a Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF) reuniu os profissionais das áreas de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia para discutir propostas com base em normativas legais, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e estudos e pesquisas que pudessem contribuir para a elaboração de planos de ações, serviços e programas para compor uma política institucional.

As primeiras discussões já acenaram para a ampliação do debate e, para cumprir esse fim, foi proposto e desenvolvido o programa Ações Afirmativas em Movimento (AAFIM), que viajou os cinco *campi* com o objetivo de promover a participação da comunidade estudantil, de técnicos(as) e professores(as) na discussão sobre as demandas específicas às quais deveria estar atenta a política de assistência estudantil. O programa AAFIM-2014 propiciou um levantamento de demandas que foram sistematizadas pela Gestão de Políticas de Inclusão e Diversidade (GPID), que revisou as pautas propostas pelos(as) estudantes no intuito de verificar quais ações deveriam ser assumidas pela UFOB na forma de propostas, políticas ou programas concernentes ao apoio a permanência no âmbito do PNAES, classificadas em 05 (cinco) grupos: (i) Estilo de Aprendizagem; (ii) Acessibilidade; (iii) Etnia; (iv) LGBTTTI; (v) Gênero (UFOB, 2015). Em um panorama geral dos *campi* da UFOB, o grupo Estilos de Aprendizagem representou a maior parcela de demandas, como pode ser verificado no gráfico a seguir:

Gráfico 01: Demandas da comunidade estudantil




Fonte: Programa AAFIM (UFOB, 2014)

O GPID, ao estudar as demandas classificadas na dimensão "Estilo de Aprendizagem", observou que os estudantes apontavam a necessidade de nivelamento e dificuldades relacionadas à leitura acadêmica e organização do espaço-tempo de estudos e da aprendizagem. Dessa forma, quanto às questões referentes ao atendimento de demandas nessa dimensão, iniciaram-se os estudos para a proposição do Serviço de Apoio Pedagógico da UFOB, com vistas a compreender e intervir junto ao processo de apropriação das regras e demandas do estudar e aprender na universidade.

Essas atividades e todo o processo de construção das ideias que as legitimam se deram a partir do caráter coletivo das ações que inspiraram e orientaram as linhas que se seguem com o compromisso de resguardar o direito dos estudantes à assistência estudantil e definir o engajamento da instituição em afirmar o acesso, a permanência e a participação político-democrática na educação superior pública federal.

## 4.2. Pedagogia Universitária da Afiliação: Construindo as Bases de um Serviço de Apoio Pedagógico

As demandas referentes à vida estudantil no ensino superior perpassam um processo que Coulon (2008) intitula de afiliação. Segundo esse autor, o tempo da afiliação acontece quando o estudante se apropria das regras e demandas do estudar e aprender na universidade em uma dimensão apreensiva, onde ele é capaz de interpretá-las e, quando necessário, transgredi-las. Esse tempo é precedido por outros dois: i) o estranhamento; ii) as aprendizagens (COULON, 2008, p. 32).

O primeiro tempo, o de estranhamento, acontece na chegada do estudante à universidade e é quando ele se percebe inserido em uma dinâmica pedagógico-institucional diferente da que está acostumado. Nesse momento, o estudante tem de lidar com suas limitações e várias rupturas de ordem emocional, institucional e intelectual. As questões emocionais representam uma ruptura, à medida que grande parte dos estudantes são, física e geograficamente, deslocados de um ambiente para outro com uma cultura diferente e muitas vezes sem referências familiares ou laços construídos. Esses, e até mesmo aqueles que não precisam mudar de cidade ou estado, logo de início percebem que as relações de proximidade e o sentimento de pertencimento ao grupo, característico dos anos de adolescência e ensino médio, não são construídos dessa forma nas turmas de ensino superior. Assim, a distância dos familiares, as novas relações sociais e experiências acadêmicas provocam estranhamentos. Da mesma forma, a própria organização da instituição corrobora um desafio, que parece silencioso ao estudante, como a ideia de liberdade que o estudar na universidade inspira (COULON, 2008, p. 118). A organização dos horários e a seleção dos componentes curriculares, o desafio da gerência curricular e da semestralização, dentre tantos outros, exigem dos estudantes uma autonomia que perpassa a compreensão do currículo em sua totalidade e outros fatores que acabam tornando esse fator de "liberdade" uma armadilha para o

insucesso. Essas, e as exigências da intelectualidade característica do ensino superior, são condicionantes pedagógico-institucionais da afiliação estudantil.

As rupturas referentes à intelectualidade são de ordem cultural e/ou cognitiva. A universidade desafia o estudante no que se refere a seu capital cultural acumulado. Os termos, o vocabulário dos professores e dos autores lidos e as formas de expressar aprendizagem muitas vezes são estranhos a estudantes egressos da escola pública brasileira, que historicamente vem resistindo a um processo de precarização.

As questões da cognição também concorrem como entrave à afiliação dos estudantes. A supracitada questão do acervo vocabular, por exemplo, pode incorrer em dificuldades de leitura e interpretação. Além disso, as formas de aprender e de organizar o estudo também são novas à maioria aos estudantes. Fichamentos, resumos, resenhas, artigos científicos, escrita acadêmica, expressão de pensamentos e visão crítica de forma organizada: todas essas são aprendizagens exigidas a todos os estudantes universitários; mas, para os egressos de processos de escolarização precarizados, intensificam as exigências por boas notas e produção nas disciplinas.

O tempo das aprendizagens também compõe o processo de afiliação. Nesse momento, o estudante é desafiado a adaptar-se à nova realidade. Mais do que perceber as diferenças, é momento de elaborar estratégias para interagir com o ambiente e os processos e tentar dominá-los. Segundo Coulon (2012), essas estratégias vão de novos comportamentos assumidos para obter sucesso nos cursos, como frequentar os espaços acadêmicos, como os laboratórios e biblioteca, e a tentativa de formar grupos de estudo, até as questões de ordem institucional.

No processo de aprendizagem e aquisição dos códigos locais, nem sempre as estratégias de estudo oferecem resultados esperados. Coulon (2012) aponta que a questão de considerar o ensino superior um caminho para a mobilidade social, muitas vezes faz com que esse critério supere outros na elaboração das

estratégias de sucesso. O autor, referendando-se nas teorias de "causalidade do provável" de Bourdieu (1998), alerta para o fato das escolhas dos estudantes serem uma resposta a seus processos de escolarização. Refletindo as ideias de Bourdieu sobre representação social e de *habitus*, o que Coulon (2008) discute ao tratar do tempo das aprendizagens é que as escolhas dos estudantes, mesmo que inconscientemente, são influenciadas por essas representações. O autor considera esses processos para refletir questões como retenção e evasão, visto que no tempo das aprendizagens o estudante questiona suas condições de diplomação. Os fatores socioeconômicos, culturais, pedagógicos e psicológicos dos estudantes os levam a essas reflexões em seu processo estratégico de obter sucesso na permanência e conclusão dos cursos. Desse processo de reflexão, da elaboração de autonomia nas vivências no ensino superior, é que o estudante avança para o tempo da afiliação. As características ou os indicadores da afiliação estudantil seriam a autonomia e o pensamento crítico-reflexivo, expressos nas habilidades de interagir, participar, contribuir e até mesmo transgredir, se necessários for, os condicionantes pedagógico-institucionais da permanência e diplomação.

Conforme as ideias de Coulon (2012), a desatenção quanto ao processo de afiliação é um fator contribuinte para o insucesso de estudantes em seus cursos de graduação. Portanto, aponta-se a necessidade de atentar a esse processo e investir em estruturas de apoio aos estudantes que considere e valorize suas possibilidades e não reproduza estereótipos, investindo em uma "pedagogia da afiliação", como proposta de preparo pedagógico, físico e institucional das universidades para acolher e contribuir para o sucesso de estudantes das camadas populares. O ato de aprender na universidade caracteriza-se pelo desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo ao familiarizar-se a um campo semântico e de linguagens próprias; a um campo científico e à própria ciência, mobilizando as noções aprendidas em atividades ativas e subjetivas de examinar conceitos, teorias, experiências e textos,

definindo e defendendo ideias, opiniões e argumentos. É despertar o engajo científico numa área do conhecimento, traduzido para seu projeto pessoal.

Além de Coulon, o tratamento da qualidade das aprendizagens e de teorias pedagógicas para a docência e discência no ensino superior também é discutido por outros estudiosos da educação, dentre os quais Santos e Silva (2011), Paivandi (2012) e Teixeira (2013), que afirmam que, nesse nível de ensino, as diferenças referentes à relação pedagógica do(a) estudante com o aprendizado têm um tempo para serem aprendidas e apreendidas pelo sujeito desse processo. Nesse intermédio de tempo é importante que exista um trabalho de apoio à aquisição dos códigos próprios ao ambiente acadêmico, para que os sujeitos possam reconhecer-se como autônomos(as) para interferir na (re)significação de tais códigos. O contrário desse reconhecimento configura-se como insucesso no ensino superior, podendo gerar realidades de retenção e/ou evasão.

Os estudantes do ensino superior convivem com agendas de estudos que requerem leitura crítica de mundo, autonomia e disciplina de ser, estar e viver na universidade. Os conhecimentos formais relacionados à escrita autônoma, ao domínio das diversas linguagens, os conhecimentos filosóficos e sociológicos da história do homem e do mundo, da política, das relações de poder, da relação com o ambiente nas atividades produtivas e um acervo cultural que lhes subsidie na elaboração de sinapses e de análises de ordem antropológicas e sociopolíticas também são reclames do ensino universitário, com os quais a comunidade estudantil tem de lidar.

Neste sentido, a Universidade Federal do Oeste da Bahia implementou o Serviço de Apoio Pedagógico como estratégia de apoio a permanência e sucesso acadêmico dos estudantes, considerando as questões estudadas por Coulon, buscando atuar na redução das dificuldades acadêmicas, contribuindo para a permanência com qualidade no curso de graduação, e ainda, estimulando o fortalecimento de suas responsabilidades para com

os estudos, na construção de aprendizagens autênticas, na afiliação intelectual-institucional ao ensino superior e sucesso na vida acadêmica.

### 4.3. Metodologia do Serviço de Apoio Pedagógico para Estudantes como Estratégia de Apoio a Permanência e Sucesso na Diplomação

O trabalho de apoio ao estudante nos desafios que enfrenta em sua trajetória de afiliação ao ensino superior é caracterizado pelo acolhimento e orientação com relação às suas necessidades de ordem socioeconômica, psicológica e também de organização e desenvolvimento de práticas de estudo, apoiando-os(as) na conquista da autonomia em seus processos de aprendizagem.

As ações que caracterizam o SAP definem uma atividade de orientação educacional, sistemática, de acolhimento e orientação do(a) estudante de graduação em seus procedimentos de estudos, contribuindo para a construção de aprendizagens autênticas, apoiando na conquista da autonomia diante dos processos de ensino e aprendizagem. Junto às outras ações institucionais, esse serviço auxilia o sujeito a reconhecer-se como pertencente à universidade, a perseverar perante os desafios de aprendizagens e, também, estimulá-lo no tocante ao fortalecimento do senso de responsabilidade para com os estudos, para que se motive e aprenda a aprender, a estudar e gerenciar os entraves característicos da vida acadêmica.

A metodologia do Apoio Pedagógico é definida por ações comprometidas com a conquista da autonomia dos(as) estudantes para a organização e desenvolvimento de suas práticas de estudos, tendo em vista a elaboração de aprendizagens autênticas, contínuas, planejadas e significativas, haja vista que o estudante universitário não deve estudar apenas em vésperas de provas e seminários. Para tais ações, mediante atendimentos individuais, promove-se a reflexão acerca da relação pedagógica do estudante

com sua aprendizagem, buscando levantar informações sobre sua relação como saber e com o processo de aprendizagem.

Tomando como base a teoria da Relação com o Saber do pesquisador francês Charlot (2000), o Serviço de Apoio Pedagógico considera que o estudante desenvolve uma relação histórica com o saber mediante sua relação com o mundo, com si próprio e com o valor que dá ao processo de construção de saberes, de aprendizagens; logo, mediante diferentes influências, um conjunto de significados é ao mesmo tempo partilhado e construído pelo sujeito em seu processo de significação do aprender. Portanto, a intervenção pedagógica considera fatores importantes como: i) as implicações de suas experiências estudantis anteriores e atuais; ii) os fatores sócio-históricos que formam o(a) aprendente; iii) o(s) estilo(s) de aprendizagem, preferências de estudos e metodologias; iv) a organização para formular questionamentos e elaborar soluções; v) a postura, em sua trajetória acadêmica, frente a situações-problema; vi) a organização dos materiais, espaços, e da agenda de estudo; dentre outros.

O Serviço de Apoio Pedagógico desenvolve-se mediante três formatos de atividades, quais sejam: atividades coletivas, atividades socioeducativas multidisciplinares e atividades de apoio e individual. As atividades coletivas ocorrem mensalmente e compõem uma agenda com o objetivo de trabalhar coletivamente a organização e desenvolvimento de práticas de estudo dos cursos, propostas, a princípio, para um número entre 15 a 20 estudantes de graduação, com duração mínima de 50 minutos e máxima de 120 minutos. Essas atividades têm como tema: a) técnicas de estudo; b) interpretação textual; c) escrita acadêmica; d) normas da ABNT; dentre outras de mesma ordem. Geralmente, são propostas na forma de oficinas e minicursos. As atividades socioeducativas multidisciplinares também acontecem mensalmente e compõem a agenda do PAS, com o objetivo de oferecer tempos e espaços para a socialização dos(as) estudantes, assim como para a discussão entre eles(as) sobre suas experiências acadêmicas. A princípio, são atividades tematizadas por questões

de ordem psicossociais ou sócio morais, pensadas para um grupo de 15 a 20 estudantes de graduação e duram de 50 minutos a 120 vinte minutos. Para a proposição desses encontros, a equipe multidisciplinar de cada campus organiza reuniões temáticas mensais ou quinzenais para elaborarem conjuntamente as atividades.

As atividades de Apoio Individual, por sua vez, consistem no trabalho de orientação educacional, com pelo menos quatro encontros de aproximadamente 60 minutos, caracterizados pelo: i) acolhimento dos(as) estudantes; ii) elaboração do Plano Individual de Apoio Pedagógico; iii) (re)orientação do Plano Individual de Apoio Pedagógico; e iv) avaliação do processo de Apoio Pedagógico.

A principal atividade desenvolvida pelo Serviço de Apoio Pedagógico é o atendimento individual. Os encontros individuais objetivam atender as necessidades de organização e desenvolvimento de práticas de estudo, a partir de reflexões acerca da relação pedagógica dos estudantes com suas aprendizagens. A promoção dessas reflexões se dá a partir de informações oferecidas nos diálogos e nos registros dos instrumentos de Apoio Pedagógico: i) Protocolo de Apoio Pedagógico (PAPO); e ii) Plano Individual de Apoio Pedagógico (PINAP).

O PAPO é um questionário dividido em blocos que registra informações acerca de fatores relativos à trajetória acadêmica dos estudantes (antes, durante e depois do ingresso à UFOB). O PINAP é construído à luz das teorias de Coulon (2008), Paivandi (2012), Candau (2002) e Pimenta (2002), dentre outros teóricos que discutem afiliação ao ensino superior e qualidade das aprendizagens e permanência com qualidade e sucesso nos cursos de graduação.

A partir de interpretações que os diálogos com os estudantes e o PAPO possibilitam, orientam-se estratégias de reflexão dos estilos de aprendizagem dos estudantes e de sua autonomia para a coordenação de seus processos pedagógicos, organizando rotinas e planos de estudo. Os Orientadores compreendem que dispõem de

horas semanais de trabalho para o Apoio Pedagógico e, considerando que o trabalho de orientação educacional nos encontros com os estudantes demanda planejamento, distribui-se a carga horária semanal em horas para atendimento e horas para planejamento, visto que cada estudante demanda um plano individual (PINAP).

Os atendimentos pedagógicos individuais podem ser entendidos como únicos para cada estudante, pois esses encontros são planejados e mediados a partir de demandas específicas apresentadas por cada discente. São as especificidades, dificuldades e singularidades do estudante no que concerne à relação com o saber/com os estudos que possibilitam aos orientadores pedagógicos planejarem os acolhimentos individuais.

Nesses encontros individuais, as demandas mais frequentes solicitadas pelos estudantes são: orientações sobre autogerenciamento de tempo e estratégias para evitar a procrastinação nos estudos; elaboração de planejamentos e rotinas de estudos; técnicas de estudo, principalmente aquelas direcionadas à leitura/escrita acadêmica e aos estudos de cálculos; estratégias para o planejamento e execução de seminários; orientações sobre concentração, ansiedade, memória, estresse e seus impactos na aprendizagem; diálogos sobre as matrizes curriculares dos cursos de graduação, sobre TCC, sobre estágios, sobre monitorias de ensino, sobre projetos de pesquisa e extensão; dentre tantas outras.

Dito isso, é importante ressaltar que o Apoio Pedagógico na UFOB não acontece isoladamente. O Serviço de Psicologia, por exemplo, tem se constituído numa significativa parceria, haja vista que muitos estudantes atendidos pelo Apoio Pedagógico são encaminhados e acolhidos pelo Serviço de Psicologia, para a abordagem de problemas e situações que estejam interferindo na relação com os estudos, tais como: depressão, ansiedade, estresse, insônia, problemas familiares, problemas de relacionamentos interpessoais, dentre outros.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se apresentar o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) da UFOB, enquanto ação institucional voltada para o acolhimento, acompanhamento e orientação dos estudantes de graduação em suas necessidades educacionais. Trata-se, pois, de uma ação institucional importantíssima para a afiliação dos estudantes à vida universitária.

No Apoio Pedagógico, é possível perceber que um dos grandes desafios dos estudantes universitários, no contexto da UFOB, é aprender a aprender: embora todos tenham uma longa trajetória estudantil que antecede o ingresso na universidade, a maioria dos estudantes chega ao ensino superior sem saber estudar e carregando consigo muitas dificuldades inerentes à aprendizagem.

Como discutido anteriormente, muitas dessas dificuldades são herdadas da escola pública brasileira, que historicamente vem resistindo a um processo de precarização. Mas, além disso, sabemos que são muitos os fatores – internos e externos ao indivíduo e à universidade – que afetam a trajetória acadêmica dos estudantes, e também dos professores.

Nós, profissionais da educação, precisamos entender que incluir não se resume em simplesmente abrir as portas das universidades para que os discentes adentrem os espaços acadêmicos. No atual contexto de expansão, interiorização e democratização do ensino superior, as universidades precisam repensar, dentre tantas outras coisas, as políticas de assistência estudantil, para, de fato, oportunizar igualdade de oportunidades, respeito à diversidade e vivências formativas de qualidade.

Diante do exposto, o Serviço de Apoio Pedagógico na UFOB se configura como um espaço de orientação educacional, onde os estudantes têm a oportunidade de refletir sobre a vida acadêmica, sobre suas aprendizagens, sobre suas potencialidades e fraquezas, sobre seus sonhos e projetos de vida. Com isso, queremos dizer que o SAP é, também, um espaço de autoconhecimento, de fortalecimento da autoestima e da motivação.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. **Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no ensino superior**. In: Revista Pro-Posições, v. 27, n. 3, set/dez., 2016, p. 221-236.

BRASIL**. Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso: 25 de maio de 2019.

_____. **Lei nº 12.825**, de 5 de junho de 2013, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, por desmembramento da Universidade Federal da Bahia - UFBA, e dá outras providências. Publicado no DOU em 06.06.2013.

_____. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso: 25 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Presidencial nº 6.096**, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COULON, A. O sucesso estudantil e sua avaliação: que política universitária é possível? In: G. G. Santos e S. M. R. Sampaio (Org.). **Observatório da vida estudantil**: estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: Edufba, 2012. Pp. 19-59.

PAIVANDI, S. A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade. In: G. G. Santos e S. M. R. Sampaio (Org.). **Observatório da vida estudantil**: estudos sobre a vida e cultura universitárias. Salvador: Edufba, 2012. Pp. 31-59.

PIMENTEL, A. **Análise da influência do estilo de aprendizagem e da atitude em disciplinas de estatística da FEARP**. Dissertação (Mestrado em Economia, Administração e Contabilidade) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

SANTOS, G.; SILVA, L. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: S. M. R. Sampaio (Org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: Edufba, 2011. Pp. 249-262.

SANTOS, P. **A expansão e interiorização do ensino superior na Bahia**: o caso da UFOB. In: XVI Congresso Internacional do Fórum Universitário Mercosul. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.

SELBACH, P. **Os programas de apoio pedagógico nas universidades**: uma possibilidade de repensar as políticas para a formação do professor universitário. In: IX AnPED Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

TEIXEIRA, A. Aprendendo a ser estudante universitário: uma relação entre o campo disciplinar e a construção de si. In: G. G. Santos e S. M. R. Sampaio (Org.**). Observatório da vida estudantil**: universidade, responsabilidade social e juventude. Salvador: Edufba, 2013. Pp. 99-119.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Caderno de Programas da Assistência Estudantil no Âmbito das Ações Afirmativas**. UFOB: Barreiras, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Estatuto**. UFOB: Barreiras, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**. UFOB: Barreiras, 2016.

**CAPÍTULO 5**

# O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES (PIAPE): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC)

Fernanda Delatorre [1]
Janaina Santos de Macedo[2]
Luiza Souza Ioppi [3]
Joyce Regina Borges[4]
Barbara Wollinger Niehues[5]
Soraia Selva da Luz[6]

## 1. IMPLEMENTAÇÃO DO PIAPE

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem por missão a produção, a sistematização e a socialização do "saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício

1 Técnica em Assuntos Educacionais, lotada na Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico, Pró-Reitoria de Graduação, UFSC. Contato: fernanda.delatorre@ufsc.br
2 Técnica em Assuntos Educacionais, lotada na Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico, Pró-Reitoria de Graduação, UFSC. Contato: janaina.santos@ufsc.br
3 Pedagoga, lotada na Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico, Pró-Reitoria de Graduação, UFSC. Contato: luiza.ioppi@ufsc.br
4 Pedagoga, lotada na Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico, Pró-Reitoria de Graduação, UFSC. Contato: joyce.regina@ufsc.br
5 Pedagoga, lotada na Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico, Pró-Reitoria de Graduação, UFSC. Contato: barbara.wn@ufsc.br
6 Técnica em Assuntos Educacionais, lotada na Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico, Pró-Reitoria de Graduação, UFSC. Contato: soraia.luz@ufsc.br

profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida"[7]. Sob esta perspectiva é fundamental que a UFSC crie, mantenha e amplie políticas que promovam direitos de acesso e de permanência ao ensino superior público e gratuito que contribuam para a promoção de uma sociedade mais igualitária.

Em 2007, foi instituído pelo Governo Federal o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI)[8], uma das ações integrantes ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concebido em reconhecimento ao papel estratégico das universidades para o desenvolvimento econômico e social, com o objetivo principal de "criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.". A partir do REUNI, a UFSC começou sua expansão para o interior, com a criação dos *campi* de Araranguá, Curitibanos e Joinville, em 2009, e de Blumenau, em 2014.

Para atender às necessidades da expansão do ensino público superior, em 2010 foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)[9] com o objetivo de "viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão".

Visando instrumentalizar as ações de suporte ao PNAES, em 2013 foi criado na UFSC o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), como ação da Pró-Reitoria de

---

7Estatuto da UFSC. Art. 3º. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176820/ESTATUTO_UFSC-Anexo_RN98_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

8 Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

9 Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Parágrafo único, Art. 4º.

Graduação (PROGRAD). O programa tem por objetivo proporcionar apoio pedagógico aos processos de aprendizagem, organizando-se a partir de um conjunto de ações que visam uma formação de qualidade para os estudantes de Graduação. Considerando que a UFSC se expandiu tanto em número de cursos quanto em *campi*, o PIAPE expandindo-se para além do *campus* de Florianópolis, alcançando os cinco *campi* da instituição e mais de cem cursos de Graduação.

A ascensão dos programas de ações afirmativas, traduzidos em política nacional pela Lei 12.711/2012, trouxe novos desafios às universidades públicas federais. Os estudantes ingressantes, em virtude da grande diversidade de processos de educação nos níveis fundamental e médio, exigiram da universidade o repensar de suas políticas de inclusão e de permanência. No texto *Da ideia de universidade à universidade de ideias* (1989), Boaventura de Souza Santos ilumina algumas das complexas exigências sociais com as quais as universidades se defrontavam no final dos anos 1980, cujos desafios ainda se fazem presentes nesta segunda década do século XXI. O autor aponta a rigidez funcional e organizacional sobre as quais as universidades se constituíram e as necessárias mudanças que lhe são demandadas, resultando em uma crise de hegemonia. Assumir suas responsabilidades em consonância com a contemporaneidade se insere neste quadro de desafios das instituições de ensino superior. Neste sentido, o PIAPE se justifica como uma ação fundamental para a promoção da igualdade de condições de aprendizagem no ensino superior da UFSC.

A partir deste cenário, a Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), setor da PROGRAD responsável pela criação e implementação do PIAPE, analisou os históricos de desempenho dos estudantes nas disciplinas de Graduação da UFSC e elencou as áreas em que havia maiores índices de reprovação ou evasão. Com este diagnóstico, houve um diálogo com as Coordenações de Cursos de Graduação das áreas mais críticas, com a finalidade de compreender quais eram, sob o ponto de vista dos docentes, as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que diz

respeito aos conteúdos estudados. Com as Coordenações dos cursos de Pós-Graduação as ações foram no sentido de buscar a cooperação de estudantes de Mestrado ou Doutorado, que, após aprovação em processo seletivo, poderiam passar a compor o quadro de tutores do PIAPE. É importante notar que o nível de dificuldade das disciplinas dos cursos de graduação é percebido pelos estudantes de formas distintas, a depender do seu perfil e trajetória educacional, da sua disposição para estudar, da didática do professor, do campus e do semestre em que são ofertadas as disciplinas. Neste sentido, o programa precisa se adequar constantemente.

Quando da sua criação, o PIAPE instituiu atividades de apoio pedagógico aos estudantes de graduação nas áreas de Leitura e Produção Textual, Matemática, Física, Química e Bioquímica. Nos dois primeiros anos, mediante recebimento de bolsa, estudantes da Pós-Graduação, servidores técnico-administrativos da UFSC e acadêmicos das últimas fases da graduação, com formação na área específica a de atuação no PIAPE, podiam se candidatar no processo seletivo para serem tutores do Programa. A participação dos graduandos das fases finais foi necessária, uma vez que havia pouco interesse dos outros dois grupos, pois o Programa estava ainda se estruturando e não havia, até aquele momento, o reconhecimento de sua efetividade e importância, nem para os graduandos que recebiam o apoio, nem para os pós-graduandos, que tinham, e continuam tendo, no PIAPE um importante campo de experiência e prática docente, de vivência profissional e aprendizado prático. O trabalho com estudantes de Graduação, no entanto, não se mostrou produtivo, uma vez que faltava aos tutores graduandos a maturidade e o comprometimento com o trabalho realizado.

A partir das análises dos resultados obtidos nas atividades ofertadas nos cinco *campi* desde a criação do Programa e das discussões do I Seminário sobre o PIAPE "Apoio Pedagógico: Realidades e Perspectivas" realizado pela CAAP/PROGRAD em 20 de setembro de 2016, diversas modificações foram implementadas

no PIAPE, com o propósito de aperfeiçoar e qualificar a oferta de apoio e orientação pedagógica aos estudantes.

Na tentativa de buscar resultados cada vez melhores e alcançar os objetivos do PIAPE, em 2018 a CAAP organizou diversas ações no intuito de tornar o Programa permanente na instituição. Neste sentido, a CAAP coordenou a organização de uma minuta de resolução, a ser aprovada pelo Conselho Universitário (CUn), visando a institucionalização do Programa e a consequente garantia dos recursos financeiros para a sua execução. Além disso, a Coordenadoria também optou pelo desenvolvimento de um sistema de registro de dados do PIAPE com a finalidade de contribuir para a transparência e a segurança das informações relativas ao PIAPE.

Atualmente, o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes desenvolve duas modalidades de apoio pedagógico aos discentes: grupos de aprendizagem e orientação pedagógica. A fim de planejar e executar suas atividades, o PIAPE conta com uma equipe multiprofissional composta por Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais, como gestores, além de como supervisores e tutores das áreas específicas, que atuam em todos os *campi* da universidade. Especificamente no campus de Florianópolis, a equipe que acumula a coordenação do Programa como um todo e o PIAPE local é composta por três Pedagogas, sendo uma Mestra em Educação, outra Especialista em Educação e Mestra em Administração Universitária, e uma terceira Especialista em Educação. Outras servidoras da CAAP dão suporte ao Programa, uma Pedagoga Especialista em Educação e duas Técnicas em Assuntos Educacionais, uma licenciada e doutora em Inglês e a outra licenciada em Italiano e mestranda em Administração Universitária. A equipe do PIAPE no campus Florianópolis é coordenada por uma Técnica em Assuntos Educacionais licenciada em História e Doutora em Antropologia, que também é a coordenadora geral do Programa.

A formação dos servidores técnico-administrativos que coordenam o PIAPE nos *campi* fora de sede é semelhante àquela do

campus de Florianópolis, sendo três Técnicos em Assuntos Educacionais e uma Pedagoga. No campus de Araranguá, a responsável é Técnica em Assuntos Educacionais licenciada em Matemática e Mestra em Educação Científica e Tecnológica. Em Blumenau, a responsável é Pedagoga e Mestra em Educação. No campus de Curitibanos, o responsável é Técnico em Assuntos Educacionais licenciado em Ciências Biológicas e Mestre em Educação e, em Joinville, a responsável é Técnica em Assuntos Educacionais licenciada em Pedagogia.

Embora, de acordo com a descrição feita acima, a formação dos servidores técnico-administrativos que gerenciam o PIAPE não ser rigorosamente voltada para o apoio pedagógico no Ensino Superior, todos são habilitados para trabalhar o tema, considerando que o Programa envolve atividades discutidas em seus cursos de formação em nível de Graduação e de Pós-Graduação. A formação dos tutores será detalhada nas próximas seções.

## 2. TUTORES E SUPERVISORES DO PROGRAMA

Os tutores que atuam no Programa são estudantes de pós-graduação ou servidores técnico-administrativos em educação vinculados à universidade ou prestadores de serviço sem vínculo com a UFSC, com formação na área específica de atuação ou em áreas afins. Cada área de conhecimento ofertada pelo Programa (Quadro 1) é supervisionada por um professor da instituição, atuante na área de conhecimento afim, convidado a contribuir com o Programa, por meio da chefia do departamento da área. Estes professores são chamados supervisores e desempenham a função de contribuir com os tutores no planejamento do conteúdo e na elaboração do plano das atividades a serem apresentados aos graduandos nos módulos, nas turmas e oficinas de cada área, contemplando as especificações das disciplinas às quais o PIAPE dá apoio, bem como de discutir as metodologias de ensino e acompanhar a avaliação dos módulos e turmas ofertados. Além disso, tanto tutores quanto supervisores devem participar de

reuniões com a equipe do PIAPE a fim de planejar as atividades do semestre e fazer sua avaliação posterior. Todos os supervisores são designados por portaria, que indica carga semanal de 4 (quatro) horas em função administrativa.

O número de tutores que atuam no Programa é planejado conforme a demanda de grupos de aprendizagem e orientação pedagógica e com a disponibilidade de recursos para contratação. A seleção para as vagas de tutores do PIAPE é coordenada pela CAAP/PROGRAD para todos os *campi* da universidade através do lançamento de edital único no início do primeiro semestre letivo e é feita por meio de análise curricular e entrevista dos candidatos para cada área. No caso da área de Matemática, no campus Florianópolis, é prevista também a aplicação de uma prova sobre os conteúdos a serem abordados nos grupos de aprendizagem. O Quadro 1 apresenta a relação de tutores por área em cada campus da UFSC

**Quadro 1 Relação das áreas de atuação dos tutores nos *campi* da UFSC**

| Campus | Área e número de tutores em cada *campus* |
|---|---|
| Araranguá | Matemática, Física, Bioquímica, Informática, Leitura e Produção Textual; Orientação Pedagógica |
| Blumenau | Matemática, Física, Química, Leitura e Produção Textual; Orientação Pedagógica |
| Curitibanos | Matemática, Informática, Biologia; Orientação Pedagógica |
| Florianópolis | Matemática, Química, Estatística, Leitura e Produção Textual, Orientação Pedagógica |
| Joinville | Matemática, Física, Informática, Orientação Pedagógica |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Atualmente, o tempo de vínculo dos tutores com o PIAPE é determinado por edital anual. Sua contratação e seu pagamento vêm sendo realizados através da assinatura de um contrato junto a

uma fundação de apoio às atividades da UFSC contratada para fazer a gestão financeira dos recursos do Programa, oriundos do orçamento da universidade disponibilizado pelo governo federal.

Os tutores são contratados como bolsistas ou prestadores de serviço. Os bolsistas devem obrigatoriamente ter vínculo com a instituição, como estudantes de pós-graduação ou como servidores técnico-administrativos em educação, até o fim do período de vigência do seu contrato com o PIAPE, enquanto os prestadores de serviço não têm vínculo com a instituição, porém também devem ter formação na área de atuação assim como os bolsistas. O número máximo de tutores prestadores de serviço é de até 1/3 (um terço) do número total de vagas, distribuídas preferencialmente nos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville em função da dificuldade de contratação de tutores bolsistas nestes *campi* em decorrência da inexistência de programas de pós-graduação da UFSC fora do campus sede. Os tutores dedicam 16 (dezesseis) horas semanais ao PIAPE, sendo 12 (doze) delas em atividades de apoio e orientação aos estudantes, e 4 (quatro) para planejamento das atividades e participação nas reuniões com os supervisores e com a equipe gestora do Programa no seu campus.

## 3. GRUPOS DE APRENDIZAGEM, ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E OFICINAS

Esta seção aborda as duas modalidades de atuação do PIAPE. Inicialmente, a seção discorrerá sobre os Grupos de Aprendizagem, seguindo pela descrição das atividades de Orientação Pedagógica, e finalizando com as atividades desenvolvidas nas Oficinas.

### 3.1. Grupos de Aprendizagem

Os Grupos de Aprendizagem oferecidos pelo PIAPE consistem em atividades de apoio destinadas aos estudantes que apresentam dificuldades dos conteúdos referentes à educação básica ou naquelas atividades das disciplinas dos cursos de

graduação. Os Grupos de Aprendizagem são ofertados a cada semestre, com duração média de dois a quatro meses, na forma de módulos ou turmas, respectivamente, respeitando o planejamento definido pelos gestores, supervisores e tutores do Programa. Os encontros com os estudantes atendidos são semanais, com carga horária que varia de uma hora e meia a três horas, dependendo do conteúdo planejado e do calendário acadêmico.

Os módulos e turmas ofertados são publicados na página institucional[10] do PIAPE, onde são disponibilizados ementa, período, horários, carga horária total e tutor, bem como os links para as inscrições, efetuadas pelo sistema de inscrições da UFSC. O estudante tem acesso às informações sobre turmas e módulos abertos por meio da divulgação nas páginas principais da UFSC, nas mídias sociais, e-mails destinados aos estudantes e professores, além de cartazes informacionais.

A frequência em 75% (setenta e cinco por cento) das atividades nas quais os estudantes estão inscritos garante a emissão de certificados de participação no Programa, emitidos pelo site de certificação da UFSC. Os certificados podem ser validados como horas complementares, caso o projeto pedagógico do curso de Graduação do estudante possibilite esta validação.

O PIAPE tem ofertado, em cada um dos cinco *campi* da UFSC, Grupos de Aprendizagem aos estudantes que necessitam de apoio na aprendizagem dos conteúdos vinculados às disciplinas com elevado histórico de reprovação, ou dos conteúdos que perpassam por diversos cursos e representam alto grau de dificuldade para os graduandos, como é o caso de Leitura e Produção Textual. O Quadro 1 apresenta as áreas contempladas pelo PIAPE em cada campus. De modo geral, os Grupos de Aprendizagem das áreas de Matemática, Física, Química e Estatística apresentam teoria e resolução de exercícios dos conteúdos abordados, enquanto que os Grupos de Aprendizagem de Leitura e Produção Textual

10 http://piape.prograd.ufsc.br/

contemplam a explanação, a discussão e a prática dos diferentes gêneros textuais e conteúdos ou normas da Língua Portuguesa.

Os Grupos de Aprendizagem de Matemática atendem estudantes dos cursos de graduação em áreas como engenharias[11], Ciências da Computação, Zootecnia, Economia, Administração ou licenciaturas em Matemática, Física ou Química, que queiram participar ou que apresentem dificuldades com alguns conteúdos, tais como conjuntos, frações, equações, inequações, funções, gráficos, trigonometria, limite, derivada e integral.

O trabalho nos Grupos de Aprendizagem da área de Física aborda conteúdos como Movimento Retilíneo Uniforme e Uniformemente Acelerado; Leis de Newton; sistema internacional de unidades e conversão entre unidades; Vetores; Força; Trabalho, atendendo, assim como os Grupos de Aprendizagem de Matemática, majoritariamente estudantes dos cursos de engenharias, Ciências da Computação ou cursos de licenciaturas em Matemática, Física ou Química nos *campi* onde estes módulos são ofertados.

Os Grupos de Aprendizagem da área de Química atendem as necessidades dos estudantes das engenharias, Farmácia, Biologia ou Química, entre outros cursos, nos quais são exigidos os conteúdos de Química. Entre os tópicos abordados estão características gerais de compostos orgânicos, funções e reações; Introdução à Química Analítica; concentração hidrogeniônica (pH); ácidos e bases fortes e fracos; titulação; estrutura atômica; tabela periódica; conceitos de Química Geral e de Físico-Química.

Nos Grupos de Aprendizagem das áreas de Bioquímica e Biologia são abordados conteúdos como pH; funções orgânicas importantes para compreensão de biomoléculas; transformações químicas e físicas da matéria; genoma, DNA e os genes, ácidos nucléicos, mutações, introdução aos sistemas de reparo e ao

11 Veja a relação dos cursos de graduação da UFSC em http://vestibular2019.ufsc.br/guia-de-cursos.

metabolismo energético e ciclo de Krebs, a fim de atender estudantes dos cursos das áreas de Ciências da Saúde e Ciências Rurais.

No caso da área de Informática, os Grupos de Aprendizagem abordam conteúdos tais como, lógica de Programação; algoritmos, introdução às estruturas condicionais *if* e *if/else*, estruturas de repetição; vetores e funções em C, para atender estudantes de cursos como Ciências da Computação, Tecnologia da Informação e engenharias. Já os Grupos de Aprendizagem da área de Estatística revisam conteúdos como medidas descritivas; probabilidade de eventos; análise de correlação e regressão e modelos probabilísticos discretos e contínuos; variáveis aleatórias discretas e contínuas e inferência, uso do *software* R, a fim de atender estudantes das engenharias, Administração, Economia, Biologia ou Medicina Veterinária, além de alguns cursos da área de Ciências Humanas.

Os Grupos de Aprendizagem da área de Leitura e Produção Textual não focam especificamente em uma disciplina ou em um rol de disciplinas da graduação, mas sim na revisão dos conteúdos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como normas gramaticais, prática de leitura e interpretação de textos, citações, escrita e formatação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), artigos científicos, resumos e resenhas, normas da ABNT[12] e organização da apresentação oral e escrita (*Power point* e *Prezi*) dos trabalhos acadêmicos.

### 3.2. Orientação Pedagógica

A Orientação Pedagógica ofertada pelo PIAPE não é organizada na forma de Grupos de Aprendizagem, mas sim na forma de sessões de atendimentos individuais ou em grupos. A Orientação Pedagógica tem por objetivo auxiliar os estudantes em relação à organização, ao planejamento e ao gerenciamento dos estudos. Esta modalidade do Programa tem por objetivo ser um

12 Associação Brasileira de Normas Técnicas

espaço de escuta e construção dialógica entre tutor e estudante, visando melhorar sua autonomia e desempenho na graduação.

Os atendimentos para a Orientação Pedagógica são agendados pela coordenação do PIAPE em cada campus, podendo ser semanais ou quinzenais, conforme as necessidades do estudante. A duração da participação dos estudantes na Orientação Pedagógica varia de acordo com o tempo que cada um necessita para organizar sua vida acadêmica ou para aprimorar práticas e rotinas de estudos.

Para atuar como tutor na área de Orientação Pedagógica é necessária formação em Psicologia ou Pedagogia e pós-graduação na área educacional.

### 3.3. Oficinas

Oficinas são atividades desenvolvidas por tutores dos Grupos de Aprendizagem e tutores de Orientação Pedagógica. Constituem-se em encontros únicos, com carga horária de duas a três horas, planejados com conteúdos específicos e ofertados, no mínimo, duas vezes no semestre. O período de oferta das Oficinas bem como dos conteúdos a serem trabalhados são definidos em parceria entre tutores da área, seus supervisores e gestores do Programa, de acordo com as demandas apontadas pelos estudantes através dos Grupos de Aprendizagem e da Orientação Pedagógica. A inscrição nas Oficinas também é online, seguindo a mesma dinâmica dos grupos de aprendizagem.

De modo geral, as Oficinas abordam temas relacionados aos Grupos de Aprendizagem e à Orientação Pedagógica, tais como revisão de conteúdos específicos nas áreas de Informática, Física e Bioquímica; estratégias e formatos para elaboração de projetos de pesquisa, seminário acadêmico e orientação para apresentação de TCC; entrada na universidade e vida acadêmica, gestão do tempo e organização da agenda e rotina de estudos, ansiedade, foco e atenção, além de outras temáticas.

## 4. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Um aspecto importante a ser abordado é a avaliação, realizada tanto pelos estudantes quanto pelos tutores, supervisores e equipe gestora do PIAPE. No caso da avaliação discente, ao término de cada semestre é enviado um e-mail convidando todos os estudantes participantes dos Grupos de Aprendizagem e Orientação Pedagógica de todos os *campi* a responder o questionário avaliativo anexo ao e-mail. Esta avaliação traz perguntas sobre os conteúdos ofertados, metodologias, tutores e o aproveitamento do estudante nas disciplinas curriculares. As perguntas são de múltipla escolha e permitem avaliações que variam entre "sim, sempre; quase sempre; às vezes; raramente; e nunca", seguindo uma Escala de *Likert*.

O processo avaliativo é sigiloso e fica sob a responsabilidade dos gestores do Programa em cada campus. As respostas são usadas para mensurar a importância e a necessidade dos conteúdos ofertados, avaliar o trabalho dos tutores, o progresso dos estudantes, assim como o Programa em si. Como não existe a obrigatoriedade da participação na avaliação do PIAPE, os estudantes convidados a avaliar o Programa enviam um número reduzido de respostas ao formulário de avaliação. Entretanto as respostas recebidas são consideradas como subsídios para melhoria das atividades de apoio pedagógico ofertadas. Além dos questionários avaliativos, o PIAPE recebe importantes retornos dos estudantes participantes, bem como de docentes e coordenadores de cursos, que explicitam a importância do Programa para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, bem como para a permanência e o bom aproveitamento dos estudantes nos cursos de Graduação da UFSC.

As reuniões entre os tutores, supervisores e equipe gestora do PIAPE em cada campus, ao término de cada semestre, buscam avaliar a adesão dos estudantes, os conteúdos ofertados, metodologias de ensino usadas pelos tutores, bem como a divulgação das atividades do Programa. Além disso, nestas

reuniões, a equipe gestora do PIAPE também tem a intenção de ouvir dos tutores o *feedback* recebido dos estudantes em sala. Este instrumento avaliativo permite elencar importantes contribuições de todos os envolvidos no Programa e são fundamentais para o planejamento dos semestres posteriores.

## 5. DESAFIOS ATUAIS DO PIAPE E AÇÕES FUTURAS

O PIAPE enfrenta diversos desafios desde a sua implantação, perpassando tanto questões práticas quanto estruturais que fazem com que a equipe gestora do Programa esteja permanentemente trabalhando para seu aprimoramento.

Apesar da nomenclatura "Institucional" compor o nome do Programa, o PIAPE, desde sua implementação até 2017, figurava como um projeto de extensão da UFSC. A partir de 2018 passou a vigorar como um projeto institucional, mas somente se consolidará como um Programa permanente da UFSC a partir da aprovação de sua resolução. Esta situação implica na necessidade de apoio de uma fundação para o gerenciamento dos recursos, mesmo que estes sejam advindos da universidade. A tramitação do projeto do PIAPE para aprovação do plano de trabalho, alocação de recursos e contratação de fundação de apoio é anual e morosa, pois tramita por diversas instâncias da instituição, algo que muitas vezes causa descompasso entre o calendário letivo e a oferta de apoio e orientação pedagógica aos discentes. A morosidade no processo e a falta de garantia de alocação de recursos algumas vezes comprometem a contratação dos tutores e, consequentemente, a oferta de apoio pedagógico aos estudantes desde o início do ano letivo.

Visando avançar em direção à institucionalização do PIAPE, foi formada em 2018 uma comissão para elaboração da primeira resolução deste Programa com representantes da PROGRAD e dos Centros de Ensino da UFSC, sob a presidência da coordenadora da CAAP. A minuta da resolução resultante das reuniões desta comissão deve tramitar pela Câmara de Graduação (CGRAD) e, posteriormente, pelo Conselho Universitário (CUn) da UFSC.

Espera-se com a aprovação da Resolução do PIAPE que os recursos possam ser gerenciados diretamente pela UFSC e que a integração das ações referentes a este Programa nos cinco *campi* seja fortalecida, sem perder de vista que cada campus possui uma realidade específica que precisa ser respeitada. Esta integração depende, em grande parte, da comunicação eficiente entre a CAAP, como coordenação geral responsável pelo gerenciamento administrativo e pedagógico do Programa como um todo, e as coordenações locais, que contribuem para o gerenciamento das demandas nos *campi.*

Como Programa institucional o PIAPE demandará a elaboração do Projeto Político Pedagógico para embasamento das ações desenvolvidas, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UFSC, que integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Um dos objetivos apontados no PPI/UFSC 2015-2019 (UFSC, 2015, p. 40) era "Estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento e apoio pedagógico aos discentes", concomitantemente ao aprimoramento contínuo da qualidade dos cursos de graduação. Este objetivo justifica a necessidade e continuidade do PIAPE na Universidade como um programa permanente.

Quanto à alocação de espaço físico para os atendimentos de Orientação Pedagógica e para as atividades dos Grupos de Aprendizagem e Oficinas, constatam-se algumas dificuldades em efetuá-la, tornando-se um empecilho para a realização destas ações, especialmente no campus Florianópolis, onde ocorre o maior número de atividades de apoio pedagógico. O Programa não conta com espaços físicos exclusivos para o seu funcionamento dentro da universidade, com exceção de duas salas pequenas. O desafio na alocação do espaço físico nos Centros de Ensino e demais setores ocorre em razão do uso desses espaços ser priorizado às turmas de graduação. Além disso, muitos centros só conseguem alocar salas para outro fim, que não o da graduação, quando o semestre letivo já está em andamento e as próprias demandas do centro já foram supridas. Dessa forma, alguns centros não conseguem

disponibilizar suas salas ou então disponibilizam salas não adequadas ou sem estrutura para o atendimento.

A equipe de Coordenação do PIAPE trabalha para melhorar as condições das duas salas que são exclusivas do Programa no campus Florianópolis, deixando-as mais equipadas e acolhedoras. Além disso, espera-se que a institucionalização do PIAPE alavanque a visibilidade e o reconhecimento da sua importância na UFSC, facilitando a parceria com os Centros de Ensino e demais setores para reserva e uso de salas de aula. Além disso, esta parceria também viabilizaria o estreitamento da relação com os docentes da graduação, que poderiam contribuir significativamente para a divulgação do Programa ao informarem e orientarem os discentes a participarem das atividades de apoio pedagógico (e.g., módulos de aprendizagem e orientação pedagógica) oferecidas e encaminharem casos específicos que necessitam de um acompanhamento mais próximo diretamente para a coordenação do PIAPE.

Na esfera administrativa, a sistematização dos registros das atividades realizadas pelo PIAPE vem sendo efetuada de forma quantitativa, integrando o relatório de gestão anual, embora seja evidente que um relatório qualitativo possibilite uma análise aprofundada, constituindo-se em um recurso de gestão mais eficaz.

A ausência de um sistema gestor que permita a inserção, o armazenamento e a geração de dados para o Programa, que parece ser um desafio meramente administrativo, influencia o desenvolvimento do PIAPE como um todo, já que a partir do gerenciamento destas informações é possível manter um histórico e uma avaliação mais consistentes do Programa. Este gerenciamento permitiria responder com maior precisão questões como: Quais disciplinas mais reprovam alunos? Qual o perfil dos estudantes que participam do PIAPE? A permanência no PIAPE tem melhorado o desempenho acadêmico dos estudantes? Quais os resultados efetivos para Universidade com a manutenção do Programa? Considerando-se que o PIAPE tem por objetivo contribuir para o melhor desempenho acadêmico dos estudantes,

favorecendo sua permanência na Universidade e diminuindo o represamento nos cursos de Graduação, é fundamental acompanhar e mensurar se este objetivo está sendo alcançado.

A efetiva institucionalização do Programa demandará a ampliação do quadro de servidores e a consolidação da equipe, conjuntamente com a criação de um sistema próprio, que integre todos os dados referentes às ações realizadas e que disponibilize o acesso para todos os envolvidos no PIAPE com perfis de acesso personalizados. Estas adequações tornarão viável a elaboração de relatórios qualitativos que retratem as minúcias do trabalho realizado e melhor subsidiem ajustes do gerenciamento e das ações de apoio e orientação pedagógica, ofertadas pelo Programa. Este sistema constituir-se-ia em uma ferramenta para otimizar as atividades administrativas e pedagógicas, tornando possível, por exemplo, fazer inscrições, gerar certificados, armazenar dados e gerar relatórios, bem como propiciar o acesso aos dados de todos os envolvidos no PIAPE que assim como a UFSC é multicampi.

O armazenamento de dados referentes ao PIAPE por meio de um sistema com acesso restrito aos envolvidos assegura a confidencialidade de informações que requerem esta proteção como, por exemplo, os dados pessoais dos tutores e estudantes atendidos e os registros de atendimentos de Orientação Pedagógica. Ao mesmo tempo, por possibilitar acesso aos dados de todos os participantes e a geração de relatórios sobre as atividades desenvolvidas anualmente e sobre o público atendido, o sistema forneceria subsídios para pesquisas relacionadas à assistência estudantil e apoio pedagógico, que possam retroalimentar o Programa por meio de uma análise de cunho científico, subsidiando políticas públicas na Instituição.

Pode-se apontar também como desafio ao Programa, e à Universidade como um todo, questões relativas às limitações quanto aos atendimentos de Orientação Pedagógica aos estudantes quando estes apresentam questões que interferem negativamente no processo de aprendizagem e que extrapolam os objetivos dessa orientação. São inúmeros os fatores subjacentes que podem

dificultar a trajetória acadêmica, como os de ordem psicológica, social e econômica, que demandam atendimentos diferentes do que se propõe o Programa. O encaminhamento destes estudantes a outros serviços de assistência oferecidos pela UFSC não é garantia de que recebam o atendimento que necessitam visto que as demandas superam a capacidade de suprimento que a Universidade dispõe.

A consolidação do PIAPE como Programa institucional refere-se, sobretudo, ao alcance do seu principal objetivo que é oferecer apoio pedagógico aos estudantes dos cursos de graduação. O relatório de gestão de 2018 revela que o envolvimento dos estudantes da graduação está aquém do esperado, pois o PIAPE tem potencial para atender um número muito maior de discentes. Como estratégia para aumentar a adesão dos estudantes às atividades desenvolvidas pelo Programa, pretende-se ampliar a divulgação, considerando os canais de comunicação mais eficazes para que os estudantes tenham acesso a estas atividades. Entrega de *folder* com informações e contatos aos estudantes no início do ano letivo na cerimônia de recepção aos calouros e divulgação por meio de redes sociais, estão entre as estratégias.

Considerando os processos de aprendizagem como inerentes aos sujeitos e, que por este motivo, idiossincrásicos, cada estudante atendido pelo PIAPE e que, por meio deste apoio, alcança a melhoria de seu desempenho acadêmico, por si só, justifica a existência deste Programa.

Tanto o desenvolvimento do sistema como ferramenta de gestão quanto a aprovação da resolução que regulamentará o PIAPE confluem no sentido de institucionalizar este Programa tão importante e de propiciar o gerenciamento dos recursos da UFSC a ele destinados. Este será um grande passo em relação à autonomia e à consolidação do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes.

A despeito dos desafios que ainda se impõem, entretanto, é fundamental reconhecer a importância do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes e sua significativa

contribuição ao processo de ensino-aprendizagem aos estudantes da UFSC. Consolidar esta política e fortalecer o PIAPE é garantir que discentes tenham condições de acompanhar as disciplinas dos seus cursos, tendo supridas dificuldades acadêmicas que porventura surjam em suas trajetórias na universidade, bem como proporcionar ao corpo docente importante suporte às suas atividades pedagógicas. Desta forma o Programa contribuiria também para uma melhoria das condições de formação dos estudantes, minimizaria a evasão e a reprovação e propiciaria melhoria no ensino de Graduação como um todo.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

_____. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. 1989. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 27/28, jun. 1989.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **Estatuto da UFSC**. Florianópolis: UFSC, 1978. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/176820/ESTATUTO_UFSC-Anexo_RN98_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mar. 2019.

_____. Pró-reitoria de Graduação. **Guia de Cursos.** Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <http://vestibular2019.ufsc.br/guia-de-cursos/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. Projeto Pedagógico Institucional. In: _____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/files/2015/05/PDI-2015-2019-1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

**CAPÍTULO 6**

# ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar)

Thaís Juliana Palomino[1]
Eliana Marques Ribeiro Cruz[2]
Rubens Roberto de Palmas Durães[3]

## INTRODUÇÃO

Na última década, o acesso ao Ensino Superior no Brasil foi marcado pela expansão e abertura a grupos que, historicamente, foram alijados deste processo, sendo as políticas de ações afirmativas determinantes para o ingresso de estudantes por reservas de vagas. Com a entrada desse novo perfil de estudantes aos cursos de graduação, novas demandas e desafios foram postos às instituições de ensino.

Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) as demandas apresentadas por esses novos perfis apresentam-se como desafiadoras e, ao mesmo tempo, como possibilidades de

1 Universidade Federal de São Carlos, Pró-reitoria de Graduação, Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes, Técnica em Assuntos Educacionais/ Pedagoga e Doutora em Educação – thaispalo@ufscar.br
2 Universidade Federal de São Carlos, Pró-reitoria de Graduação, Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes, Técnica em Assuntos Educacionais/ Pedagoga e Doutora em Educação – elianamrc@ufscar.br
3 Universidade Federal de São Carlos, Pró-reitoria de Graduação, Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes, Assistente em Administração e Mestrando em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos – rubensd@ufscar.br

construção de uma universidade mais democrática e diversa. Para tanto, políticas institucionais foram construídas e implementadas, sendo o serviço de acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação um exemplo dessas ações.

Assim, neste capítulo apresentaremos a experiência do acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação desenvolvida na UFSCar. Para isso, traçaremos o histórico do acompanhamento pedagógico e iremos discutir sobre o percurso da permanência material, passando pela permanência acadêmica até a simbólica.

Vamos expor os eixos que sustentam as ações desenvolvidas e explicaremos a dinâmica e organização do trabalho realizado na UFSCar, no campus São Carlos.

Apontaremos ainda os desafios já vivenciados e como temos construído, coletivamente, formas de lidar com eles, bem como os desafios recentes que nos mobilizam a refletir sobre o trabalho desenvolvido, redirecionando e aprimorando o percurso.

## O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NA UFSCAR: PERCURSO HISTÓRICO

O acompanhamento acadêmico para estudantes da graduação da UFSCar - enquanto serviço específico e vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade - nasceu no bojo do ingresso por reserva de vagas. Assim, traçar o histórico do acompanhamento pedagógico na UFSCar requer recuperar a história de construção da reserva de vagas e das ações afirmativas, que remonta ao ano de 2004.

Cada instituição de ensino superior conta com seu 'PDI' (Plano de Desenvolvimento Institucional) que é um documento que traça as diretrizes para a atuação da instituição, além de reafirmar e/ou redirecionar os próprios objetivos e funções dela a cada período de tempo. Estudos realizados com base no perfil do ingressante na UFSCar à época indicaram, mesmo com o aumento do número de vagas ofertadas pela Instituição, que a porcentagem de estudantes

advindos da rede pública de ensino caía consideravelmente. Assim, no PDI de 2004 a UFSCar discutiu intensamente a questão das Ações Afirmativas e, ao tratar do tema da 'Ampliação, acesso e permanência na Universidade', duas diretrizes indicaram seu posicionamento sobre a temática:

> 3.2.1 Desenvolver e apoiar ações que ampliem as oportunidades de acesso e permanência dos estudantes na Universidade e contribuam com o enfrentamento da exclusão social, e
> 3.2.10. Buscar a garantia da permanência de estudantes sem condições financeiras na Universidade, através de políticas e infra-estrutura que atendam a toda a demanda. (UFSCar, 2004)

Em 2005, diante de demanda do movimento negro da Universidade, o Conselho Universitário da UFSCar instalou uma Comissão com o objetivo de formular propostas para um Programa de Ações Afirmativas na Universidade. O trabalho desta Comissão envolveu estudos, debates, rodas de conversa com a comunidade acadêmica e resultou em duas versões da proposta que foram, posteriormente, submetidas ao Conselho Universitário para apreciação, apresentação de contribuições e deliberação.

Com base nas discussões realizadas na Universidade e envolvendo diversos setores, departamentos e estudos sobre o impacto da implantação da política, em 2007 é aprovada a Portaria GR nº 695/07 que implementou a reserva de vagas no Programa de Ações Afirmativas da UFSCar. Pautando-se nos princípios do incremento da excelência acadêmica a partir de recortes e aprofundamentos que reconheçam e valorizem a diversidade social e étnico-racial da sociedade, da afirmação do atendimento plural a diferentes grupos socioeconômicos e étnico-raciais que compõem a nação brasileira e da implementação de ações para a correção de desigualdades sociais, estabeleceu-se que a reserva de vagas na UFSCar tem os seguintes objetivos:

> I - ampliar o acesso, nos cursos de Graduação presenciais e na Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos que tenham cursado o

ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) com adequada proporcionalidade de participação de negros (pretos e pardos), mediante aprovação no competente processo seletivo;
II - ampliar o acesso, nos cursos de Graduação, presenciais e na modalidade de Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo;
III - fortalecer ações para a permanência na universidade dos alunos economicamente desfavorecidos mediante condições de sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;
IV - promover, nos diferentes âmbitos da vida universitária, ações conduzidas por servidores docentes e técnico-administrativos, alunos e entidades externas à Universidade, objetivando a educação das relações étnico-raciais.
VII - propor medidas para ampliar as ações institucionais existentes que garantam as condições de permanência e sucesso acadêmico de todos os alunos da UFSCar, por meio de um Programa de Apoio Acadêmico aos alunos de graduação, de modo a atender as necessidades dos estudantes; (UFSCar, 2007).

Destacam-se, do ponto de vista da permanência dos estudantes, a indicação da necessidade de fortalecimento das ações com foco naqueles economicamente desfavorecidos, e também de ampliação das ações que garantam as condições de permanência e sucesso acadêmico.

Durante o processo de construção do ingresso diferenciado para indígenas, depois de analisar as políticas de acesso para estes povos no ensino superior e de dialogar com lideranças indígenas e pesquisadores da temática, a UFSCar apresentou sua proposta, indicada, anos mais tarde, como vanguardista. Tal inovação relacionou-se com quatro aspectos, a saber: a oportunidade dada aos candidatos indígenas de escolherem dentre todas as opções de cursos de graduação oferecidas pela Universidade; a possibilidade de qualquer indígena brasileiro, de qualquer povo, poder candidatar-se a estas vagas; a existência de um processo seletivo diferenciado, construído nos moldes dos outros processos da

Universidade, mas levando em conta algumas questões relacionadas à garantia constitucional de educação distinta aos povos indígenas e a necessidade de comprovação do vínculo do candidato com sua comunidade indígena.

Assim, a partir de 2008, a UFSCar passou a receber para os cursos de graduação presenciais - mediante a aprovação em processo seletivo -, estudantes da escola pública, dentre eles, estudantes negros e estudantes indígenas, conforme o cronograma de implantação aprovado no Conselho Universitário:

> **I -** de 2008 a 2010: foram reservadas 20% das vagas de cada um dos cursos de graduação para candidatos egressos do ensino público;
> **II -** de 2011 a 2013: foram reservadas 40% das vagas de cada um dos cursos de graduação para candidatos egressos do ensino público, e
> **III -** de 2014 a 2016: foram reservadas 50% das vagas de cada um dos cursos de graduação para candidatos egressos do ensino público. (UFSCar, 2007).

Em cada fase do cronograma indicado, 35% das vagas reservadas foram destinadas a candidatos negros (pretos e pardos). Tal porcentagem refere-se à população negra presente na região sudeste.

A cada ano, em cada curso de graduação, foi acrescida uma vaga exclusiva para candidatos indígenas que foram aprovados no Vestibular Indígena da UFSCar.

Cabe destacar que, com seu Programa de Ações Afirmativas, a UFSCar atingiu a porcentagem de 50% de reserva de vagas para egressos da rede pública em 2014, dois anos antes do prazo máximo indicado pela Lei nº 12.711/12 que institui a reserva de vagas para todas as instituições federais de ensino superior.

Retomando os objetivos da reserva de vagas da UFSCar, com foco no "sucesso acadêmico" dos estudantes, uma Pedagoga foi designada para acompanhar a implementação desta política, bem como para realizar o acompanhamento acadêmico e pedagógico dos primeiros ingressantes pelo novo sistema de reserva.

Ainda conforme previsto na Portaria nº 695/07, em diálogo com os estudantes da reserva de vagas e com servidores de

diversos setores da Universidade, uma proposta de apoio acadêmico foi elaborada, com foco no acompanhamento acadêmico e pedagógico desses novos estudantes.

Inicialmente, atendendo apenas aos estudantes indígenas e aos estudantes negros, novas demandas para o acompanhamento acadêmico foram sendo encaminhadas ao Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas[4] e, em 2009, os estudantes estrangeiros - ingressantes pelo processo seletivo específico para 'Pessoas em Situação de Refúgio' e pelo Programa Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) - passaram a ser acompanhados pela Pedagoga do que era chamada de Equipe Técnica do Programa de Ações Afirmativas[5]. Como o maior impacto da reserva de vagas seria na graduação, esta Equipe ficou lotada junto à Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad).

Em 2012, no âmbito do processo de reestruturação da ProGrad, esta Equipe Técnica transformou-se na Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade (CAAPE), fazendo parte - a partir deste momento - do organograma da mesma Pró-Reitoria. Em um primeiro momento, esse setor conciliou a função de acompanhar e apoiar a implementação da política de ações afirmativas com o acompanhamento acadêmico e

4 O Grupo Gestor, nomeado por ato do Reitor, era formado por um coordenador, um representante de cada Centro da Universidade, um representante da Coordenadoria do Vestibular (atualmente, Coordenadoria de Ingresso na Graduação), um representante da Secretaria de Assuntos Comunitários (atualmente, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis) e um representante discente e seu respectivo suplente, ambos matriculados em um dos cursos de graduação da UFSCar.

5 A UFSCar, por meio de seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) firmou convênio com a Fundação FORD num projeto com o objetivo de fortalecer as instituições públicas de ensino superior que implementaram Ações Afirmativas. Por meio deste convênio, a UFSCar recebeu uma dotação orçamentária que foi utilizada, em grande parte, no apoio a permanência dos ingressantes por reserva de vagas, além de permitir a contratação de assessores que atuaram, de 2008 a 2012, na Equipe Técnica do Programa de Ações Afirmativas.

pedagógico dos estudantes negros, indígenas, estrangeiros (estudantes PEC-G ou em situação de refúgio).

Ainda no âmbito desta reestruturação, como a UFSCar é uma universidade multicampi, presente também nas cidades de Araras, Sorocaba e Buri, neste momento também foram reestruturados os Departamentos de Ensino de Graduação nos demais *campi*. Tais setores são responsáveis pelo serviço de acompanhamento pedagógico, realizado por outras três pedagogas (uma em cada *campi)*, percorrendo o mesmo objetivo do serviço de acompanhamento pedagógico realizado pela CAAPE no campus sede em São Carlos. Contudo, como cada *campi* apresenta suas especificidades e organização própria das rotinas de trabalho, o que apresentamos aqui é o relato da experiência do acompanhamento pedagógico no campus São Carlos.

Em 2015, com a estruturação de uma Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE), a CAAPE passou a denominar-se como Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes de Graduação, permanecendo com a mesma sigla (CAAPE). Neste processo, ao discutir e reelaborar o planejamento e as atribuições do setor, evidenciou-se que os estudantes ingressantes por ampla concorrência, egressos de escolas da rede particular de ensino, brasileiros e brancos, também precisavam de acompanhamento acadêmico e pedagógico. Tal conclusão, apoiada na análise das diligências recebidas pela CAAPE - por indicação de coordenadores de curso, docentes ou por busca dos próprios estudantes - indicava que a demanda por acompanhamento pedagógico não dependia da forma de ingresso do estudante, sua origem racial ou socioeconômica. Isto posto, a CAAPE ampliou o seu atendimento a todo e qualquer estudante de graduação, mas continua atendendo, prioritariamente, aos estudantes indígenas, estrangeiros, da reserva de vagas e bolsistas (ingressantes ou não pela reserva de vagas).

## O TRIPÉ DE APOIO AOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO NA UFSCAR: DA PERMANÊNCIA MATERIAL, PASSANDO PELA PERMANÊNCIA PEDAGÓGICA, À PERMANÊNCIA SIMBÓLICA

Historicamente, o acesso ao Ensino Superior brasileiro foi marcado pela dualidade e dicotomia: as classes populares faziam o percurso educacional na rede pública e quando chegavam à universidade, via de regra, era por meio do ensino privado. Por outro lado, as classes média e alta, geralmente, faziam o percurso contrário: estudavam em escolas particulares e ingressavam no ensino superior público.

A partir desta dissonância, a política educacional iniciada nos anos 2000 se reconfigura por meio de medidas como o REUNI, FIES, PROUNI, ENEM e SISU e Lei de reserva de vagas para o Ensino Superior, com o objetivo de promover o acesso aos grupos antes excluídos, quais sejam: pobres, negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas.

A presença desses novos grupos dentro das universidades traz consigo novos perfis de jovens, os quais demandam políticas públicas que promovam suporte social e pedagógico para que esses permaneçam nos cursos de graduação.

Do ponto de vista social, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), promulgado pelo Decreto nº 7.234/2010, é um marco legal importante, pois reconhece que é necessário ampliar as condições de permanência aos jovens com perfil socioeconômico vulnerável no ensino superior federal. O PNAES tem por objetivos a democratização da permanência desses estudantes, possibilitando diminuir as disparidades e desigualdades sociais e a redução das taxas de retenção e evasão, contribuindo para a conclusão nos cursos. Para tanto, são empreendidas medidas como: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte e creche. É importante salientar que, ainda que a normativa citada seja de 2010, desde 1980 a

UFSCar possui o Programa de Assistência Estudantil (PAE), voltado ao suporte material para a permanência estudantil.

Com o ingresso de estudantes indígenas, negros e oriundos de escolas públicas, o olhar para as demandas apresentadas por esses grupos explicitou não apenas a necessidade de um suporte econômico/material via assistência estudantil, mas indicou algo além disso. Depois de suprida a permanência do ponto de vista material (com assistência para moradia, alimentação, transporte, saúde), outros tipos de apoio eram solicitados. A partir destas demandas, passou-se a pensar na permanência do ponto de vista pedagógico. Ou seja, os novos perfis de estudantes que ingressaram na UFSCar, a partir de 2008, mostraram a necessidade de suporte pedagógico para auxiliar na permanência nos cursos.

Assim, a UFSCar reestruturou os serviços ofertados aos estudantes, principalmente por reservas de vagas, com o objetivo de garantir a permanência e o sucesso acadêmico. O acompanhamento acadêmico e pedagógico atua como suporte aos estudantes, prioritariamente aos indígenas e estrangeiros, indo desde o ingresso no curso até sua conclusão. Sendo assim, acaba orientando sobre a carreira escolhida, as estratégias de condução do curso, as possibilidades de melhoria do desempenho acadêmico e como enfrentar as dificuldades encontradas no percurso formativo com relação aos conteúdos ensinados, bem como às relações interpessoais.

Os demais estudantes que não são indígenas ou estrangeiros são incorporados ao acompanhamento acadêmico por meio de encaminhamentos realizados pelas coordenações de cursos, pelas assistentes sociais e por outros colegas que já são acompanhados.

A CAAPE, setor responsável por este acompanhamento, é formada, desde 2015, por duas pedagogas (Doutoras em Educação pela UFSCar, com pesquisas na área de multiculturalismo, relações étnico-raciais e formação de professores) e por um assistente administrativo (Mestrando do programa de Gestão de Organizações e Sistemas Públicos da UFSCar). Como não há uma formação específica para atuação como pedagoga no Ensino

Superior, a busca por conhecimentos específicos para atuar junto a jovens adultos tem sido realizada por meio de cursos centrados na andragogia, na participação de palestras, oficinas e na leitura de textos sobre temáticas específicas, quais sejam: indígena, imigração, transtornos de aprendizagem e do desenvolvimento, deficiências e saúde mental. Contudo, ressaltamos que não há uma política institucional de formação continuada voltada para a atuação no acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação.

O acompanhamento pedagógico e acadêmico desenvolvido pela CAAPE é perpassado por dois eixos: o do diálogo e o da equidade, os quais se fazem presentes na metodologia de trabalho utilizada no setor.

O eixo diálogo apoia-se na premissa de que é por meio dele que interagimos e entendemos o outro, com suas especificidades, com suas trajetórias de vida e com suas concepções. Passa a ser uma forma de integração dos estudantes à universidade. Assim, ouvir os estudantes e estar em diálogo constante com eles aprimora e direciona o acompanhamento pedagógico, possibilitando novas ações. O ouvir exige respeito a quem fala e faz parte do diálogo. Um diálogo no sentido freireano, constituído por perguntas, respostas, falas, escutas e silêncios.

Nesta forma de integração, destacamos a importância de, por meio dele, apreendermos e vivenciarmos as diversidades cultural, étnica, racial, de gênero, sexual. Reconhecemos nos estudantes suas diversidades e suas identidades enquanto pessoas, nos aproximando do proposto por Freire (1996) ao defender o caráter inacabado, histórico, social, cultural, de corpos conscientes de sua inconclusão, e por isso, possibilidade de transformação. Em suas palavras:

> Gosto de gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 54).

No acompanhamento pedagógico entendemos que a dimensão da pessoa do estudante deve ser considerada, ao passo que impacta, fortemente, durante sua trajetória na universidade.

É no movimento de diálogo com os estudantes que podemos conhecê-los enquanto pessoas e entender as dificuldades e especificidades ao passo que parte de grupos com demandas próprias e que necessitam de ações institucionais. Neste momento, as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas, estrangeiros, negros e de escola pública, dizem respeito tanto ao tratamento dispensado à diversidade e também às formas como os conteúdos acadêmicos são ensinados e avaliados.

Muitas vezes, parece haver um descompasso: o estudante idealizado (que vive em condições materiais adequadas, que estudou em boas escolas e teve acesso aos conteúdos básicos) e o estudante real, com um novo perfil (em condições materiais adversas para se manter na universidade e que estudou em escolas precárias, nas quais muitas vezes nem havia professor da disciplina específica, impedindo-o de acessar os conteúdos que são pré-requisitos para prosseguir seu percurso formativo).

No caso dos estudantes indígenas, com a educação escolar bilíngue e diferenciada sendo garantida por lei, tal descompasso pode parecer ainda maior.

Assim, o acompanhamento pedagógico possibilita orientar e construir junto com os estudantes estratégias que levem a um bom desempenho acadêmico, com vistas à conclusão do curso, mesmo diante dos problemas vivenciados dentro da instituição. Defendemos que a permanência acadêmica depende de uma rede de acompanhamentos e de ações, desenvolvidas por profissionais da área da educação, mas em colaboração com outros profissionais, visando ao desenvolvimento do estudante.

Não podemos perder de vista que a permanência acadêmica é importantíssima, porém é preciso entender a formação acadêmica/profissional de forma mais ampla, pois:

> Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. (FREIRE, 2001, p. 80).

Essa presença no mundo, alertada por Freire, diz respeito ao outro eixo que sustenta o acompanhamento pedagógico realizado por nós na UFSCar: o da equidade.

A presença dos novos perfis de estudantes - marcados pela diversidade e pelas diferenças - nos impõe um desafio: ir além da permanência material e acadêmica. Ou seja, é necessário pensarmos na permanência simbólica destes estudantes e isso só é possível quando pensamos a partir da equidade, reconhecendo as diversidades e as diferenças e construindo ações para que essas não sejam entendidas como desigualdades. Olhar as diferenças como desigualdades acaba por impossibilitar que esses estudantes indígenas, negros, periféricos, pobres, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais, deficientes, mulheres, sintam-se pertencentes ao espaço da universidade, de fato e de direito.

Conforme explica Santos (2009), ao analisar o impacto das políticas de ações afirmativas para negros e negras na Universidade Federal da Bahia, o nível simbólico da permanência dos estudantes "diz respeito ao significado da presença de estudantes negros em cursos que historicamente foram constituídos por brancos" (p. 18). Assim, um trabalho que atue com o foco na permanência simbólica deve ter como objetivo apresentar possibilidades para que estes 'novos estudantes', presentes nas instituições de ensino superior, possam identificar-se com o grupo dos demais universitários, serem reconhecidos como parte deste e pertencer a ele.

No caso de estudantes negros e indígenas, a permanência simbólica está diretamente relacionada com a possibilidade de

"viabilizar a superação do racismo e a solidificação de identidades diferentes das normalmente encontradas em ambientes de privilégio" (LIMA, 2016, p.76). Ao tratar da discriminação sofrida por negros, a autora apresenta relatos que corroboram com aqueles ouvidos na CAAPE e conclui que:

> Assimilar essa visão do outro sobre si, pode trazer ao estudante negro dificuldades na permanência, pois o olhar do branco sobre o negro [...] é basicamente um olhar negativo. E esse olhar é tão forte e penetrante que pode levar o estudante a duvidar de suas próprias capacidades. (LIMA, 2016, p. 65).

A permanência simbólica deveria transpassar as presenças físicas desses estudantes na universidade. Suas presenças simbólicas deveriam estar nos currículos das diferentes áreas do conhecimento e nas relações interpessoais. Ou seja, as histórias desses grupos quando consideradas pela e na instituição de ensino, possibilitam o reconhecer-se como pertencente à universidade e não como "corpos estranhos" ou deslocados.

Lidamos, cotidianamente, com estudantes que fazem parte de grupos excluídos em nosso processo histórico e também do acesso ao ensino superior. Portanto, o acompanhamento pedagógico baseia-se na premissa defendida por Santos (2001, p. 10) ao indicar que: "as pessoas e os grupos têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza".

Santos (2009, p. 73-74) explicita que quando os estudantes de classes populares ingressam na universidade, em geral, eles são os primeiros de suas famílias a atingirem o ensino superior. Relata a autora que, para estes estudantes "os primeiros dias são de muito estranhamento àquele mundo distante e distinto do seu. Esses jovens são como Outsiders". No caso da UFSCar, a este cenário apresentado pela autora, as diferenças culturais existentes entre os estudantes brasileiros e os estrangeiros, de um lado, e dos estudantes indígenas e não-indígenas, do outro, precisam ser acrescidas.

Com base nesta realidade, reconhecemos que a permanência simbólica desses estudantes perpassa a forma como lidamos com as questões relativas à diversidade e às diferenças. Portanto, é necessário falar e ouvir sobre racismo, preconceito, discriminação, o que impacta duplamente na vida universitária: na permanência acadêmica e na simbólica.

Por meio da dialogicidade é possível conhecer e valorizar o outro diferente de mim, mas igualmente humano a mim. Para Freire (1996) buscar o diálogo constante, sem apagar ou excluir as vozes e os diferentes discursos, são formas do existir humano. Assim, qualquer forma de discriminação ou prática preconceituosa de classe social, de raça, de gênero e outras desumaniza o ser humano. Desta forma, pretendemos com o acompanhamento pedagógico poder auxiliar na construção de uma educação superior que tenha "a finalidade de criar iguais oportunidades de sucesso para todos os alunos, independentemente de seu grupo social, étnico/racial". (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 54-55).

Posto isto, as ações empreendidas pelas pedagogas que realizam este acompanhamento pedagógico na UFSCar buscam a equidade, significando um tratamento diferenciado que ultrapasse a igualdade, como apresentaremos na próxima seção.

## ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NA UFSCAR: A CONSTRUÇÃO DE UM TRABALHO COLETIVO

Atualmente, o acompanhamento pedagógico na UFSCar, campus São Carlos, é realizado por duas Pedagogas, Doutoras em Educação, cujos processos formativos da graduação até a pós-graduação ocorreram na UFSCar. Esta característica peculiar permite, em certa medida, conhecer a instituição por dois pontos de vistas: como egressas do curso de Pedagogia e como servidoras (o que em alguns momentos facilita a relação com os estudantes). Faz parte do setor também um assistente em administração que, atualmente, é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos.

O objetivo da CAAPE é "coordenar as ações de acolhimento e acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação, prioritariamente, ingressantes por reserva de vagas, processos seletivos diferenciados e por convênios". (UFSCar, 2016). Ainda que o acompanhamento seja, prioritariamente, para os grupos supracitados, a partir das demandas das coordenações de cursos e dos próprios estudantes, a partir de 2016, este também vem sendo realizado aos estudantes bolsistas, pessoas com deficiências e estudantes não bolsistas.

Atualmente, são acompanhados pelas duas pedagogas da CAAPE: 166 estudantes indígenas, 41 estudantes estrangeiros, 40 estudantes PCD, 66 estudantes bolsistas e 29 estudantes não bolsistas com ingresso pela ampla concorrência. Todavia, há uma demanda não atendida por falta de pedagogas, referentes a estudantes que apresentam desempenho acadêmico abaixo do esperado, ou seja, quando integralizam 08 créditos ou menos em dois semestres consecutivos. Para esses estudantes, é enviado um e-mail indicando ações que podem ser utilizadas para melhorar o desempenho acadêmico, como frequentar assiduamente as aulas, ter uma rotina de estudos, frequentar tutorias, sanar dúvidas com docentes das disciplinas e buscar auxílio médico/psicológico em caso de problemas de saúde.

A partir dos eixos diálogo e equidade, são realizadas ações diferenciadas para os grupos de estudantes cujas especificidades e diferenças são, socialmente, transformadas em desigualdades. Assim, o acompanhamento está estruturado em três principais linhas de ações: acolhimento e recepção aos estudantes ingressantes indígenas e estrangeiros; acompanhamento acadêmico e pedagógico destes estudantes e demais grupos atendidos (reuniões de acompanhamento, atendimentos individuais e análise de desempenho acadêmico) e assessoramento aos docentes da instituição a fim de construírem, também, um atendimento diferenciado a alguns grupos de estudantes.

**Atividades de acolhimento e recepção aos ingressantes indígenas e estrangeiros**

A cada início de ano, a Universidade Federal de São Carlos recebe entre 3000 e 3200 novos estudantes em seus quatro *campi*, oriundos do processo seletivo do Sistema de Seleção Unificado – SiSU. Para recepcionar esses estudantes são realizadas atividades especiais, coordenadas pela Pró-Reitoria de Graduação, pelas Coordenações de Cursos e pelos Centros Acadêmicos Estudantis.

A instituição também oferta duas vagas extras em cada uma das suas 66 opções de cursos presenciais: uma para candidatos indígenas e outra vaga para pessoas em situação de refúgio, ambos por meio de processos seletivos específicos para estes grupos. Além de receber cerca de 10 estudantes por ano do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) – do Ministério das Relações Exteriores, que acolhe estudantes da América Latina, Central e do Continente Africano, convênio regulamentado pelo Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013.

Retomando as indicações de Santos (2009) do que seria o 'outsider' na universidade e amparando-se na premissa da equidade, compreende-se que os grupos de estudantes indígenas e estrangeiros devem receber um olhar diferenciado neste acolhimento. Isto se justifica tanto por serem, em grande parte, falantes de língua portuguesa como segunda língua, como por estarem num ambiente cultural muito diferente do seu de origem. Em diálogo com os coletivos destes estudantes, também foi evidenciada a necessidade de atividades de acolhimento e recepção diferenciadas, desenvolvidas em parceria com os próprios estudantes veteranos.

A construção destas atividades foi idealizada, em 2009, pelos primeiros estudantes indígenas que chegaram à UFSCar e que passaram por muitas dificuldades de adaptação. Ao defenderem esta proposta, os veteranos afirmavam que eles tinham o papel de acolher aos novos ingressantes. Nas suas palavras, eles diziam:

"passei por isso quando cheguei, posso avisar ao meu parente[6] sobre esta situação e ele não precisará sofrer o que eu sofri''. Os veteranos reforçavam a necessidade, já apontada por Santos (2009), de os ingressantes aprenderem a se 'mover' no espaço universitário.

Concluímos, então, que se houvessem atividades de integração à vida universitária aos ingressantes, idealizadas e realizadas em parceria com os veteranos indígenas, estas dificuldades poderiam ser sanadas ou minimizadas. A Pró-Reitoria de Graduação aprovou a proposta, por ser o setor que, à época, realizava o acompanhamento da política de ações afirmativas da Universidade. Assim, de 2010 a 2017, estas atividades foram conduzidas no âmbito da ProGrad.

Contudo, a partir de 2015, considerando os sete anos de acompanhamento dos estudantes estrangeiros e indígenas veteranos, identificou-se que os dois grupos apresentaram - neste período - dificuldades similares de adaptação e inserção no ambiente universitário, tais como: adaptação a uma cultura nova; distância de seu ambiente de origem, familiares e amigos, e dificuldades com o idioma (além dos estrangeiros que vêm de países nos quais não se fala a língua portuguesa, algumas das etnias indígenas que chegam à Universidade também não têm esse idioma como primeira língua).

Além das questões de adaptação ao ambiente acadêmico, os estudantes indígenas e estrangeiros - sobretudo os oriundos de países africanos - relataram, e ainda relatam, situações semelhantes no que diz respeito à dificuldade em se integrarem a grupos para a realização de trabalhos. Além disso, em menor grau, mas não menos preocupantes, situações em que racismo e preconceito se

6 Para um indígena todo e qualquer indígena - independente do seu povo de origem (tukano, baré, xavante, kambeba, etc) - é considerado parente. O parentesco extrapola os laços consanguíneos ou de matrimônio presentes na cultura do não-indígena.

apresentam na relação com os colegas e também, com servidores da universidade.

Considerando-se a importância de realizar tais atividades com estes dois grupos, as aproximações de suas demandas e a possibilidade de os estudantes indígenas e estrangeiros se conhecerem e já se configurarem como apoio um do outro, as atividades de integração à vida universitária passaram a ser realizadas com tais estudantes propondo, construindo, realizando, participando e avaliando-as conjuntamente.

Pautando-se na concepção de respeito aos mais velhos e no aconselhamento como forma de ensinamento dos povos originários e povos tradicionais africanos, os veteranos indicaram que estas atividades de acolhimento diferenciado deveriam ser desenvolvidas por indígenas e estrangeiros. Isso porque, para que os ingressantes de diversas culturas se sintam mais integrados na UFSCar e passem por esta primeira inserção na vida acadêmica, ser guiado por um veterano de sua cultura pode orientá-lo sobre como 'sobreviver' de forma mais tranquila ao choque cultural.

Tais ingressantes são orientados por e-mail pela CAAPE tão logo são publicadas as listas de convocação para matrícula. Neste contato são explicitados procedimentos, documentos e trajetos até a universidade.

O Centro de Culturas Indígenas e o Coletivo dos Estudantes Estrangeiros também desenvolve, em paralelo, um contato prévio com os ingressantes por meio de redes sociais no sentido de iniciar uma integração e sanar dúvidas sobre a Universidade, a cidade, onde está o campus e em alguns casos até sobre itinerário de viagem, uma vez que muitos dos estudantes indígenas vêm de comunidades distantes do norte e nordeste brasileiro e os estudantes estrangeiros vêm de outro país ou, até, de outro continente.

As atividades de integração ocorrem nas duas semanas que precedem o início do período letivo. Isso permite, além de tempo disponível para participar das atividades de acolhimento, a oportunidade destes grupos efetuarem os procedimentos de

avaliação socioeconômica para inserção no Programa de Assistência Estudantil da UFSCar.

Como já exposto, a elaboração das propostas de atividades é coletiva e iniciada pela retomada das atividades realizadas no ano em curso, com sua avaliação feita pelos servidores envolvidos, conjuntamente com os veteranos e com os ingressantes que foram acolhidos. A partir disso, elabora-se um cronograma com as atividades para o acolhimento dos próximos ingressantes, destacando-se carga horária e responsáveis pela sua realização. No ano de 2019, as atividades desenvolvidas foram: passeio pelo campus, apresentação dos setores-referência para a permanência dos estudantes na Universidade, roda de conversa com os veteranos, oficinas de organização para o estudo, visita monitorada à biblioteca, plantões para solicitação de carteira estudantil, atendimento aos estudantes estrangeiros para orientações sobre documentação de visto e passaporte, e apresentação dos ingressantes aos coordenadores de cursos.

Após o período do acolhimento, os estudantes realizam uma avaliação, por meio de relatos e de um questionário online respondido por eles, indicando a pertinência de cada atividade e apresentando sugestões e críticas quanto ao seu desenvolvimento. A visita à biblioteca, o encontro com os veteranos, a oficina de informática e o passeio pelo Campus comumente se destacam como as atividades mais interessantes segundo a percepção dos estudantes ingressantes.

Os veteranos que se propõem a participar de todas as atividades propostas durante as duas semanas iniciais também realizam os plantões para orientação sobre os documentos para matrícula, inserção no programa de assistência estudantil e o Programa Bolsa Permanência (no caso dos indígenas); ações que possibilitam que os estudantes sejam atendidos mais rapidamente e apresentem a documentação correta para cada processo. Tais estudantes que atuam nestas atividades são contemplados com um apoio financeiro, já que eles precisam estar na universidade num período que, para eles, ainda seria de recesso.

Todas as ações mencionadas são fundamentadas pelo diálogo e pela busca da efetivação da equidade, atuando como primeiro passo para que a permanência material, acadêmica e simbólica seja possível.

**A análise de desempenho**

Com o início das aulas, o acompanhamento pedagógico passa a ocorrer por meio de reuniões coletivas (com todos os estudantes estrangeiros, por exemplo), em pequenos grupos (com os estudantes indígenas da área da saúde, por exemplo) ou, ainda, em atendimentos individualizados. Os atendimentos individualizados podem ocorrer de forma presencial ou virtualmente (por meio das redes sociais e e-mail).

O atendimento presencial acontece por demanda dos próprios estudantes, por solicitação/indicação de docentes e/ou da Coordenação de Curso que indicam a necessidade de atenção especial a um determinado estudante ou, ainda, via "busca-ativa" realizada pelas pedagogas, principalmente após a análise semestral dos históricos acadêmicos de cada estudante. Cabe mencionar que alguns atendimentos são realizados a partir de informações que as pedagogas recebem de outros estudantes sobre preocupações com problemas enfrentados pelo(s) colega(s). Apenas a título de ilustração, em 2018, realizamos 465 atendimentos presenciais, 478 por e-mail e 930 via rede social.

Ao final de cada semestre, realizamos a análise de desempenho via histórico escolar de cada um dos estudantes acompanhados, considerando os créditos inscritos, cancelados, aprovados, reprovados, em recuperação e frequência. A partir dessa análise e, considerando a evolução de cada um no seu curso, orientamos as ações que eles devem realizar para melhorar seu desempenho. Essas orientações são encaminhadas para cada um, via e-mail e/ou mensagem de rede social da CAAPE. Neste ano de 2019, estão sendo acompanhados, em São Carlos, 177 estudantes indígenas, 68 estudantes com transtornos funcionais e/ou

psicológicos, 36 estudantes estrangeiros, 23 estudantes da ampla concorrência e 04 estudantes com deficiência; cabe mencionar que destes 308 estudantes, 88% fazem parte do Programa de Assistência Estudantil da UFSCar.

Ao realizarmos as análises de desempenho acadêmico desses estudantes, verificamos as dificuldades de aprendizagem relacionadas aos conteúdos ensinados nos diferentes cursos, refletidas nas reprovações, o que muitas vezes emperra o andamento do curso. Neste sentido, os resultados dessa análise evidenciam o descompasso que discutimos anteriormente: os novos perfis de estudantes impõem desafios para o ensino e para a avaliação, bem como para a percepção do que é conhecimento.

Para Freire (1996), o conhecimento é produzido pelos seres humanos no ato de conhecer o mundo. Todos produzem, ao passo que essa produção não é restrita aos centros acadêmicos. Assim, o conhecimento também é construção histórica, cultural e social. O processo de conhecer envolve ensinar, aprender e pesquisar. O ensino é a criação de possibilidades para produzir ou construir conhecimento. Apoiamo-nos na ideia de que ensinar e aprender são atos imbricados, portanto,

> [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de fazer o ensinado, em que o ensinado não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 24).

Neste sentido, são muitos os desafios relacionados ao ensino e à aprendizagem e, com o trabalho desenvolvido pelo acompanhamento pedagógico, intentamos que o desempenho

acadêmico dos estudantes possa avançar. Para tanto, coordenamos e desenvolvemos ações relacionadas à permanência acadêmica.

Desta forma, de 2008 a 2014, foi desenvolvido o Projeto de Tutoria, parte do Programa de Acolhimento e Apoio ao Estudante (PAAE), cujo principal objetivo era orientar o aluno ingressante na UFSCar, para que pudesse aproveitar ao máximo todas as oportunidades acadêmicas, culturais, sociais e pessoais que a Universidade lhe oferecesse, oportunizando um aproveitamento acadêmico profícuo e a formação integral do aluno.

No ano de 2014 foram desenvolvidos dois projetos: o de Tutoria do PAAE e o de Tutoria Ações Afirmativas.

A tutoria do PAAE era voltada a todo e qualquer ingressante, como indicado anteriormente. Infelizmente, no início de 2015, devido aos contingenciamentos orçamentários, a Tutoria do PAAE deixou de existir.

A Tutoria Ações Afirmativas era oferecida em parceria com o Núcleo UFSCar-Escola, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, e atendia a estudantes indígenas e estrangeiros. Foi construída por meio do diálogo com os próprios estudantes atendidos que demandavam a possibilidade de discutir conteúdos específicos das disciplinas em pequenos grupos. Assim, baseando-se numa proposta de orientação para os estudos, partia da trajetória escolar dos estudantes ao estudo e à permanência acadêmica no curso de graduação por meio da atenção às suas necessidades relativas à aprendizagem.

Semestralmente é realizada a consulta aos coletivos de estudantes a fim de definirmos, juntos, para quais disciplinas haverá a necessidade de Tutorias específicas. No intervalo de 2014 a 2019 as tutorias solicitadas foram para as disciplinas de: Anatomia, Cálculo (1 e 2), Fisiologia, Química (e Bioquímica), Estatística, Física (1 e 2) e Geometria Analítica. Isto evidencia, justamente, as disciplinas com maiores índices de reprovação na instituição, independente da forma de ingresso dos graduandos. Em 2018, avaliamos que havia a necessidade de mais uma tutoria específica: a de Escrita Acadêmica, a qual tem forte impacto para o

entendimento de todas as disciplinas, principalmente para estudantes falantes de Língua Portuguesa como segunda língua, como é o caso dos indígenas e dos estrangeiros.

Os tutores são selecionados e formados pelas Pedagogas da CAAPE, sendo considerados os aspectos relacionados à didática e à capacidade de empatia, pois graduandos que atuarão junto a graduandos indígenas e estrangeiros. Ou seja, tentamos garantir que as especificidades desses grupos sejam consideradas e, por isso, uma tutoria específica deve ser desenvolvida.

Em 2018, a ProGrad implementou o Programa de Acolhimento e Apoio ao Estudante de Graduação (PAAEG), um programa de Tutoria em conteúdos aberto a todo e qualquer estudante da UFSCar, mas com foco prioritário nos ingressantes. No primeiro semestre de 2019, as tutorias ofertadas no âmbito do PAAEG são: Anatomia, Bioquímica, Bioquímica para Biotecnologia, Cálculo 1, Conceitos e Métodos em Ecologia, Escrita Acadêmica, Fenômenos de Transportes 5 e 6, Física (1, 2 e 3), Fisiologia, Fundamentos da Probabilidade, Geometria Analítica, Matemáticas, Mecânica dos Sólidos, Química Geral e Química Orgânica e Inorgânica. Essas tutorias ocorrem na Biblioteca Comunitária da UFSCar e são indicadas a todos os estudantes acompanhados pelo setor.

Além de coordenarmos as tutorias específicas para estudantes indígenas e estrangeiros, realizamos um trabalho junto às Coordenações de Cursos, por solicitação destas ou por indicação dos estudantes. Acreditamos que por meio de um trabalho coletivo e dialógico com as coordenações e professores dos diferentes cursos, podemos mediar situações nas quais o desempenho acadêmico dos estudantes está sendo impactado por alguma especificidade (individual ou por ser de grupos, como indígenas ou estrangeiros).

A formação docente, principalmente para os professores que atuam no Ensino Superior, pode não ter abordado temáticas como da diversidade e das diferenças. Portanto, assessorar as Coordenações de Cursos sobre essas temáticas e construir, coletivamente, ações que possibilitem um melhor desempenho

acadêmico desses estudantes torna-se de fundamental importância.

No caso específico de indígenas e de estrangeiros, percebemos que para além do desafio da aprendizagem dos conteúdos há outro desafio, qual seja: a mudança de representações mentais sobre esses grupos, uma vez que é:

> [...] importante considerar as representações mentais dos indivíduos, as ideias sobre o outro, o entendimento das situações humanas de conflito, as imagens que elaboramos de nós mesmos em relação aos outros. E esse é o terreno da educação. A cultura é algo que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma única. Isso há de ser considerado pela política e pela educação no mundo inter-relacionado que nos aproxima física e simbolicamente a todos, em relação ao que nos une, mas também em relação ao que nos separa. (GIMENO SACRISTÁN, 2003, p. 49).

As representações mentais sobre indígenas e estrangeiros também podem ser aplicadas aos demais grupos, como: homossexuais, transgêneros, pobres, mulheres, pessoas com deficiência, e isto, pode impactar, diretamente, na permanência acadêmica e simbólica desses grupos. O trabalho coletivo desenvolvido junto com algumas Coordenações de Cursos e com alguns docentes tem se mostrado profícuo e apresentado bons resultados, melhorando o desempenho acadêmico dos estudantes e ao mesmo tempo, contribuindo com momentos formativos para os docentes.

## CONCLUSÕES

Ao compartilharmos nossa experiência na realização do acompanhamento pedagógico de estudantes de graduação pudemos refletir sobre nosso trabalho, percorrendo um percurso marcado por aprendizagens, acertos, erros e recondução de ações. Registramos aqui, o nosso "saber-fazer" e desvelamos o quanto já construímos e também o que ainda encontra-se em processo.

Reconhecemos que alguns desafios vêm sendo enfrentados e que, por isso, a CAAPE, atualmente, é reconhecida pelos estudantes acompanhados, por algumas Coordenações de cursos e por alguns docentes como referência para que o desempenho acadêmico desses estudantes possa melhorar, visando à conclusão de seus cursos.

Por meio das avaliações realizadas coletivamente, em nossas reuniões de equipe do setor e pelos estudantes sobre nosso trabalho, refletimos sobre ele e o redirecionamos sempre que necessário. Essa avaliação se faz presente nas reuniões coletivas e individuais com os estudantes, mas também pode chegar por e-mail em resposta às análises de desempenho, quando um estudante indica o quanto é importante saber que não está sozinho nesta caminhada ou quando compartilhamos das alegrias das colações de grau.

Sabemos, contudo, que assim como alguns dos desafios postos no início do acompanhamento pedagógico foram (ou estão sendo) superados com base nos eixos do diálogo e da equidade, atualmente nos encontramos diante de outros. Observamos um crescente número de estudantes acompanhados que apresentam especificidades ainda mais diferenciadas do que as dos grupos dos indígenas e estrangeiros africanos.

Deparamo-nos, hoje, com cada vez mais estudantes que apresentam transtornos funcionais (dislexia, discalculia, déficit de atenção e hiperatividade). Além disso, com a reserva de vagas para pessoas com deficiências, a complexidade torna-se constante, requerendo novas aprendizagens que possam tornar esse acompanhamento pedagógico efetivo. No segundo semestre de 2019, iniciamos o acompanhamento aos estudantes provenientes das reservas de vagas para pessoas com deficiências, realizando a análise de desempenho acadêmico e realizando reuniões individuais com alguns estudantes que apresentaram um desempenho abaixo do mínimo requerido pela instituição.

Como não somos especialistas em Educação Especial, o acompanhamento busca levantar quais as necessidades de

adaptação metodológica e avaliativa desses estudantes, buscando auxílio junto à algumas docentes do curso de Educação Especial. Destacamos que as dificuldades de acompanhamento pedagógico com esse público também esbarram na falta de pedagogas para atuar na CAAPE que sejam especialistas em Educação Especial, e na escassez de profissionais na Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, pois isso poderia promover um acompanhamento mais eficaz.

Neste momento, ainda não conseguimos realizar um acompanhamento sistematizado desses estudantes, principalmente daqueles com deficiências.

Neste contexto, destacamos ainda uma temática que tem se tornado frequente na sociedade, de modo geral, e nas universidades, em particular: a saúde mental. Temos atendido cada vez mais estudantes que estão passando por um momento turbulento em suas vidas e, como consideramos a dimensão pessoa do estudante, não podemos perder de vista o quanto isso impacta seu desempenho acadêmico. Esses estudantes são encaminhados ao Departamento de Atenção à Saúde da UFSCar para receberem acompanhamento terapêutico e médico. Neste sentido, novamente, esbarramos na escassez de psicólogos e psiquiatras, gerando listas de espera e demora no atendimento. Entretanto, a UFSCar tem envidado ações relativas a essa temática por meio de Congressos de Saúde Mental, rodas de conversas, com a tentativa de construção de uma política institucional e com o atendimento psicoterapêutico aos estudantes, sendo o crescente número de situações um empecilho para que todos sejam atendidos.

Por serem novos, os desafios apontados incidem diretamente no desempenho acadêmico dos graduandos, pois exigem outras metodologias e outras formas avaliativas, para as quais os docentes não foram formados. Encontramo-nos aqui, diante de descompassos entre um perfil de estudante que não chegava ao ensino superior, anteriormente, como é o caso, principalmente, dos estudantes com deficiências. E o que fazer diante disso? Não é algo posto nem para os docentes e nem para nós, pedagogas.

A resposta não pode ser simplista, contudo, acreditamos que a melhor estratégia sempre será pautada no diálogo e na equidade. Somente perguntando aos estudantes como aprendem melhor e como expressam melhor o que aprenderam é que podemos construir metodologias e avaliações que contemplem tal demanda. Será por meio de constante adequação curricular aos "diferentes" que a equidade será possível.

É uma alegria imensa ver estes estudantes, antes excluídos do ensino superior, compartilhando os espaços da biblioteca, das salas de aula, das apresentações de trabalhos em congressos, das publicações em revistas, das colações de grau e das aulas na pós-graduação. Mas, acesso sem permanência não se garante e permanência requer - de nós, pedagogas da CAAPE - acompanhamento pedagógico. O acompanhamento construído com base nos dois eixos principais requer o 'dar-se a conhecer' nas relações de acompanhamento, algo que exige tempo e confiança. Somente assim, dialogando com os estudantes atendidos, podemos ser capazes de elaborar propostas de acompanhamento cada vez mais adequadas a cada cultura, a cada povo, a cada deficiência, a cada transtorno, a cada pessoa.

Todavia, esbarramos nas condições objetivas de trabalho e naquilo que nos parece um dilema: como acompanhar de forma individualizada um número cada vez maior de estudantes, considerando suas especificidades? Ainda não temos resposta para tal pergunta. Contudo, acreditamos que políticas institucionais são necessárias para que seja possível continuar caminhando e construindo uma universidade cada vez mais diversa e mais democrática do ponto de vista da permanência material, acadêmica e simbólica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática pedagógica. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antônio F.B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GONÇALVES, Luiz A.O.; SILVA, Petronilha B.G. e. **O jogo das** diferenças: o **multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Luiz A.O.; SILVA, Petronilha B.G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Revista de Educação da USP**. 2000.

IBGE. **CENSO DEMOGRÁFICO 2010**. Características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LIMA, Silvia Maria Amorim **A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal do Paraná**: aspectos material e simbólico, 2016, 172f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Boaventura de S. **As tensões da modernidade.** Fórum Social Mundial, Biblioteca das Alternativas, 2001. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/boaventura.asp >. Acesso em: 10 maio de 2018.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros como política de ação afirmativa. 2009. 214f. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano de desenvolvimento institucional.** -- São Carlos: UFSCar, 2004. p48.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Portaria GR n° 695/07**, de 06 de junho de 2007. *Dispõe sobre a implantação do Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação da UFSCar, no Programa de Ações Afirmativas.* São Carlos UFSCar, 2007. Disponível em: http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional; acessado em: 15 de jun. de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Portaria GR n° 1887/16**, de 09 de setembro de 2016. *Altera a nomenclatura da Coordenadoria de Ações Afirmativas e Outras Políticas de Equidade para Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes.* São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional; acessado em: 15 de jun. de 2019.

ANEXO 1: **Modelo de quadro com indicativos de desempenho acadêmico que é env iado ao término de cada semestre letivo aos estudantes acompanhados pela CAAPE.**

| O que observar: | Seu histórico: | Indica bom desempenho: | Ações que você deve fazer para melhorar o desempenho: |
|---|---|---|---|
| **Atingiu o desempenho mínimo esperado para manter a matrícula ativa (8 créditos, pelo menos, nos últimos dois semestres consecutivos, segundo regimento da graduação da UFSCar)?** | Sim | Sim | • Aprovou-se apenas o mínimo esperado, precisa melhorar o desempenho para concluir seu curso no prazo.<br>• Obteve-se melhor índice de aprovação em disciplinas, deve manter-se assim. |
| | Não | Não | Como você não apresentou o desempenho mínimo esperado, ocorreu a perda de vaga. Caso tenha interesse, com base no regimento da graduação da UFSCar, você pode solicitar - via recurso - a reintegração de vaga e a inscrição em disciplinas para o semestre em curso. Para tanto, siga as orientações enviadas ao seu email. |
| **Há reprovações por frequência?** | Sim | Não | A aprendizagem dos conteúdos das disciplinas em um curso presencial requer a presença em sala de aula. As reprovações por frequência não devem acontecer. |
| | Não | Sim | Ótimo, mantenha-se assim! |

| O que observar: | Seu histórico: | Indica bom desempenho: | | Ações que você deve fazer para melhorar o desempenho: |
|---|---|---|---|---|
| **Há disciplinas em PAC (Processo de Avaliação Complementar, antiga SAC ou REC)?** | Sim | Indiferente | | Deve procurar o professor da disciplina para saber quais conteúdos e data de avaliação. Aproveite as férias para estudar. |
| | Não | Indiferente | | • (Há disciplinas reprovadas) Procure estudar mais e participar das tutorias para alcançar a média 5,0 e poder ficar em recuperação; isso te dá a chance de aprovação.<br><br>• (Todas as disciplinas aprovadas) Parabéns, você aprovou todas as disciplinas sem precisar de recuperação complementar. Continue assim! |
| **Qual seu índice de aprovação em disciplinas? (Calculado com base nos créditos cursados e nos aprovados)** | % | Ingressante | Menor que 40% | O bom índice de aprovação em disciplinas é aquele superior a 40% para estudantes ingressantes. Precisa melhorar esta porcentagem. Para o próximo semestre buscar tutorias, monitorias, CAAPE ou Pró-Estudo para elevar este índice. |
| | | | Maior que 40% | O bom índice de aprovação em disciplinas é aquele superior a 40% para |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | estudantes ingressantes. Parabéns! Para o próximo semestre, busque aumentar este índice. |
| | % | Veterano | Menor que 70% | O bom índice de aprovação em disciplinas é aquele superior a 70% para estudantes veteranos. Precisa melhorar esta porcentagem para concluir seu curso no tempo hábil. Para o próximo semestre busque tutorias, monitorias, a CAAPE ou as orientações do Pró-Estudo para elevar este índice. |
| | | | Maior que 70% | O bom índice de aprovação em disciplinas é aquele superior a 70% para estudantes veteranos. Parabéns! Mantenha-se assim! |
| **O que observar:** | **Seu histórico:** | **Indica bom desempenho:** | | **Ações que você deve fazer para melhorar o desempenho:** |
| **Seu desempenho está estável ou em crescimento?** | Sim | Sim | | Parabéns, continue assim! |
| | Não | Não | | Considerando que houve queda no desempenho acadêmico, são necessárias ações para reverter esse quadro. Organize melhor seus horários de estudos, frequente as tutorias, tire suas dúvidas com os professores, procure o Pró-Estudo e CAAPE. |
| **Quantos semestres você tem para concluir o curso?** | N° | Indiferente | | Seu prazo final é: ano/semestre. |
| **Quantos créditos você ainda** | N° | Indiferente | | Considerando que restam XX semestres para concluir o |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **precisa integralizar?** | | | curso, deverá aprovar uma média de XX créditos por semestre. |
| **Participou das atividades de Tutoria e das reuniões de acompanhamento pedagógico?** | Sim | Sim | Parabéns, continue participando! |
| | Não | Não | A participação nas Tutorias é uma oportunidade para aprender conteúdos e estudar com os demais colegas. Sem participar das tutorias, você perde a chance de aprender. O acompanhamento pedagógico é uma parceria, sem a participação nas reuniões de acompanhamento pedagógico você não recebe as orientações para melhorar o seu desempenho e nem conhece as estratégias utilizadas pelos demais colegas para vencer as dificuldades do percurso acadêmico. |

**CAPÍTULO 7**

# EDUCAÇÃO SUPERIOR E O APOIO ESPECIALIZADO À APRENDIZAGEM (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM)

Bruna Pereira Alves Fiorin[1]
Sílvia Maria de Oliveira Pavão[2]

A experiência em uma universidade pode ser vivenciada de diferentes formas. Parte-se do entendimento de que a instituição universidade tem o caráter educacional e formativo profissional, cuja estrutura é bastante complexa, com normas que a regem cultural e socialmente, e que precisa ser codificada pelos estudantes que nela ingressam. Quando isso não ocorre, a consequência pode ser o fracasso, o abandono, a frustração e a evasão.

Algumas pessoas podem iniciar seu percurso acadêmico sem ter, necessariamente, a maturidade para compreender esses códigos da universidade, se refletindo na forma do não aprender. Sabe-se que, quando ocorre a não aprendizagem, é preciso que uma rede de apoio especializado possa ser estendida e ofertada àquele sujeito, considerando a ampla gama de áreas de conhecimento que coexistem e que conferem à instituição uma característica interdisciplinar.

Nesse contexto, percebeu-se como essencial a organização estrutural, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de um

1 Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Apoio à Aprendizagem da Coordenadoria de Ações Educacionais UFSM, Servidora técnico-administrativa em Educação no cargo de Pedagoga, bruna.pedagogaufsm@gmail.com.
2 Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Coordenadora da Ações Educacionais UFSM, Professora do Departamento de Fundamentos da Educação UFSM, silviamariapavao@gmail.com.

setor que congregasse ações direcionadas à aprendizagem, acessibilidade e ações afirmativas. Sendo assim, em 2016, constituiu-se a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), regulada pela Resolução 030/2017.

> As ações voltadas à aprendizagem são antigas na UFSM. O serviço de atendimento ao estudante existe desde 1970, como antigo Serviço de Orientação Educacional (SOE) – vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e, posteriormente, como órgão suplementar do Centro de Educação. Com o tempo foi reformulado, passando a denominar-se, em 1995, Serviço de Orientação Educacional, Psicopedagógica e Profissional do Ensino Superior e, em 1998, Ânima – Núcleo de Apoio ao Estudante (POZOBON et al., 2008). Em 2016, com a criação da Coordenadoria de Ações Educacionais, o serviço de atendimento ao estudante passa a ser realizado institucionalmente pela CAED, que agrega, ainda, as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade (criado em 2008) e pelo Núcleo de Ações Afirmativas (com ações vigentes desde 2007, mas oficialmente como Núcleo desde 2016) (FIORIN, 2018, p. 105-106).

Entende-se que os três Núcleos que compõe a Coordenadoria desenvolvem igualmente ações fundamentais na UFSM, uma vez que a CAED tem atuado "[...] como agente de inovação pedagógica e social dos processos de acesso, permanência, aprendizagem na Instituição e de relações de trabalho no que se refira a servidores com deficiência [...]" (UFSM, 2017, p. 02). Considera-se a importância da Coordenadoria como um todo, mas enfatiza-se, neste artigo, o trabalho do Núcleo de Apoio à Aprendizagem.

Com esse foco, o objetivo deste estudo teórico foi apresentar as ações desenvolvidas no Núcleo de Apoio à Aprendizagem da CAED/UFSM, destacando a contribuição destas para a aprendizagem e permanência dos estudantes, assim como, para a formação profissional.

## COMPLEXIDADE DO APRENDER

O aprender é considerado, em alguns estudos (GARCIA, 1998, CLAXTON, 2005, GOMES; PAVÃO, 2013, BRIDI FILHO; BRIDI,

2016, PAVAO; SOUZA, 2018), como um processo complexo, tendo em vista que as pessoas que possuem dificuldades ou transtornos de aprendizagem são mais propensas a desenvolver, de forma associada, dificuldades ou transtornos emocionais e psicopáticos, mentais.

Em relação aos transtornos específicos de aprendizagem (APA, 2017), destacam-se aqueles que remetem a um prejuízo na leitura, na expressão escrita e na matemática (dislexia, disortografia, discalculia). Muitos são os fatores contextuais que podem contribuir para o surgimento desses problemas, inclusive os de origem neurobiológica. Desta forma, as pessoas que apresentem esses transtornos podem ter necessidade de apoio especializado por toda a sua trajetória de vida.

O fato de apresentarem tais dificuldades repercute sobremaneira na forma como conduzem suas vidas e no desenvolvimento de sua estima. Muitos dos problemas vivenciados podem estar associados a certos tipos de comprometimento (intelectual, da comunicação, físico, alguma deficiência), e que, quando postos em situação que desafie o cumprimento do objetivo, podem ser, de forma mais intensa, propensos ao surgimento de uma dificuldade para aprender. Esses acontecimentos, no processo acadêmico, são caracterizados pelas necessidades educacionais especiais (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2010). Essas dificuldades podem levar as pessoas a buscar os serviços de apoio especializado na mais tenra idade. No início do processo de escolarização, essa busca é protagonizada pelos familiares e professores, que ao identificar os problemas, fazem os mais diversos encaminhamentos. Ao chegar no Ensino Superior, as dificuldades persistem ou, até mesmo, se agravam. Muitas vezes, a pessoa está com a estima comprometida, com pensamentos autorreferentes, em um quadro geral de desmotivação que pode confundir possíveis diagnósticos ou encaminhamentos para o problema enfrentado.

Para evitar a evasão, a repetência, a frustração e todo esse sofrimento psíquico causado pela má interpretação ou condução de

um problema de aprendizagem, é preciso investir em ações que desenvolvam estratégias de apoio e que sejam protetivas a essas pessoas, pois os sintomas dessas dificuldades são fatores de risco à integridade moral e física.

Considerando a característica da sociedade contemporânea, cujos valores prevalentes repousam sobre o individualismo e competições, é importante que os conhecimentos acerca desses processos de aprender na Educação Superior sejam cada vez mais compartilhados e valorizados por pessoas e instituições, compreendendo além das dificuldades, os sujeitos e contextos que influenciam o processo de aprender. Pavão e Souza (2018, p. 53), reforçam a necessidade de repensar e propor uma prática educacional inovadora que atenda aos anseios das demandas educacionais, entendendo ser cada vez mais difícil "não se reportar a algumas situações do cotidiano que representam, muitas vezes com naturalidade, as desigualdades sociais, culturais, econômicas, educacionais ocorridas na contemporaneidade".

Nesse contexto universitário de ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão, além dos problemas específicos de aprendizagem, evidenciam-se importantes questões de saúde mental que têm interferido sobremaneira no desempenho acadêmico e permanência na instituição. Por isso, será possível perceber que o trabalho do Núcleo de Apoio à Aprendizagem aqui contextualizado, vai além das questões do aprender na universidade.

## O NÚCLEO DE APOIO À APRENDIZAGEM DA UFSM E AS AÇÕES DESENVOLVIDAS

O Núcleo de Apoio à Aprendizagem da Coordenadoria de Ações Educacionais

> [...] tem como foco a aprendizagem e a conclusão de curso dos estudantes da Universidade Federal de Santa Maria, visando contribuir para o enfrentamento de dificuldades no contexto universitário e o melhor

> aproveitamento acadêmico. Trabalha com orientações e discussões de questões pertinentes ao processo educativo, de cunho emocional e pedagógico, como forma de sugerir possibilidades de superação das dificuldades encontradas, contribuir para que os estudantes aproveitem ao máximo suas potencialidades e favorecer os processos de ensino, aprendizagem e educação continuada (UFSM, 2019).

Compreender as relações entre o ensino e a aprendizagem requer um debate que antecede a análise que se estabelece em uma relação exclusiva entre os métodos, conteúdos, professor e estudantes. Esses elementos constantes no processo de aprender e ensinar associam-se a outros fatores que podem tanto contribuir para o sucesso dos processos, como retroceder a patamares não conhecidos. A aprendizagem pode ser mais bem compreendida a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que considere as diferentes formas de aprender, bem como os estilos de organização curricular. Sendo assim, a interação entre os profissionais de distintas áreas torna-se fundamental em vista da construção do conhecimento significativo para a vida do sujeito e para a convivência e desenvolvimento em sociedade.

Uma instituição educacional, ao organizar seus processos e projetos pedagógicos, precisa considerar a pluralidade de manifestações e diferenças entre pessoas, conteúdos a serem aprendidos e formas como podem ser aplicados. Por serem muitos os fatores implicados na compreensão do aprender, é importante que os professores, como sujeitos desse processo, desenvolvam ações de cunho participativo/colaborativo, de modo a atender os anseios de conhecimento da sociedade e do sujeito (MEIRIEU, 1998, 2006). Partindo desse entendimento, se enfatiza a formação da equipe do Núcleo a partir de profissionais de distintas áreas, em um trabalho de inter-relação com estudantes, professores e coordenações de curso.

O trabalho do Núcleo é fundamentado no tripé ensino, pesquisa e extensão que embasa a UFSM. Neste contexto, busca-se "Orientar e assistir a comunidade universitária por meio de uma abordagem interdisciplinar de promoção, potencialização,

qualificação e ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem" (UFSM, 2019). Esse trabalho interdisciplinar, realizado por uma equipe composta por profissionais de distintas áreas, tem sido fundamental para o desenvolvimento do setor, aprofundamento e enriquecimento das ações desenvolvidas.

A equipe do Núcleo é composta por 2 psicólogos servidores da Instituição, sendo um deles Mestre em Psicologia; uma pedagoga, uma psicopedagoga e 4 psicólogos colaborados, todos acadêmicos de cursos de mestrado da UFSM, vinculados ao setor por meio de projeto; e uma pedagoga servidora da Instituição e Chefe do Núcleo, Doutora em Educação. Os colaboradores atuam no setor de 1 semestre a 2 anos, enquanto os servidores têm de 2 a 7 anos na Instituição, sempre trabalhando neste Núcleo. Com exceção da chefia, todos os profissionais atuam diretamente no atendimento individualizado dos estudantes na área da aprendizagem ou da saúde mental.

Essa equipe multiprofissional desenvolve distintas atividades, mas a maior delas é o acompanhamento psicológico e pedagógico dos estudantes da UFSM, a partir de um trabalho individual e/ou em grupo. O trabalho realizado tem como fundamento teórico-prático, além das definições profissionais originadas na formação profissional dos integrantes da equipe, a abordagem interdisciplinar. Entende-se que a integração e o diálogo entre as áreas de conhecimento a que pertencem os profissionais da equipe, problematizando intervenções e compartilhando casos, permite que seja realizada uma intervenção interdisciplinar (FAZENDA, 2003, GRIZ, 2006, OLIVEIRA; SANTOS, 2017). Essa prática subsiste, não pela ação isolada do profissional, mas pela cumplicidade ao conceber o sujeito da aprendizagem em sua indivisibilidade.

Os atendimentos individuais são semanais e têm duração de cerca de um semestre. Para ser atendido individualmente, o estudante acessa o site do Núcleo de Apoio à Aprendizagem e preenche o formulário de solicitação de atendimento. Esses dados são inseridos em uma lista de espera e, assim que o setor identifica

que o horário de um dos profissionais é compatível com o horário disponível pelo estudante, o setor entra em contato com o estudante para agendamento do atendimento semanal.

O Núcleo recebe, ainda, encaminhamento de estudantes. Esse encaminhamento pode ser feito por um servidor da Universidade, que percebeu a necessidade de o estudante ser atendido. Para isso, o servidor conversa com o estudante sobre o encaminhamento, preenche um formulário disponibilizado na página do Núcleo e, assim que o setor identifica que o horário de um dos profissionais é compatível com o horário disponível pelo estudante, o setor entra em contato com o estudante para agendamento do atendimento semanal.

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes atendidos por Unidade Universitária - 2018.

Fonte: UFSM, 2019.

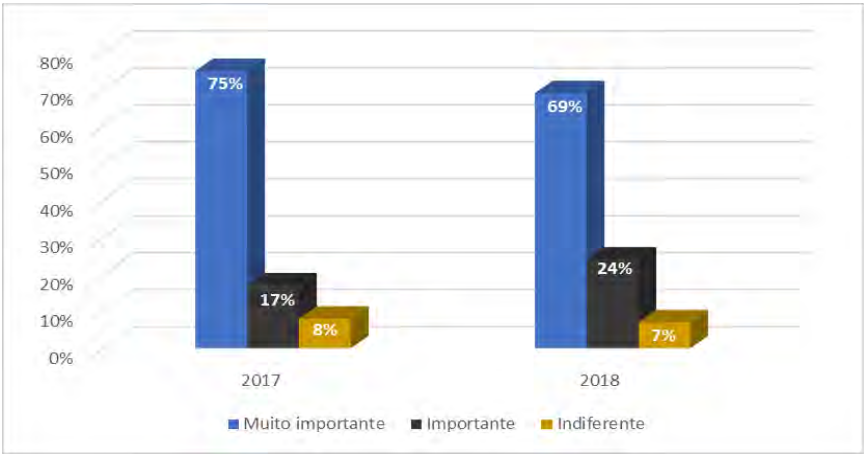
Em 2018, o Núcleo atendeu estudantes de todas as Unidades Universitárias da UFSM, tendo, conforme gráfico 1, uma procura maior pelo Centro de Tecnologia, onde se concentram principalmente os cursos de Engenharia, e pelo Centro de Ciências Sociais e Humanas, que reúne o maior número de cursos da Instituição. No ano citado, foram contabilizados 456 estudantes atendidos individualmente e 3812 atendimentos realizados (UFSM, 2019). Mesmo assim, permaneceram na lista de espera do setor cerca de 445 estudantes, demonstrando a necessidade de ampliação do serviço e da equipe do Núcleo.

As demandas recorrentes nos atendimentos são: dificuldades nas habilidades acadêmicas (escrita, leitura, rotina de estudos, apresentações de trabalho, currículo); dificuldades de adaptação na cidade, universidade ou curso; dúvidas quanto à escolha do curso/profissão; dificuldades no relacionamento com colegas e/ou professores; questões familiares; ansiedade; tristeza; condições de saúde que prejudicam os estudos; problemas com álcool e/ou drogas.

Apesar do foco de trabalho do Núcleo estar nas questões que interferem na aprendizagem, no desempenho acadêmico e na permanência na Universidade, e por mais que algumas das demandas apresentadas anteriormente pareçam pessoais, se tem percebido que elas estão inter-relacionadas com o espaço acadêmico e, se não trabalhadas, podem contribuir para a repetência e evasão.

Todas as ações do Núcleo são avaliadas pelo público atendido, tendo em vista a melhora do serviço ofertado a partir da percepção de quem o utiliza. Os estudantes atendidos individualmente, após terem concluído ou desistido dos atendimentos, recebem o link de um formulário de avaliação em que, anonimamente, irão pontuar a contribuição do atendimento e do setor para sanar suas dificuldades e contribuir para sua permanência na Instituição. Nos anos de 2017 e 2018, obteve-se a seguinte avaliação:

Gráfico 2 – Importância dos atendimentos para a permanência – 2017, 2018.




Fonte: UFSM, 2019.

A partir das avaliações realizadas, tem sido possível reforçar o Núcleo de Apoio à Aprendizagem como espaço importante dentro da UFSM, principalmente frente às dificuldades enfrentadas pelos estudantes quanto à aprendizagem, adaptação e permanência rumo à conclusão do curso.

Com base nestas demandas e no aumento da procura por atendimentos individuais, o setor evidenciou a necessidade de propor ações que abarcassem um número maior de estudantes. Por isso, está sendo desenvolvida uma ação de grupo terapêutico, com encontros semanais, organizados por dois psicólogos e com temáticas de abordagem determinadas. Ao se referir aos setores que oferecem acompanhamento aos estudantes de distintas universidades, Fiorin (2018, p. 125-126) reforça que:

> Além do acompanhamento individualizado, as ações coletivas também têm força e são cada vez mais necessárias a fim de atender à demanda que não pode ser sanada apenas com os atendimentos individuais, algumas vezes, por falta de profissionais, outras, por limitações de espaço físico.

Ainda preocupados com o desempenho acadêmico, o Núcleo desenvolve um grupo de apoio/monitoria nas áreas de química, física e matemática, além de um grupo de língua portuguesa e produção textual, partindo da constatação de que essas áreas congregam grande parte das dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação a conteúdos específicos e à escrita acadêmica. Essas ações, somadas aos grupos terapêuticos, contabilizaram cerca de 300 participantes no ano de 2018.

Ampliando ainda mais o foco de trabalho, o Núcleo orienta professores e coordenações quanto a ações que os cursos podem realizar a fim de minimizar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, assim como, informações quanto à dinâmica de funcionamento do Núcleo, os serviços oferecidos, como devem ser feitos os encaminhamentos. Contribuindo com essas orientações, o Núcleo conta com a Comissão de Aprendizagem, composta por servidores das Unidades Universitárias da UFSM e representantes dos Setores de Apoio Pedagógico (SAP) e Núcleos de Apoio Pedagógico (NAP) da Universidade. SAP são setores existentes na estrutura das Unidades de Ensino que contribuem com o apoio aos estudantes e suporte às Coordenações de Curso e Direção. Já os NAP estão localizados nos *campi* fora de sede, abrangendo a Assistência Estudantil e o apoio aos estudantes, Direção de *Campi* e Coordenações de Curso. A Comissão de Aprendizagem é responsável por:

> I - auxiliar na compreensão das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos estudantes da UFSM e planejar ações que tenham como finalidade minimizar essas dificuldades;
> II - propor ações junto às Coordenações de Cursos e demais instâncias da Universidade, auxiliando na minimização da repetência, evasão e perda de vínculo dos estudantes, contribuindo para a sua permanência na Universidade e conclusão de seus Cursos (UFSM, 2019).

O Núcleo também se preocupa com a formação continuada dos profissionais, com o atendimento à comunidade externa e com a discussão de questões importantes no contexto universitário. Por isso, realiza palestras, cursos e minicursos com temáticas que

possam contribuir para a prevenção e minimização de dificuldades acadêmicas, assim como, aprofundamento de questões mais amplas, de cunho social, profissional e na área da saúde mental. Em 2018, mais de 500 pessoas participaram dos eventos ofertados, que contemplaram, dentre as temáticas trabalhadas:

- Saúde mental no Ensino Superior;
- Medicalização na universidade;
- Gerenciamento do tempo e técnicas de estudos;
- Para além das aparências: depressão;
- Bem-estar na universidade;
- A ansiedade no meio acadêmico;
- Deficiência intelectual no ensino técnico e na educação superior: possibilidades pedagógicas e flexibilização curricular;
- Recursos e estratégias para apresentação de trabalhos acadêmicos;
- Orientação profissional;
- Transtornos específicos da aprendizagem: discussão e sugestões de estratégias de ensino.

Todos os eventos realizados são avaliados pelos participantes que, no último ano, apontaram:

Gráfico 3 – Contribuições dos eventos – 2018

Fonte: UFSM, 2019.

O gráfico 3 reforça a diversidade no alcance dos eventos promovidos pelo Núcleo, que têm corroborado para o conhecimento sobre os temas trabalhados, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes, além de contribuir para o aperfeiçoamento e conscientização. Essas questões são trabalhadas a partir de eventos que discutem: desde a escolha profissional até os desafios do profissional formado frente ao mundo do trabalho, os processos de inclusão educacional, os transtornos de aprendizagem e as estratégias para minimização de dificuldades específicas de aprendizagem ou de organização e gestão do tempo, questões voltadas à saúde mental.

A partir da avaliação dos eventos tem sido possível identificar o interesse pelos temas abordados e pela dinâmica de funcionamento dos eventos. Segundo os participantes, em 2018, os eventos atenderam ao que eles esperavam.

Gráfico 4 – Expectativas em relação aos eventos - 2018.

Fonte: UFSM, 2019.

Além dos eventos direcionados ao público externo, são organizados eventos internos para formação da equipe, contemplando demandas apresentadas pelos profissionais, como o

trabalho com grupos, o uso de materiais e testagens em atendimentos, ética e conduta profissional.

## DESAFIOS ENFRENTADOS

O trabalho realizado no Núcleo de Apoio à Aprendizagem alcança grande parcela dos estudantes e servidores da Instituição, assim como, contempla a comunidade externa. Esse público diversificado e cada dia maior traz muitos desafios e exige constantemente que o setor amplie suas ações.

Em relação aos estudantes, cresce a preocupação com o adoecimento e o agravamento de questões voltadas à saúde mental. Este tem sido um grande desafio a ser trabalhado nas Instituições de Ensino Superior e que é preocupação constante no Núcleo.

> A pressão que o espaço universitário exerce sobre os sujeitos que nele ingressam nem sempre é superada. Observa-se grande cobrança quanto à produção e eficiência que reforçam um cenário que exige bom desempenho, competitividade e excelência dos estudantes, tornando-se barreiras para muitos que enfrentam dificuldades de aprendizagem, têm uma deficiência, reprovam em disciplinas, estão na universidade ou no curso apenas porque esse é o desejo da família. Fatores como esses, muitas vezes, desestruturam os estudantes e contribuem para que eles adoeçam, reforçando a relevância e necessidade de que os setores trabalhem no sentido da prevenção e promoção à saúde (FIORIN, 2018, p. 128).

Além desse olhar para a saúde mental, o Núcleo e, de modo geral, a Coordenadoria de Ações Educacionais, têm enfrentado o desafio de trabalhar as demandas dos estudantes que já excederam o prazo na Instituição e que estão por perder sua matrícula e vínculo. Atender esses estudantes implica entender os motivos que os levaram a não conclusão do curso, compreender as dificuldades enfrentadas, elaborar um planejamento do acompanhamento pedagógico, orientar professores e coordenações de curso, indicar a matrícula nas disciplinas faltantes, realizar atendimentos individualizados, delimitar atividades e especificidades a serem trabalhadas.

Devido a sua complexidade e volume de trabalho, essa proposta tem envolvido profissionais de todos os Núcleos que compõe a CAED. A partir dela, tem-se evidenciado que contribuir para a conclusão de curso dos estudantes torna-se um desafio maior quando estes estão há muitos anos na Instituição e têm, a partir de então, um prazo determinado para a sua finalização. Essa realidade é evidenciada por diversos motivos, dentre eles: estudantes que não têm mais a universidade e a conclusão de curso como prioridade, não há tempo hábil para conclusão de um grande número de disciplinas, a existência de pré-requisitos que impedem a matrícula em determinadas disciplinas, estudantes que trabalham e não têm horários disponíveis para fazer as disciplinas necessárias. Considerando esse contexto, o trabalho do Núcleo de Apoio à Aprendizagem, como ferramenta de prevenção e minimização das dificuldades durante o período regular do curso, torna-se ainda mais efetivo.

## CONCLUSÃO

O estudo desenvolvido considera que a inciativa Institucional em propor ações de acompanhamento às dificuldades apresentadas por estudantes desse nível de ensino, colabora sobremaneira para que o aprender possa ser vivenciado de forma tranquila e efetiva.

A condição de serviços de acompanhamento pedagógico nas Instituições de Ensino Superior mostra a importância que esse processo pode ter para a formação pessoal do estudante, pois impacta em suas relações sociais. Trata-se de uma contribuição que, para além do enfrentamento das dificuldades do aprender, do comportamento, ou de ajustamento dissolvidos por meio das intervenções do campo da psicopedagogia, pode colaborar para a percepção de outras formas de se desenvolver e aprender. Processo esse, como apontado, que acompanha o ser humano ao longo de todo seu ciclo vital.

Por fim, reforça-se que são inúmeras e, por vezes limitadas, as variáveis que envolvem os processos de acompanhamento

educacional, como o desenvolvido pela UFSM, no que tange ao sucesso obtido por estudantes acompanhados. Ainda assim, os resultados obtidos até o momento conduzem à reflexão de manutenção do funcionamento de um espaço que busca proteção, auxílio e autonomia para o desenvolvimento do ser humano; reforçando que a permanência e sucesso na aprendizagem na Educação Superior, quando interligada ao apoio pedagógico especializado, seja para a resolutividade de dificuldades instauradas ou para a promoção da aprendizagem, tem sido assertiva.

## REFERÊNCIAS


APA. (Associação Americana de Psiquiatria). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-V). Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

BRIDI FILHO César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Sobre o aprender e suas relações: interfaces entre neurologia, psicologia e psicopedagogia. In: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Neurologia e aprendizagem abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2016. p. 17-28.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLL, C., MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: PAULUS, 2003.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. **Reestruturação da Educação Superior e ações direcionadas à permanência e diplomação do estudante com necessidades educacionais especiais**. 2018. 261p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria,

RS, 2018. Disponível em: <https:// repositorio.ufsm.br/ handle/1/14115>. Acesso em: 06 fev. 2019.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

GOMES, Caio Cesar; PAVÃO, Silvia MO. Avaliação psicológica da aprendizagem: Psicologia e Psicopedagogia. **São Paulo: Casa do Psicólogo**, 2013.

GRIZ, Maria das Graças Sobral. O caminho para a transdisciplinaridade. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 70, p. 77-80, 2006.

MEIRIEU, Philippe, **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, E. B; SANTOS, F, N. dos. Pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores. **Interdisc.,** São Paulo, no. 11, pp. 01-151, out. 2017. Disponível em: <http:// revistas. pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade> Acesso em: 27 jul. 2019.

PAVAO, Sílvia Maria de Oliveira; SOUZA, Carmen Rosane Segatto e. Abordagem psicopedagógica do aprender na educação superior. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 51-60, 2018 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100007&lng=pt&nrm =iso>. Acesso em: 19 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Núcleo de Apoio à Aprendizagem. **Sobre o Núcleo**. Santa Maria: UFSM, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/ sobre-o-nucleo/>. Acesso em: 06 fev. 2019

**CAPÍTULO 8**

# APOIO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA)

Aline Souza da Luz[1]
Caiane Cavalheiro Lopes[2]

## 1. HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA

A Unipampa está majoritariamente implantada na chamada "metade sul" do Estado do Rio Grande do Sul (RS), numa região de fronteira com o Uruguai e a Argentina. Foram designados dez municípios da Fronteira Oeste e região da campanha do Rio Grande do Sul para a implantação dos *campi*: Bagé, com campus e com a Reitoria; Dom Pedrito; Santana do Livramento; Uruguaiana; Itaqui; São Borja; São Gabriel; Alegrete; Caçapava do Sul e Jaguarão podendo ser visualizados no mapa a seguir.

Foi implantada nessa região como resultado da reivindicação da comunidade para ampliar a oferta de ensino superior gratuito, indo nesse sentido ao encontro da implementação da política de expansão e renovação das Instituições Federais de Educação Superior que o governo federal implementou fortemente entre 2003 - 2014, principalmente pela política do REUNI[3].

---

1 Técnica em Assuntos Educacionais - Universidade Federal do Pampa. alineluz.asl@gmail.com
2 Assistente Social - Universidade Federal do Pampa. caianelopes@hotmail.com
3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007

Figura 1: Mapa do Rio Grande do Sul. Em destaque municípios onde estão os *campi* da UNIPAMPA.

Fonte: Projeto Institucional, 2009.

O surgimento da UNIPAMPA ocorreu inicialmente a partir de um Acordo de Cooperação Técnica, assinado em 2005, entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tal acordo designava às Universidades tutoras a responsabilidade pela criação dos primeiros cursos do que seria futuramente a UNIPAMPA. Assim, em setembro de 2006, tiveram início as atividades acadêmicas nos *campi* vinculados à UFPel e, em outubro do mesmo ano, nos *campi* vinculados à UFSM. No ano seguinte, 2007, foi criada a Comissão de Implantação da Unipampa com o objetivo de constituir os primeiros passos da identidade da nova universidade.

Em 11 de janeiro de 2008, a Lei 11.640, cria a Fundação Universidade Federal do Pampa, que fixa em seu artigo segundo:

> A Unipampa terá por objetivos ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul. (BRASIL, art 2, 2008)

Destaca-se que a UNIPAMPA, no ano de sua criação, 2008, já possuía quarenta e oito (48) Cursos de Graduação em funcionamento nos seus 10 *campi*.

Atualmente[4] a UNIPAMPA, tem 12.935 estudantes, matriculados em 71 cursos de graduação. Também oferece 34 especializações, 21 mestrados e 5 doutorados totalmente gratuitos à comunidade.

## 2. OS PRIMEIROS MOVIMENTOS DA CONSTRUÇÃO DO APOIO PEDAGÓGICO NA UNIPAMPA.

Desde o início de sua implantação, a UNIPAMPA demonstrou preocupação com a oferta de uma formação acadêmica de excelência. Para isso entende que a qualidade da educação da sala de aula universitária, passa necessariamente pela qualificação dos processos didático-pedagógicos de ensino-aprendizagem, envolvendo tantos os docentes quanto os discentes da Universidade.

Neste sentido, a preocupação com a questão pedagógica fez com que a reitoria, no final do ano de 2009, autorizasse a realização de um concurso público para servidores técnico-administrativos, no qual, dentre os cargos, estavam vagas para Técnico em Assuntos Educacionais, Pedagogos e Assistentes Sociais. Cargos esses pensados para a composição de uma equipe multiprofissional, constituída para o desenvolvimento do Apoio Pedagógico em cada um dos *campi* da Universidade.

Com isso, o ano de 2010 iniciou com uma forte ampliação dos recursos humanos que compõem o Apoio Pedagógico na Universidade, caracterizando-se como uma Política Institucional de apoio ao desenvolvimento pedagógico com o objetivo de ofertar um ensino de graduação com excelência. Para desencadear o

4 Dados referentes a 2018.

processo de implementação do apoio pedagógico nos dez *campi*, constituiu-se a Coordenadoria de Apoio Pedagógico – CAP.

Entendia-se que o trabalho realizado com uma coordenação geral colaboraria para a troca de ideias, de experiências e estudos contribuindo para a unidade da ação pedagógica na universidade e dinamizando o fazer pedagógico nos diferentes *campi*.

Na estrutura organizacional, a Coordenadoria de Apoio Pedagógico - CAP[5], de acordo com a Portaria nº 0745, de 13 de abril de 2010, estava vinculada ao Gabinete do Vice-Reitor dividindo-se em duas áreas: a Divisão de Apoio Pedagógico e a Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de Conhecimento. A Divisão de Apoio aos Fóruns das Áreas de conhecimento tinha como objetivo o apoio aos Coordenadores de Curso no que se refere às temáticas relacionadas aos Cursos de Graduação, organizados em área do conhecimento. Já a Divisão de Apoio Pedagógico tratava dos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem da universidade, apoiando a implantação do setor em todos os 10 *campi*.

A Pró-reitoria de Graduação, através da Divisão de Formação e Qualificação, juntamente com a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis que tem apoiado a estruturação e consolidação do apoio pedagógico na universidade.

A forma como a UNIPAMPA está configurada em diferentes *campi* favorece para que se estabeleça uma organização pedagógica na forma de rede acadêmica. Entendendo que a missão de uma rede acadêmica é de integrar, agilizar a comunicação e a discussão entre seus pares. De acordo com Castells (2003) rede se constitui em comunidades que são: redes de laços interpessoais que proporcionam sociabilidade, apoio, informação, um senso de integração e identidade social.

---

5Essa estrutura passou por duas modificações. Atualmente a CAP é Divisão de Formação e Qualificação.

Numa decisão coletiva, o grupo de servidores Técnico em Assuntos Educacionais (licenciados), Pedagogos e Assistentes Sociais lotados nos *campi* decidiram por instituir um nome para esse coletivo: Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE. Contudo, atualmente, alguns NuDEs acolhem outros profissionais como fonoaudióloga, tradutores e intérpretes de libras e psicólogo.

Na estrutura organizacional, o Núcleo de Desenvolvimento Educacional – NuDE, de acordo com a Portaria nº 1.564, de 30 de setembro de 2011, está vinculada à Coordenação Acadêmica de cada campus.

Na UNIPAMPA é o Núcleo de Desenvolvimento Educacional o setor na área do Desenvolvimento Educacional responsável pelo atendimento de docentes e discentes nos respectivos *campi*. Ou seja, nos *campi* da universidade é o NuDE o setor responsável por realizar o apoio pedagógico.

Podemos afirmar que essa característica do NuDE de ser criado e composto, desde seu início, por servidores técnico–administrativos (Técnico em Assuntos Educacionais (licenciados), Pedagogos, Assistentes Sociais, prioritariamente além de outros profissionais como: fonoaudióloga, tradutores e intérpretes de libras e psicólogo) e por realizar o atendimento à docentes e discentes, numa universidade pública federal, era novidade. Podemos também afirmar que essa característica continua sendo um diferencial, tendo em vista que em muitas universidades federais o atendimento ocorre em setores separados para docente e discente.

A literatura especializada da área (ENCICLOPÉDIA, 2003; ANASTASIOU, 2011; CUNHA, 2014) nos aponta que esses espaços de pensar o pedagógico em instituições de ensino superior, eram voltados exclusivamente para o atendimento a docentes universitários, composta e organizada por docentes.

A emergência no assessoramento pedagógico universitário aos docentes pauta-se nas discussões da pedagogia universitária, as quais, dentre os argumentos, assinalam que, embora especialistas - mestres e doutores - em suas áreas de atuação, ainda

carecem em sua formação e suas práticas de aspectos didáticos e pedagógicos nos seus processos de ensino.

Elisa Lucarelli, docente na Universidade de Buenos Aires (UBA), é referência no tema do assessoramento pedagógico universitário. Suas pesquisas sobre o tema datam do início da década de 90. Na obra "El assessor pedagógico en la universidad: de la teoria pedagógica a la práctica en la formación", Lucarelli (2004) apresentou um relato sobre o primeiro grupo de assessoramento pedagógico criado em 1985, no Instituto de Investigação em Ciência e Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (UBA), sob a direção da professora Maria Teresa Sirvent.

Cunha (2014) aponta que, no Brasil, essa ação de assessoria normalmente também era realizada por docentes, titulares das universidades, que eram da área pedagógica. Ocorre que embora a situação de ter um docente à frente do setor de assessoria pedagógica traga legitimidade às ações de formação, por outro lado, a "sua permanência na ação assessora é transitória, pois o vínculo funcional que possuem não as compromete prioritariamente com esse espaço de atuação" (CUNHA, 2014).

Diante dessa situação, segundo a autora, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm realizado concurso público para admitir "pedagogos ou técnicos em assuntos educacionais para suprir a necessidade das assessorias pedagógicas" (CUNHA, 2014). No entanto, a falta de experiência desses profissionais com o ensino universitário, traz dificuldades no exercício de sua função junto aos docentes, de modo que as IES têm, também, de investir na qualificação desses servidores (CUNHA, 2014).

Na UNIPAMPA, contudo, a necessidade de atendimento também ao discente emerge da constatação[6] da defasagem de

6 Essa constatação decorre da análise do questionário aplicado aos alunos ingressantes em cada início do ano letivo. Dentre as questões são feitos questionamentos sobre a identificação pessoal, acesso aos bens de consumo e Tic's; acesso aos bens culturais, necessidade de reforço na educação básica, dentre

conhecimentos, em várias áreas do conhecimento, necessário para que o aluno acompanhe o ritmo acadêmico com bom desempenho e, também, do entendimento de que as condições socioculturais interferem nos processos de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, acreditamos na importância de atuar de forma pedagógica também junto aos estudantes através de ações que colaborem para minimizar o fenômeno da evasão, auxiliando-os na sua permanência e êxito nos estudos, bem como promover ações que estimulem os estudantes na busca de sua formação.

O relato dos primeiros movimentos da construção do apoio pedagógico na universidade é importante para evidenciar que não houve nenhum impedimento ou dificuldade para criá-lo, devido justamente à preocupação desde o início da criação da universidade, com as questões pedagógicas.

O cenário por nós relatado diverge com o que Cunha (2014) encontrou em seu estudo de diferentes instituições de ensino superior da realidade brasileira. Conforme relata a autora,

> No Brasil, as experiências são pontuais e dependentes da sensibilidade dos gestores universitários, que ora implementam, equipes e programas nesse sentido, ora desativam essas estruturas. São raras as experiências duradouras e consolidadas" (CUNHA, 2014, p. 43)

Acreditamos que os setores pedagógicos são espaços de acolhida, os quais podem garantir alguma discussão, com a reflexão no sentido de diálogos entre professores e estudantes.

Contudo, na UNIPAMPA, para além do trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Desenvolvimento Educacional – NuDEs em articulação com a Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC tem se empenhado em desenvolver ações que

---

outros. A constatação também é decorrente da observação e relatos dos docentes dos cursos de graduação.

corroboram para o apoio pedagógico aos discentes, bem como dentre outras ações para permanência desse estudante na instituição, apresentados na próxima seção.

## 3. UM OUTRO ESPAÇO DE PENSAR O APOIO PEDAGÓGICO

A Política de Assistência Estudantil na UNIPAMPA, desenvolvida pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC, tem como diretriz principal o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Decreto 7.234/2010) e é regida por normativa institucional, Resolução CONSUNI/UNIPAMPA n°84/2014, que estabelece diretrizes e princípios norteadores, de modo a democratizar as condições de permanência dos discentes, na perspectiva da inclusão social, da diminuição das desigualdades sociais, melhoria do desempenho acadêmico e das taxas de evasão e retenção dos estudantes.

Em articulação com as demais políticas institucionais, a política de Assistência Estudantil da UNIPAMPA busca identificar necessidades e propor planos, programas, projetos e ações de apoio à comunidade universitária, que assegurem aos estudantes os meios necessários para permanência e sucesso acadêmico.

Este movimento, desafio constante nas Instituições Federais de Ensino, denota o caráter permanente de luta pela Assistência Estudantil, evidenciada nas discussões do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), definindo como um "[...] processo contínuo de ações e políticas que promovam, não somente a democratização do acesso ao ensino superior, mas também a permanência e conclusão dos cursos aos estudantes de baixa condição socioeconômica." (FONAPRACE, 2012, p. 62)

Os programas desenvolvidos pela PRAEC que se referem aos eixos prioritários do PNAES são o Programa de Apoio ao Ingressante, que consiste na concessão de auxílio financeiro, de natureza eventual e provisória, aos estudantes ingressantes em cursos presenciais de graduação, provindos de localidades diversas

às da cidade-sede da Unidade Universitária a que estejam vinculados, e que se encontrem em situação comprovada de vulnerabilidade socioeconômica.

O Programa de Alimentação Subsidiada "Talheres do Pampa" concede refeições subsidiadas integral ou parcial aos alunos da graduação presencial nos Restaurantes Universitários (RUs), oferecendo à comunidade acadêmica uma alimentação nutricionalmente balanceada e que observe os preceitos da segurança alimentar. Já o Programa de Moradia Estudantil "João de Barro", busca garantir uma estadia digna para os estudantes, oportunizando acolhimento e autonomia para pessoas em comprovada situação de vulnerabilidade social. Desta forma, promove proteção e acolhimento, possibilitando a permanência do aluno durante seu processo de formação.

Ainda contamos com o Programa de Apoio ao Transporte, auxílio transporte e auxílio transporte rural, que visam contribuir com despesas de locomoção até o campus do discente e/ou para atividades acadêmicas regulares, proporcionando aos mesmos suporte com despesas de deslocamento. E o Programa de Auxílio Creche, destinado a estudantes que possuam filhos em idade de zero até 5 (cinco) anos, 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias.

Além de consolidar uma política de assistência estudantil, promovendo os eixos prioritários de alimentação, moradia e transporte, a UNIPAMPA avança no sentido de desenvolver projetos que assegurem a totalidade do atendimento ao estudante, preconizando os demais eixos descritos no PNAES, tais como na área de atenção à saúde, esporte, cultura, inclusão digital, de apoio pedagógico, entre outros.

Segundo Magalhães (2012), a política de Assistência Estudantil deve ultrapassar o conceito de uma prática fundamentada apenas em programas de repasse financeiro, se faz necessário considerar na formulação de suas políticas e ações o atendimento aos estudantes em seus diversos aspectos e necessidades, buscando ofertar condições para se transpor e superar obstáculos e dificuldades na sua trajetória acadêmica.

Neste contexto, a PRAEC oferece aos seus discentes o Programa de Apoio Social e Pedagógico – PASP. Implantado em 2016, este Programa foi criado com o objetivo de dar suporte acadêmico aos alunos das Ações Afirmativas e beneficiários do Plano de Permanência (PP), matriculados nos cursos presenciais de graduação da UNIPAMPA e que apresentam necessidade de aprimorar seu desempenho acadêmico.

Para o desenvolvimento do Programa, é realizada seleção de monitores, a partir da composição de uma banca de seleção, composta por integrantes do NuDE e Coordenação Acadêmica, conforme demonstra o modelo em anexo. São selecionados alunos que atuam como monitores e recebem uma bolsa mensal no valor de R$ 500,00 (quinhentos reais) com dedicação de 20 (vinte) horas semanais.

O Programa prevê plano de trabalho do monitor, levantamento do rendimento acadêmico dos alunos beneficiários e relatórios semestrais de avaliação. Através da elaboração do plano de atividades, os monitores desenvolvem suas atividades, tais como: o levantamento do rendimento acadêmico dos discentes além da realização de reuniões periódicas, visando o acompanhamento do rendimento acadêmico; orientações básicas sobre a rotina e organização das atividades acadêmicas; levantamento dos projetos, programas ou monitorias desenvolvidas no campus que possam ser ofertadas aos discentes e orientações sobre os programas de Assistência Estudantil, conforme modelo em anexo**.**

O PASP possui previsão de avaliação semestral realizada pelas interfaces e monitores, através de relatórios parciais e finais encaminhados à PRAEC, onde se faz uma análise do Programa de forma descritiva, apontando as fragilidades e sugerindo as melhorias para a obtenção do sucesso acadêmico dos discentes, conforme demonstrado no modelo em anexo.

No ano de 2018, a partir dos relatórios encaminhados pelas interfaces, verificou-se que 645 (seiscentos e quarenta e cinco) alunos foram atendidos pelas ações desenvolvidas no Programa. A

partir da análise realizada pela interface e monitor foi possível aprimorar algumas ações e identificar algumas barreiras encontradas para o pleno desenvolvimento das atividades.

O Apoio Pedagógico enquanto área de abrangência do PNAES que visa, através da educação, contribuir para a promoção da inclusão social e minimizar os efeitos das desigualdades sociais, busca atender grupos que historicamente vivenciam situações de fragilidades e/ou vulnerabilidades. Assim instituiu-se, como parte dos programas a serem ofertados pela Pró-Reitoria, o Programa de Apoio à Permanência Indígena e Quilombola - PAPIQ, o Auxílio ao Desenvolvimento Acadêmico Indígena e Quilombola – ADAIQ e a Monitoria Específica para Acompanhamento a Estudante Indígena e Quilombola.

Aos estudantes do Programa de Ações Afirmativas, ingressantes por meio de Processo Seletivo Específico para Indígenas Aldeados ou Moradores das Comunidades Remanescentes dos Quilombos, ou através da reserva de vagas pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para indígenas e quilombolas, são concedidos os auxílios financeiros e serviços de assistência estudantil, a oferta de monitoria e promoção a iniciação na vida acadêmica, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Tais ações compõem a política de Assistência Estudantil específica para a promoção, permanência e êxito de estudantes indígenas e quilombolas, incluindo seus saberes e sua cultura, na perspectiva da interculturalidade, estimulando o conhecimento e fomentando discussões sobre a sua cultura no ambiente acadêmico.

Desta forma, o reconhecimento das demandas estudantis em toda a sua amplitude constitui um enorme desafio para as universidades, ao considerar que a Assistência Estudantil deve transitar em todas as áreas dos direitos humanos, abarcando um conjunto de ações que promovam desde as condições ideais de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos fundamentais para a formação profissional nas mais diversas áreas do conhecimento, o acompanhamento à educação especial e suas variáveis, até o

provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como: alimentação, moradia, transporte, etc. (VASCONCELOS, 2010).

Dentro desta concepção de que a Universidade é espaço fértil para a pluralidade e a diversidade, buscou-se a partir de 2017 o incentivo à execução de projetos, através da descentralização de recursos para os *campi*, para a promoção da saúde, do esporte, da cultura e acessibilidade. Assim, almeja-se atingir outros aspectos que permeiam a vida acadêmica dos alunos, através de ações sociais, culturais e de atenção à diversidade.

Porém, ainda que se tenha avançado nas políticas estudantis, percebe-se que há um grande clamor da comunidade acadêmica para a ampliação das ações de assistência estudantil no eixo promoção e prevenção, especialmente, ações de saúde mental, oferta de espaços de integração estudantil que possibilitem prática esportiva, ações culturais e atividades de lazer.

Nesta mesma perspectiva, verifica-se através de algumas taxas de reprovação e retenção em componentes curriculares, a necessidade em (re)construir uma política que estabeleça outras ações no eixo do Apoio e Acompanhamento Pedagógicos.

Portanto, se torna imprescindível realizar ações de acompanhamento pedagógico com diretrizes sólidas, que vão além das ações de assistência estudantil, sejam mediante cursos de nivelamento, monitorias dirigidas, rediscussão das metodologias de ensino e avaliação de aprendizagem e formação docente, como também o desenvolvimento de ações que minimizem as questões sociais enfrentadas pelos alunos, na perspectiva do direito social, a fim de se alcançar uma política realmente eficaz.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A apresentação do relato de implantação do setor de apoio pedagógico e das ações que estão sendo desenvolvidas tem a intencionalidade de reforçar a importância do setor na universidade.

Destaca-se a novidade desse setor em atender docentes e discentes da universidade, orientando o planejamento e desenvolvimento da prática pedagógica, no caso dos docentes, e atuando na acolhida e acompanhamento pedagógico, no caso dos discentes.

As experiências relatadas no presente trabalho e que são desenvolvidas para acompanhamento aos discentes refletem a preocupação da UNIPAMPA com o bom desempenho e com o sucesso acadêmico do discente na instituição.

Consideramos importante que o setor atenda não somente aos docentes, mas também aos discentes na universidade, pois dessa forma ambos os atores do processo ensino-aprendizagem são acompanhados pela equipe multiprofissional, possibilitando uma visão mais ampla e, consequentemente, uma melhor orientação do desenvolvimento desse processo.

A iniciativa de constituir um setor de apoio pedagógico a docentes e discentes evidencia a preocupação da gestão universitária, à época, com as questões pedagógicas que envolvem o processo ensino-aprendizagem universitário. Já a permanência do setor pelas gestões seguintes revela o comprometimento com a formação continuada dos docentes e com o acompanhamento e sucesso discente.

A partir da análise aqui apresentada, evidencia-se a importância do olhar interdisciplinar dispensado ao acompanhamento pedagógico para a formação global do indivíduo, compreendendo a aprendizagem e a vida acadêmica de forma ativa, colaborativa e complexa, que enxerga a educação como mola propulsora na transformação e efetivação de uma sociedade democrática.

O caminho a ser percorrido é o de continuar a estruturação e consolidação desse espaço na universidade, com isso valorizando e fortalecendo esse setor.

## REFERÊNCIAS


ANASTASIOU, Léa. Processos Formativos de Docentes Universitários: aspectos teóricos e práticos. *In:* PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (org.) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

BRASIL. **Decreto nº 7.234,** de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

BRASIL, Lei n° **Lei 11.640**, de 11 de janeiro de 2008, que cria a Fundação Universidade Federal do Pampa.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003

CUNHA, Maria Isabel da (Org.) **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

**ENCICLOPÉDIA DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. 434p. V.1.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS - **Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Minas Gerais**: UFU – PROEX, 2012.

LUCARELLI, E. (Org.). **El asesor pedagógico em la universidad**: de la teoria a la práctica en la formación. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador, 2004.

MAGALHÃES, R. P. **Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. In**: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace.

Revista comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU- PROEX, 2012. p. 88-97.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Regimento Geral**, 2009.

VASCONCELOS, N. B. **Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. Ensino Em Revista, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

**ANEXO I**

**PROJETO DE APOIO SOCIAL E PEDAGÓGICO DA UNIPAMPA – PASP – 2019**

SELEÇÃO DE MONITORIA

EDITAL UNIPAMPA N.º 70/2019

ATA DE AVALIAÇÃO

**Composição da Banca de Seleção:** NuDE e Coordenação Acadêmica.

| Nome dos Candidatos | Critérios/Pontuação* | | | | Pontuação Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | Disponibilidade de Tempo (Critério 6.4., deste Edital) | Histórico Escolar (Critério 6.3., deste Edital**) | Engajamento nas Atividades Acadêmicas | Desempenho na Entrevista | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

*cada critério tem valor máximo de 10 pontos.

** aprovação em, no mínimo, 60% dos créditos no semestre anterior.

**Relato das Entrevistas:**

_____, _____ de _____ de 2019.

_____

Nome e Assinatura do Membro da Banca de Seleção

**ANEXO IV**
**PROJETO DE APOIO SOCIAL E PEDAGÓGICO DA UNIPAMPA – PASP – 2019**
**PLANO DE ATIVIDADES DO MONITOR**

Nome do Monitor: _____

**Elementos do Plano de Atividades do Monitor do PASP:**

| Atividade | Descrição |
|---|---|
| Realizar o levantamento dos discentes beneficiários do Plano de Permanência. | O levantamento será realizado por meio de dados fornecidos pelo orientador do NuDE (lista de beneficiários). |
| Realizar o levantamento do rendimento acadêmico dos discentes encaminhados ao PASP. | O levantamento será realizado através de dados fornecidos pelo orientador do NuDE (relatório específico, disponibilizado ao servidor interface, pela PRAEC). |
| Identificar a situação acadêmica dos discentes encaminhados ao PASP. | Utilizar o relatório disponibilizado como instrumento de identificação das dificuldades acadêmicas dos discentes encaminhados ao PASP. |
| Realizar reuniões periódicas, visando o acompanhamento do rendimento acadêmico dos discentes encaminhados ao PASP. | O monitor do PASP deverá ter conhecimento sobre quais disciplinas são cursadas por cada um dos discentes atendidos pelo Programa (esta informação poderá ser obtida através dos profissionais do NuDE ou das Secretarias Acadêmicas).<br>Ao longo do semestre, deverá realizar reuniões periódicas com os discentes encaminhados ao PASP, com o objetivo de acompanhar a sua situação acadêmica, identificando necessidades de intervenção, que serão prontamente encaminhadas ao servidor interface do NuDE. |

| | |
|---|---|
| Oferecer orientações básicas sobre a rotina acadêmica e organização das atividades acadêmicas. | O monitor deverá oferecer aos discentes orientações de:<br>- leitura;<br>- organização dos estudos;<br>- fichamentos;<br>- preenchimento de *Curriculum Vitae* na Plataforma *Lattes*;<br>- organização e participação em eventos;<br>- pesquisas em periódicos;<br>- navegação em portais da universidade;<br>- outras orientações pertinentes, que auxiliem os discentes nas atividades acadêmicas. |
| Verificar, em seu campus, se há projetos ou programas que possam auxiliar os discentes em seu rendimento acadêmico. | Pesquisar, por meio das coordenações de curso, a existência de projetos e programas (monitorias, por exemplo), que contemplem ações sobre o aproveitamento acadêmico, visando a inclusão de discentes que apresentem essa necessidade. |
| Monitorar a frequência dos discentes encaminhados ao PASP. | Registrar a frequência dos discentes encaminhados ao PASP nas reuniões estabelecidas. |
| Elaborar o cronograma de atividades do monitor. | Elaborar tabela, com os dias, horários e atividades que serão desenvolvidas pelo monitor. |
| Avaliação semestral. | Responder a avaliação semestral sobre o desempenho da monitoria. |
| Orientar e socializar as ações e programas referentes à assistência estudantil. | O monitor deverá se manter informado sobre ações e programas de assistência estudantil, com o objetivo de divulgá-los ao público discente. |
| Orientar sobre os critérios de manutenção dos auxílios do Plano de | O monitor deverá buscar orientações com o Assistente Social do campus |

| | |
|---|---|
| Permanência (PP). | sobre os critérios de manutenção dos auxílios PP, com a finalidade de manter o público discente devidamente informado. |

_____, _____ de _____ de 2019.

_____
Nome e Assinatura do Servidor Interface PASP

_____
Nome e Assinatura do Monitor PASP

**RELATÓRIO DE ATIVIDADES**

**1. Identificação:**

| | |
|---|---|
| Unidade Universitária: | |
| Número total de alunos do Plano de Permanência da Unidade Universitária (2019/1): | |
| Número de discentes atendidos pelo PASP (2019/1): | |

**2. Relatório semestral de atividades:**

| |
|---|
| **Avaliação do PASP pelo(a) interface responsável na Unidade Universitária:** |
| |
| **Avaliação do PASP pelo(s) monitor(es):** |
| |
| **Sugestão de melhorias do PASP:** |
| |

XXXX, XX de XXXX de 2019.

_____

Assinatura/ Carimbo e Registro Profissional
Interface/NuDE

**CAPÍTULO 9**

# O APOIO PEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES BOLSISTAS DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE)

Alexsandra Ramos dos Santos[1]
Jônatas Félix da Silva[2]
Renata Nóbrega de Lucena[3]

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, com Mestrado em Educação, na área de Política educacional, Planejamento e Gestão da educação, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); experiência no ensino superior como professora substituta na Universidade Federal Rural de Pernambuco, no período de 2005 a 2007; lotada como Pedagoga na Diretoria de Assistência Estudantil (DAE-PROAES) da UFPE, atuando com estudantes do Ensino Superior desde Outubro de 2013. Contato: sapeproaesufpe@gmail.com

[2] Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e especialização em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino da Língua Portuguesa, pela UFPB; lotado como Pedagogo na Diretoria de Assistência Estudantil (DAE-PROAES) da UFPE, atuando com estudantes do Ensino Superior desde Junho de 2017. Contato: jonatas_rh@hotmail.com

[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com Mestrado e Doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); experiência de docência no Ensino Superior como professora substituta no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nos períodos de 2009-2010 e 2013-2015; experiência de docência no Ensino Superior no Curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana da Grande Recife (FMGR), no período de 2015-2017; lotada como Pedagoga na Diretoria de Assistência Estudantil (DAE-PROAES) da UFPE, atuando com estudantes do Ensino Superior desde Outubro de 2017. Contato: renatanobregadelucena@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

A expansão do ensino público superior[4] e a política de cotas[5] repercutiram na ampliação do acesso dos jovens em vulnerabilidade socioeconômica à universidade pública, exigindo, assim, a constituição de políticas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino (ZAGO, 2006).

Diante dessa conjuntura, em 2007 foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Na Universidade Federal de Pernambuco houve a criação da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis, para executar as diretrizes do PNAES, incluindo a ação de apoio pedagógico. Com isso, foi constituído o setor de Pedagogia para realizar as atividades do apoio pedagógico, objetivando melhorar o desempenho acadêmico dos discentes de baixa renda, minimizar a evasão e retenção, e aumentar os índices de conclusão do curso de graduação dos estudantes bolsistas.

Com a elevação do número de beneficiários da Assistência Estudantil, aumentam também as demandas pedagógicas, situação marcada por uma nova rotina acadêmica, nas quais diversas dificuldades são enfrentadas pelos estudantes, exigindo maior autonomia e complexidade de conhecimentos (COSTA e DIAS, 2015).

Diante desse contexto, marcado por políticas para permanência dos discentes em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior público, o presente texto tem como objetivo apresentar como vem se desenvolvendo o apoio pedagógico na

---

[4] O Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

[5] A Lei 12.711/2012 estabelece que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.

Assistência Estudantil da UFPE e também os principais elementos e instrumentos presentes nas suas atividades.

## 2. HISTÓRICO DO APOIO PEDAGÓGICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFPE

A Portaria Normativa Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, veio instituir o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio de ações de Assistência Estudantil. Posteriormente, o Decreto Presidencial 7.234/2010, de 19 de julho de 2010, consolidou o PNAES, com os objetivos de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal[6]; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, Art. 2°).

As discussões para aprovação do PNAES tiveram a participação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), criado no ano de 1987, e que "no decorrer da década, fortaleceu-se, enquanto entidade de luta pela assistência" (BARRETO, 2003, p. 62). O FONAPRACE expressa como estratégia política (FONAPRECE, 2000 apud ibidem)

> A ideia de que a defesa de uma universidade pública, gratuita e de qualidade deve estar atrelada à defesa da permanência e ampliação de uma política de Assistência Estudantil de qualidade, de forma a garantir de fato a democratização do ensino superior.

As primeiras ações da Assistência aos estudantes na UFPE remetem a 1969, por meio do Departamento de Expedição Escolar/DEE que, em 1975, passou a ser chamado de Departamento

[6] A Constituição Federal de 1988 tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I). Ver também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996).

de Assuntos Estudantis/DAE, vinculado à Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários. Posteriormente, em 1992, o DAE passou a ser vinculado à Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos/ PROACAD, mudando de departamento para diretoria (BARRETO, 2003).

Na conjuntura atual, a Assistência Estudantil na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) está vinculada, respectivamente, à Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) e à Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES). Esta última foi criada, em 2011, com a responsabilidade de executar as diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito da UFPE, tendo como prioridade no processo seletivo os estudantes de menor renda familiar e oriundos de escola pública ou bolsista integral em escola particular. Com a constituição dessa Pró-Reitoria, além dos setores de Serviço Social e Psicologia já existentes, o setor de Pedagogia iniciou as suas atividades, no Campus Recife[7], em 2012.

Em relação ao setor de Pedagogia da PROAES, inicialmente, era constituído por uma pedagoga. Com sua saída, houve a substituição por outra profissional, em 2013, período em que começou a ser estabelecido o serviço de apoio pedagógico. Posteriormente, no ano de 2017, o referido setor passou a contar com mais dois pedagogos, assim, a equipe do campus atualmente é composta por três profissionais.

As ações de apoio pedagógico desenvolvidas pelo setor de Pedagogia-DAE/PROAES acontecem em decorrência das ações da Assistência Estudantil do PNAES e da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco[8], que tem como objetivos contribuir para a melhoria do desempenho

---

[7] A UFPE possui três *campi*: Recife, Vitória e Caruaru.

[8] Resolução nº 01/2016, de 14 de janeiro de 2016, do Conselho de Administração da UFPE, regulamenta a Política de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/398575/497382/Res+2016+01+CADM.pdf/c503ace1-0ded-49a1-b72a-09b6a04816b7. Acesso em: 06/05/2019.

acadêmico dos bolsistas da PROAES, garantir sua permanência, reduzir os índices de evasão e retenção, possibilitando, assim, condições para a conclusão do curso de graduação.

A realidade da UFPE é marcada pelo número expressivo de estudantes beneficiários da Assistência Estudantil, como podemos observar no quadro abaixo:

**Quantitativo de beneficiários na Assistência Estudantil-UFPE**

| ANO | PARÂMETRO | QUANTITATIVO |
|---|---|---|
| 2014 | Beneficiários | 6565 |
| 2015 | Beneficiários | 7267 |
| 2016 | Beneficiários | 6017 |
| 2017 | Beneficiários | 6937 |
| 2018 | Beneficiários | 7646 |

**Fonte**: PROAES/UFPE

A evolução do quantitativo de estudantes beneficiários da Assistência Estudantil aconteceu com a ampliação do acesso à universidade pública por meio da política de cotas, Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012. Para Zago (2006, p. 228):

> Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Nesse sentido, as ações do apoio pedagógico da Assistência Estudantil estão incluídas nas políticas para permanência dos discentes em vulnerabilidade socioeconômica nas universidades públicas. No contexto da UFPE, a prioridade no atendimento pedagógico são os bolsistas da PROAES, em conformidade com a

legislação, já citada, que rege essa área. Mesmo restringindo o universo de discentes, a média de atendimento do setor de Pedagogia, de janeiro a agosto de 2019, foi de aproximadamente 450 atendimentos. Verifica-se, assim, que o dado 'número de beneficiários x quantitativo de profissionais' é um aspecto impactante nas atividades do apoio pedagógico e no seu desenvolvimento.

Desse modo, a expansão do acesso à universidade pública refletiu de forma significativa na elevação das demandas pedagógicas dos discentes assistidos pela DAE/PROAES, as quais vêm sendo identificadas por meio de levantamento do desempenho acadêmico dos beneficiários realizado no Sig@[9], assim como no atendimento presencial desses estudantes, que vêm apresentando dificuldades no processo de aprendizagem, principalmente nos primeiros semestres letivos, ou seja, durante a passagem escola/universidade. Ressalta-se que os entraves enfrentados por esses ingressantes no ensino superior, vão para além das questões de aprendizagem, englobam outros aspectos, como os de ordem financeira, familiar e de adaptação às exigências da realidade acadêmica. Em relação a esses aspectos, Costa e Dias (2015, p.52) apontam que, "entre as dificuldades desses alunos estão à necessidade de se conciliar trabalho e estudo, a adaptação a

[9] Sistema de Informações e Gestão Acadêmica que apoia as áreas de ensino (graduação e pós). Esse sistema comporta todas as informações referentes ao perfil acadêmico dos estudantes (histórico escolar, aproveitamento acadêmico, dados dos cursos e das disciplinas, notas, etc). O Sig@ também conta com perfis diferenciados que variam de acordo com a função vínculo do usuário (estudante, técnico pedagogo, técnico assistente social, docente, dentre outras categorias). Por meio desses perfis, os usuários têm acesso a uma série de ferramentas que se adequam ao tipo de uso que será feito das informações disponibilizadas no referido sistema. No caso do perfil para pedagogos que atuam na Assistência Estudantil, o sistema permite fazer o acompanhamento acadêmico dos estudantes, identificar estudantes com baixo desempenho acadêmico, com reprovações por falta e notas, estudantes em situação de retenção, etc. Disponível em: https://siga.ufpe.br/ufpe/index.jsp. Acesso em: 20/08/2019

um novo sistema de ensino, o que exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade".

As principais ações de apoio pedagógico desenvolvidas pelo setor de Pedagogia-DAE/PROAES são materializadas em três atividades: Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico, Plantão de Orientação de Matrícula e Projeto Cooperador Pedagógico.

Ainda em 2013, foi disponibilizada aos estudantes bolsistas da Assistência Estudantil a primeira atividade do apoio pedagógico, o Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico, tendo como público-alvo os discentes com dificuldades de aprendizagem e baixo desempenho acadêmico.

No segundo semestre de 2015, foi constituída a segunda ação do apoio pedagógico, por meio do Plantão de Orientação de Matrícula, observada a dificuldade dos discentes em fazer a matrícula acadêmica, com o objetivo de orientá-los no planejamento das disciplinas a serem cursadas, em cada semestre letivo.

A terceira atividade foi a tutoria, executada desde o segundo semestre de 2016, denominada "Projeto Estudante Cooperador Pedagógico", destinada aos estudantes com dificuldades nas disciplinas introdutórias dos cursos da área de Exatas, cujos índices de reprovação são elevados na UFPE.

Na próxima seção, iremos detalhar o desenvolvimento das três atividades de apoio pedagógico desenvolvidas na Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco.

## 3. O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO APOIO PEDAGÓGICO

O processo de apropriação da nova realidade pelo ingressante no ensino superior público nem sempre acontece de forma tranquila e favorável, muitos sofrem com a falta de preparação para o enfrentamento de questões acadêmicas e administrativas no momento de entrada na universidade. Nesse sentido,

> [...] as primeiras exigências universitárias, sejam elas burocráticas (matrículas, carteiras estudantis) ou acadêmicas (nível de exigência das aulas), podem ser percebidas como muito bruscas, fazendo com que alguns se sintam perdidos frente ao cotidiano universitário. Essa percepção de mudança brusca revela o despreparo que em geral o calouro apresenta frente às demandas e o modo de funcionamento da universidade (TEIXEIRA et. al., 2008, p. 197).

Assim, iremos apresentar os aspectos presentes no desenvolvimento das três ações do apoio pedagógico (Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico, Plantão de Orientação de Matrícula e Projeto Estudante Cooperador Pedagógico), instrumentos criados para contribuir na melhoria do desempenho acadêmico, no enfrentamento das dificuldades acadêmicas e na permanência dos bolsistas da Assistência Estudantil na UFPE.

### 3.1. Acompanhamento pedagógico e acadêmico

O acompanhamento dos beneficiários da Assistência Estudantil pelo Setor de Pedagogia DAE/PROAES é constituído por meio de práticas relacionadas ao desempenho acadêmico e atividades pedagógicas e, sendo assim, iremos evidenciar as etapas e os instrumentos utilizados em ambas as práticas. Inicialmente, realiza-se o levantamento de todos os discentes assistidos com baixo desempenho, seguido do seu chamamento para justificar essa situação, e a utilização de instrumentos pedagógicos específicos do acompanhamento pedagógico.

No que concerne ao acompanhamento acadêmico, tal levantamento do desempenho acadêmico dos estudantes bolsistas é realizado por meio do Sig@-perfil utilizado pelos pedagogos. São consultadas informações do discente (dados pessoais, situação acadêmica, histórico do vínculo), informações acadêmicas (notas, histórico escolar, aproveitamento acadêmico, perfil x histórico escolar, componentes requisitados na matrícula), informações do período letivo (grade de horário, prioridades na requisição de

componentes, informações do curso, perfil curricular) e outras informações adicionais.

Posteriormente, no momento de análise da situação acadêmica desses estudantes, são observados os critérios de desempenho acadêmico da Resolução 01/2016 da Política de Assistência Estudantil, relacionados à quantidade de períodos cursados, ao quantitativo de disciplinas reprovadas, notadamente, e às reprovações por falta, nos últimos dois semestres cursados. A partir desse levantamento, os beneficiários da Assistência Estudantil são convocados a justificar sua condição acadêmica. Posteriormente, são atendidos presencialmente pelo setor de Pedagogia da DAE/PROAES e, dependendo da situação apresentada, eles terão que participar do acompanhamento pedagógico disponibilizado por esse setor.

O serviço de acompanhamento pedagógico, disponibilizado aos bolsistas, é composto por etapas, procedimentos e instrumentos. As fases são: encaminhamento dos discentes com problemas no desempenho acadêmico para o acompanhamento pedagógico, marcação de atendimento, atendimento presencial dos estudantes por um dos pedagogos do setor de Pedagogia da Assistência Estudantil, e encaminhamentos para outros setores da própria universidade, quando necessário.

Em relação aos procedimentos, estes são estruturados a partir das informações acerca da situação acadêmica do bolsista, com o repasse de orientações sobre o planejamento de estudo e a organização do seu tempo, repercutindo na necessidade de modificações na rotina das suas atividades diárias. Já os instrumentos utilizados são ferramentas de registro e armazenamento de dados dos discentes atendidos, uma ficha, textos e um teste, referentes às indicações para um estudo e uma aprendizagem mais eficientes.

A primeira atividade trabalhada, no acompanhamento pedagógico, é um quadro de horário [anexo 01], para orientar no planejamento de atividades desenvolvidas pelo discente, com o objetivo de estruturar a sua rotina de estudos. A posteriori, são

utilizados uma ficha, os textos e um teste. Um dos textos utilizados se refere ao tempo para o estudo [anexo 02], com orientações para os estudantes utilizarem seu tempo de forma produtiva e organizada. Já o teste [anexo 03] é usado com o intuito de testar as atitudes tomadas pelo estudante no ato de estudar.

No que se refere ao processo de avaliar a repercussão dessa atividade na melhoria do desempenho acadêmico dos beneficiários da Assistência Estudantil, uma primeira iniciativa aconteceu no período entre 2015 e 2016, sendo realizada uma pesquisa de satisfação com a participação de 07 estudantes atendidos pelo acompanhamento pedagógico, com o intuito de termos um *feedback* em relação ao serviço oferecido [anexo 04]. Entre os aspectos avaliados pelos bolsistas, o nível de contribuição do acompanhamento pedagógico para o desempenho acadêmico/aprendizagem ficou em 71% significante e 29% muito significante; enquanto o grau de satisfação com o serviço de acompanhamento pedagógico foi de 57% muito satisfeito e 43% satisfeito. Esses dados evidenciam de forma positiva a participação desses discentes na atividade do acompanhamento pedagógico.

De forma objetiva, o acompanhamento acadêmico dos bolsistas é realizado por meio de consulta do histórico escolar no Sig@, e ainda por meio dos depoimentos dos próprios estudantes. O processo de avaliação está sendo reestruturado e atualizado, para que seja realizado de forma sistemática, incluindo dados quantitativo e qualitativo, gerando informações mais fidedignas à atividade realizada.

### 3.2. Plantão de Orientação de Matrícula

O Plantão de Orientação de Matrícula se estruturou em decorrência da grande demanda de bolsistas com dificuldade no processo de matrícula acadêmica, onde foram constatados, durante o atendimento pelo Setor de Pedagogia, aspectos como: o desconhecimento do perfil curricular do curso; falta de informação sobre as disciplinas que são pré e correquisitos; e escolha excessiva

ou reduzida de disciplinas para cursar, com a intenção de recuperar as reprovações. Tais ocorrências acabam comprometendo o tempo para integralização do curso.

Nesse contexto, foi vislumbrada a necessidade de ser ofertada uma atividade para ajudá-los no planejamento e na organização das disciplinas em que precisam se matricular. As dificuldades são reflexos da trajetória do discente ainda na educação básica, ou seja, "as lacunas deixadas na formação precedente marcam implacavelmente a vida acadêmica" (ZAGO, 2006, p. 233).

Essa atividade vem ocorrendo sistematicamente no início de cada semestre letivo, sendo destinada exclusivamente aos beneficiários da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis. Inicialmente, é realizada a divulgação de uma nota, por meio dos canais oficiais de comunicação[10], com as informações necessárias para participação nesta atividade. Os estudantes bolsistas interessados em participar do referido plantão precisam se inscrever, por meio de formulário online, dentro do prazo estabelecido pelo Setor de Pedagogia da DAE/PROAES. Após o período de inscrição, é realizado o agendamento para o atendimento dos inscritos por um dos pedagogos do referido setor.

Desse modo, o Plantão de Orientação de Matrícula tem como objetivo orientar os estudantes, durante o período de matrícula acadêmica, para a construção de um planejamento semestral no que diz respeito à escolha e ao quantitativo de disciplinas a serem cursadas no corrente semestre letivo.

Por meio do Sig@, é realizada uma análise detalhada de todas as informações acadêmicas do discente atendido, incluindo a carga horária pendente das disciplinas obrigatórias e eletivas, os pré-requisitos e correquisitos, oferta de disciplinas semestral ou anual, e outras informações relevantes para cada caso analisado.

---

[10] O site e as redes sociais da própria PROAES e da Agência de Notícias da UFPE ligada à Assessoria de Comunicação Social da UFPE (Ascom).

Assim, de forma conjunta com o estudante bolsista, considerando suas particularidades, como dificuldades, entraves, interesses e possibilidades, é construído um planejamento para auxiliar no processo de matrícula e também na compreensão de como direcionar melhor sua trajetória no curso, observando aspectos relacionados ao tempo necessário para integralização da sua graduação, e fatores que possam favorecer a sua motivação, assim, resultando na melhora do seu desempenho acadêmico.

As repercussões do plantão de matrícula na vida acadêmica dos bolsistas são constatadas, durante atendimentos posteriores, pelo retorno das atividades desenvolvidas com os bolsistas, no que se refere à melhoria na elaboração do seu planejamento dos períodos e da organização do horário e escolha das disciplinas; e pela consulta ao Sig@ dos discentes atendidos.

### 3.3. Projeto Estudante Cooperador Pedagógico

O Projeto Estudante Cooperador Pedagógico é uma atividade de tutoria, caracterizada pela oferta de apoio pedagógico, por meio de reforço aos estudantes dos cursos de graduação presencial com dificuldades de aprendizagem não superadas durante as aulas regulares, onde são ofertadas as disciplinas introdutórias (Matemática, Física e Química).

Foram constatadas lacunas e defasagem de aprendizagem na área de Exatas, efeito de deficiências de formação da Educação Básica, "onde a vida acadêmica traz muitas mudanças que exigem um esforço de adaptação do indivíduo, seja no sentido de corresponder às exigências de desempenho, mais altas do que no ensino médio" (TEIXEIRA et. al., 2008, p. 192), que culminam em reprovação, retenção e evasão. Essa constatação foi realizada por meio de levantamento do desempenho acadêmico dos bolsistas no Sig@, e por meio dos atendimentos realizados pelo setor de Pedagogia.

Diante dessa problemática, desde o segundo semestre de 2016 a atividade desse projeto vem sendo desenvolvida, constituída por tutorados e tutores. O tutorado é o discente de graduação bolsista

ou não bolsista com dificuldade na(s) disciplina(s) ofertada(s) pelo Projeto, assistido(a) pelo(a) tutor(a); e o(a) tutor(a) é estudante da graduação com bom desempenho acadêmico[11], que apoiará os(as) estudantes com dificuldades nessas disciplinas, recebendo apoio financeiro pela participação na atividade. Todo semestre acadêmico é lançado edital para seleção dos tutorados, e dos tutores, quando necessária reposição da equipe do projeto.

A coordenação do referido projeto é de responsabilidade do setor de Pedagogia da DAE/PROAES (Campus Recife), com a colaboração de docentes do Departamento de Matemática e da direção da Área 2[12], órgão de apoio do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN).

Do segundo semestre de 2016 ao primeiro semestre de 2018, as disciplinas ofertadas foram especificamente do Departamento de Matemática, posteriormente, a partir do segundo semestre de 2018, foram incorporadas matérias da área de Física e Química. Veremos no quadro, a seguir, as disciplinas que foram oferecidas durante esse período de execução do projeto:

Quadro 1 - Disciplinas ofertadas pela tutoria

| **Período** | **Disciplinas** |
|---|---|
| 2016.2 | Álgebra Linear 1, Cálculo Diferencial e Integral I,II e III, e Geometria Analítica 1. |

[11] Os tutores, até o semestre de 2018.2, eram apenas bolsistas da Assistência Estudantil, mas a partir do semestre de 2019.1, estudantes não bolsistas também vêm participando do projeto.

[12] Foi criada em 1971, com o objetivo de congregar os Ciclos Geral e Básico dos cursos de Tecnologia e de Ciências Exatas, atende em torno de 8.991 alunos distribuídos em 162 turmas, conjunto de estudantes que cursam as disciplinas básicas dos cursos de graduação do CCEN, Centro de Informática (CIN) e do Centro de Tecnologia da Informação. Disponível em: https://www.ufpe.br/area-ii. Acesso em: 06/05/2019.

| | |
|---|---|
| 2017.1 | Álgebra Linear 1, Cálculo Diferencial e Integral I, II e III, e Geometria Analítica 1. |
| 2017.2 | Álgebra Linear 1, Cálculo Diferencial e Integral I, II, III, e Geometria Analítica 1. |
| **Período** | **Disciplinas** |
| 2018.1 | Álgebra Linear 1, Cálculo Diferencial e Integral I,II,III, e Geometria Analítica 1 e Matemática L1 A. |
| 2018.2 | Álgebra Linear 1, Cálculo Diferencial e Integral I,II,III, Geometria Analítica 1, Química 1, Física 1 e 2. |
| 2019.1 | Álgebra Linear 1, Cálculo Diferencial e Integral I,II,III, Geometria Analítica 1, Química 1, Física 1 e 2. |

**Fonte:** Setor de Pedagogia DAE/PROAES

A escolha das disciplinas ofertadas pelo projeto vem acontecendo em decorrência do elevado índice de reprovação na UFPE, uma problemática que atinge bolsistas e não bolsistas da Assistência Estudantil. Nesse sentido, além da tutoria, a universidade também disponibiliza a atividade de monitoria para essas disciplinas.

A tutoria acontece duas vezes na semana, totalizando 4 horas de atividade, com tutores e tutorados. No início da execução do projeto, essa tutoria era desenvolvida em diversas salas disponibilizadas no prédio da Área 2, posteriormente, o projeto passou a contar com uma sala específica no mesmo local.

Fizemos um levantamento quantitativo dos tutorados participantes da tutoria, foram 29 em 2016.2 e 60 em 2017.1, e os resultados preliminares podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 1 - DISCENTES APROVADOS APÓS PARTICIPAÇÃO NA TUTORIA - SEMESTRES DE 2016.2 e 2017.1

| Semestre | Disciplina | Quantidade de vezes cursada pelo estudante até a aprovação | Situação pós tutoria |
|---|---|---|---|
| 2016.2 | Cálculo 1 | 06 vezes | Aprovado |
| | Cálculo 2 | 04 vezes | |
| | | 01 vez | |
| | Cálculo 3 | 02 vezes | |
| | | 05 vezes | |
| | | 01 vez | |
| | Geometria Analítica | 07 vezes | |
| | | 02 vezes | |
| | | 02 vezes | |
| | Álgebra | 03 vezes | |
| | | 02 vezes | |
| | | 06 vezes | |
| | | 02 vezes | |
| **Semestre** | **Disciplina** | **Quantidade de vezes cursada pelo estudante até a aprovação** | **Situação pós tutoria** |
| 2017.1 | Cálculo 1 | 03 vezes | Aprovado |
| | | 03 vezes | |
| | | 06 vezes | |
| | Cálculo 2 | 01 vez | |
| | | 01 vez | |
| | Cálculo 3 | 02 vezes | |
| | | 01 vez | |
| | | 01 vez | |
| | | 03 vezes | |
| | Geometria Analítica | 03 vezes | |
| | | 03 vezes | |
| | | 03 vezes | |
| | Álgebra | 02 vezes | |

**Fonte:** Setor de Pedagogia/DAE/PROAES

As informações apresentadas, acima, indicam-nos algumas constatações. A primeira é que houve um aumento no número de participantes na tutoria de um semestre para outro, e a segunda é que estudantes com histórico de reprovação vêm conseguindo aprovação nas disciplinas com dificuldade. Ainda em relação à avaliação do referido projeto, além do levantamento realizado, encontra-se em andamento a estruturação de um processo avaliativo, englobando tanto tutores como tutorados, com o objetivo de termos um *feedback* das repercussões desta atividade na melhoria do desempenho acadêmico dos discentes da UFPE. Nesse sentido, o setor de Pedagogia construiu ferramentas, Planilhas on-line do Google, para tabulação e análise dos dados, bem como formulários on-line para os tutores e tutorados, e também formulário de relatório para os tutores.

É importante registrar que as ferramentas de avaliação supracitadas visam não apenas uma avaliação quantitativa, mas, sobretudo, um processo numa perspectiva qualitativa. Os dados necessitam serem analisados, mas ainda não foram finalizados por conta de outras atividades desenvolvidas nesse setor.

De forma específica, o entrave que acometeu a atividade de tutoria foi a falta de um espaço próprio para a atividade no início da sua execução. No geral, o maior desafio na realização das ações de apoio pedagógico são as demandas do setor de pedagogia-DAE/PROAES, devido à quantidade expressiva de beneficiários da Assistência Estudantil na Universidade Federal de Pernambuco, e o quantitativo de profissionais que formam a equipe.

Ademais, as atividades de apoio pedagógico da Assistência Estudantil vêm ganhando visibilidade e reconhecimento da importância no atendimento dos bolsistas, culminando na melhoria do seu desempenho acadêmico.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve o objetivo de apresentar o desenvolvimento do apoio pedagógico na Assistência Estudantil da UFPE e as principais características e instrumentos utilizados nas suas atividades.

A Assistência Estudantil na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é de responsabilidade da Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) e da Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES), suas ações vêm sendo norteadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com os objetivos de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

As ações de apoio pedagógico são desenvolvidas pelo setor de Pedagogia-DAE/PROAES em decorrência das diretrizes da Assistência Estudantil do PNAES e da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco, sendo constituídas por três atividades: Acompanhamento Pedagógico e Acadêmico, Plantão de Orientação de Matrícula e Projeto Cooperador Pedagógico.

No acompanhamento pedagógico e acadêmico os beneficiários da Assistência Estudantil são atendidos pelo Setor de Pedagogia DAE/PROAES, sendo constituído por meio de práticas relacionadas ao desempenho acadêmico e atividades pedagógicas. É feito o levantamento dos bolsistas com baixo desempenho, chamamento para justificar essa situação; e a utilização de instrumentos pedagógicos específicos.

Em relação ao plantão de orientação de matrícula, ocorre no início de cada semestre letivo, destinado aos bolsistas da Assistência Estudantil, com o objetivo de orientar no período de matrícula acadêmica, na construção de um planejamento semestral, com a escolha e o quantitativo de disciplinas a serem cursadas.

O Projeto Estudante Cooperador Pedagógico é uma atividade de tutoria que visa ofertar reforço aos estudantes graduandos com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas introdutórias (Matemática, Física e Química), a partir da constatação de lacunas na Educação Básica, na área de Exatas. A tutoria é composta por tutores

e tutorados. Cabe destacar que o Projeto Estudante Cooperador Pedagógico não é exclusivo para os estudantes bolsistas.

Salientamos a relevância das três atividades do apoio pedagógico da Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco, que se complementam, e vêm sendo um diferencial na melhoria do desempenho acadêmico dos seus bolsistas, como observado nos primeiros dados apresentados pelo setor de Pedagogia DAE-PROAES.

Em relação aos processos avaliativos das atividades do apoio pedagógico, ainda se encontram de forma preliminar e em processo de estruturação, evidenciando ainda a necessidade e a importância de uma avaliação mais aprofundada dessas ações, como também a divulgação deste tipo de experiência. Esperamos que outros estudos sobre essa temática sejam construídos e socializados, focando na diversidade de aspectos a serem explorados no contexto das universidades públicas brasileiras.

## REFERÊNCIAS


BARRETO, Walewska Faria Alcântara. **O Programa de Bolsas de Manutenção Acadêmica como Estratégia da Política de Assistência Estudantil ao Estudante na UFPE**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9935/1arquivo9172_1.pdf. Acesso em: 05 mai.2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil,** de 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 mai.2019.

BRASIL. **Decreto 7.234,** de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES. Brasília, DF: Presidência da República [2010]. Disponível em www.planalto.

gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 03 mai.2019.

BRASIL. **Lei 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. Brasília, DF: Presidência da República [2012]. Disponível em www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 mai.2019.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 39,** de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil Brasília, DF: Ministério da Educação [2007]. Disponível em portal.mec.gov. br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 03 maio.2019.

COSTA, Sílvio Luiz da; Sônia Maria Barbosa, DIAS. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17 e 18, p. 51-60, jan/jun/ago/dez. 2015. Disponível em: https://revistas. ufpr.br/jpe/article/view/38650/28125. Acesso em: 15 maio.2019.

RIBEIRO, Marco Aurélio de P. **A técnica de estudar: uma introdução às técnicas de aprimoramento do estudo**. Petrópolis, 2. ed. RJ: Vozes, 1997.

TEIXEIRA et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 12, n I, jan/jun. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a13.pdf. Acesso em: 05 maio.2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Nº 01/2016**, de 14 de janeiro de 2016. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: www.ufpe.br/documents/398575/497382/Res+2016 +01+CADM.pdf/c503ace1-0ded-49a1-b72a-09b6a04816b7. Acesso em: 06 maio.2019.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v.11, n 32, maio/ago, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf. Acesso em: 10 maio.2019.

# ANEXOS

## Anexo 01
### QUADRO DE HORÁRIO / PLANO DE ESTUDO - PERÍODO

| HORA | DIAS DA SEMANA | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | SÁBADO | DOMINGO |
| 06-07h | | | | | | | |
| 07-08h | | | | | | | |
| 08-09h | | | | | | | |
| 09-10h | | | | | | | |
| 10-11h | | | | | | | |
| 11-12h | | | | | | | |
| 12-13h | | | | | | | |
| 13-14h | | | | | | | |
| 14-15h | | | | | | | |
| 15-16h | | | | | | | |
| 16-17h | | | | | | | |
| 17-18h | | | | | | | |
| 18-19h | | | | | | | |
| 19-20h | | | | | | | |
| 20-21h | | | | | | | |
| 21-22h | | | | | | | |
| 22-23h | | | | | | | |
| 23-24h | | | | | | | |

## Anexo 02

### Texto

### O Tempo para o Estudo

O tempo é um dos fatores principais na organização para o estudo. A sua utilização adequada contribui de forma eficaz para o sucesso acadêmico. No entanto, existe uma enorme dificuldade em conciliar a atividade de estudante com atividades tão diversas como: atividades esportivas e físicas, hobbies, relações interpessoais, trabalho, entre outras coisas, que assumem uma grande importância para o nosso equilíbrio pessoal e sentimento de realização.

- Em primeiro lugar, é preciso saber que não basta determinar espaços para estudar, é preciso saber o que irá estudar em cada horário de maneira objetiva e frequente, mesmo com a possibilidade de alterações nos planos.
- Existe a crença comum que sob pressão é que melhor se trabalha, mas isto apenas leva a adiamentos sucessivos da tarefa, sem nos preocuparmos com o que, entretanto, fizemos ao tempo. Esta atitude deriva, muitas das vezes, do que acontecia no Ensino Médio, mas, agora, no Ensino Superior a matéria é mais extensa e é necessária uma maior autonomia na forma como se organizam, resultando, frequentemente, neste tipo de pensamento: "falta muito tempo para a prova e até lá ainda recupero". As situações de estudo sob pressão apenas levam a um estado excessivo de fadiga, receios, confusões, dificuldades de atenção, concentração e retenção.
- Para combater o estudo intensivo e sob pressão nas vésperas aconselha-se o planejamento das atividades de estudo e a elaboração de um horário. O planejamento adequado das atividades permite alcançar metas traçadas em menos tempo do que aquele fixado, inicialmente.

## Anexo 03

## EXERCÍCIO "TESTANDO O ATO DE ESTUDAR"

| A. Técnica para ler e tomar apontamento | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **ITEM** | **SIM** | **NÃO** | **ÀS VEZES** | **PONTOS** |
| 1.Tenho que reler um texto várias vezes para entendê-lo? | | | | |
| 2. Reviso a matéria estudada? | | | | |
| 3. Quando anoto o que é dito pelo professor, perco algo? | | | | |
| | **TOTAL** | | | **0** |

| B. Hábitos de concentração | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **ITEM** | **SIM** | **NÃO** | **ÀS VEZES** | **PONTOS** |
| 1.É difícil concentrar-me no que estou estudando? Depois que termino não sei o que li? | | | | |
| 2. Demoro muito para acordar e estar pronto para o trabalho ou estudo? | | | | |
| 3. Tenho que estar inspirado para começar a estudar, perdendo muito tempo? | | | | |
| | **TOTAL** | | | **0** |

| C. Distribuição de tempo e relações sociais durante o estudo | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **ITEM** | **SIM** | **NÃO** | **ÀS VEZES** | **PONTOS** |
| 1.As horas parecem curtas para concentrar-me ou sentir-me com vontade de estudar? | | | | |
| 2. Meu tempo não está bem distribuído? Dedico muito tempo para algumas coisas e pouco para outras? | | | | |
| 3. Minhas horas de estudo são interrompidas por telefonemas, visitas e barulhos que me distraem? | | | | |
| | **TOTAL** | | | **0** |

| D. Hábitos e atitudes gerais de estudo | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **ITEM** | **SIM** | **NÃO** | **ÀS VEZES** | **PONTOS** |
| 1. Fico nervoso/a: "dá um branco", esqueço tudo e não consigo dizer ou escrever o que aprendi? | | | | |
| 2. Termino minhas provas escritas rapidamente e entrego-as sem revisar o que fiz? | | | | |
| 3. Procuro entender cada ponto da matéria à medida que vou estudando, para não ter que voltar atrás para esclarecer pontos duvidosos? | | | | |
| | **TOTAL** | | | **0** |
| **PONTUAÇÃO TOTAL DO ESTUDANTE** | 0 | | | |

**RESULTADO DO EXERCÍCIO**

Analise cada item que você respondeu e atribua pontos de acordo com a tabela a seguir:

| **Questões** | **(A)** | | | **(B)** | | | **(C)** | | | **(D)** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sim | Não | Às Vezes | Sim | Não | Às Vezes | Sim | Não | Às Vezes | Sim | Não | Às Vezes |
| 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 |
| 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 |

A análise do seu resultado foi feita conforme a descrição a seguir:

**De X a Y pontos**

Você precisa reorganizar seu horário e sua forma de estudar. Deve estar distribuindo de forma inadequada seu tempo para cada matéria e/ou errando na metodologia de estudo.

| |
|---|
| **De W a Z pontos** |
| Você tem pontos positivos em sua forma de estudar, mas ainda apresentar falhar nos seus hábitos que poderão prejudicar seus resultados. Analise os pontos negativos. |
| **De C pontos em diante**<br>Parabéns! Você estar desenvolvendo ótimos hábitos de estudo. Continue assim. |
| **Fonte: Exercício adaptado do livro "A Técnica de estudar", de Marco Aurélio de P. Ribeiro.** |

## Anexo 04

## Pesquisa de satisfação do acompanhamento pedagógico

**Gráfico 01**

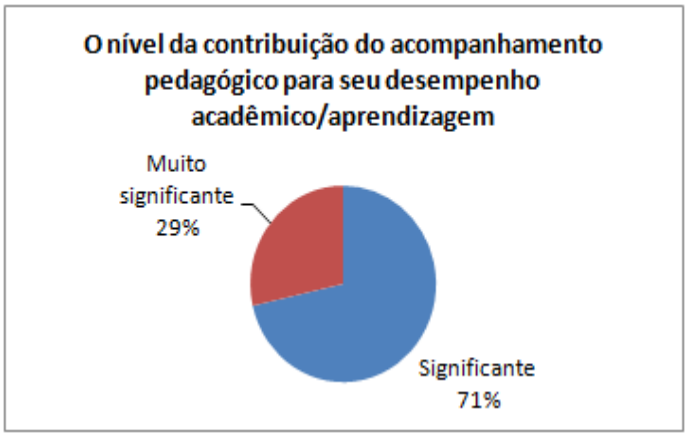
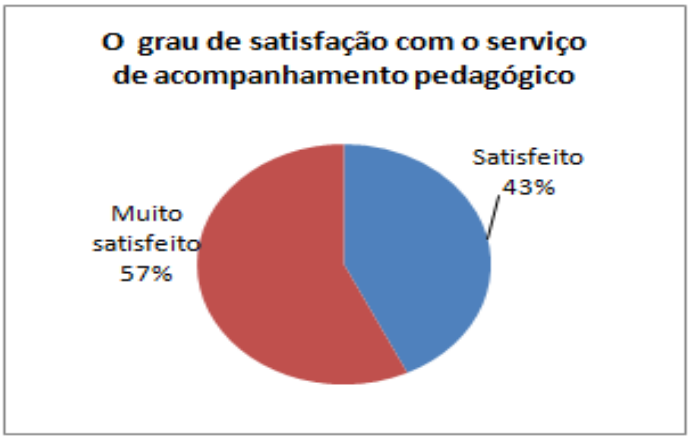



**Gráfico 02**



**CAPÍTULO 10**

# PRÁTICAS DE APOIO PEDAGÓGICO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ)

Arlene Zimba
Camila Nunes
Gabriela Viamonte
Hebert Abreu
Michelle Almeida

## 1. HISTÓRICO DO SERVIÇO NA INSTITUIÇÃO

A Divisão de Integração Pedagógica (Diped) faz parte da estrutura da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É a mais recente Pró-reitoria e foi aprovada no Conselho Universitário em 08 de março de 2018. Anterior à aprovação, a Superintendência Geral de Políticas Estudantis, criada em 2011, era a instância que coordenava ações voltadas para a Assistência Estudantil. O trabalho da Superest foi amadurecendo ao longo do tempo e o escopo de representação e de atuação era considerado inferior se comparado às outras estruturas administrativas da UFRJ, já que se tratava de uma Superintendência e não de uma Pró-Reitoria. Em termos práticos, a representatividade no contexto universitário acerca da política estudantil era insuficiente para que fosse possível avançar nos debates e ações de políticas de permanência. Por essa razão, foi imprescindível que a Pró-Reitoria de Políticas Estudantis fosse implementada na UFRJ e, na transição da Superest para PR7, a Diped foi ganhando força e espaço.

O projeto de criação da Divisão de Integração Pedagógica (Diped) teve início em 2016, através da iniciativa de profissionais da área de educação (Técnicos em Assuntos Educacionais e

Pedagogos) lotados na extinta Superintendência Geral de Políticas Estudantis (Superest). Um Grupo de trabalho foi composto por servidores da Divisão de Apoio ao Estudante (Dae) e da Coordenação da Superest para propor a criação de uma Divisão que pudesse atender às demandas pedagógicas apresentadas pelos estudantes nas diferentes esferas da sua vida acadêmica.

Esse Grupo de trabalho realizou pesquisas sobre os setores de apoio pedagógico nas Instituições Federais de Ensino Superior e elaborou um projeto que demonstrava a relevância da criação de uma Divisão que desse suporte aos estudantes com dificuldades de desempenho acadêmico, minimizando as situações de retenção e evasão. A partir deste projeto, foi criada a Divisão de Integração Pedagógica, cujo objetivo é propor e coordenar atividades de apoio pedagógico, contribuindo para a permanência e conclusão da graduação dos estudantes e promovendo a sua integração ao contexto acadêmico.

Antes da criação da Divisão de Integração Pedagógica, as ações de acompanhamento e apoio acadêmico aos estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro eram desenvolvidas apenas pelas Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAAs) e pelo Núcleo Pedagógico da Divisão de Apoio ao Estudante (Dae).

As Comissões continuam realizando seu trabalho. Elas podem ser vinculadas a um curso, habilitação ou unidade acadêmica. São compostas por, no mínimo, 05 (cinco) docentes efetivos e 02 (dois) representantes discentes. Os membros docentes têm mandato de 03 (três) anos, podendo ser reconduzidos por, no máximo, duas vezes. Os representantes discentes da COAA têm mandato de 1 (um) ano, sendo possível uma única recondução. A primeira resolução que tratou das Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico foi publicada em março do ano de 1997. O objetivo era tratar sobre a orientação acadêmica dos estudantes de graduação.

A resolução foi alterada em 2016[1], atualizando as normas e definindo as competências da Comissão. Dentre as atribuições das COAAs dispostas na nova resolução estão:

> Art. 5 a) organizar e coordenar o CPO; b) distribuir os alunos, desde seu primeiro período letivo, pelos orientadores; c) realizar pelo menos 01 (uma) reunião a cada período letivo; d) realizar pelo menos 01 (uma) reunião a cada período letivo com o CPO para avaliar os procedimentos de acompanhamento dos alunos e seus resultados; e) apresentar ao aluno passível de inclusão na resolução CEG 10/2004, ou que apresente outras situações especiais, um planejamento capaz de viabilizar a superação das dificuldades acadêmicas diagnosticadas; f) emitir parecer, quando solicitado, sobre o desempenho acadêmico dos alunos sob sua orientação; g) coordenar o processo de suspensão de cancelamento de matrícula por insuficiência de rendimento acadêmico de acordo com o art. 5º. da Resolução CEG 10/2004. (Resolução CEG 02/2016).

De acordo com o exposto, pode-se afirmar que, a proposta das COAAs é desenvolver ações pontuais e de caráter burocrático. No entanto, através do Fórum de Boas Práticas Acadêmicas [2], foi possível notar que algumas COAAs da universidade já vêm desenvolvendo ações com caráter preventivo, mas as ações continuam isoladas.

O Núcleo Pedagógico da Dae foi extinto e suas servidoras migraram para a Diped. Apesar do nome, a equipe técnica administrativa deste setor não conseguia desenvolver ações exclusivamente pedagógicas, pois a rotina de trabalho da Dae é voltada, em grande parte, à operacionalização de bolsas do Programa de Auxílio ao Estudante e, diante do reduzido quadro de servidores, a equipe do Núcleo Pedagógico acabava desenvolvendo um trabalho mais direcionado às bolsas.

---

1 Resolução CEG 02/2016 revoga a Resolução CEG 03/97 que dispõe sobre a orientação acadêmica a alunos de graduação.

2 O Fórum de Boas práticas foi criado como um passo importante no caminho do fortalecimento e do apoio às COAAs iniciado com a Resolução CEG 02/2016, e se soma às muitas iniciativas e experiências realizadas e mantidas por muitas instâncias acadêmicas da universidade. (Fonte: http://graduacao.ufrj.br).

## 2. PERFIL DOS PROFISSIONAIS

O quadro de servidores desta Divisão, atualmente, é composto por duas Pedagogas e três Técnicos em Assuntos Educacionais, sendo uma graduada em Licenciatura em Matemática e dois com formação em Pedagogia. Dentre os cinco servidores, três possuem pós-graduação em Psicopedagogia.

## 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU JUSTIFICATIVA DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, possibilitou a expansão e democratização do acesso à educação superior. Em função disso, um novo perfil de estudante passou a frequentar a universidade, trazendo novas demandas e provocando reflexões acerca das políticas de assistência estudantil.

De acordo com o Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, as ações de Assistência Estudantil deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e, por último, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Entende-se que as questões de ordem social e econômica impactam diretamente na dimensão da vida acadêmica, porém fatores pedagógicos e educacionais exigem muito do estudante e necessitam de uma atenção diferenciada. Nesse sentido, de acordo com Almeida e Soares (2003) *apud* Toti; Xavier; Oliveira e Ribeiro (2017), a dimensão acadêmica é a que mais exige do estudante universitário. Há uma série de adaptações constantes ao ritmo e às estratégias de aprendizagem que são extremamente desafiadoras para o estudante e que impactam diretamente na relação deste com

o contexto acadêmico, dialogando com o desempenho de forma negativa ou positiva.

No entanto, as demandas apresentadas pelos estudantes revelam que a universidade, de um modo geral, não trata o apoio pedagógico no sentido mais amplo, ou seja, compreendendo as exigências relacionadas aos estudos, como: metodologias, autonomia, organização, entre outros aspectos importantes. Pensar e discutir as questões de aprendizagem, bem como os limites e as possibilidades dos estudantes acrescenta qualidade ao apoio pedagógico e permite que o estudante se aproprie melhor do processo de construção da sua identidade acadêmica.

> "Quando se consideram todas as habilidades, interesses, atitudes, conhecimento e informações adquiridas, dentro e fora da escola, e suas relações com a conduta, a personalidade e a maneira de viver, pode-se concluir que a aprendizagem acompanha toda a vida da pessoa." (Santos, Marcos Pereira dos, 2012, p.36)

A proposta que está sendo iniciada pela Divisão de Integração Pedagógica, dentro da assistência estudantil, explora essa dimensão mais ampla e diversificada das questões acadêmicas e pedagógicas. Vale destacar que, à medida que as práticas de apoio pedagógico vão sendo construídas, torna-se mais importante aprofundar os estudos sobre o que caracteriza e classifica esse serviço, construindo assim a sua identidade.

A compreensão do estudante, de forma mais ampliada, traz para o centro da discussão pedagógica o processo de adaptação e construção de sua identidade enquanto profissional em formação em todas as esferas demandadas pela universidade. Esse processo exige que o estudante desenvolva autonomia para gerir sua vida acadêmica, estabeleça vínculos com os novos professores, novos colegas e também com os espaços da universidade. Quando a universidade compreende e acolhe esse processo como parte da sua função educacional e acadêmica, os serviços de apoio pedagógico se apresentam como mais uma possibilidade de democratização do ensino superior.

Nessa perspectiva, o apoio pedagógico se caracteriza como um canal facilitador do processo de transição entre as condições que antecedem o ingresso no ensino superior e a construção da identidade acadêmica, já que:

> "integrar-se num grupo, assimilar e assumir uma cultura universitária é uma tarefa complicada para os estudantes. Os jovens enfrentam dificuldades em vários níveis sociocognitivos e dilemas interiores, os quais, não raro, os fazem parar de aprender." (BORTOLANZA, 2002, p.57 *apud* CASTRO, 2011, p. 68).

A Divisão tem se dedicado a propor atividades que explorem a dimensão da aprendizagem no ensino superior, bem como a relação da cognição e afetividade na construção da identidade do estudante. O que pode ser observado, de um modo geral, é que a exigência da autodidaxia no ambiente universitário sem a devida instrumentalização implica, de certo modo, no que podemos chamar de "negligência" dos atores envolvidos no processo de ensinar e aprender. O trabalho pedagógico desenvolvido pela Diped procura aproximar os estudantes dessas discussões e fazê-lo compreender que as dificuldades encontradas no percurso acadêmico não são apenas reflexos da trajetória percorrida até a universidade. A defasagem na educação básica afeta o desempenho acadêmico, mas é indiscutível o papel da universidade nesse processo, que de um modo geral tem sido omissa no que diz respeito às políticas de permanência.

Considera-se papel da universidade envolver o estudante no processo formativo de forma democrática. Isso inclui criar um ambiente em que as diferenças sociais, étnicas, religiosas, de gênero ou quaisquer outras sejam valorizadas. Infelizmente, o que tem acontecido é a transferência do "fracasso" acadêmico para aquele que aprende.

Dessa forma, levantamos um importante questionamento: os processos de aprendizagem são comprometidos pela falta ou mesmo precarização dos vínculos do estudante com o universo acadêmico? As exigências em torno do estudante para alcançar um

determinado "padrão" de desempenho são consequências da história da socialização da cultura escolar/universitária no Brasil. A democratização da cultura escolar aconteceu a passos lentos e ainda acontece. A forma como acontece, também é objeto de estudo e investigação. O conceito de escola minimalista (Cavaliere, 2009) exemplifica o quanto a educação tem sofrido com a precarização de recurso de todos os tipos. A universidade ainda mantém características autoritárias e elitistas, o que afeta diretamente a relação de ensino e aprendizagem e, por consequência, o desempenho dos estudantes.

A Diped se apresenta de forma a contribuir para que esses efeitos sejam minimizados. As estratégias de intervenção pedagógica podem minimizar muitos desses problemas. Obviamente existem questões que extrapolam as possibilidades de atuação, mas as demandas apresentadas pelos estudantes e as respostas dadas aos serviços oferecidos pela Diped justificam o trabalho que arduamente vem se desenvolvendo como resistência aos ataques que a educação vem sofrendo.

## 4. DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES (METODOLOGIA)

### 4.1 Ações realizadas pela Divisão de Integração Pedagógica

#### 4.1.1 Visitas Institucionais

Desde sua criação, a Divisão vem realizando, sistematicamente, visitas às Comissões de Orientação e Apoio Acadêmico da UFRJ, pois a Diped acredita que não há como elaborar propostas e atividades pedagógicas isoladas das que já são desenvolvidas em algumas COAAs.

As visitas têm como objetivo conhecer o trabalho realizado pelas COAAs para, então, estabelecer parcerias e institucionalizar ações de acompanhamento e apoio aos estudantes que, como afirmado anteriormente, ocorrem de forma isolada na maioria das vezes.

Cabe ressaltar que as visitas foram importantes para a compreensão do papel da Comissão e para delimitar a atuação da Diped como complementar ao apoio acadêmico específico que as Comissões dão aos estudantes de graduação. Ademais, podemos esclarecer que cada unidade de curso atua de forma particular para atender as normas da resolução CEG 02/2019.

Além das visitas às COAAs, destacam-se as visitas realizadas a outras instituições de ensino superior que também desenvolvem trabalhos de apoio pedagógico. Essas visitas ampliam o olhar sobre as práticas pedagógicas e proporcionam a possibilidade de compreender de forma mais ampla e qualificada como esses serviços são desenvolvidos, as dificuldades enfrentadas e as possíveis estratégias.

**4.1.2 Seminário Assistência Estudantil em debate**

A partir das visitas às COAAs, as servidoras da Divisão notaram que grande parte dos servidores da UFRJ (docentes e técnicos administrativos) possuía conhecimento insuficiente sobre a Assistência Estudantil, fato que estava gerando impacto no relacionamento com os estudantes. Então, com a colaboração técnica da Diped, uma servidora da Divisão propôs a criação do "Seminário Assistência Estudantil em debate" para discutir, com este público, questões que fazem parte da Assistência Estudantil e que, desta forma, influenciam a trajetória dos estudantes na universidade.

Nesse Seminário foram abordadas temáticas como: legislação e história da assistência estudantil; políticas de esporte e cultura; apoio pedagógico; políticas de inclusão de estudantes com deficiência; políticas de moradia; políticas de saúde e, por fim, políticas de combate à violência institucional de gênero. Tais temáticas desenvolveram-se a partir de apresentações de outros servidores da UFRJ que apresentavam domínio sobre o assunto abordado. Servidores da UFRJ e de outras Instituições Federais de Ensino puderam participar de 9 encontros semanais numa roda de debates sobre assistência estudantil

O seminário é um caminho possível de divulgação e de estudo sobre a assistência estudantil e sobre políticas de permanência que vão para além de questões de vulnerabilidade econômica. Discutir política de permanência é promover o diálogo sobre todas as dimensões da vida acadêmica.

### 4.1.3 Parcerias com outras divisões da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7)

A Diped realiza trabalhos integrados com as demais divisões da PR7 por compreender que as questões pedagógicas perpassam todas as esferas da vida do estudante. Dentre as atividades já realizadas, destacamos: Roda de Conversa Itinerante e atividades pedagógicas em grupo como, Projeto de Vida e Integrando os Bolsistas.

- Roda de Conversa Itinerante

A Roda de Conversa Itinerante é uma atividade da Divisão de Saúde de Estudante (Disae) da PR7 que tem como objetivo realizar ações de promoção e prevenção à saúde. A partir de reuniões de trabalho, a Diped estabeleceu uma parceria com a Disae, propondo a realização de rodas de conversa, voltadas aos estudantes, que tratasse sobre os temas inerentes à vida acadêmica, visto que, uma das principais demandas de atendimento pedagógico dos estudantes da UFRJ é a dificuldade de adaptação ao ensino superior.

As rodas abordam temas como identidade universitária e organização de estudos. Durante essas atividades, são realizadas dinâmicas, permitindo que os estudantes participantes compartilhem suas inseguranças, anseios e insatisfações, assim como as estratégias para lidar com os desafios da vida universitária. As rodas permitem que, de forma informal, diversos assuntos sejam abordados e compartilhados. Cabe destacar que espaços de escuta e interação permitem trocas significativas que imprimem na experiência universitária a compreensão de que a sala de aula é um dos espaços de formação, mas não o único.

- Projeto de Vida

Essa atividade pedagógica, realizada em parceria com a Divisão de Apoio ao Estudante (Dae), tem como objetivo promover

a discussão e reflexão acerca da trajetória acadêmica dos estudantes bolsistas, abordando a relação entre as expectativas que envolveram o ingresso na universidade e a realidade acadêmica vivenciada. Além disso, foram discutidas as estratégias desenvolvidas pelos estudantes ao longo do processo de construção da identidade universitária, bem como suas projeções para o futuro.

A atividade foi direcionada aos estudantes bolsistas das modalidades Auxílio e Moradia, que se encontravam em situação acadêmica insuficiente para a manutenção do benefício. Os grupos de estudantes foram divididos por curso ou área de conhecimento a fim de promover discussões sobre os conteúdos, a didática dos docentes, o relacionamento com as unidades de ensino, entre outros aspectos específicos de cada curso.

O material, confeccionado pela Diped, contem três murais: Expectativa, Realidade e Projeto de Vida. Em uma mesa ao lado do mural, são disponibilizados emojis de *Whatsapp* em EVA para que os estudantes escolham os emojis que melhor expressem seus sentimentos ao compartilhar suas vivências.

- Integrando os Bolsistas

A parceria com a Divisão de Esporte, Cultura e Lazer (Decult) objetiva promover ações específicas para os bolsistas do Programa de Esporte e Lazer (Pel). A partir da demanda identificada pela Decult, foram realizadas atividades de formação sobre a temática de apoio pedagógico na assistência estudantil e organização de estudos em momentos distintos. Cabe ressaltar que as atividades são sempre construídas e adaptadas de acordo com as demandas solicitadas, com foco nas questões pedagógicas e na abordagem centrada nos sentimentos e vivências dos estudantes.

### 4.1.4 Atendimentos Pedagógicos Individuais e em Grupo

- Atendimento Individual:

Fluxo de agendamento: solicitação por e-mail ◎ preenchimento do formulário google-drive ◎ marcação do atendimento.

O primeiro atendimento acontece às segundas-feiras e os outros às quartas-feiras e às quintas-feiras pela manhã. A proposta é de encontros semanais, onde os servidores utilizam metodologias diversas e investigação de formas de aprendizado, construindo um plano de ação individualizado.

Abaixo serão descritas as metodologias já utilizadas pela Diped.

**Apresentação:**

- O desenho que me representa.

Consigna: faça um desenho que represente você.

Objetivo: Conhecer o que ele pensa e sente sobre si mesmo.

**Investigação da Metodologia que o estudante se identifica:**

- A metodologia e eu.

Consigna: Gostaria que você falasse as características (metodologia, perfil do professor, perfil da turma, trabalhos extraclasse, etc.) de cada uma dessas disciplinas (abaixo) já cursadas.

Objetivo: Observar as características comuns nas disciplinas em que o estudante vem apresentando problemas e como o estudante se sente.

**Análise da Trajetória:**

- Linha do Tempo

Consigna: Fale sobre suas experiências e seus sentimentos nos períodos cursados.

Objetivo: Fazer uma retrospectiva das vivências identificando pontos fracos e fortes da trajetória.

**Investigação dos vínculos com a Universidade:**

- Identidade Acadêmica.

Essa técnica é feita numa folha de papel A 4 onde são sugeridas três lugares sociais. Um deles é o espaço universitário. O profissional que faz o atendimento conduz atividade pontuando

através de palavras chaves as características e forma de lidar nos diferentes espaços.

Objetivos: Estimular a valorização de outros lugares sociais; Identificar estratégias bem sucedidas em outras situações sociais; Identificar similaridades e contradições nesses espaços; Identificar os vínculos com a universidade e mapear os limites e possibilidades de sua identidade acadêmica.

**Relação com a prova:**

- Ansiedade e o dia da Prova.

Consigna: Descreva como você sente durante o processo para realizar a prova.

Objetivo: Entender como o estudante se sente nas etapas que antecedem e sucedem a prova e estimulá-lo a observar os seus processos individuais.

| **ETAPAS PARA PROVA** | **COMO EU ME SINTO** |
|---|---|
| Dia anterior | |
| Noite anterior | |
| Horas antes | |
| Momento anterior | |
| Na hora | |
| Depois | |

**Avaliação da rotina para os estudos:**

- Boletim de Organização de Estudos.

Consigna: Dê uma nota de 0 a 10 para cada área do boletim.

Objetivo: Visualizar como o estudante está em áreas que impactam no desempenho acadêmico, fazê-lo refletir sobre esses aspectos e buscar estratégias para aprimorá-las.

| **Necessidades** | **Nota** | **Como melhorar?** |
|---|---|---|
| Lazer | | |
| Alimentação | | |

| | | |
|---|---|---|
| Atividade Física | | |
| Sono | | |
| Ambiente de estudo | | |
| Material de Estudo | | |
| Cronograma de estudo | | |
| Relacionamento com os pares | | |

**Material para o estudante:**

- Plano de Ação.

O plano é desenvolvido aproximadamente no terceiro ou quarto encontro. É um material confeccionado pela equipe que serve como uma forma de orientação pedagógica dos pontos trabalhados nos atendimentos. No material, o estudante faz registro e planejamento de suas atividades, sentimentos e estratégias.

O material contém os seguintes conceitos trabalhados nos atendimentos:

- Identidade acadêmica;
- Identidade Acadêmica (Autoestima);
- Organização de Estudos;
- Estratégias Pessoais;
- Técnicas de Estudo.

O objetivo principal dos atendimentos é auxiliar os estudantes a identificar a forma como aprendem e a compreender a importância da autogestão para a vida acadêmica, assim como para a futura vida profissional.

**Atendimento Pedagógico em Grupo**

Os atendimentos em grupo caracterizam-se como atividades realizadas através de dinâmicas e jogos pedagógicos. Parte das propostas é baseada em demandas trazidas dos atendimentos

individuais. Os encaminhamentos para os grupos são feitos quando um profissional e/ou a equipe identifica que muitas dificuldades e problemas que são valorizados na individualidade, são coletivos e podem ser trabalhados nesse âmbito. As atividades em grupo contemplam tanto momento de partilha e acolhimento como intervenções pedagógicas direcionadas para as demandas do grupo.

**4.1.5 Suporte Pedagógico ao Docente**

A atividade foi uma iniciativa criada a partir da parceria demandada por docentes do curso de Geologia da UFRJ como desdobramento das visitas às COAAs. Em diálogo com os docentes, são discutidas formas de avaliação, acolhimento nas aulas, relação professor-aluno e a construção de políticas inclusivas dentro de sala de aula. Para tal, são realizadas reuniões sistemáticas com os docentes, além da participação em aulas e conversas com os estudantes.

**4.1.6 Oficinas Pedagógicas**

As oficinas são atividades pedagógicas realizadas, periodicamente, a partir de temáticas inerentes à vivência universitária. Através de dinâmicas, jogos, debates e recursos instrutivos, as atividades acontecem ao longo do ano letivo nos diferentes campi da UFRJ. Os principais temas abordados são: organização e metodologias de estudos.

A Oficina de Organização de Estudos faz parte do trabalho da Divisão de Integração Pedagógica e tem como objetivo orientar os estudantes da UFRJ na construção e manutenção da Identidade Acadêmica. O vínculo com a instituição é determinante para que o estudante tenha uma carreira acadêmica equilibrada, na perspectiva da integralidade da formação, para além dos resultados demonstrados no histórico acadêmico.

As metodologias das oficinas são:

- Dinâmica da organização de estudos ou atividade Compartilhe e Estratégia (dinâmicas criadas pela equipe da Diped);
- Exposição sobre conceitos de aprendizagem (cognição e aprendizagem) e identidade acadêmica;
- Exposição dialogada de métodos de organização de estudos;
- Atividades práticas;
- Avaliação dos estudantes da oficina.

Abaixo, seguem os dados das oficinas realizadas do período de 2019.1 a 2019.2.

| Período | Tema | Inscritos | Participantes | Bolsistas | Alunos PCD |
|---|---|---|---|---|---|
| 2019.1 | Organização de Estudos | 105 | 25 | 29 | 3 |
| 2019.1 | Compreensão de Textos | 15 | 0 | 6 | 3 |
| 2019.2 | Organização de Estudos | 11 | 9 | 9 | 0 |
| 2019.2 | Organização de Estudos | 102 | 29 | - | 2 |
| 2019.2 | Organização de Estudos | 163 | 43 | 10 | 1 |

## 5. METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

As metodologias de avaliação são utilizadas para verificar a relevância e/ou impacto que a atividade desenvolvida teve para o grupo de estudantes atendidos. Um plano de ação é elaborado para cada atividade com metas e estratégias. A avaliação é feita com base em parâmetros de eficácia das ações desenvolvidas: Ação/Meta/Estratégia/Impacto (Atingiu, Não atingiu, Atingiu pouco, Atingiu razoável). Para isso, destacam-se dois passos principais: o primeiro é a apreciação das respostas do público-alvo

sobre as atividades em termos qualitativos através de formulários específicos de avaliação de cada atividade e o segundo é a avaliação interna da equipe sobre o processo de elaboração e execução da atividade.

## 6. OS DESAFIOS E AS ESTRATÉGIAS DE TRABALHO

Os desafios desse trabalho começam muito antes da construção dessa Divisão. A dimensão pedagógica foi ganhando espaço dentro da assistência estudantil, mas não está restrita a ela. A criação das Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico tem um papel muito importante nesse processo, estabelecendo um fluxo importante na perspectiva da permanência dos estudantes e inaugurando um debate que se estende e traz à tona a relevância de outros espaços complementares, mas não menos importantes. É preciso que se estabeleça uma rede, aqui se apresenta o principal desafio.

Na perspectiva da política de permanência, a Diped se caracteriza como mais uma frente de atuação, buscando sistematizar e ampliar a abordagem do apoio pedagógico no ensino superior. Sistematizar implica a normatização do trabalho de forma dialógica com outras instâncias e tratamos aqui de uma universidade com uma média de 55 mil alunos. É um universo expressivo e desafiador. O alcance precisa ser estudado de forma muito articulada e essa é, sem dúvida, uma tarefa árdua e contínua.

A estratégia para tamanho desafio tem sido o trabalho estruturado em várias frentes e espaços de forma persistente. Para que práticas de apoio pedagógico sejam realizadas em diferentes contextos, é preciso disseminar as atividades, os resultados e a importância deste trabalho dentro do âmbito universitário.

Em uma perspectiva macro do impacto dessas ações de apoio pedagógico, os resultados ainda são incipientes, porém nos grupos onde são realizadas as diferentes frentes de trabalho pedagógico, observam-se resultados importantes e significativos que sustentam a importância do crescimento e também do desdobramento dessas

práticas. Por isso, é necessário promover para justificar, ou seja, é à luz da prática que diferentes profissionais conseguem ampliar a visão sobre o apoio pedagógico e suas contribuições dentro da política de permanência estudantil.

Outro desafio importante é a promoção do debate e reflexão sobre a relação entre política de permanência e assistência estudantil. É comum que, em diferentes instâncias da universidade, seja consenso que apenas grupos com vulnerabilidade social sejam considerado escopo dessa atuação. Isso acontece por diversas razões, no entanto, a mais latente se manifesta em relação à mudança de perfil dos estudantes por conta da política de cotas e também pelo corte socioeconômico do PNAES. Desta forma, muita das vezes, apenas cotistas e/ou estudantes do perfil PNAES se tornam público-alvo. O entendimento do trabalho aqui apresentado está pautado numa perspectiva mais ampla, que abrange toda a comunidade discente universitária.

Considera-se a importância da política de cotas, bem como do PNAES, para a ampliação do acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) de um modo geral, mas é inegável o desafio da permanência diante de tantas mudanças. A assistência estudantil, de certa forma, responde às pressões de movimentos sociais em educação, mas nessa nova fase demanda da Universidade como um todo.

Isso traz à tona a importância da discussão da permanência, que é a funcionalidade da "pedagogia da hegemonia" (NEVES, 2005 *apud* NASCIMENTO, 2014). Essa perspectiva demonstra um caráter restritivo, pois não há relação direta entre a ampliação do acesso e as políticas de permanência no sentido de ter respostas qualitativas e não apenas quantitativas no que tange a trajetória acadêmica dos estudantes e suas implicações. A democratização não fala apenas de acesso, mas também, e principalmente, de permanência.

O apoio pedagógico não está desenhado nesse contexto como um "reparador" de falhas das políticas implementadas, mas como

um adendo da política de permanência que é mais ampla e que abarca também a assistência estudantil.

A utopia de transpor essas barreiras não está fora do horizonte, mas o trabalho está pautado na realidade em que a Universidade está inserida e nas condições objetivas que as intervenções pedagógicas podem e devem oferecer para ampliar a conjuntura das práticas de permanência. Há um leque de possibilidades e o apoio pedagógico é parte disso. A ampliação das práticas tem sido a principal e mais importante estratégia utilizada para transpor os desafios que citamos. As práticas pedagógicas procuram sempre dialogar com estudantes, equipe técnica e docentes. A sensibilização de todos os grupos é um caminho possível e que tem sido trilhado pela Diped com muito trabalho, persistência e esperança. Sim, esperança.

## REFERÊNCIAS


BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007**.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de julho de 2010.

CASTRO, E.L. Psicopedagogia na Educação Superior: uma perspectiva de atuação no cotidiano acadêmico. **Revista Científica Aprender**. Varginha, n.4, p. 01-11, 2011. <http://revista.fundacao aprender.org.br/?p=70>. Acesso em: 13 de abril de 2019.

CONSELHO DE ENSINO E GRADUAÇÃO DA UFRJ. Revoga a Resolução CEG 03/97 que dispõe sobre a orientação acadêmica a alunos de graduação. Resolução nº de 02 de março de 2016.

NASCIMENTO, C. M. A assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Universidade e Sociedade**. Brasília, v. 53, p. 88-103, 2014.

RAMOS, FRANCICLEO CASTRO. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ**., vol.23, 2018.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Dificuldades de aprendizagem na escola: um tratamento psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 196p.

TOTI, Michelle Silva et al. O serviço de apoio pedagógico aos estudantes do ensino superior: estudo de uma proposta em construção em uma Universidade Federal Brasileira. In: **VII CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. Córdoba, 2017.

**CAPÍTULO 11**

# PROGRAMA TUTORIAL ACADÊMICO NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DISCENTE (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL)

Amanda Rezende Costa Xavier[1]
Carolina Del Roveri[2]

## INTRODUÇÃO

Em meados de 2007, o Ministério da Educação do governo brasileiro lançou o REUNI, programa de ampliação e reestruturação das universidades federais. As diretrizes estabelecidas no REUNI sinalizaram a adoção favorável a um determinado modelo de inovação curricular, notadamente aquele denominado Universidade Nova.

Nesse cenário, no que se refere aos elementos pedagógicos do programa, as diretrizes estabelecidas pelo REUNI se relacionaram ao aumento do número de vagas no ensino superior, às mudanças na forma de ingresso, às possibilidades de mobilidade acadêmica, aos programas de inclusão social, assistência e permanência estudantil. Com as propostas estabelecidas nas diretrizes, o processo de reforma da universidade pública se pautaria em uma educação superior que não se preocupa "apenas em formar

1 Doutoranda em Educação pela UNESP/Rio Claro. Mestre em Educação, Pedagoga da Universidade Federal de Alfenas, Campus Poços de Caldas. Contato: amanda.xavier@unifal-mg.edu.br
2 Doutora em Geociências. Professora Associada I da Universidade Federal de Alfenas, Campus Poços de Caldas. Contato: carolina.roveri@unifal-mg.edu.br

recursos humanos para o mundo do trabalho, mas formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública" (BRASIL, 2007).

Essa conjuntura permeia o modelo curricular da Universidade Nova, que, ao buscar soluções para os problemas do ensino superior brasileiro, propõe um currículo estruturado em ciclos formativos. De tal modo, o primeiro ciclo, não profissionalizante, tem condições de romper com a precocidade na escolha da carreira profissional, quesito que contribui para os altos índices de evasão na educação superior do país. Aliado a esta condição, pode também superar o viés monodisciplinar na graduação, que impede que os currículos sejam integrados e integradores, e compatibilizar os currículos e as titulações acadêmicas com os modelos adotados nos países desenvolvidos, como Estados Unidos e países europeus que adotaram o modelo do Processo de Bolonha (ALMEIDA FILHO, 2008). Esse modelo curricular do primeiro ciclo foi batizado de Bacharelado Interdisciplinar.

## 1. BACHARELADO INTERDISCIPLINAR: BREVE DELIMITAÇÃO DO MODELO CURRICULAR

O primeiro ciclo do modelo curricular da Universidade Nova é o Bacharelado Interdisciplinar (BI), modelo de graduação generalista e não profissionalizante. Compreende uma formação geral e introdutória, com elementos culturais e humanísticos intricados no currículo, cujo tempo de integralização curricular é de três anos. Confere ao egresso o título de Bacharel na grande área de conhecimento a que o curso se refere (ALMEIDA FILHO, 2008).

Xavier (2014) esclarece que a definição de não profissionalizante, a que se refere o modelo, não significa a não formação de categorias profissionais, mas, sim, diz respeito à formação não especializada em uma determinada profissão, porque a preocupação do currículo está na formação de profissionais generalistas para o mundo do trabalho. Logo,

"procura desenvolver nos estudantes habilidades e competências, assim como busca solidificar conteúdos básicos da grande área de conhecimento do curso. Estas são condições importantes para a atuação profissional no mundo do trabalho" (XAVIER, 2014, p. 33).

Os BI não possuem Diretrizes Curriculares Nacionais. São definidos Princípios Orientadores para tais cursos, que indicam uma estrutura modelada sobre a flexibilidade curricular, que direciona a liberdade de escolha estudantil para seus próprios itinerários formativos, a autonomia no processo de aprendizagem, como condição básica para o desenvolvimento de competências e habilidades, a prática da investigação para conectar ensino e pesquisa, a articulação disciplinar que visa à construção de um currículo interdisciplinar (BRASIL, 2010). Essa organização curricular que foge aos padrões tradicionais, em que interdisciplinaridade, flexibilidade e autonomia são pilares irrefutáveis do modelo, exige maturidade do estudante, e também dos professores, para que a formação seja consistente, como se espera de um curso de nível superior. Nesse quadro, o referencial teórico da Universidade Nova admite que o currículo dos Bacharelados Interdisciplinares requer "eixos dialéticos de formação" (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 250), em que se encontram a "flexibilidade e a mobilidade, a decisividade e a responsabilidade, e a criticidade e a competência".

Estes eixos formativos que requerem dos atores do processo de ensino e aprendizagem grande maturidade na condução e construção dos itinerários formativos em um currículo flexível, exigem, por consequência, estratégias pedagógicas para sua consecução. À vista disto, esta estratégia pode ser observada nos Referenciais Orientadores dos BI (BRASIL, 2010), quando definem que, com vistas à permanência e ao sucesso acadêmico, os Projetos Pedagógicos dos cursos deverão prever a inclusão de sistemas de acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes. Estes sistemas, entendidos como ferramentas pedagógicas, têm a finalidade de diagnosticar, prevenir e superar os obstáculos vividos pelos estudantes, comprometendo seu êxito acadêmico, questões

que se refletem na retenção e na evasão. Assim, buscando o sucesso acadêmico, os Referenciais (BRASIL, 2010, p. 7) recomendam a implantação de "programas de tutoria professor-estudante e estudante-estudante e de orientação acerca das possibilidades de prosseguimento da formação. Os Projetos Pedagógicos devem prever programas de formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem".

## 2. PROGRAMA TUTORIAL ACADÊMICO: EXPERIÊNCIA DE MODELO TUTORIAL EM UM CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

A implantação do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (BCT), da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), exigiu a adoção, em seu Projeto Pedagógico, de estruturas pedagógicas que seguissem quer os Referenciais Orientadores, quer a fundamentação conceitual do modelo curricular da Universidade Nova. Nesse sentido, o projeto de criação do curso já previu um "sistema tutorial para acompanhamento e orientação dos discentes, quais sejam: escolha do itinerário formativo e desempenho acadêmico" (UNIFAL-MG, 2008, p. 25).

À vista destas orientações, o Projeto Pedagógico do BCT estabeleceu a implantação do Programa Tutorial Acadêmico (PTA). Este programa teria o objetivo de

> colaborar para integrar o discente à universidade na plenitude de sua vida acadêmica, procurando aperfeiçoar todos os saberes e oportunidades propiciadas pela universidade e suas múltiplas relações com as diversas áreas de conhecimento, para formar um profissional competente, ético e reflexivo desde o seu ingresso na Instituição (UNIFAL-MG, 2008, p. 25).

A organização inicial prevista estabelecia que o PTA seria coordenado por um "professor tutor e discentes de pós-graduação e graduação tutores, que se reunirão periodicamente com grupos de 10 a 20 acadêmicos e também ficarão disponíveis para

atendimento individual" (UNIFAL-MG, 2008, p. 25). A tutoria deveria se referir às questões da vida acadêmica e ações congruentes a esta, não sendo confundidas com reforço de conteúdo. Para essa questão, o Projeto do BCT previa que os Projetos Multidisciplinares, um modelo de integração dos conteúdos entre as unidades curriculares do curso, disponibilizaria a tutoria do Núcleo de Atendimento Tutorial (NAT). Este Núcleo trataria de atendimentos, individuais ou em pequenos grupos de estudantes, em momentos pré-determinados no pós-aula, sobre os conteúdos disciplinares, auxiliando na construção de projetos integradores. Contribuiria, paralelamente, às dificuldades de conteúdo que também são atendidas pelo Programa de Monitorias, programa específico que atua como reforço na aprendizagem dos conteúdos curriculares do curso.

As previsões do Projeto Pedagógico do BCT conduziram à necessidade de regulamentação do PTA. Deste modo, foi aprovada, em 2009, a Regulamentação Específica do Programa Tutorial Acadêmico para o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (UNIFAL-MG, 2009), pela Pró-Reitoria de Graduação. Esta regulamentação ratificou o objetivo já apontado no Projeto Pedagógico do curso e definiu as atividades integrantes do Programa, sendo elas "estágio docente para pós-graduandos, monitoria discente, palestras, seminários, workshops, cursos de curta duração, planejamento de eventos de integração profissional, acadêmica e social" (UNIFAL-MG, 2009, p. 1). A norma definiu também que o PTA seria conduzido por comissão composta por três docentes do quadro permanente, designados pelo Colegiado do BCT.

Contudo, essa definição se mostrava insuficiente para dar conta de um sistema que evidenciasse uma ferramenta pedagógica, aos moldes do que se conceituou no modelo curricular da Universidade Nova, e da própria realidade acadêmica. Em trabalho anterior acerca do PTA, Xavier, Nascimento e Carvalho Junior (2013) assinalaram que:

> o que acontecia, na verdade, é que nenhum dos envolvidos nesse processo de criação do programa entendia de forma plena o que era o BI e, em consequência, quais as necessidades de atendimento pela tutoria. Questionamentos como: "que finalidade tem o PTA?", "quais as perspectivas conceituais que ele traz?" e, "qual objetivo ele deve alcançar?" estavam presentes no imaginário de todos os atores do processo de construção do Projeto. O desconhecimento do objetivo e do formato do programa de tutoria dificultava o desenvolvimento de quaisquer procedimentos para levá-lo à efetiva implantação (XAVIER, NASCIMENTO, CARVALHO JUNIOR, 2013, p. 178).

Essa lacuna de concepções evidenciou a necessidade de reformulação do PTA, a partir de um longo processo de discussão, como afirmam Xavier, Nascimento e Carvalho Junior (2013), de modo que as correções cingiriam aquilo que não se enquadrava em um programa de tutoria. Programas outros que possuem regulamentos e comissões específicas, como é o caso do Programa de Monitoria, assim como outros modelos de tutoria que visam a abordagem de conteúdos curriculares, caso do NAT, não poderiam ser confundidos com o PTA, ainda que pudessem propor atividades em conjunto, visando ampliar as formas de atendimento discente. Era preciso criar a identidade da tutoria, delimitando-a para torná-la efetiva na realidade e cotidiano do curso.

Esse processo de discussão foi fomentado pela Assessoria Pedagógica do campus, tendo em conta que a comissão docente, isoladamente, encontrava obstáculos para operacionalizar a reestruturação necessária. Era preciso uma dinâmica de estudos, ações de fomento à aprendizagem sobre o programa, questões sobre as quais o cotidiano da docência impede que sejam tratadas como prioridade. À vista disto, a Assessoria Pedagógica, coordenada por uma Pedagoga, passou a integrar, ainda que informalmente face à normativa institucional, a comissão PTA. A presença era condição imprescindível para a condução e acompanhamento das discussões, partindo-se de uma concepção de aprendizagem coletiva, e não somente de uma ação que visasse orientação técnico-normativa. Em paralelo, foram desenvolvidas

atividades de formação pedagógica docente, que tinham a tutoria, a vida acadêmica e o relacionamento estudante-professor como foco formativo de saberes docentes.

Tais processos de discussão e de formação resultaram, considerando o movimento de atualização do Projeto Pedagógico do BCT, na redefinição do PTA referente ao curso. Assim, o Projeto atualizado do BCT apresentou o Programa Tutorial Acadêmico como "um programa de tutoria, com ampla abrangência, que reúne projetos e ações destinados a integração do discente à vida acadêmica, dando-lhe suporte para construção de seu itinerário formativo, dentro do BCT" (UNIFAL-MG, 2016). O PTA passou a objetivar a promoção da integração discente, nos âmbitos profissional, acadêmico e social, a partir do acompanhamento do discente em seu percurso formativo. Passou a ter como objetivo, ainda, a oferta de "suporte para transpor obstáculos encontrados ao longo da vida acadêmica" (UNIFAL-MG, 2016, p. 35) e nivelamento de conhecimentos, que viessem a suprir defasagens na aprendizagem, questões que auxiliariam, de modo global, o discente em seu desempenho nas unidades curriculares do curso.

A organização das atividades do programa passou a contar com eventos para integração do discente à vida acadêmica, social e profissional, o acompanhamento do itinerário acadêmico do discente por um professor-tutor, e a promoção de cursos de curta duração para o aprimoramento pedagógico.

> A respeito do acompanhamento do estudante por um professor-tutor, reforça-se o caráter flexível do curso, que permite vários percursos formativos. À vista disso, o professor-tutor auxiliará o estudante a construir itinerários formativos coerentes com suas opções de saída. (UNIFAL-MG, 2016, p. 35)

Em sequência, mesmo sem a aprovação de uma nova normativa interna que regularizasse as concepções do PTA presentes no Projeto Pedagógico do curso, quer dizer, a regulamentação específica ainda permaneceu aquela aprovada em 2009, a Comissão e Assessoria Pedagógica desenvolveram um

modelo de organização para o programa que buscava refletir somente as ações que efetivamente coubessem em seus objetivos. Deste modo, o PTA passou a ser um projeto guarda-chuva, sob o qual se desenvolvem três grandes ações, sendo elas, o Plano de Acompanhamento Acadêmico, o Curso Integrado de Aprimoramento (CIAP) e a promoção de eventos aos discentes.

## 3. PROGRAMA TUTORIAL ACADÊMICO: AÇÕES

O Plano de Acompanhamento Acadêmico do PTA é a formalização da própria ação de tutoria. Sua atuação abrange todos os discentes do BCT, com prioridade para o atendimento dos estudantes ingressantes, aos quais recaem maiores dificuldades de adaptação à vida acadêmica, principalmente em um modelo curricular flexível. O acompanhamento tutorial encerra-se à conclusão do BCT, porque se admite que este é um momento em que o bacharel já dispõe de maior maturidade para decidir sobre as amplas possibilidades na continuação de sua formação, quer no segundo ciclo, quer na pós-graduação.

As ações de tutoria visam atingir a integralidade da vida acadêmica dos estudantes, permitindo que o discente conheça e compreenda a estrutura da Universidade; que entenda as possibilidades formativas que o BCT permite criar, bem como as possibilidades de atuação ou continuação da formação profissional depois de adquirido o título de bacharel em C&T; que interaja com seus pares de modo a intensificar a vivência universitária e que desenvolva maior senso de participação, agindo pró-ativamente em favor de sua própria formação profissional.

Durante o 1º período, os estudantes são tutoreados pelos docentes que compõem a Comissão Permanente do PTA. Estes docentes orientam os estudantes, inserindo-os previamente na vida acadêmica, e sanando ou minimizando as primeiras dúvidas e dilemas que surgem com o ingresso do estudante na universidade. O canal de comunicação dos estudantes do 1º período com os professores da Comissão é definido no primeiro contato entre eles,

de modo que haja flexibilidade nessa decisão. Nesse momento, todos os professores da Comissão disponibilizam espaços presenciais ou virtuais, nos quais os estudantes do 1º período podem interagir e iniciar a construção assistida de seu percurso acadêmico.

Ao final do 1º período, cada estudante formaliza, através do canal pertinente, constante no Sistema Acadêmico, sua escolha por um professor-tutor, a partir de sua própria liberdade de escolha. No sistema, este professor-tutor aceitará a tutoria e terá acesso às informações da vida acadêmica do discente, em sua integralidade. Este professor-tutor o acompanhará até a integralização do curso, apoiando-o em seu itinerário formativo. Para tanto, todos os docentes do curso são considerados aptos à função de tutor, esperando-se deles uma postura pedagógica que corresponda às expectativas que geraram a escolha discente pela tutoria. A Comissão permanece à disposição dos tutores para apoiá-los em suas dificuldades quanto às ações de tutoria e, em contrapartida, expecta destes a mobilização junto aos seus alunos-tutorados, no sentido de potencializar suas trajetórias acadêmicas.

Operacionalmente, a Comissão PTA delimitou o número máximo de 20 alunos-tutorados por professor-tutor. Essa decisão representa um modo de estreitar a proximidade com os estudantes, visto que quanto maior o número de alunos-tutorados, menores são as possibilidades de serem estabelecidas efetivas ações de tutoria, que reflitam apoio consciente porque serão conhecidas cada trajetória. Permite-se, então, maior parcialidade neste processo de tutoria. Em atendimentos individuais ou coletivos, espera-se que a tutoria aborde as questões relacionadas com as possibilidades curriculares, com o currículo do curso e seu ideário pedagógico, com a estrutura pedagógico-administrativa de apoio ao discente, com as entidades de representação discente, com o fomento à participação de projetos, programas e editais. Nessa gama temática, entende-se que questões que levam à evasão e à retenção sejam atingidas, porque cada estudante trará à tutoria suas próprias necessidades. É importante observar que cada professor-tutor tem liberdade para definir junto a

seus tutorados a forma de interação e periodicidade, de modo que se atinja a real necessidade do estudante.

O Relatório de Gestão do PTA, relativo ao período de 2011 a 2014, aponta que o atendimento tutorial alcançou cerca de 50% dos estudantes do BCT, como apontado no Quadro 1. Considerando que se trata de uma livre opção do estudante em aderir ao programa de tutoria, pode-se entender que este é um número bastante razoável. No Quadro 2, por sua vez, os dados do Relatório de Gestão do PTA indicam que as ações da segunda Comissão PTA, empossada após a reestruturação do Projeto Pedagógico do BCT, resultaram em aumento na adesão ao programa, refletindo um trabalho ativo desta Comissão junto aos estudantes.

**Quadro 1 – Alunos-tutorados no PTA em relação ao número de matrículas, no período de 2011 a 2014**

| BCT | Matrículas |
|---|---|
| Matrículas até 2014.1 | 1503 |
| Saídas (evasão, jubilamento, conclusão, transição) | (-) 624 |
| Total de estudantes matriculados no curso em 2014.1 | **879** |
| **Relação de Tutoria** | |
| Discentes inscritos no PTA | 487 (55%) |
| Discentes não inscritos no PTA | 392 (45%) |

**Fonte:** Relatório de Gestão da Tutoria PTA. Documento Interno Comissão PTA. UNIFAL-MG/Campus Poços de Caldas, 2014.

**Quadro 2 – Alunos-tutorados no PTA em relação ao número de matrículas, no período de 2015 a 2019**

| BCT | Matrículas |
|---|---|
| Matrículas até 2019.1 | 1305 |
| Saídas (evasão, jubilamento, conclusão, transição) | (-) 419 |
| Total de estudantes matriculados no curso em 2014.1 | **886** |
| **Relação de Tutoria** | |

| | |
|---|---|
| Discentes inscritos no PTA | 530 (60%) |
| Discentes não inscritos no PTA | 356 (40%) |

**Fonte:** Relatório de Gestão da Tutoria PTA. Documento Interno Comissão PTA. UNIFAL-MG/Campus Poços de Caldas, 2019.

Ainda que frente a uma condição positiva diante da adesão ao PTA, verifica-se ausência de uma avaliação que correlacione o Coeficiente de Desempenho Acadêmico (CDA) à participação no programa de tutoria. Deste modo, parece ser este um avanço necessário para a consolidação do PTA, de modo a demonstrar que a tutoria esteja subsidiando efetivamente o desempenho acadêmico dos estudantes.

Não obstante, foi realizada avaliação referente à percepção dos estudantes acerca da tutoria PTA, realizada pela Assessoria Pedagógica, no ano de 2013 (UNIFAL-MG, 2013). O retorno dos alunos-tutorados apontou que, para eles, é considerada excelente a iniciativa de disponibilizar um professor-tutor para acompanhar o percurso formativo no BCT, porém assumem que não procuram seu professor-tutor com a frequência que seria necessária para estabelecer vínculos formativos mais intensos com ele. Sobre as principais contribuições da tutoria PTA, destaca-se a maior confiança que os estudantes sentem ao contar com um apoio direto de seu tutor, além de afirmarem que o conhecimento do modelo curricular do curso aumentou significativamente após a tutoria. Quanto à questão sobre o que poderia ser melhor no PTA, chama atenção o fato de os estudantes afirmarem que o programa deveria também ser estendido ao segundo ciclo, ou seja, também às Engenharias. Essa questão é interessante porque, de acordo com a concepção do PTA, a tutoria visa à construção de maior autonomia no modelo curricular flexível do BCT, em que o estudante deve desenvolver maturidade para fazer suas escolhas formativas; já no segundo ciclo, acredita-se que o estudante já tenha adquirido tal autonomia e, desta forma, a tutoria passaria a ser secundária. Entretanto, os próprios estudantes apontam que essa é uma questão a ser repensada, de modo que se estenda essa relação com o tutor por todo o processo formativo.

Por sua vez, o CIAP refere-se à oferta de cursos de curta duração, que visam ao aprimoramento pedagógico, por meio do nivelamento de conteúdos. Diferentemente dos NAT, em que se abordam dificuldades relativas às disciplinas dos cursos para a realização de projetos integradores, e também da monitoria, em que se têm as ações desenvolvidas sob a concepção de reforço da aprendizagem, o CIAP visa atender as defasagens prévias, relativas a conteúdos que embasam aqueles que iniciam as unidades curriculares do curso. Em muitas instituições verifica-se projeto semelhante ao CIAP na oferta das disciplinas 0, ou seja, aquelas que têm conteúdos de ensino médio e sustentam as disciplinas introdutórias dos cursos.

A oferta do CIAP se justifica no fato de que os cursos de engenharia, assim como o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia que tem sua base nessa área de conhecimento, têm seus currículos formados por uma pesada carga horária em conteúdos das Ciências Exatas e Naturais. Dentre estas, não raramente há unidades curriculares que expõem as limitações dos estudantes, implicando em um quadro de desnivelamento que pode vir a comprometer o desempenho acadêmico dos discentes. Sob esta ótica, o CIAP propõe a oferta de nivelamento de conhecimentos, proporcionando aos estudantes condições páreas para acompanhar o desenvolvimento de conteúdos curriculares. Torna-se, assim, via de acesso para se dirimirem dificuldades advindas de superficialidades do ensino médio, de forma a colocar em um mesmo patamar de conhecimentos prévios todos os estudantes que buscarem a formação.

Nesta concepção, o CIAP tem como público-alvo prioritário os estudantes ingressantes, exatamente por sua natureza relacionada ao nivelamento dos conteúdos. Contudo, na existência de vagas disponíveis, também atende estudantes de outros períodos do curso, sob o argumento de que estes podem aprimorar seus conhecimentos, fortalecendo suas bases. Entre os anos de 2011 e 2014, foram oferecidos 7 cursos CIAP pelo PTA, conforme descritos no Quadro 3.

**Quadro 3 – CIAP ofertado pelo PTA do BCT, nos anos letivos de 2011 e 2014.**

| Ano | Área | Participantes |
|---|---|---|
| 2011 | Língua Portuguesa | 132 |
| 2012 | Matemática | 132 |
| 2012 | Inglês Instrumental | 30 |
| 2012 | Informática | 23 |
| 2013 | Pré-Cálculo | 30 |
| 2014 | Pré-Cálculo | 41 |
| 2014 | Física | 20 |

**Fonte**: Elaborado pelas autoras com dados disponibilizados pela Comissão PTA/BCT/UNIFAL-MG.

Finalmente, no que se refere à oferta de atividades formativas que visem à integração discente à vida acadêmica, as ações do PTA se pautaram em várias temáticas. Ações de ambientação acadêmica, dentre as quais palestras e rodas de conversa sobre a estrutura universitária disponibilizada para os estudantes, apresentação de projetos e programas, diálogo sobre os cursos, atuação e carreiras profissionais, são exemplos de temáticas desenvolvidas com os estudantes. O Quadro 4 especifica as atividades realizadas com os estudantes, organizadas e registradas no PTA.

O registro interno das ações do PTA, cuja manutenção compete ao presidente da Comissão, confere aos estudantes certificados de participação, que, tendo em vista a organização do BCT, podem ser utilizados na comprovação de atividades complementares, necessárias à integralização do curso. As atividades são abertas a todos os estudantes de todos os cursos, não sendo restritas somente aos alunos-tutorados no PTA. Deste modo, amplia-se o escopo de atendimento dos estudantes, permitindo que todos aprimorem sua formação.

**Quadro 4 – Atividades de integração acadêmica oferecidas pelo PTA, no período de 2011 a 2018**

| Ano | Atividade |
|---|---|
| 2011 | Aula inaugural - Apresentação do currículo do BCT |
| | A Biblioteca – regulamentos, procedimentos e ferramentas disponíveis para o estudo |
| | PTA – Apresentação do programa e suas ações |
| | Campus – a estrutura e secretarias acadêmicas para atendimento às necessidades discentes |
| | Diretório Acadêmico – as representações discentes em colegiados, comissões e centro acadêmico |
| | Calouro Cidadão – programa de recepção dos estudantes ingressantes |
| | PIEPEX – programa integrado de pesquisa, ensino e extensão no BCT |
| | PM – Projetos Multidisciplinares de integração dos conteúdos do curso BCT |
| | Programa de Mobilidade Acadêmica – possibilidades |
| | Estágios – normas, possibilidades, mercado de trabalho |
| | Programa de Iniciação Científica – inserindo a pesquisa na rotina universitária |
| | Projetos de Extensão – ampliando o currículo do BCT |
| | Administração e Organização do Tempo |
| | Gincana dos Estudantes - Integração Acadêmica |
| | Engenharias – currículos e campos de atuação |
| 2012 | Minicurso Pesquisa Científica |
| | Projeto Reciclagem – extensão, práticas solidárias, novos conhecimentos curriculares |
| 2013/ 2014 | Minicurso Pesquisa Científica |
| | Grupos PET – Programa de Educação Tutorial: conhecimentos e ações |
| | II Encontro Nacional dos Bacharelados Interdisciplinares – mobilização para a participação dos discentes em Congresso Nacional do modelo curricular do BI |
| | Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação na Indústria – possiblidades de atuação do egresso no mercado de trabalho |
| | Minicurso Calc Básico |

| | |
|---|---|
| | Minicurso Interfaces Gráficas usando a linguagem de programação Python e a biblioteca Tkinter |
| | Minicurso Introdução ao uso da calculadora científica |
| | Minicurso Reconciliação de dados de processos |
| | Minicurso Especificação de Bombas |
| | Minicurso Microbiologia Industrial |
| | Minicurso Controle Estrutural de Depósitos Minerais |
| | Minicurso Extração de Água Mineral no município de Poços de Caldas |
| | Palestra Catalisadores para Propulsão espacial |
| | Minicurso Controle estrutural para depósito mineral |
| | Palestra Pensar a Cidade |
| 2017 | Terapia Ocupacional e Educação: refletindo sobre os espaços existenciais |
| | Oficina Eu no mundo do trabalho: desenvolvendo a oralidade |
| | Oficina Saindo da Universidade e ingressando no Mundo do trabalho: enfrentando as entrevistas de emprego |
| | Roda de conversa O que vou ser quando crescer? Socialização sobre as carreiras profissionais |
| | Palestra Design Inteligente: pensando outras possibilidades |
| 2018 | Minicurso: Quem eu quero ser quando crescer? |
| | Minicurso: Excel e Aplicações |
| | Palestra: Como organizar sua rotina |

**Fonte**: Elaborado pelas autoras com dados disponibilizados pela Comissão PTA/BCT/UNIFAL-MG.

## 4. DESAFIOS PARA O PTA

Todas as ações contidas no PTA têm caráter voluntário. Voluntariedade que se aplica tanto na participação discente, quanto na mobilização docente, quer para a função de tutor, quer para a oferta de cursos, palestras, conversas, e também CIAP. Nesse sentido, os maiores desafios a serem enfrentados para a consolidação do Programa Tutorial se dão, de maneira concomitante, nas duas mãos deste programa: docentes e discentes.

Por um lado, com relação ao público discente, é necessária a interação com os tutores durante todo o período universitário, para que haja melhor orientação da construção da trajetória acadêmica. Não basta que o estudante procure pelo professor-tutor apenas ao surgirem situações de emergência. O discente precisa ser sensibilizado de que pode ter apoio durante todo o semestre letivo, toda a duração do curso, para, assim, realizar boas escolhas e mensurar impactos positivos em sua vida acadêmica.

Por outro lado, está o público docente. Xavier, Nascimento e Carvalho Junior (2013, p. 181) sinalizaram que, para que o programa se efetive, é necessário o "envolvimento do corpo docente nas ações de elaboração e execução" do PTA, sendo o envolvimento um conceito crucial para a realização das atividades de um programa de tutoria.

> Dentre tantas descrições que os dicionários da língua portuguesa apontam, envolvimento é o ato de comprometer-se, de incluir-se. Na prática, provocar o envolvimento é algo bem mais complexo que o mero uso de palavras. Sem o envolvimento do corpo docente, as ações do PTA ficariam impedidas de serem realizadas. Uma vez que é este Programa quem tem a missão de integrar o aluno à plenitude da vida acadêmica, potencializando-a, como cumprir tal missão sem a participação ativa dos docentes? Como cumprir seus objetivos, quando os envolvidos não se empenham pela causa? Eis aqui o significado do que compreendemos como pleno envolvimento (XAVIER, NASCIMENTO e CARVALHO JUNIOR, 2013, p. 181).

O que se evidencia, nesse sentido, é que os docentes precisam acreditar na ideia da tutoria, de modo que se mobilizem para desenvolver novas ações junto aos estudantes. Precisam acreditar na tutoria como ferramenta de ação junto aos discentes, desenvolvendo empatia e compreendendo que esta é uma forma de trabalhar para a diminuição da evasão, diminuição do tempo de formação dos discentes, um apoio à saúde pública, além de reforçar o sentimento de pertença do discente à universidade.

As ações apontadas nos quadros deixam evidente que há determinadas lacunas temporais na oferta de atividades. Pode estar relacionada a essa ausência de mobilização, porque um programa

da dimensão do PTA não pode ser efetivado por uma Comissão isolada, senão, antes, pela ação conjunta dos tutores, professores que atuam no curso, pois essa mobilização pode potencializar o sucesso acadêmico dos estudantes.

Finalmente, criar ferramentas ativas de avaliação também é uma necessidade premente do programa. Sem avaliação, as ações ficam à mercê de iniciativas pontuais, sem visibilidade institucional que lhe confira validade, sendo a avaliação, portanto, um elemento de alto poder de construção. "O discutir, o dialogar, o pensar são maneiras de se renovar as práticas que construíram o que agora se apresenta como um Programa de Tutoria. A reflexão, não de uma comissão, mas de todos os envolvidos, deve ser ato permanente, permeando esta construção" (XAVIER, NASCIMENTO e CARVALHO JUNIOR, 2013, p. 189).

## REFERÊNCIAS


ALMEIDA FILHO, Naomar de; SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no século XXI:** Para uma Universidade Nova. Coimbra: Edições Almedina, 2008.

BRASIL. **REUNI: Reestruturação e expansão das universidades federais** – Diretrizes Gerais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 29Ago2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares.** Brasília: MEC, 2010. Disponível em < http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasilia.pdf>. Acesso em 29Ago2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Projeto de implantação do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e**

**Tecnologia, Engenharia Ambiental e Urbana, Engenharia de Minas, Engenharia Química.** Alfenas: Consuni, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Regulamentação Específica do Programa Tutorial Acadêmico (PTA) para o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia – Campus Poços de Caldas.** Alfenas: Pró-Reitoria de Graduação, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Relatório de Avaliação do PTA.** Poços de Caldas: Assessoria Pedagógica, 2013. (Documento Interno).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão da Tutoria PTA.** Poços de Caldas: Comissão PTA, 2014. (Documento Interno).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Relatório de Gestão da Tutoria PTA.** Poços de Caldas: Comissão PTA, 2019. (Documento Interno).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – UNIFAL-MG. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia.** Alfenas: Pró-Reitoria de Graduação, 2016.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; NASCIMENTO, Érica Regina Filletti; CARVALHO JUNIOR, Osvaldo Adilson. Programa Tutorial Acadêmico: a inserção do aluno na vida acadêmica. In: XAVIER, Amanda Rezende Costa; LIMA, Claudio Antonio de Andrade; TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz (Org.). **Bacharelado Interdisciplinar:** a experiência da Universidade Federal de Alfenas no Campus Avançado de Poços de Caldas. Poços de Caldas: Progressiva, 2013, p. 177-189.

XAVIER, Amanda Rezende Costa. **Universidade Nova**: desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. (Dissertação de Mestrado). UNESP: Rio Claro, 2014.

**CAPÍTULO 12**

# SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A PERMANÊNCIA ACADÊMICA E APRENDIZAGEM (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP)

Adriane Martins Soares Pelissoni[1]
Marilda Aparecida Dantas[1]
Maria José Martins[1]
Bruna Mara da Silva Wargas[2]
Helena Altmann[3]
Soely Aparecida Jorge Polydoro[4]

## 1. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS: DESENHO DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Desde 2005, tendo como foco a democratização do acesso ao ensino superior, a Universidade Estadual de Campinas possui um programa de inclusão com sistema de atribuição de bonificação nos resultados do vestibular para estudantes pretos, pardos e indígenas, além dos estudantes egressos das escolas públicas (PG, 2004). Como forma de ação afirmativa, a partir de 2011 iniciou-se o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis), no qual estudantes de

1 Universidade Estadual de Campinas – Serviço de Apoio ao Estudante, Orientadora Educacional.
2 Universidade Estadual de Campinas – Serviço de Apoio ao Estudante, Administradora.
3 Universidade Estadual de Campinas – Serviço de Apoio ao Estudante, Coordenadora e Coordenadora e Docente da Faculdade de Educação Física, Departamento de Educação Física e Humanidades.
4 Universidade Estadual de Campinas – Docente da Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional.

escolas públicas de ensino médio da cidade de Campinas, que obtiveram a posição de destaque no ENEM de sua escola, ingressam em um curso sequencial com duração de 2 anos, e, ao seu término, podem iniciar um curso de graduação da Unicamp conforme ranking de desempenho. Mais recentemente, em 2019, a Universidade ampliou o programa de inclusão, estabelecendo outras políticas de ingresso: cotas étnico-raciais, vestibular para indígenas, vagas para estudantes medalhistas em olimpíadas de conhecimento, além das vagas reservadas para seleção das notas do ENEM (PG, 2017). Diante destas políticas, a Universidade alcançou o percentual de 50% de ingressantes provenientes destas políticas de acesso e, consequentemente, observou a necessidade de ampliar os investimentos no programa de permanência estudantil.

A perspectiva de um novo perfil de ingressantes gerou novas demandas e desafios de atendimento aos estudantes. Na Proposta de Distribuição Orçamentária da Universidade (AEPLAN, 2019), os recursos destinados à permanência passaram de 59 milhões por ano, em 2016, para 84 milhões, em 2019. Nota-se que somente no programa de bolsas, o montante alocado no orçamento da universidade em 2019 foi de 35 milhões. Um investimento substancial e com recursos próprios da universidade. Na Tabela 1 são apresentadas as principais bolsas sociais oferecidas pela universidade.

Tabela 1: Número de Bolsas sociais ofertadas pela Unicamp (2016-2019)

| Tipo de bolsa sociais | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---|---|---|---|---|
| Bolsa Auxílio Social | 1364 | 1500 | 1665 | 1930 |
| Bolsa Auxílio Moradia | 705 | 825 | 1134 | 1388 |
| Benefício Auxílio Transporte | 550 | 605 | 605 | 605 |
| Bolsa Auxílio Estudo e Formação | 50 | 50 | 50 | 50 |

Fonte: elaboração dos autores. Dados AEPLAN (2019)

É possível observar na Tabela 1 o número crescente de bolsas no decorrer dos anos em especial nas modalidades de Bolsa Auxílio

Social e Bolsa Auxílio Moradia. Ainda referente ao apoio financeiro, existem restaurantes universitários nos campi com refeições parcialmente subsidiadas pela universidade. Além das bolsas, a Unicamp oferece uma estrutura abrangente no que se refere ao programa de permanência estudantil com o objetivo de auxiliar os estudantes durante sua trajetória na universidade em diferentes aspectos. Os pilares do programa vão além do apoio financeiro, e estão centrados também nas dimensões de apoio acadêmico, jurídico e de saúde.

As ações do SAE no campo acadêmico são conduzidas pelo setor de orientação educacional que oferece assessoria nas questões de aprendizagem e desenvolvimento de carreira, as quais serão detalhadas adiante. No campo jurídico, a instituição dispõe de um advogado para orientação jurídica nas mais diversas demandas do público discente. No campo da saúde, que engloba inclusive atendimento odontológico, a Universidade fomenta um centro de saúde para atender a comunidade universitária, bem como um setor de apoio psicológico e psiquiátrico para os estudantes. Além disso, existe a divisão de educação infantil, composto por espaço socioeducativo em tempo parcial e/ou integral, que atende estudantes que possuem filhos até 6 anos.

Os Órgãos centrais que executam a política de Permanência Estudantil da Universidade estão vinculados à Pró-Reitoria de Graduação, sendo eles: o Serviço Apoio ao Estudante (SAE), o Programa de Moradia Estudantil (PME) e o Serviço de Apoio Psiquiátrico e Psicológico (SAPPE). Os demais Órgãos estão vinculados à administração central da universidade: os Restaurantes Universitários, o Centro de Saúde da Comunidade (CECOM) e a Divisão de Educação Infantil e complementar (DEDIC).

Visto o panorama geral das políticas de acesso e permanência estudantil da Unicamp, a seguir apresentamos mais detalhadamente o Serviço de Apoio ao Estudante e, dentro dele, a área de Orientação Educacional, que conduz o programa de intervenção em autorregulação da aprendizagem.

## 1.1. Serviço de Apoio ao Estudante da Unicamp

O Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) foi criado em 1975 e conduz os principais programas de apoio acadêmico e financeiro da instituição. Originalmente, o serviço foi criado para gerir a chamada Bolsa Trabalho[3], resultado de um convênio da universidade com o Ministério da Educação para concessão de bolsas a estudantes de graduação (SAE, 2013). Após a extinção do programa pelo MEC, em 1987 a universidade criou dois programas próprios de bolsas (Bolsa Trabalho e Bolsa Pesquisa), para apoiar os estudantes de baixa renda, e o programa de iniciação científica (PG, 1987).

Atualmente, o SAE realiza a gestão de um amplo programa de bolsas e auxílios que atende estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade[4]. Para conduzir os vários serviços de apoio (serviço social, orientação educacional, orientação jurídica, setor de estágios e empregos e os projetos culturais), conta com uma equipe multidisciplinar (assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e técnicos administrativos) que atendem os estudantes em sua trajetória na universidade.

A concessão das bolsas e auxílios ocorre por meio de um processo seletivo anual que avalia a condição socioeconômica dos estudantes. Uma análise de aspectos sociais e econômicos do grupo familiar dos estudantes é realizada pelo setor de serviço social, gerando uma classificação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizada para concessão de vaga na moradia estudantil ou bolsa de auxílio moradia, bolsas de auxílio social, auxílio transporte e isenções para acesso aos restaurantes universitários. Além dos programas de bolsas sociais, o SAE gerencia outros programas de bolsas que também visam a permanência estudantil, mas não

3 A Bolsa Trabalho do Ministério da Educação foi estabelecida pelo decreto nº 69.927/1972.

4 Mais informações sobre o órgão estão disponíveis em https://www.sae.unicamp.br.

possuem critérios sociais de contemplação (Bolsa Pesquisa Empresa, Bolsa Pesquisa, Programa Aluno-Artista, Programa de Apoio a Projetos Institucionais, Auxílio transporte para realização de estágios obrigatórios, entre outros).

A área acadêmica do SAE congrega os setores de orientação jurídica, de estágios e de orientação educacional. No setor jurídico, os estudantes que buscam apoio recebem orientação em relação a demandas jurídicas diversas, como por exemplo, contratos de locação de imóvel, obtenção de documentos e outros. A área de estágios o SAE gerencia todos os contratos de estágios dos estudantes de graduação da universidade, atingindo em torno de 10.000 contratos por ano, bem como disponibiliza um banco de oportunidades de estágios e empregos aos estudantes. A seguir, apresenta-se a área de orientação educacional com maior detalhamento.

## 1.2. Breve histórico da Área de Orientação Educacional da Unicamp

O objetivo da Orientação Educacional (OE) do SAE da Unicamp é assessorar o estudante no que diz respeito à sua vida acadêmica, promovendo atividades e reflexões que o auxiliem na busca por informações e soluções para questões relativas ao andamento do curso, suas escolhas e o planejamento de estudos e carreira.

A OE é um setor existente na instituição desde a criação do SAE e, a partir de 2010, passou por mudanças na concepção do atendimento e os objetivos para o setor. Para tanto, foi estabelecida uma parceria com o grupo de pesquisa Psicologia e Ensino Superior (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp. Essa parceria possibilitou ações conjuntas de desenvolvimento de pesquisas, trabalhos orientados pelos professores do PES de interesse deste órgão, produção de conhecimentos sobre questões e problemas próprios dos serviços de atendimento aos estudantes. O desenvolvimento de pesquisas e de subsídios para a área de

orientação educacional favoreceu a formação e atualização dos profissionais do SAE, a elaboração de oficinas relevantes ao estudante universitário, a organização de eventos sobre temas de interesses e a possibilidade de intercâmbio com serviços oferecidos por outras instituições de ensino superior (Termo de parceria, 2010).

A constituição desta parceria contribuiu para a qualificação da área: se antes os atendimentos individuais eram privilegiados, a criação e o desenvolvimento de programas em formato coletivo ganhou espaço. Organizados em duas grandes temáticas, a aprendizagem e a carreira, incluem os seguintes programas: Projecta, Saiba Mais, palestras e oficinas (Unicamp, 2013). Na carreira, o Projecta – Programa de Orientação de Carreira para Estudantes da Unicamp – tem como objetivo auxiliar os estudantes no processo de desenvolvimento profissional. Os temas abordados envolvem segurança com o cursos/carreira escolhida, planejamento de carreira e transição do ensino superior ao mundo do trabalho. No âmbito da aprendizagem, o "Saiba Mais" realiza palestras e visa o oferecimento de discussões com especialistas que auxiliam os estudantes no processo de aprendizagem na Universidade. As oficinas têm como objetivo subsidiar os estudantes no aprimoramento de seu processo de estudar e aprender.

Atualmente a estrutura da OE conta com três profissionais da carreira (Profissional de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão) sendo uma pedagoga e duas psicólogas, e ainda uma estagiária. A atuação da área é ampliada pelo desenvolvimento de parceria e apoio com estudantes da pós-graduação e de graduação da Faculdade de Educação/Unicamp por meio dos programas institucionais PED (Programa de estágio Docente) e PAD (Programa de Apoio Didático). Ainda neste panorama, as limitações verificadas referem-se, principalmente, aos desafios do atendimento diante do crescente número e da heterogeneidade de perfis e demandas acadêmicas da população universitária e a formação do orientador educacional no Brasil. As direções futuras

da OE estão orientadas para uma perspectiva de crescimento de atuação, trabalho em equipes multidisciplinares e ações de promoção de clima institucional favorecedor do desenvolvimento dos estudantes.

Nas próximas páginas, serão apresentadas particularidades que fomentaram o trabalho de intervenção que a OE vem desenvolvendo nos últimos anos, visando o aperfeiçoamento dos universitários em seu processo de estudar e aprender, como indivíduos agênticos e protagonistas de sua própria aprendizagem na Unicamp.

## 2. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Aprender está relacionado ao exercício do esforço; gerenciamento de processos cognitivos, afetivos, motivacionais, comportamentais, mas também do ambiente e do tempo; autocontrole; persistência, autoavaliação, superação da evitação do risco e do fracasso; combate aos distratores, externos e internos, em busca da realização do objetivo pretendido (Carver & Scheier, 2016). Esse engajamento e direcionamento do aprender caracteriza o processo de autorregulação da aprendizagem (Bandura, 1986, 2001; Zimmerman, 1998, 2000, 2011; Pintrich, 2000; Nilson, 2013).

As competências autorregulatórias são cada vez mais exigidas no cenário contemporâneo, visto as novas exigências do século XXI, as mudanças da sociedade e o crescimento explosivo de conhecimentos. E nesse sentido, a promoção de aprendizes intencionais, independentes, autodirigidos que podem buscar e adquirir conhecimentos por si mesmos deve estar entre as funções centrais do ensino superior (Nilson, 2013; Allan, 2016).

Tomar o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem como objetivo intencional da educação superior pode ser questionado ao supor que já tenha sido objeto de capacitação em níveis escolares anteriores. Contudo, este é um fato que nem sempre acontece e, mesmo na hipótese de que tivesse

ocorrido de modo satisfatório, ainda é preciso lembrar a necessidade de contextualizá-la diante da nova conjuntura educativa, já que o ensino superior mostra-se com demandas acadêmicas e de carreira específicas, no qual é esperado que o estudante tenha elevado grau de autonomia e independência.

Além disso, o ambiente do ensino superior oferece um cenário no qual oportunidades para mudança são substanciais, talvez maiores do que em qualquer outra instituição social; tem uma força ativa que promove oportunidades de encontros com pessoas, com novas formas de relacionamentos e com novos conhecimentos que podem desencadear diferentes processos de mudanças (Pascarella & Terenzini, 2005; Astin, 1996; Tinto, 1997, Mayhew et al, 2016). Desta forma, a experiência de formação nesse nível de ensino pode possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento de estratégias que permitem lidar com a própria aprendizagem, construindo, assim, competências de aprendizagem que poderão ser utilizadas ao longo de sua vida, seja no âmbito pessoal, como no da carreira.

Mas, não basta à instituição disponibilizar um amplo leque de oportunidades acadêmicas e sociais (Pascarella e Terenzini, 2005), há a necessidade de que os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo (docentes, gestores, profissionais) desenvolvam ações para sustentar e fortalecer os esforços dos estudantes em direção à aprendizagem (King & Magolda, 2011). Ao contrário do que se pode supor, a aprendizagem autorregulada exige um processo de ensino/intervenção altamente planejado por parte dos docentes, profissionais e da própria instituição.

Como diz Gervásio, personagem central do Programa de intervenção, descrito a seguir, "A vida por aqui não é tão fácil quanto pensava. Não basta vestir uma camiseta com o símbolo da Universidade e apresentar uma expressão séria e 'importante' para que tudo corra bem no mundo universitário [....]" (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2012, p. 40-41).

Vale ressaltar que participar ativamente na aprendizagem é algo que vai além de realizar atividades práticas de uma disciplina ou adotar tecnologias interativas, visão mais simplista e ainda

muito comum entre alunos e professores, na realidade brasileira (Barbosa & Moura, 2013). Ser ativo envolve um controle gradativo da aprendizagem por parte dos estudantes, sendo necessário recorrer a diferentes estratégias e mecanismos de reflexão metacognitiva (Pintrich, 2000; Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996), o que exige um envolvimento físico e psicológico (Astin 1996) com as condições de aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem refere-se a pensamentos, sentimento e ações autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados conforme a necessidade de aprendizagem e motivação (Zimmerman; Kitsantas, 1996, Schunk, 2001, Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006; Zimmerman, 2000, 1990, 1989). Ocorre, conforme proposto por Zimmerman (2001, 2002, 2013), por meio de um processo cíclico, dinâmico, integrado e autodirecionado, representado por três fases em direção às metas traçadas: fase de antecipação (análise da tarefa, estabelecimento de objetivos, planejamento estratégico, crenças de motivação, de valor e autoeficácia); fase de execução (auto-observação, monitoramento metacognitivo, autocontrole da motivação e do esforço, autoinstrução, autorregistro, controle ambiental, procura de ajuda) e fase de autorreflexão (autojulgamento, autoavaliação, atribuição causal e autorreação). Como se vê, trata-se de um processo multidimensional que exige o envolvimento do aprendiz com diferentes dimensões envolvidas na tarefa, a saber: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e ambiente social (Zimmerman, 1994, 1998, 2000).

Nas palavras do Gervásio em uma de suas cartas ao seu Umbigo,

> [...] Para estudar é importante ter tempo, mas também conseguir domar a força de vontade rebelde. Eu quero, mas a minha vontade não tem força. Como você sabe, tenho dificuldade em controlar a desenfreada imaginação que me assalta sempre que me sento para estudar; em parar os intermináveis e sonolentos rabiscos que infestam as folhas soltas a que chamo caderno; em desligar do intenso fluxo de mensagens escritas no celular; em evitar as conversas com os clientes 'vips' nas lanchonetes à volta da Universidade; em

> afastar o irresistível sono que toma conta das pálpebras, sobretudo durante as aulas... E é melhor pararmos por aqui, porque a lista dos meus distratores de estimação é inesgotável (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2012, p.56-57).

A autorregulação da aprendizagem tem se mostrado crucial para o sucesso acadêmico no ensino superior, já que os estudantes devem assumir responsabilidade crescente pela própria aprendizagem, experimentam uma diversidade de cursos/disciplinas e tipos de atividades, os quais requerem vários tipos de engajamento e estratégias (Lichtinger & Kaplan, 2011, Weinstein, Acee, Jung, 2011, Nilson, 2013). Como sistematizado por Nilson (2013), as evidências de pesquisas sobre o efeito da autorregulação da aprendizagem podem ser agrupadas em quatro áreas: 1. desempenho dos alunos em cursos e disciplinas; 2. processamento profundo de pensamento do estudante; 3. foco consciente sobre a própria aprendizagem; 4. desenvolvimento de profissionalismo reflexivo e responsável.

Considerando que a autorregulação da aprendizagem não é uma habilidade mental, mas um processo autodirecionado que pode ser fortalecido/ensinado aos estudantes, Zimmerman (2000, 2002, 2013) organizou um modelo multinível para o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em que o controle do processo de aprendizagem passa gradativamente do controle externo para o controle do próprio aprendiz. Inicia-se com a aprendizagem por observação de modelo, em que há a demonstração efetiva do processo de autorregulação e da utilização das estratégias de aprendizagem, seguido pela fase emulativa em que o estudante pratica a autorregulação da aprendizagem com base no que foi observado, com o apoio de instrução guiada e *feedback* social. Na fase de autocontrole, o estudante já possui a representação e tem automatizado o processo de autorregulação da aprendizagem, sendo capaz de aplicá-lo a situações estruturadas. Na última fase, a de autorregulação, o estudante sistematicamente é capaz de adaptar sua ação, mudando condições pessoais e

contextuais e fazendo ajustamentos cognitivos, motivacionais e comportamentais de acordo com o andamento da tarefa. O autor, no entanto, adverte que esse desenvolvimento não é universal para todas as tarefas e que não necessariamente avançam de forma sequencial pelos quatro níveis (Zimmerman, 2000, 2002, 2013).

Essa preocupação com o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes levou à proposição de diferentes iniciativas de intervenção (Rosário et al, 2014b) sendo possível agrupar as intervenções em de acordo com seu formato de oferecimento, no formato de justaposição ou de infusão curricular. Como relatam Rosário e Polydoro (2015), as intervenções que se organizam em um espaço especialmente criado para a instrução na área de estratégias de autorregulação da aprendizagem, de maneira avulsa ao contexto de formação acadêmica, são denominadas de atividades de justaposição curricular. Já na modalidade de infusão curricular, o ensino da autorregulação da aprendizagem ocorre de modo integrado a cada um dos conteúdos, disciplinas ou unidades curriculares. Nesse caso, os professores e educadores instruem seus alunos nas questões motivacionais e de estratégias cognitivas relativas à sua área de conteúdo (Rosário et al., 2007).

Como visto, não existe uma única maneira de promover a autorregulação da aprendizagem, entretanto, como recomendam Hofer, Yu e Pintrich (1998), é necessário que os programas se adaptem às características dos estudantes, assim como às demandas da instituição de ensino superior. Simpson e colaboradores (1997) afirmam que as especificidades de cada curso de graduação também devem ser consideradas a fim de auxiliar os alunos na transferência das estratégias de aprendizagem, na identificação das causas da modificação e/ou utilização das mesmas, dos aspectos motivacionais envolvidos. Os autores ressaltam a importância do preparo dos instrutores para a coordenação da intervenção.

Diante dessas considerações e com o interesse em apoiar os estudantes de ensino superior no processo de fortalecimento da

autorregulação de sua aprendizagem, elegeu-se o programa Cartas do Gervásio ao seu Umbigo (Rosário et al. 2006). Esse Programa foi escolhido tendo em vista que sua fundamentação teórica também era a adotada pelo Grupo de Pesquisa PES; a característica atrativa do material com uso de narrativa e aplicação de atividades; e os resultados positivos alcançados em pesquisas empíricas realizadas em diferentes instituições e países (Rosário et al., 2014a; Freitas, 2013; Núñez et al., 2011, Rosário et al., 2010a, b; Magalhães, 2009; Rosário et al., 2007, Pina, Rosário, Tejada & Lara 2006, Rosário et al., 2005 Cerezzo, 2011, Núñez et al, 2011).

## 2.1. O programa Cartas do Gervásio ao seu Umbigo

> Nas páginas seguintes, [...] escrevi ao meu Umbigo, o ouvido mais atento da minha vida, mas também algumas das suas bem-intencionadas, apesar de ácidas, respostas. [...] Se ler com atenção, poderão entender os sinuosos contornos da minha experiência como calouro na Universidade e testemunhar comigo o acontecido. No fundo, no fundo, talvez estas reflexões não sejam assim tão diferentes das de tantos outros que estão pela primeira vez no Ensino Superior, possivelmente das suas? Leiam e desculpem qualquer coisa. No final, não digam que não foram avisados. [...]" (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2012, p.35-36).

O programa cartas do Gervásio ao seu Umbigo (Rosário et al. 2006) foi inicialmente desenvolvido em Portugal, na Universidade do Minho, em colaboração com pesquisadores da Universidade de Oviedo, na Espanha, e hoje conta com parceiros em diferentes países como, Brasil, Chile, Moçambique, México e Colômbia (Rosário, Polydoro, Fuentes & Gaeta, 2013). Tem como objetivo proporcionar aos estudantes do ensino superior um espaço para a reflexão favorável ao desenvolvimento da autonomia, de estratégias e da autorregulação da aprendizagem. É composto por 14 cartas, sendo 11 escritas por um aluno ingressante chamado Gervásio e três por seu Umbigo. Este aluno caracteriza-se por ter saído da casa de seus pais para residir em local próximo à universidade que frequenta e, em suas cartas, descreve

experiências negativas e positivas acerca de suas vivências pessoais, interpessoais, institucionais e de estudo. O Umbigo tem a função de dialogar com Gervásio – metáfora da metacognição/autorreflexão – seja para mostrar-lhe outras possibilidades de pensamento e/ou comportamentos, seja para ser provocado por reflexões, questionamentos e orientações (Rosário et al., 2012, 2017).

A intervenção está baseada na teoria social cognitiva, e se sustenta, principalmente, por três pilares: a modelação (Rosário et al., 2012a, Rosário & Polydoro, 2015), a narrativa (Rosário, Polydoro, Fuentes & Gaeta, 2013, Rosário & Polydoro, 2015) e o PLEA (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006). A modelação é o processo pelo qual os indivíduos alteram pensamentos, crenças e comportamentos após observarem o desempenho do outro (Schunk, 2001). Os modelos podem ser reais ou simbólicos, mas, independentemente de qual for usado, é importante que haja similaridade com a população alvo, já que os efeitos motivacionais da aprendizagem por observação vicária estão relacionados à percepção da capacidade de realizar determinada ação ou alterar pensamentos, as crenças de autoeficácia (Schunk, 2001). Neste caso, Gervásio (e seu Umbigo), além de outros personagens que fazem parte do programa servem de modelos, a fim de ensinar estratégias de aprendizagem, automonitoramento e autoavaliação.

A narrativa é o segundo pilar estruturante do programa. O discurso proposto não é um produto final, um texto prescritivo, mas um ponto de partida para a construção pessoal de itinerários autorregulatórios (Rosário et al, 2012, 2017). A leitura das cartas do programa possibilita ao participante a identificação de diferentes estratégias e procedimentos subjacentes ao discurso, construindo, a partir da narrativa autorregulatória oferecida pelo Gervásio, a sua própria (Rosário & Polydoro, 2015; Rosário et al. 2006).

O terceiro pilar, o PLEA, consiste na representação do processo de autorregulação proposto no modelo de Zimmerman (2001, 2002, 2013) e, como tal, envolve ciclicamente as fases de Planejamento (PL), Execução (E) e Avaliação (A) das tarefas

(Rosário, Núñez & Gonzalez-Pienda, 2006, 2007). Ressalta-se que em cada uma das fases a mesma dinâmica cíclica do processo é atualizada, reforçando a lógica autorregulatória. Na fase do planejamento existe a análise da tarefa de aprendizagem, estudo dos recursos pessoais e ambientais para enfrentar a tarefa, estabelecimento de objetivos face à tarefa e desenho de um plano realístico para atingir os objetivos. Na fase da execução se faz presente o uso de estratégias para alcançar os objetivos, o monitoramento do funcionamento destas estratégias para a situação e a regulação dos aspectos cognitivos, motivacionais, comportamentais e ambientais. E na fase de avaliação, ocorre o processo de reflexão sobre realização da tarefa, as possibilidades de redirecionamento dos objetivos, modificações necessárias nos aspectos cognitivos, motivacionais, comportamentais e ambientais.

Cada carta do programa se propõe a implementar uma ou mais estratégias de aprendizagem, organizadas a partir das fases da autorregulação, observando a sua característica cíclica e presença nos diferentes momentos de realização de tarefas. No decorrer da narrativa, são apresentadas estratégias de planejamento (autoavaliação, estabelecimento de objetivos, estrutura ambiental e procura de ajuda social), execução (organização, gestão do tempo, anotações, listas de coisas a fazer, resolução de problemas e diferentes tipos de memória) e avaliação (autoconsequências e revisão de dados). Além das cartas, o livro do Programa apresenta o referencial teórico que sustenta a proposta de intervenção e sugestões de atividades para discussão e síntese das temáticas com os participantes (Rosário et al., 2006, 2017).

Diferentes pesquisas apontam a eficácia desse programa para promover os processos autorregulatórios (Rosário et al, 2014; Núñez et al., 2011; Rosário et al., 2010a, b; Magalhães, 2009; Nunes, 2009, Rosário et al., 2007; Pina, Rosário, Tejada & Lara 2006; Rosário et al., 2010a; Rosário et al, 2010b; Rosário, Núñez et al, 2010; Nunes, 2009; Magalhães, 2009; Pina, Rosário e Tejada, 2008; Cerezo et al, 2010, Núñez et al., 2011). Os resultados desses estudos evidenciam,

de modo geral, que os alunos tendem a apresentar melhores resultados, a favor do pós-teste, isto é, diminuição no processo superficial de estudo, maior conhecimento das estratégias de aprendizagem, tendendo a planejar, executar e avaliar mais as atividades de estudo.

Em estudo de análise transcultural desse programa, Rosário et al (2014a) concluíram que o mesmo é eficaz independentemente do país que havia sido implementado, a saber: Portugal, Chile, Espanha e Moçambique. Para isso destacaram o papel da aprendizagem vicária (a partir das situações vividas pelo personagem Gervásio que são próximas às dificuldades e tarefas que os estudantes dos diferentes países enfrentam), a possibilidade de discutir as estratégias de autorregulação da aprendizagem do personagem e de fortalecer as próprias estratégias de enfrentamento das demandas da vida acadêmica e social.

Pesquisas nacionais também indicaram resultados positivos do programa, evidenciando a contribuição para ajudar o aluno a refletir, desenvolver e aplicar competências de estudo e aprendizagem no ensino superior (Polydoro et al, 2017; Pelissoni, 2016; Frison, 2016, Bilhalba, 2015; Polydoro, Pelissoni, Coralina, Emilio, Dantas & Rosário, 2015; Fernandes & Frison, 2015; Magalhães, Zaneti & Costa, 2015; Santos, Bochi, Pereira, Massaroli & Magalhães, 2013; Mattos, Souza, Massaroli, Santos, & Magalhães, 2013; Freitas, 2013; Pelissoni, Polydoro, Freitas & Rosário, 2013; Pelissoni, Polydoro, Freitas, Emilio & Rosário, 2013, Salgado, Polydoro & Rosário, 2018, Polydoro et al, 2017a; 2017b).

## 2.2. A experiência institucional e os resultados alcançados

Serão apresentadas as três intervenções desenvolvidas na Unicamp a partir do programa Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. A primeira é uma oficina presencial sobre autorregulação da aprendizagem, justaposta, destinada a estudantes ingressantes e veteranos. A segunda é uma intervenção presencial de curta duração com foco em uma temática específica. E a terceira, uma

disciplina eletiva sobre autorregulação, que combina procedimentos *on-line* e encontros presenciais.

A partir da avaliação da intervenção foi possível constatar que para maioria dos participantes o programa atendeu às expectativas e possibilitou mudanças de natureza acadêmica, pessoal e institucional. Segundo Freitas (2013) e Salgado, Polydoro, Rosário (2018), foram identificadas cinco categorias de mudanças no processo de aprendizagem e de estudo decorrentes da experiência na oficina: 1. Incremento de motivação e segurança pessoal – participantes relataram que estavam mais confiantes em si mesmos para promover mudanças e sentiam-se mais à vontade para estudar, assim como, mais seguros para entender a matéria; 2. Aumento do conhecimento declarativo e da percepção de instrumentalidade – relato do aumento de informações sobre como melhorar o estudo a partir do aprendizado e/ou aperfeiçoamento de estratégias de aprendizagem e da identificação da utilidade dessas estratégias; 3. Autopercepção e identificação de estratégias de enfrentamento – relato de realização de autoavaliação diante das questões de estudo; 4. Maior apropriação do ambiente universitário – relato da contribuição da oficina para sua integração às novas exigências e à rotina da universidade; e 5. Fortalecimento do processo de autorregulação da aprendizagem – relato de novas estratégias de aprendizagem e de gerenciamento do tempo, tanto na fase de planejamento, como na fase de execução e avaliação.

As condições que possibilitaram essas mudanças, conforme a percepção dos participantes, foram classificadas em duas categorias: a primeira relaciona-se às condições concernentes ao programa Cartas do Gervásio ao seu Umbigo e a segunda, às condições ligadas à intervenção, isto é, características das atividades conduzidas ao longo dos encontros, postura das instrutoras e composição das turmas (Freitas, 2013; Salgado, Polydoro & Rosário, 2018).

Assim, com base nessa experiência inicial, os encontros da oficina foram reestruturados em relação à sua organização e

passaram a ser oferecidos na rotina de ações do SAE desde o ano de 2012, conforme se apresenta a seguir.

### 2.2.1. Oficina presencial com seis encontros

Destaca-se que o trabalho foi iniciado com o processo de adaptação e validação para o contexto nacional do programa Cartas do Gervásio ao seu Umbigo (Rosário et al, 2012; 2016; 2017), adaptação e validação de instrumentos de medida, seguido por sua avaliação no formato de oficina justaposta presencial denominada "Como estudar agora que estou na Universidade?" com seis encontros dirigidos a estudantes ingressantes a partir de uma pesquisa de doutorado de natureza quase-experimental (Freitas, 2013; Salgado, Polydoro & Rosário, 2018).

A oficina tem sido oferecida na modalidade presencial, aos estudantes ingressantes e veteranos, com seis encontros semanais de 90 minutos cada, no horário do almoço e em uma sala próxima ao restaurante universitário central para possibilitar a participação de maior número de alunos. Essa proposta, assim como as outras duas que serão descritas a seguir, é divulgada semestralmente a todos os estudantes da universidade por meio do *e-mail* institucional.

Entre 2012 e 2018 houve a inscrição de 954 estudantes, mas só foi possível atender parte dessa demanda, totalizando 385 participantes distribuídos em diferentes turmas oferecidas. Cada turma é conduzida por pelo menos, por uma psicóloga ou pedagoga e um estagiário do setor de Orientação Educacional.

São trabalhadas sete das 14 cartas que compõem o Programa, sendo abordadas as seguintes temáticas: integração à Educação superior (carta zero e 1); estabelecimentos de objetivos (carta 2); organização da informação – resumos, esquemas, mapas conceituais e anotações de aula (carta 3); gerenciamento do tempo – procrastinação e controle dos distratores (carta 4); autorregulação da aprendizagem – modelo cíclico envolvendo o planejamento,

avaliação e execução (carta 6) e reflexão sobre o processo de aprendizagem percorrido (carta 13).

Cada encontro é iniciado com uma atividade de aquecimento vinculada à temática a ser tratada, seguida pela leitura da carta correspondente, sua discussão em grupo e finalização com a síntese do encontro. Como ilustração, a seguir é apresentada a estrutura do segundo encontro que discute a importância de estabelecimento de objetivos para a vida acadêmica de maneira concreta, realista e avaliável.

> "[...] Você acha que devo centrar os meus objetivos nesta guerra? Talvez seja importante, sobretudo se é verdade que os objetivos dirigem os meus esforços na direção da tarefa, afastando estrategicamente o que atrasa esta marcha. "Os objetivos têm um enorme poder de propulsão no comportamento, por isso é tão importante que sejam concretos, realistas e avaliáveis." Umbigo, devo estar tão perturbado que já ouço as suas palavras chacoalharem na minha cabeça atormentada.
>
> Toda esta conversa fez-me pensar nos meus objetivos. Nunca tinha pensado neles assim, nunca os tinha olhado de frente. Que objetivos eu tenho? O que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade, nos meus *hobbies*, na prática de esportes, nas relações com os outros, na minha preguiça...? Se os meus objetivos falassem, o que me diriam? [...]"(Rosário, Núñez & González-Pienda, 2012, p.47; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2017).

Quadro 1. Encontro 2: estabelecimento de objetivos

| **Atividades desenvolvidas:** |
|---|
| 1. Retomada da discussão do encontro anterior (integração à educação superior); |
| 2. Dinâmica de aquecimento – registro de dois objetivos para formação acadêmica em um papel; |
| 3. Leitura coletiva da carta 2 – cada participante realiza a leitura de um parágrafo |
| 4. Discussão em pequenos grupos (até cinco participantes) sobre características e propriedades dos objetivos; |
| 5. Revisão individual dos objetivos que foram inicialmente escritos, considerando a discussão da carta e do grupo; |
| 6. Síntese do encontro pelo coordenador da oficina a partir do exemplo dos objetivos do Gervásio no formato de uma escada (objetivos de curto, |

médio e longo prazo), destacando a análise se são concretos, realistas e avaliáveis;
7. Atividade de fechamento os estudantes confeccionam uma dobradura em formato de avião com o papel em que escreveram os objetivos e atiram em direção ao alvo projetado, fazendo analogia ao estabelecimento de objetivos.
8. Envio por *e-mail* da síntese do encontro e proposta para elaboração dos objetivos pessoais.

### 2.2.2. Oficina presencial com encontro único

Esse formato de oficina, proposto a partir do segundo semestre de 2012, decorreu de dois aspectos observados: dificuldade de alguns estudantes em participar da oficina sistematizada em seis encontros; e demanda relatada pelos estudantes e solicitadas por docentes ou coordenadores de curso em relação a um tema específico ligado à vida acadêmica. Tem duração 120 minutos em um único encontro e tem o objetivo de oferecer um momento de reflexão e orientação em uma temática específica relacionada à autorregulação da aprendizagem, como: integração a ensino superior (carta 1), anotações de aula (carta 3), gerenciamento do tempo (carta 4) ou ansiedade frente às provas (carta 12). No período, foram oferecidas 41 oficinas de encontro único, sendo que a maior parte (57%) foi sobre a temática de ansiedade.

Essa intervenção tem uma peculiaridade, pois além do oferecimento feito pelo próprio SAE em salas do prédio central da Universidade, também passou a ser requisitada por professores ou coordenadores de curso e, portanto, conduzida na própria Unidade do estudante, como atividade associada a uma disciplina.

De todo modo, a estrutura da atividade é similar à estrutura de cada encontro da oficina relatada anteriormente, como pode visto no Quadro a seguir, que retrata o encontro sobre ansiedade frente às provas (carta 12).

" [...] A verdade é que depois de nos sentarmos na sala, sem nada mais do que a caneta, o neurônio e algum conhecimento - no meu caso muito pouco, as pernas começaram a fraquejar enquanto o coração insistia em forçar um caminho para fora do peito. Eu estava pouco seguro, tinha estudado correndo e com pouca profundidade, embora o suficiente para me preocupar com o resultado final.

Durante a prova fui assaltado por pensamentos que me afastavam definitivamente dali. Lembro-me de que pensei como seria bom se o relógio se adiantasse três horas e já tivesse terminado tudo, mas também me assustei com o elevado nível de concentração dos que estavam à minha volta. Ninguém levantava a cabeça da folha da prova!!! [...]"(Rosário, Núñez & González-Pienda, 2012, p. 108; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2017).

Quadro 2. Encontro único: ansiedade frente às provas

**Atividades desenvolvidas:**

1. Apresentação das atividades desenvolvidas pelo setor de Orientação Educacional e dos componentes da equipe;
2. Dinâmica de aquecimento - realização de um Origami de copo a partir de instruções visuais em 3 minutos. As coordenadoras ficam verbalizando o tempo restante em intervalos de 30 segundos;
3. Autoavaliação acerca da ansiedade frente às provas (adaptação de VanderStoep & Pintrich, 2008);
4. Explicação sobre a ansiedade e fatores associados;
5. Vídeo sobre funcionamento fisiológico da ansiedade;
6. Apresentação do Gervásio aos alunos;
7. Leitura coletiva da carta 12 – cada participante realiza a leitura de um parágrafo;
8. Discussão em pequenos grupos (até cinco participantes) sobre como lidar com a ansiedade antes, durante e depois das avaliações;
9. Socialização das respostas e discussão ressaltando possibilidades de controle da ansiedade nos diferentes momentos;
10. Atividade de relaxamento;
11. Avaliação do encontro.

De 2012 até 2018 foram 1272 estudantes inscritos na oficina "Ansiedade frente às provas". Vale ressaltar que é enviado via sistema interno uma avaliação da oficina a todos os estudantes participantes, bem como um certificado de participação. As

avaliações têm colaborado para a realização de ajustes na organização das oficinas.

### 2.2.3. Disciplina eletiva de formato híbrido

Esta terceira modalidade de oferecimento do Programa foi implementada em 2013, organizada no formato de disciplina eletiva de quatro créditos, com 15 encontros semanais de 2 horas em atividade presencial e 2 horas em atividades *online* assíncronas em um ambiente virtual (Moodle). Esse formato surgiu da necessidade de ampliar as temáticas trabalhadas na oficina de 6 encontros conforme demanda levantanda pelos próprios estudantes. Para essa nova estrutura de intervenção uma tese de doutorado foi desenvolvida e avaliados os resultados (Pelissoni, 2016)

A disciplina conta com o envolvimento de um docente da Faculdade de Educação, um pedagogo, um psicólogo e estagiários da área de orientação educacional do SAE, com participação de doutorandos no Programa de Estágio Docente (PED). Cada turma é conduzida por, pelo menos, um profissional, um estagiário e um PED.

Cada encontro mantém estrutura semelhante às oficinas, incluindo: atividade de aquecimento, leitura de uma carta, discussão de uma temática com uso de dinâmica de grupo e síntese do tema tratado. Durante a disciplina são discutidos os temas: integração ao ensino superior; estabelecimento de objetivos; estratégias de aprendizagem; gerenciamento do tempo, memória; processo de autorregulação da aprendizagem; resolução de problemas; estudo diário e estudo para avaliação; ansiedade frente às provas; e autoavaliação.

As atividades *online* (Moodle) visam à aplicação de cada uma das temáticas discutidas nos encontros presenciais no cotidiano acadêmico dos estudantes. Antes do encontro seguinte os estudantes recebem *feedbacks* individuais em que são indicados pontos de reflexão e sugestões de estratégias para o seu processo de estudar. O ambiente virtual também oferece possibilidade da troca de mensagens com os outros alunos e com a equipe

responsável pela intervenção; acesso a materiais complementares (textos, vídeos); e participação em fóruns.

Desde 2013 até o 1º semestre de 2019 foram 2940 pedidos de matrículas de estudantes de diferentes cursos (ciências exatas, tecnológicas e da terra; ciências humanas; curso de formação interdisciplinar superior; ciências biológicas e da saúde e de artes). Devido os recursos existentes, em especial os recursos humanos, houve a necessidade de selecionar os participantes. Foi dado prioridade para estudantes no início ou meio do curso e com menor coeficiente de rendimento acadêmico. Neste período participaram integralmente da disciplina 1149 estudantes. Observou-se também maior concentração de alunos de cursos da área de ciências exatas, tecnológicas e da terra (47%).

O Quadro 3 apresenta um exemplo das atividades que são desenvolvidas no quinto encontro da disciplina, com o objetivo de compreender os fatores que podem interferir no gerenciamento do tempo e discutir estratégias para controle (carta 4).

> [...] Escrevo porque não sei bem o que fazer. A verdade é que estou aflito, tanto, que decidi voltar a lhe escrever, imagina... Tenho que apresentar um relatório de 5 páginas na segunda-feira e, como você sabe, só me restam 3 dias. Suspeito que não vou conseguir e as consequências serão trágicas. As indicações da professora foram mínimas. Para dificultar ainda mais a minha vida, o tema sugerido é vago e vastíssimo. Nem sei por onde começar. Sim, sim. Eu sei que devia ter pensado antes, mas apesar de não acreditar, eu tentei; simplesmente acho que não sou feito para escrever relatórios.
> - Caríssimo, tenho me isentado de interromper os seus devaneios, as suas típicas queixas de avestruz de cabeça enterrada e até as suas piadinhas sem sal e sem açúcar, mas não posso me conter mais...
> - Umbigo???!!! [...]" (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2012, p.59; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2017).

Quadro 3 - Aula 5: gerenciamento do tempo

| **Atividades presenciais** | **Ambiente virtual** |
|---|---|
| 1. Dinâmica de aquecimento - listar três atividades em que gastam mais tempo (excluir o dormir) e três atividades nas quais perdem mais tempo e preenchimento de planilha sobre tempo e atividades na semana, cálculo de quantidade de horas semanais utilizadas.<br>2. Dinâmica de aquecimento - listar três atividades em que gastam mais tempo (excluir o dormir) e três atividades nas quais perdem mais tempo e preenchimento de planilha sobre tempo e atividades na semana, cálculo de quantidade de horas semanais utilizadas.<br>3. Dinâmica de aquecimento - listar três atividades em que gastam mais tempo (excluir o dormir) e três atividades nas quais perdem mais tempo e preenchimento de planilha sobre tempo e atividades na semana, cálculo de quantidade de horas semanais utilizadas.<br>4. Leitura coletiva da carta 4 – a turma escolhe duas pessoas para fazer a leitura em voz alta, uma como Gervásio e outra como Umbigo.<br>5. Discussão em pequenos grupos (até cinco participantes) sobre diferentes trechos previamente selecionados enfatizando sua relação e importância para o gerenciamento do tempo<br>6. Socialização das respostas e discussão enfatizando os fatores que contribuem para a procrastinação.<br>7. Apresentação de diferentes estratégias de gerenciamento do tempo (aplicativos, | 1. Disponibilizar no *Moodle* slides do encontro, vídeos sobre procrastinação e gerenciamento do tempo.<br>2. Atividade de reflexão – Elaboração de uma agenda semanal de atividades acadêmicas;<br>Elaboração de um texto reflexivo a partir da análise do planejado e o que foi realizado e não realizado, os motivos e identificação das tarefas acadêmicas que costumam procrastinar e os argumentos mais comuns.<br>3. *Feedback* individual reforçando a importância da reflexão metacognitiva sobre os distratores internos externos e a elaboração de diferentes estratégias de controle do tempo |

| | |
|---|---|
| agenda Google, planilhas, listas CAFs – coisas a fazer) e sua relação com os objetivos pessoais<br>8. Síntese da temática. | |

As avaliações qualitativas feitas pelos estudantes sobre a disciplina indicam que as atividades realizadas foram pertinentes e importantes para a autorreflexão sobre o próprio estudar, a compreensão sobre o aprender e para a prática das estratégias discutidas. Os estudantes relatam que as atividades propostas auxiliaram a refletir e conhecer melhor as próprias dificuldades, expressar os seus sentimentos e pensamentos sobre cada temática discutida, fixar conceitos e rever o conteúdo tratado, bem como possibilitaram sua aplicação em outras disciplinas e a modificação da forma de estudar (Polydoro et al, 2017; Polydoro et al, 2015; Pelissoni, 2016).

Quanto à análise de quais elementos do Programa que contribuíram para as mudanças, foram observados diversos aspectos como fatores propiciadores de mudança: relacionamento entre pares, conhecimento de estratégias, instrumentalidade, fortalecimento da autoeficácia, exercício da autorreflexão e percepção de agência. Em síntese, a disciplina eletiva foi capaz de sensibilizar os participantes de modo a refletirem sobre seu papel de protagonistas para a própria formação acadêmica, independente da área do curso em que estavam (Polydoro et al, 2015; Pelissoni, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A própria demanda e o reconhecimento do estudante quando sugere a oficina ou a disciplina a um colega já poderia ser indicativo de bom resultado, mas, como se associa pesquisa à intervenção, essas ações têm sido cuidadosamente investigadas e revistas de acordo com os resultados de cada edição. Seja na avaliação de pré e pós-teste, como na avaliação qualitativa, é percebido impacto na

promoção da autoeficácia acadêmica, autorreflexão, autoconhecimento e uso de estratégias de autorregulação da aprendizagem (Pelissoni, 2016; Salgado, Polydoro & Rosário, 2018). Além da procura pelos estudantes da graduação, o trabalho também tem chamado atenção de estudantes de pós-graduação, de professores e de profissionais que atuam em serviços de apoio ao estudante, o que tem gerado novos desdobramentos de intervenção. Outra contribuição refere-se à formação de futuros docentes que são os estudantes de pós que atuam como PED's, sendo que entre 2014 a 2018 foram 19 no total.

Além dos dados de pesquisa apresentados da realização do programa, vale ressaltar que a avaliação sempre foi constante ao longo desse processo, ou seja, informações sobre a percepção dos estudantes quanto à participação nas atividades é uma prática comum ao final do semestre. Essas informações, muitas vezes, colaboraram para reestruturar um novo plano, executá-lo e novamente avaliá-lo, alimentando a lógica cíclica da autorregulação. Assim, ao longo da trajetória de desenvolvimento das atividades de promoção da autorregulação da aprendizagem na parceria entre o grupo de pesquisa PES e o SAE da Unicamp, houve uma série de adaptações no formato em que apresentava, permitindo um aperfeiçoamento da proposta, dos profissionais envolvidos e contribuindo para a vivência acadêmica dos participantes.

A cada semestre são realizadas reuniões de (re)planejamento considerando a avaliação dos estudantes e suas sugestões. A equipe de trabalho também tem uma rotina de estudo e de pesquisa relativa aos temas que fundamentam a proposta, o que fomenta a formação dos profissionais e pós-graduandos envolvidos. Este tem sido um importante diferencial, já que contribui para a produção de conhecimento a partir da realidade da intervenção e retroalimenta a investigação científica sobre a temática. Por isso, sugere-se que os serviços de atendimento possam aliar seus objetivos com o desenvolvimento de investigações, sendo o grupo de pesquisa um elemento significativo para o aprimoramento e

crescimento das ações oferecidas. Outras iniciativas relacionadas ao Programa incluem; oferecimento de disciplina na pós-graduação da Faculdade de Educação sobre os fundamentos teóricos que sustentam o Programa; e o oferecimento de uma oficina sobre o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem dos estudantes, direcionada aos docentes da Universidade pelo Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA²)/PRG.

A adoção de um Programa com reconhecido suporte teórico e empírico, associado ao estudo sistemático de sua aplicação e busca de melhores práticas, tem potencializado o efeito da intervenção desenvolvida. Por outro lado, a flexibilidade no formato de aplicação da intervenção tem sido entendida com um aspecto positivo do Programa, já que permite o atendimento às diferentes demandas dos estudantes, suas necessidades e condições de participação.

Criar e propor uma disciplina eletiva sobre a temática foi um dos grandes desafios encontrados. Atender à crescente demanda de interesse nas atividades propostas se configura como uma das principais dificuldades atuais.

Mesmo com as evidências de que o trabalho em justaposição é interessante e há pretensão de continuidade do seu oferecimento, é importante lembrar o importante papel do contexto ambiental no processo de autonomia do estudante em sua vida acadêmica, pois se defende também que a promoção da autorregulação da aprendizagem dos alunos esteja entre as intencionalidades do docente. Assim, sugere-se que o Programa possa também ser incorporado ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos, ou seja, desenvolvido no formato de infusão curricular, no qual os docentes possam ensinar e demonstrar os processos de autorregulação da aprendizagem a partir do próprio conteúdo das disciplinas de graduação. Para isso, faz-se necessário inserir discussões sobre o processo de autorregulação de aprendizagem e estratégias de seu fortalecimento no processo de formação do docente de ensino superior.

Sobretudo, ressalta-se que tais iniciativas podem colaborar para a permanência do estudante no curso, bem como sua finalização, visto a necessidade e importância do apoio acadêmico. Ademais, vale mencionar que as profissionais do serviço de apoio ao estudante que conduzem a intervenção possuem formação específica com conhecimento na teoria, o que diferencia de uma atuação meramente reprodutiva, mas com aprofundamento e compreensão dos fenômenos.

Por fim, toda essa trajetória só tem sido possível em um trabalho de rede entre pesquisadores, funcionárias, pós-graduandos e docentes da universidade. Das experiências relatadas, fica a aprendizagem do valor do coletivo, a importância da presença de interlocutores e de parcerias no planejamento e condução das atividades de formação, pesquisa e gestão voltadas à formação integral do estudante.

## REFERÊNCIAS


ASSESSORIA DE ECONOMIA E PLANEJAMENTO. **Proposta de Distribuição Orçamentária 2019.** Campinas: AEPLAN, 2019. Disponível em: https://www.aeplan. unicamp.br/proposta_ orcamentaria/unicamp/pdo_unicamp_2019.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

LLAN, B. **Emerging strategies for supporting for supporting student learning:** a practical guide for librarians and educators. Facet Publishing, London, 2016.

ASTIN, A. W. Involvement in learning revisited: lessons we have learned. **Journal of College Student Development**, [*S. l.*], v. 37, n. 2, p. 123-134, 1996.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action:** a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory: an angentic perspective. **Annual Rev. Psychology,** v. 52, p. 1-26, 2001.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.

BILHALBA, L. P. O **desenvolvimento dos conceitos científicos de mecânica por alunos iniciantes do curso de Licenciatura em Física**: uma intervenção pedagógica alicerçada na teoria Histórico-Cultural da atividade e nas estratégias da autorregulação da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 69.927**, de 13 de janeiro de 1972. Institui em caráter nacional, o Programa "Bolsa de Trabalho". Brasília, DF: Presidência da República, 1972. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 jul. 2019.

CARVER. C. S.; SCHEIER, M. F. Self-regulation of action and affect. *In:* VOHS, K. D.; BAUMEISTER, R. F. **Handbook of self-regulation:** research, theory, and applications. 3. ed. New York: The Guilford Press. 2016.

CEREZO, R.; NÚÑEZ, J. C.; ROSÁRIO, P.; VALLE, A.; RODRÍGUEZ, S.; BERNARDO, A. B. New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. **Psicothema**, [*S. l.*], v. 22, n. 2, p. 306-315, 2010.

COMISSÃO PERMANENTE PARA O VESTIBULAR. Universidade Estatual de Campinas. **Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social – PAAIS.** Campinas: COMVEST, 2018. Disponível em: http://www.comvest.unicamp.br/inclusao-paais/. Acesso em: 10 jul. 2019.

DABBAGH, N.; BANNAN-RITLAND, B. **Online learning:** Concepts, strategies, and application. Upper Saddle River, N.J.: Pearson, Merrill Prentice Hall, 2005.

FERNANDES, R. V.; FRISON, L. M. B. Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 41, p. 37-49, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752015000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2019. http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150013.

FREITAS, F. A. **Autorregulação da aprendizagem:** intervenção com alunos ingressantes do ensino superior. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21, n. 1, p.1-17, jan./abr. 2016.

HOFER, B. K.; YU, S. L.; PINTRICH, P. Teaching college students to be self-regulated learners. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (ed.). **Self-regulated learning**: from teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1998, p. 57-85.

MAGALHÃES, C. M. S. **A experiência do estudar na Universidade:** perspectivas autoregulatórias de alunos de insucesso no 1.º ano. 2009. 49 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal, 2009.

MAGALHÃES, C. R.; ZANETI, I. C. B. B.; COSTA, M. R. Desenvolvimento docente e estratégias de incremento ao uso de metodologias ativas no ensino em saúde: experiência, conquistas e desafios. *In:* Fórum Nacional de Metodologias Ativas de Ensino Aprendizagem na Formação em Saúde, 7., 2014, Londrina. **Anais da Revista Espaço para Saúde.** Londrina: Instituto de Estudos em Saúde Coletiva (INESCO), 2014. v. 15, supl. 1, p. 82-91.

MAYHEW, M. J.; ROCKENBACH, A. N.; BOWMAN, N. A.; SEIFERT, T. A.; WOLNIAK, G. C.; PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. Y. **How college affects students:** 21st century evidence that higher education Works. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2016. v. 3.

MATTOS, L. B.; SOUZA, C. L. E.; MASSAROLI, L. S.; SANTOS, A. C. F; MAGALHÃES, C. R. Autorregulação e procrastinação na aprendizagem de participantes de curso de especialização em saúde da família no contexto brasileiro. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 12., 2013, Braga, Portugal. **Atas** [...]. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd): Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. v. 1. p. 4669-4677.

NILSON, L. B. Creating self-regulated learners, Virginia: Stylus, 2013, 152 p.

NÚÑEZ, J. C.; CEREZO, R.; BERNARDO, A.; ROSÁRIO, P.; VALLE, A.; FERNÁNDEZ, E.; SUÁREZ, N. Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. **Psicothema**, [*S. l.],* v. 23, n. 2, p. 274-281, 2011.

PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. T. **How College Affects Students:** a third decade of research. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2.

PELISSONI, A. M. S. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2016.

PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, S. A. J.; FREITAS, F. A.; EMILIO, E. R. V.; ROSARIO, P. J. S. L. F. Perfil de universitários que buscam um programa de promoção da autorregulação da aprendizagem. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-

PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, XII, 2013, Braga, Portugal. **Atas** [...]. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd): Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. v. 1. p. 4776-4789.

PELISSONI, A. M. S.; POLYDORO, S. A. J.; FREITAS, F. A.; ROSARIO, P. J. S. L. F. Análise do efeito de uma intervenção de promoção da autorregulação da aprendizagem no ensino superior brasileiro. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, XII, 2013, Braga, Portugal. **Atas** [...]. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd): Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. v. 1, p. 445-446.

PINA, F. H.; ROSÁRIO, P. J. S. L. F.; TEJADA, J. D. C. S. Impacto de un programa de autorregulácion del apredizaje en estudiantes de Grado. **Revista de Educácion**, n. 353, p. 571-588, 2008.

PINA, F.; ROSÁRIO, P.; TEJADA, J.; LARA, E. Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. **Revista de Investigacion Educativa**, v. 24, n. 2, p.615-632, 2006.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In:* BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (ed.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press, c2000. p. 452-502.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; CARMO, M. C.; EMILIO, E. R. V.; DANTAS, M. A.; ROSARIO, P. Promoção da autorregulação da aprendizagem na Universidade: percepção do impacto de uma disciplina eletiva. **Rev. Educação Puc-Campinas,** v. 20, n. 3, p. 201-2014, 2015.

POLYDORO, S. A. J.; DANTAS, M. A. ; PELISSONI, A. M. S. ; SALGADO, F. A. F.; ROSARIO, P. Intervenção em Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior: proposição e

desdobramento. *In:* POLYDORO, S. A. J. (org.). **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. 1. ed. Porto Alegre: Letra 1, 2017. v. 3, p. 77-87.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; FIOR, C. A.; ROSÁRIO, P. S. L. Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. **Educ. Anál.**, Londrina, [2019?]. No prelo.

POLYDORO, S. A. J.; DANTAS, M. A. ; PELISSONI, A. M. S. ; SALGADO, F. A. F.; ROSARIO, P. Intervenção em Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Superior: proposição e desdobramento. *In:* POLYDORO, S. A. J. (org.). **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. 1. ed. Porto Alegre: Letra 1, 2017. v. 3, p. 77-87.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S. Programas de promoção da autorregulalção da aprendizagem. *In:* POLYDORO, S. A. J. (org.). **Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. 1. ed. Porto Alegre: Letra 1, 2017. v. 3, p. 33-44.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; NUŃEZ, J. C.; GONZALEZ-PIENDA, J. A.; SOLANO, P.; VALLE, A. Eficácia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, [*S. l.*], v. 19, n. 3, p. 422-427, 2007.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. Promoting first-year students´ Learning Strategies Through Insctructional Narratives. *In:* NUTT, D.; CALDERON, D. (org.). **International perspectives on the first-year experience in higher education**. Columbia, SC: ERIC, 2010. (The First-Year Experience Monograph Series, 52).

ROSÁRIO, P.; NÚŃEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo:** comprometer-se com o estudar na Universidade. Coimbra: Almedina, 2006.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo:** comprometer-se com o estudar na Educação Superior. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2012.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo:** comprometer-se com o estudar na Educação Superior. 2. ed. São Paulo: Almedina, 2016.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; TRIGO, L.; GUIMARÃES, C.; FERNÁNDEZ, E.; CEREZO, R.; FUENTES, S.; ORELLANA, M.; SANTIBÁÑEZ, A.; FULANO, C.; FERREIRA, A.; FIGUEIREDO, M. Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain. **Higher Education Research and Development**, [*S. l.*], v. 34, n. 1, p. 173-187, 2014a. DOI 10.1080/7294360.2014.935932.

ROSÁRIO, P.; PEREIRA, A.; HÖGEMANN, J.; NUNES, A.R.; FIGUEIREDO, M.; NÚÑEZ, J.C.; FUENTES, S.; GAETA, M. Self-Regulated Learning: a systematic review based in SciELO Journals. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 13, n. 2, p. 781-798, 2014b. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2015-09085-030. Acesso em: 12 maio 2015.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, T.; MAGALHÃES, C.; RODRIGUES, A.; FERREIRA, R. P. P. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. **Psicol. Esc. e Educ.**, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender:** promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J.; FUENTES, S.; GAETA, S. Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade: estórias-ferramenta como motor da aprendizagem. *In:* SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas**

**autobiográficas:** epistemologia e práticas. Porto Alegre: Edipucrs, p. 179-207, 2013. (Pesquisa (Auto)biográfica e Educação, 10).

SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE. **Relatório de Gestão (2010-2013)**. Campinas: SAE-Unicamp, 2014.

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, S.; ROSÁRIO, P. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 4, p. 667-679, out./dez. 2018.

SANTOS, A. C. F.; BOCHI, A.; PEREIRA, L. O. A.; MASSAROLI, L. S.; MAGALHÃES, C. R. Análise de workshop para os professores-tutores em programa de acolhimento e orientação a universitários brasileiros. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, XII, 2013, Braga, Portugal. **Atas** [...]. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd): Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2013. v. 1, p. 2282-2293.

SCHUNK, D. Social Cognitive Theory and Self-regulated Learning. *In:* SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (ed.). **Self-regulated learning and academic achievement:** theoretical perspectives. 2. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 125-151.

SIMPSON, M. L.; HYND, C.; NIST, C.; BURREL, K. College academic assistance programs and practices. **Educational Psychology Review**, v. 9, n. 1, p. 39-87, 1997.

TINTO, V. Classrooms as Communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, nov./dec. 1997.

UNESCO. **Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.** Paris: Unesco, 1998. Disponível em: http://www.Unesco.org/ed ucation/educprog/ wche/declaration_spa.htm#marco. Acesso em: 21 de janeiro 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Procuradoria Geral. **Portaria GR-042/1987, de 24 de fevereiro de 1987**. Cria os Programas "Bolsa Trabalho" e "Bolsa Pesquisa". Campinas: Unicamp, 1987. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=492. Acesso em: 10 jul. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Procuradoria Geral. **Deliberação CONSU-A-012/2004, de 25 de maio de 2004.** Estabelece o Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social na UNICAMP. Campinas: Unicamp, 2004. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?consolidada=S&id_norma=2786. Acesso em: 10 jul. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Procuradoria Geral. **Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21 de novembro de 2017.** Dispõe sobre os programas de ingresso nos cursos de graduação da UNICAMP. Campinas: Unicamp, 2017. Disponível em: http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=10240. Acesso em: 10 jul. 2019.

WEINSTEIN, C. E.; ACEE, T. W.; JUNG, J. Self-regulation and learning strategies. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 126, p. 45-53, 2011. DOI: 10.1002/tl.443.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p.329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J. Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. *In:* SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (ed.). **Self-regulation of learning and performance:** issues and educational, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 3-19.

ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. *In:* SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. (ed.). **Self-regulated learning:**

from teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1998. p. 1-19.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (ed.), Self-regulation: **theory, research, and applications**. Orlando, FL7 Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *In:* ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). **Self-regulated learning and academic achievement**. 2. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 1-37.

ZIMMERMAN, B. J. Achieving self-regulation. *In:* PAJARES, F.; URDAN, T. **Academic motivation of adolescents**. 2002, p. 1-27.

ZIMMERMAN, B. J. Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. *In*: B. J. ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (ed.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011. p. 49-64.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. Understanding the principles of self-regulated learning. *In:* ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH, R. **Developing self-regulated learners:** beyond achievement to self-efficacy. Washington: American Psychological Association, 1996. p. 5-24.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Self-regulated learning of a motoric skill: the role of goal setting and self-monitoring. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 8, p. 69-84, 1996.

**CAPÍTULO 13**

# NÚCLEO DE ORIENTAÇÃO E ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA DE APOIO AO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO – PUC – RJ)

Zena Eisenberg[1]
Erica dos Santos Rodrigues[2]
Maria Elisa Almeida Bacal[3]
Helen Vieira de Oliveira[4]

## INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, políticas de democratização foram pensadas para o ensino superior. O primeiro passo desse movimento foi a ampliação de vagas ofertadas, com políticas de expansão. Em seguida, foram adotadas medidas para a garantia de igualdade de acesso, com ações afirmativas visando à igualdade de oportunidade. No entanto, como afirma Dubet (2015), a massificação não equivale à

1 Professora Associada I no Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIo). Endereço para correspondência: PUC-Rio, R. Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22.451-900, Rio de Janeiro, RJ. zwe@puc-rio.br.

2 Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem. Coordena a equipe de Leitura e Escrita do Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (NOAP)

3 Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Coordenadora da equipe de Orientação Profissional do NOAP (Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico)

4 Psicopedagoga do NOAP (Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico)

democratização. Assim, com o passar dos anos, evidenciou-se que essa expansão e garantia de acesso não eram suficientes, tendo em vista que, sem a atenção adequada ao aluno frente às dificuldades encontradas durante o percurso acadêmico, há uma grande quantidade de desistências, trancamentos ou retardamentos na conclusão do curso, o que se resulta em uma diferença significativa entre o número de alunos ingressantes e o de concluintes.

A heterogeneidade que apresenta o corpo discente[5] da PUC-Rio nos dias de hoje demanda um olhar especial. Entre os seus mais de 10.000 alunos, a universidade recebe estudantes oriundos de diferentes classes sociais, grupos culturais, origens étnicas, origens geográficas, que tiveram trajetórias escolares diversas e que ingressaram na universidade de diferentes formas (vestibular da PUC-Rio, ENEM[6], ProUni[7], PEC-G[8], transferência externa, programas de mobilidade nacional e internacional). Temos hoje uma universidade mais diversa e menos desigual. No entanto, no que se refere à permanência e ao convívio dos estudantes, ainda há muito que ser feito, especialmente no campo psicopedagógico e social.

Para além de políticas públicas governamentais, as instituições de educação superior possuem parte da responsabilidade em criar medidas que venham a combater a evasão. Para isso, devem desenvolver programas de assistência e de orientação, com acompanhamento efetivo de seus estudantes, detectando dificuldades de diferentes ordens. Gilioli (2016, p.26) afirma que a "adoção de políticas de escala nacional de combate à evasão parece ser pouco eficiente sem políticas específicas de cada instituição voltadas à permanência do aluno no curso superior".

---

5 O corpo discente é constituído de alunos de graduação e de pós-graduação. Ambos são atendidos no Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico da PUC-Rio. Neste texto, focaremos no atendimento aos alunos de graduação.

6 ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

7 ProUni - Programa Universidade para Todos

8 PEC-G – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

Com o intuito de atender tal demanda as instituições de educação superior no Brasil vêm criando estruturas que promovem programas de assistência e acompanhamento estudantil. No entanto, esse tipo de iniciativa ainda vem se desenhando de forma muito tímida.

O Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (NOAP) surge a partir dessa necessidade, visto que, no contexto da PUC-Rio, observa-se um considerável número de alunos que apresentam dificuldades em desenvolver atividades exigidas na trajetória universitária e parecem trazer as marcas de uma escolarização que não contemplou a formação adequada de competências e habilidades necessárias para o processo de aprendizagem, ou que, mesmo por aspectos pessoais, denotam a necessidade de um apoio para a aquisição de estruturas que possibilitem um melhor desempenho acadêmico e, posteriormente, uma melhor atuação profissional.

O presente capítulo tem como objetivo descrever um serviço de orientação e atendimento psicopedagógico que vem oferecendo um conjunto de atividades nas áreas psicopedagógica, de leitura e escrita e orientação profissional, voltadas para alunos da PUC-Rio. O texto está estruturado da seguinte maneira: iniciamos com um breve histórico do serviço; em seguida, contextualizamos sua atuação dentro de uma rede maior dentro da universidade; então explicamos em maiores detalhes como funciona o serviço, apresentando dados recentes, para, por fim, fazer algumas considerações sobre as dificuldades que se tem enfrentado.

## História do NOAP

O NOAP – Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico – foi criado com o objetivo de prestar atendimento aos estudantes de graduação, visando um melhor aproveitamento da formação universitária.

A partir de 2014, contando com financiamento da Faperj[9], o NOAP passou a ser composto por três serviços prestados de forma gratuita para a comunidade discente da universidade. São eles: Psicopedagogia, Leitura e Escrita e Orientação Profissional. Cada serviço tem uma estrutura e lógica de funcionamento diferenciados, que serão explicitados a seguir.

A atuação preventiva consiste em ações que contribuam para um desenvolvimento acadêmico satisfatório e identificação de possíveis problemas que possam interferir na aprendizagem. O NOAP realiza oficinas semestrais, com o objetivo de oferecer recursos que possam auxiliar os alunos na trajetória acadêmica. Elas se concentram em tópicos como: organização do tempo, técnicas de estudo, apresentação oral, mídias sociais e estudos, entre outros.

**A Rede de Apoio ao Estudante - RAE**

Em 2015, a Coordenação Central de Graduação da PUC-Rio instituiu uma rede de colaboração entre núcleos já atuantes no apoio ao estudante da instituição. Nesse sentido, constatou-se que, além do NOAP, havia 4 outros núcleos que prestavam serviços de diversos tipos na universidade. As coordenações dos núcleos se articularam para existir em rede a qual foi nomeada Rede de Apoio ao Estudante - RAE. Junto com o NOAP, os núcleos que compõem a RAE são: (1) O Núcleo de Apoio e Inclusão da Pessoa com Deficiência (NAIPD), que está vinculado à Vice-Reitoria Acadêmica e tem como objetivo garantir o acesso e assegurar condições de permanência dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais na Universidade. Oferece aos alunos o suporte necessário para as atividades acadêmicas, por meio do acesso à informação, recursos pedagógicos, intérpretes de

9 Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) – Processo nº 26/010.002915/2014.

Libras e práticas inclusivas[10]; (2) O Serviço Comunitário de Orientação Psicológica (PSICOM), criado pela Vice-Reitoria Comunitária, e que fornece orientações especializadas de ordem pedagógica e psicológica, compreendendo questões emocionais e/ou comportamentais que possam estar trazendo repercussões para o desempenho acadêmico ou profissional, para a vida pessoal e familiar dos atendidos; (3) O Serviço de Orientação ao Universitário do CTC[11] (SOU-CTC), que oferece apoio, orientação e suporte aos alunos do Centro, ao longo da sua trajetória universitária; e (4) O Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) do Departamento de Psicologia, que conta desde 2017 com um profissional especializado para atender exclusivamente os alunos da PUC-Rio. Os encaminhamentos são feitos dentro da RAE, oferecendo aos alunos atendimento terapêutico semanal individual ou em grupo.

A Rede de Apoio ao Estudante é coordenada pela Coordenadora Central de Graduação que se reúne mensalmente com as coordenações dos núcleos para discutir questões e fazer planejamento das ações. Até o presente momento, a RAE se concretiza em um sistema virtual no qual os profissionais dos núcleos cadastram os atendimentos realizados com os alunos, comunicam-se entre si, fazem encaminhamentos e consultam os atendimentos realizados nos demais núcleos. Por meio desse sistema é também possível gerar planilhas em Excel com dados quantitativos dos atendimentos realizados por cada núcleo. Um relatório anual é enviado para a Reitoria a partir desses dados.

**A estrutura do trabalho realizado no NOAP**

No período de 2015 a 2019, um total de 2.136 alunos foram atendidos no NOAP. O número de atendimentos que cada aluno

10 Fonte: http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrac/rae/, acesso em 21/10/2019.
11 Centro Técnico-Científico – compreende os cursos da área de exatas, como as Engenharias, Química, Física e Matemática, além de Ciência da Computação.

recebe e a frequência variam de serviço para serviço e essas características serão explicitadas a seguir.

**O trabalho psicopedagógico**

O serviço de Psicopedagogia conta com 3 psicopedagogas com cargas horárias parciais (10, 20 e 30 horas semanais, respectivamente) e os atendimentos são feitos de forma individual ou em grupos de 2 a 4 pessoas. O agrupamento dos alunos é realizado com base em disponibilidade de horário e eles são revistos a cada período letivo. O atendimento é feito tanto de forma preventiva como terapêutica, com intervenções dirigidas para as questões trazidas pelos alunos, conversas com seus professores e/ou com o/a coordenador/a do curso (quando necessário).

O atendimento terapêutico acontece semanalmente, e cada encontro dura aproximadamente 50 minutos. No primeiro encontro, realiza-se uma triagem, com vistas à coleta de informações importantes para a condução do caso. Nesse momento, busca-se identificar as queixas que levaram à procura pelo serviço; obter informações sobre o contexto acadêmico predecessor, a vida pessoal, familiar, social e profissional; verificar o motivo que levou à escolha pelo curso e pela faculdade em questão; identificar as atuais condições de aprendizagem, abordando tanto aspectos cognitivos quanto emocionais. Depois dessa conversa introdutória, um plano de ação é traçado para atender à demanda identificada ou, se for o caso, realizar o encaminhamento para outro serviço especializado da universidade, ou fora dela.

As atividades psicopedagógicas, tanto as preventivas quanto as de intervenção direta, são conduzidas levando-se em consideração algumas estratégias para o desenvolvimento acadêmico (ANDREWS; WILDING, 2004; PINTRICH; GARCIA, 1993). A atuação no desenvolvimento das estratégias cognitivas dos alunos busca potencializar a forma como se elabora e organiza a informação recebida, para além de desenvolver a autoria de

pensamento e o pensamento crítico, com atividades voltadas para o desenvolvimento de argumentação e raciocínio lógico.

O trabalho realizado com as estratégias metacognitivas objetiva desenvolver no aluno a capacidade de realizar o planejamento, o controle e a regulação das atividades que ocorrem durante a aprendizagem, tendo como foco as atividades que visam à aprendizagem de diferentes técnicas de estudo; conhecimento e identificação dos estilos de aprendizagem; recursos para a monitoração do desempenho; tomada de consciência e controle sobre a aprendizagem.

A realização de estratégias de regulação de recursos envolve ações de persistência em tarefas difíceis ou desinteressantes, voltadas para o controle da motivação, na percepção de seus sentimentos e crenças de autoeficácia, definindo sua valorização e envolvimento nas atividades de aprendizagem. Com isso, as ações voltam-se para: (a) o planejamento e a organização do ambiente e do tempo de estudo; (b) a identificação de metas, tarefas e objetivos a serem alcançados; (c) a diferenciação entre atividades importantes e urgentes; (d) a regulação do esforço empregado; (e) a identificação de auxílio externo; (f) a identificação da causa e dos movimentos de procrastinação.

Por fim, desenvolvem-se estratégias emocionais, com ênfase na ansiedade acadêmica, que por vezes acaba sendo um obstáculo para o desempenho e para a autoestima do aluno, devido à ansiedade que antecede uma prova, a apresentação de um trabalho para a turma ou uma conversa com o orientador, bem como a resultante da quantidade de atividades para fazer. Para tal, realizam-se atividades de autoconhecimento e manejo da ansiedade.

Assim, é importante que o aluno seja acolhido e atendido em suas necessidades individuais e coletivas, emocionais e cognitivas, sociais e científicas, vocacionais e profissionais e em suas várias formas de aprender e de se adaptar a tais situações. Acredita-se que, ao desenvolver tais estratégias, proporciona-se uma melhor conscientização sobre sua condição de aluno e seu percurso

acadêmico, tornando-o um sujeito ativo e capaz de remover ou redimensionar os possíveis obstáculos que possam interferir em seu processo de aprendizagem.

Um total de 1.299 alunos foram atendidos no período entre 2015 e setembro de 2019 no serviço de Psicopedagogia. Apesar de o atendimento ter sido procurado por alunos oriundos de 22 cursos da universidade, os cursos que mais se destacaram no período foram Serviço Social (somando 12% dos alunos atendidos) e as Engenharias (11%). As questões identificadas pelas psicopedagogas no primeiro atendimento foram as seguintes: dificuldades com planejamento e organização, questões emocionais e dificuldade de aprendizagem.

A partir de avaliações semestrais, preenchidas pelos alunos de forma anônima, realiza-se o acompanhamento dos atendimentos. Relatamos aqui os dados das avaliações do período de agosto de 2018 a julho de 2019. Os principais motivos apontados pelos alunos para sua procura pelo atendimento psicopedagógico são: problemas com organização dos estudos, ansiedade, organização do pensamento, insegurança, dificuldade de atenção ou concentração, desempenho acadêmico e autoconfiança ou autoestima.

As avaliações também aferem o nível de satisfação do aluno com o serviço, pede sugestões de melhora e indicação de mudanças que tem observado na sua vida acadêmica. A seguir alguns excertos do que alunos já escreveram[12]:

> "Estou conseguindo realizar de maneira tranquila minhas apresentações em público." (Design, 2º período)

> "Melhorou na minha organização de estudos, me mostrou técnicas de estudos valiosíssimas, que levaram a melhor compreensão das matérias estudadas." (Administração, 3º período)

12 Os textos foram ajustados gramaticalmente para publicação.

"me fez perceber as questões pessoais [com] que eu preciso lidar para que consequentemente o meu desempenho melhore." (Ciência da Computação, 3º período).

"mais calma em relação aos estudos" (Relações Internacionais, 6º período)
"em relação à organização dos estudos e à atenção nas aulas, eu obtive uma melhora significativa." (Direito, 2º período)

## O trabalho com Leitura e Escrita

A equipe de Leitura e Escrita do NOAP é composta de 4 professoras supervisoras, com carga semanal de 4 horas cada, e 7 a 9 alunos monitores, todos pertencentes ao Departamento de Letras. Os monitores disponibilizam carga horária de acordo com suas possibilidades (geralmente, 2 a 3 horas semanais). A proposta dos atendimentos é desenvolver competências em escrita e em leitura, com ênfase em textos acadêmicos. Os monitores são originários de diferentes cursos/habilitações da área de Letras, com destaque para a Licenciatura. São selecionados pelas professoras supervisoras com base em sua proficiência na língua portuguesa e são eles que realizam os atendimentos semanalmente aos estudantes da universidade. Nesse sentido, pode-se dizer que o núcleo também cumpre um papel complementar de formação desses alunos, parte dos quais experiencia pela primeira vez uma atividade de caráter docente; no caso, sob orientação e acompanhamento de professores da área. Outro aspecto positivo de o atendimento ser realizado pelos monitores é a proximidade entre pares, que facilita a interação, a colocação de dúvidas e a expressão de inseguranças em relação a atividades de leitura e de escrita. Casos específicos, que exigem um acompanhamento mais experiente, são realizados por monitores veteranos, ou pelas próprias professoras supervisoras.

A seleção de alunos para atendimento é feita a partir de uma triagem inicial, realizada pelas professoras supervisoras, em que se busca mapear quais são as principais áreas de dificuldade dos alunos em atividades que envolvem produção e compreensão de textos na universidade. Após essa triagem, caso a professora

supervisora considere adequado, direciona o aluno para atendimento em sessões individuais com monitores, de uma hora de duração, uma vez por semana. O monitor recebe informações sobre as principais questões trazidas pelos alunos que serão atendidos e, no primeiro encontro, com base na triagem inicial, amplia a conversa com os alunos de modo a poder definir um plano de atendimento/intervenção. Também nas sessões iniciais, os alunos, sob supervisão dos monitores, realizam uma atividade de escrita em um programa que permite capturar, de forma encoberta, sem interferência direta, dados relativos ao processo individual de produção textual. Trata-se do programa Inputlog[13] (LEIJTEN & VAN WAES, 2013; RODRIGUES, 2019), que registra todas as ações de teclado realizadas durante a elaboração do texto, possibilitando uma análise fina das principais estratégias de escrita bem como das dificuldades de produção dos alunos. Esses dados constituem fonte de informação relevante para diagnóstico das competências em escrita dos alunos atendidos. Em alguns casos, em que o atendimento individual não é possível num dado semestre, seja por dificuldades de o aluno compatibilizar sua carga horária com a do NOAP, ou por não se enquadrar em caso prioritário, são indicadas disciplinas de leitura e de produção de texto que são ofertadas semestralmente pelo Departamento de Letras.

O perfil dos alunos que procura atendimento em Leitura e Escrita no NOAP envolve indivíduos cuja formação escolar não propiciou desenvolvimento adequado de habilidades de leitura e escrita, estudantes que apresentam dificuldades de ordem psicopedagógica e/ou emocional, ou ainda, casos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção (com ou sem hiperatividade) e Dislexia, entre outros. As questões mais frequentemente identificadas pelas professoras supervisoras no primeiro atendimento ao aluno são dificuldades com estruturação de frases, leitura de texto científico, organização do raciocínio lógico, pontuação, construção de

13 http://www.inputlog.net

argumentos, processos inferenciais, processos de revisão, repertório, vocabulário, uso da norma culta e questões de coesão, entre outras. Além disso, muitos alunos vêm fazer atendimento porque não atingiram boa pontuação no vestibular ou no ENEM na sua prova de português e/ou redação e, por isso, a PUC-Rio exige que faça uma prova de nivelamento na área específica.

As questões trabalhadas em cada atendimento são definidas a partir do que foi identificado na triagem e no que o monitor observa ao longo dos atendimentos, sendo, portanto, estabelecido um plano de trabalho personalizado para cada aluno.

Além dos atendimentos regulares, a equipe de leitura e escrita também oferece oficinas que cobrem tópicos específicos como paráfrase, uso adequado de pontuação e crase, leitura e inferências, etc. Além disso, uma das professoras supervisoras conduz, todo semestre, o GIT – Grupo de Interpretação de Texto, com encontros quinzenais de duas horas, cujo objetivo é ler e discutir textos de natureza acadêmica assim como desenvolver habilidades necessárias à leitura e compreensão textual.

De 2015 a 2019 o atendimento em Leitura e Escrita foi realizado com 468 alunos da universidade. O serviço tem sido procurado por estudantes de diversos cursos, destacando-se entre eles os de Pedagogia (16% dos alunos atendidos), História (12%), Design e Psicologia (ambos com 10%) e Letras e Geografia (ambos com 9%).

As avaliações semestrais são também realizadas entre os alunos atendidos em Leitura e Escrita. Citamos a seguir alguns dos comentários trazidos por eles quando perguntados sobre como os atendimentos melhoraram sua vida acadêmica.

> "Principalmente no dia a dia das minhas aulas, os textos passados em aula pelos meus professores estão fazendo mais sentido no momento da minha leitura, agora já me sinto segura para elaborar um relatório de projeto por exemplo." (estudante de Design, 5º período)

> "Mais segurança para escrever nas minhas provas" (estudante de Geografia, 5º período)

"Melhorou a minha produção de textos acadêmicos, trazendo mais tranquilidade e segurança na minha vida acadêmica." (Comunicação Social, 5º período)

"Passei a escrever melhor" (Design, 8º período)

**Estratégias do trabalho de Orientação Profissional**

O serviço de Orientação Profissional do NOAP da PUC-Rio tem por objetivo auxiliar os estudantes da Universidade que tenham quaisquer dúvidas ou incertezas a respeito de sua escolha profissional a refletirem sobre esse processo de escolha. Além do foco no atendimento ao estudante, o serviço também tem por objetivo proporcionar a formação de estudantes para atuarem na área da Orientação Profissional. Sendo assim, a equipe é formada pela coordenadora/supervisora, por uma professora do Departamento de Psicologia, supervisora de estágios básico e profissionalizante e por quatro estagiários do curso de Psicologia. No âmbito do estágio, é oferecida supervisão semanal, que consiste na discussão dos casos atendidos, leitura de textos e aplicação e discussão de técnicas.

Os estudantes interessados no atendimento e/ou encaminhados por outros serviços da universidade realizam o agendamento da primeira entrevista através do sistema integrado da universidade. Num primeiro momento, é realizada uma entrevista de triagem que visa a conhecer melhor o aluno, entender quais são suas dúvidas, questionamentos, o que o levou a buscar a orientação. É um primeiro contato de escuta e acolhimento do sujeito e também permite compreender se a sua demanda pode ser atendida pelo serviço de orientação profissional ou se há necessidade de encaminhamento para outros serviços dentro da Rede de Apoio ao Estudante. Quando se observa que o aluno pode de fato se beneficiar com o processo de orientação profissional, são realizadas de 4 a 7 sessões de atendimento individual, nas quais se trabalham autoconhecimento, informação profissional e projeto de

vida, com base na abordagem clínica e em outros referenciais teóricos (BOHOSLAVSKY, 1998; SOARES, 1993).

Serão apresentados, a seguir, alguns dados e resultados de avaliações referentes ao serviço de orientação profissional do NOAP. No período compreendido entre os meses de setembro de 2015 e julho de 2019, foram atendidos 201 alunos de diferentes cursos e departamentos, dos quais 68 estavam no primeiro ano de graduação. Destaca-se uma predominância de estudantes oriundos dos cursos de Engenharia (totalizando 28% dos estudantes atendidos), Comunicação Social (11%), Psicologia e Administração (8%, cada).

Alguns alunos têm sua demanda atendida no primeiro encontro e outros são encaminhados para outros serviços, de acordo com a demanda observada (por exemplo, para o serviço de atendimento psicológico). Em relação aos estudantes que passaram pelo processo de orientação (dois ou mais atendimentos), a demanda girou sempre em torno dos questionamentos sobre a escolha: Será que fiz a escolha certa? Eu me vejo como um profissional dessa área no futuro? Será que eu seria mais feliz se fizesse outro curso? O sentimento de não se identificar com o curso e a dificuldade de tomar decisões também são queixas frequentes.

Ao fim do processo de orientação profissional, solicita-se ao aluno que preencha um questionário de avaliação, com perguntas abertas, elaborado pela equipe, com a finalidade de obter um retorno sobre o trabalho. Do total de 65 estudantes que preencheram o questionário, 46 dizem ter encerrado o processo conseguindo decidir qual carreira seguir; 11 estudantes dizem ainda não ter uma definição, mas que as dúvidas diminuíram e não se sentem mais perdidos e 8 estudantes afirmaram ainda não ter conseguido chegar a uma definição. Das 46 pessoas que tomaram uma decisão, apenas 7 optaram por permanecer no curso de origem. Esses dados são significativos, uma vez que o trabalho de orientação profissional oferecido no NOAP não tem por objetivo principal fazer com que o aluno chegue a uma escolha específica, mas sim refletir acerca de si mesmo e de seu futuro profissional.

Sobre as principais dúvidas que dificultavam a escolha profissional e estavam (ou ainda estão) impedindo a tomada de decisão, os estudantes relatam as seguintes: (a) dúvidas quanto ao mercado de trabalho e à forma de exercer a profissão; (b) falta de informação sobre cursos e profissões; (c) insegurança/ medo da mudança; (d) dúvidas "internas" (questões emocionais); (e) dificuldade de reconhecer interesses e habilidades; (f) medo de não se realizar profissionalmente; (g) influência dos pais; (h) medo de arrependimento no futuro.

Quando perguntados sobre o que descobriram de mais importante ao longo do processo, a resposta mais recorrente foi o autoconhecimento: conhecer-se melhor, descobrir quais são seus interesses, acreditar em si mesmo, poder discernir quais são os seus próprios valores e desejos e quais são as expectativas da família e da sociedade. Alguns exemplos ilustram bem seus depoimentos:

> "Consegui me redescobrir e refletir mais sobre mim" (Engenharia de Produção).

> "Eu descobri o que eu realmente gosto de fazer, as minhas habilidades, com o que gostaria de trabalhar, coisas que eu nunca tinha parado para pensar e analisar sobre mim" (Comunicação Social).

Ainda dentro da temática do que puderam descobrir com o processo de orientação, os alunos apontam a possibilidade de refletir sobre as várias opções de cursos que existem e de conhecer melhor esses outros cursos, ampliar os horizontes sobre as profissões, descobrir as diferenças entre hobby e trabalho.

> "Aprendi que existem muito mais opções de cursos de nível superior do que eu pensava" (Engenharia Civil).

> "Descobri que é possível trabalhar com algo que você gosta" (Sistemas da Informação).

Por fim, destaca-se a importância de o estudante sentir-se acolhido nesse momento de dúvidas e incertezas. Os alunos

relatam ser significativo o acolhimento da equipe, que proporciona um ambiente de confiança para que possam falar de seus questionamentos e sentimentos. Esse dado torna-se evidente em respostas dadas à pergunta "Você recomendaria o serviço de Orientação Profissional a outras pessoas? Por quê?":

> "Porque é normal estar em dúvida devido ao fato de termos que fazer decisões tão cedo e para ajudar a entender aquilo que é importante para a sua vida pessoal e profissional" (História)

> "Porque a gente, no cotidiano, muitas vezes se perde, ou nos deixamos de lado... viramos desconhecidos de nós mesmos". (Jornalismo)

> "Porque vale muito a pena. Te deixa seguro e decidido" (Economia)

Os depoimentos dos alunos demonstram a importância de ter alguém com quem conversar sobre as suas dúvidas, de forma a clarear e pontuar algumas dificuldades. A avaliação sobre o trabalho de orientação profissional e as justificativas do porquê indicariam tal serviço apontam para a importância da orientação profissional e de carreira para estudantes do ensino superior. É possível perceber que a demanda desse público é latente e que as instituições de ensino superior devem investir em espaços que permitam a reflexão sobre a(s) escolha(s) acerca do curso de graduação, da construção de carreira e do projeto de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos atendidos no NOAP acompanham a diversidade do público da universidade, bem como representam os diferentes cursos existentes. No entanto, se olharmos para a proporção de alunos de um determinado curso que busca atendimento no núcleo, vemos que, em Orientação Profissional, há, em geral, entre 1% e 3% dos alunos de um curso qualquer que busca esse serviço (exceção feita para o curso de Química, cuja procura se destaca com 8% dos alunos). Já em Leitura e Escrita e em Psicopedagogia, a procura é mais representativa,

embora mais específica. Em Leitura e Escrita, 54% dos alunos de Pedagogia buscam o serviço, seguidos por 20% dos alunos de História e 19% dos de Geografia. Em Psicopedagogia, a busca entre alunos de Pedagogia é de 16%, seguidos por Sistemas de Informação, com 11% e Serviço Social, com 10%.

Esse quadro de distribuição de alunos no caso de Psicopedagogia e de Leitura e Escrita, por um lado, parece refletir demandas específicas das áreas dos cursos dos alunos que buscam o NOAP, por outro pode também ser indicativo de lacunas deixadas pela educação básica. Como dito no início deste capítulo, a expansão e o acesso ao ensino superior têm sido marcados por um cenário com alunos com dificuldades no seu percurso acadêmico. Uma parcela dos que ingressam no ensino superior ainda precisa desenvolver habilidades específicas, o que, evidentemente, impacta sua capacidade de organização de estudo, seu rendimento acadêmico, com consequências, em uma outra dimensão, para sua saúde mental. Nesse contexto, a atuação dos serviços de apoio aos alunos ganha uma dimensão fundamental no processo de democratização do ensino superior, no sentido de buscar contribuir para a permanência do aluno na universidade e conclusão do curso no prazo previsto.

Nos quatro anos que se passaram desde a implementação do atendimento do NOAP aos universitários e da RAE no apoio integrado a eles, podemos fazer uma avaliação de alguns desafios que enfrentamos e de soluções que buscamos para eles.

Primeiramente, nosso maior desafio tem sido alcançar os estudantes que precisam de apoio. A RAE e o NOAP estão aumentando sua popularidade, mas esse tem sido um processo lento, mesmo com as diversas iniciativas de divulgação do trabalho[14] realizado. A procura maior dos estudantes dentro da

14 A divulgação se dá na forma de distribuição de folhetos informativos no momento da matrícula, banner na entrada do campus, anúncios regulares no jornal interno, e-mails, apresentação do serviço para calouros, e, mais recentemente, conta no Instagram.

RAE é pelo serviço de psicologia, mas vemos que, frequentemente, suas questões podem estar circunscritas em um trabalho psicopedagógico, de leitura e escrita ou de orientação profissional, por exemplo, e que buscam a psicologia por ser o atendimento mais conhecido dentro do senso comum. Dentro da RAE os estudantes são redirecionados ou encaminhados para atendimento simultâneo.

Iniciativas de prevenção citadas acima têm também como intuito divulgar o serviço entre os estudantes. Todos os serviços oferecidos pelo NOAP e pela RAE são gratuitos e por vezes consideramos a possibilidade de esse ser um fator que também pode explicar o baixo comprometimento que alunos têm com os horários que agendam para atendimento. Muitas vezes cancelam, e, não raro, faltam sem dar aviso.

Ultimamente temos investido no Instagram da RAE, que, em 3 meses, teve um salto de 200 seguidores para mais de 1.000. Vemos esse como o melhor canal de comunicação com os estudantes atualmente, e a melhor forma de divulgar nossos serviços.

As equipes do NOAP, e da RAE como um todo, juntamente com a Coordenação Central de Graduação, ciente da qualidade de seus serviços (com base principalmente nas avaliações semestrais dos alunos), segue em constante busca por melhores formas de "chegar" ao estudante que pode se beneficiar dos atendimentos e de garantir, assim, o bem-estar deles e sua permanência no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ANDREWS, B.; WILDING, J. M. The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. **British Journal of Psychology**, v. 95, n. 4, p. 509-521, 2004.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional – estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CrH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, maio/ago. 2015.

GILIOLI, R. de S. P. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. **Estudo Técnico**, maio de 2016.

LEIJTEN, M.; VAN WAES, L. Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. **Written Communication**, v. 30, n. 3, p. 358-392, 2013.

PINTRICH, P.; GARCIA, T. Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. **German Journal of Educational Psychology**, v. 7, n. 3, p. 99-107, set. 1993.

RODRIGUES, E. dos S. A escrita como processo In: MOTA, M.; NAME, C. **Interface Linguagem e Cognição: contribuições da Psicolinguística**. Tubarão: Copiart, 2019, v.1, p. 115-138.

SOARES, D. H. P. **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1993.

**CAPÍTULO 14**

# MENTORIA FPCEUP – PROCESSOS PARTICIPATIVOS, DEMOCRÁTICOS E SOLIDÁRIOS DE INTEGRAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR (UNIVERSIDADE DO PORTO – UPORTO)

Flora Torres[1]
Teresa Medina[2]
Isabel R. Pinto[3]
Elisabete Ferreira[4]
Raquel Barbosa[5]

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A entrada no Ensino Superior implica, para os/as estudantes, o confronto com outro espaço institucional e um contexto acadêmico que obrigam à mobilização de competências e de recursos essenciais para responder aos novos desafios com que se deparam (Pascarella & Terenzini, 1991; Almeida, Ferreira, & Soares, 2000; Seco et al., 2005; Duarte, 2008). Tradicionalmente, as instituições de Ensino Superior

1 Secretariado do Programa Transversal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto. Contato: floraptorres@gmail.com
2 Professora Auxiliar/ FPCEUP; membro do CIIE; coordenadora da mentoria FPCEUP; presidente da Comissão Científico Pedagógica da Mentoria UP. Contato: tmedina@fpce.up.pt
3 Professora Auxiliar/FPCEUP; membro do CPUP; membro da coordenação da mentoria FPCEUP; membro da Comissão Científico Pedagógica da Mentoria UP. Contato: ipinto@fpce.up.pt
4 Professora Auxiliar/FPCEUP; membro do CIIE; membro da coordenação da mentoria FPCEUP; membro da Comissão Científico Pedagógica da Mentoria UP. Contato: elisabete@fpce.up.pt
5 Professora Auxiliar/FPCEUP; membro do CPUP; membro da coordenação da mentoria FPCEUP; membro da Comissão Científico Pedagógica da Mentoria UP. Contato: raquel@fpce.up.pt

focalizam a sua intervenção no desenvolvimento de competências acadêmicas, essencialmente de carácter cognitivo e técnico. No entanto, cada vez mais, importa reconhecer a importância de equacionar e assumir o papel das instituições no desenvolvimento integral dos estudantes, a nível pessoal, cultural e social. As mudanças nas rotinas, papéis, estilos de vida e relacionamentos interpessoais entre grupos heterogéneos, com características sociodemográficas, acadêmicas, vivenciais, culturais, linguísticas, profissionais, familiares, motivacionais, de nacionalidade cada vez mais diferenciadas, justificam a necessidade de alargar e qualificar a intervenção das instituições de ensino superior nos processos de integração dos/das seus/suas estudantes, promovendo uma convivência acadêmica de qualidade, baseada em relações salutares e em espaços de diálogo democráticos.

É neste contexto que, crescentemente, têm vindo a ser implementados dispositivos de mentoria interpares em diferentes instituições de ensino superior (Dufrene, Noell, Gilbertson & Duhon, 2005; De Backer, Keer, Valcke & 2012). Estes dispositivos contribuem para fortalecer a autonomia, a saúde e o bem-estar, a qualidade das aprendizagens e o sucesso acadêmico, potenciando o desenvolvimento de competências transversais e a formação global dos estudantes (De Backer et al., 2012; Chester, Burton, Xenos & Elgar, 2013; Cornelius, Wood & Lai, 2016; Hanson et al., 2016).

Neste quadro, e mediante os desafios mencionados, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) tem em desenvolvimento, desde 2011, um programa interpares de apoio à integração e à vivência solidárias na instituição - a Mentoria FPCEUP.

## 2. MENTORIA FPCEUP – OBJETIVOS E EIXOS ESTRUTURANTES

A FPCEUP disponibiliza, desde o ano letivo 2011/2012, a todos/as os/as estudantes que se inscrevem nos diferentes cursos da faculdade, um apoio institucional específico de integração na

Universidade. Organizando-se num sistema interpares, a Mentoria FCPCEUP permite aos/às novos/as estudantes (mentorados/as) contar com o apoio de colegas que já "conhecem os cantos da casa" e que se disponibilizam, voluntariamente, para responder a diferentes solicitações (mentores/as).

**Principais objetivos da Mentoria FPCEUP**

A Mentoria FPCEUP tem objetivos específicos a alcançar. O primeiro, é o de alargar e aprofundar mecanismos de acolhimento, de acompanhamento, de integração plena e digna dos/as novos/as estudantes nos seus ciclos de estudos, na Universidade e na cultura académica, que se pretende de excelência, diminuindo as dificuldades decorrentes das mudanças geográficas, escolares, pessoais e culturais, promovendo a equidade e sucesso educativo e prevenindo o abandono. A Mentoria FPCEUP procura fomentar a construção de "espaços" individuais de liberdade e autonomia, de autoconfiança e iniciativa, promovendo dinâmicas de convívio e de intercâmbio intercultural. Para além disso, pretende promover uma vivência do ensino superior de qualidade, com base no reforço de uma rede interna de apoio académico, cultural e social.

A partir da vivência das práticas de mentoria, pretende-se potenciar o desenvolvimento de competências transversais nos/nas estudantes, a vários níveis: a) das relações interpessoais, pelo desenvolvimento da capacidade de atenção ao outro, da compreensão e respeito pela diferença e pela dignidade de cada pessoa, pela capacidade de ajuda e de partilha de conhecimentos e competências; b) da construção da identidade enquanto "estudante universitário/a", pelo desenvolvimento de sentimentos de pertença responsável a uma rede de relações solidárias, reforçando competências de partilha, de colaboração e de confiança no(s) outro(s); c) das competências académicas, através do enriquecimento da qualidade das experiências de aprendizagem proporcionado pela colaboração, pela "internacionalização em casa" e pelo desenvolvimento conjunto (em pares e em rede) das

capacidades, interesses e potencialidades; d) da autonomia, pela aquisição de competências de resolução de problemas e de superação de dificuldades diversas; e) da responsabilidade social, pelo fomento de uma cultura de intervenção e responsabilidade solidária, que privilegia o exercício da cidadania, o bem comum, a convivência saudável, a dignidade e o respeito mútuo, bem como outros valores da cultura democrática e institucional.

**Eixos estruturantes da Mentoria FPCEUP**

A Mentoria FPCEUP é conceptualmente baseada em três eixos estruturantes e interligados, assumidos como essenciais para alcançar os objetivos delineados:

1. Cariz Institucional: o programa de Mentoria é desenvolvido a partir do reconhecimento da responsabilidade institucional da FPCEUP pelos processos de acolhimento, integração e vivência social eacadêmica de todos/as os/as estudantes (nacionais e internacionais) que a frequentam.

2. Envolvimento voluntário de estudantes e cooperação interpares: a Mentoria FPCEUP reconhece a importância e as potencialidades das relações interpares para a qualidade da integração e frequência acadêmica saudável, pelo que potencia a possibilidade de os/as novos/as estudantes contarem com a disponibilidade voluntária de colegas, há mais tempo na faculdade, para acompanharem o seu processo de inclusão, estimulando práticas salutares e democráticas de vivência no ensino superior, num trabalho próximo de construção de redes e de relações solidárias.

3. Dimensão Pedagógica e Formativa: O funcionamento da Mentoria FPCEUP tem associada uma clara dimensão pedagógica e formativa dos/as novos/as estudantes e dos/as estudantes que se disponibilizam para ser mentores/as. Essa dimensão é assegurada através: a) do envolvimento voluntário de docentes responsáveis por acompanhar e monitorizar as práticas instituídas; b) da dinamização de processos colaborativos e solidários de formação; c) do estímulo da autonomia dos/as estudantes e da sua capacidade

de análise e reflexão crítica; d) da construção de relações de apoio eticamente equitativas e solidárias e do compromisso com a construção de uma identidade coletiva inclusiva; e) da promoção do desenvolvimento de competências transversais e sociais.

## 3. CRIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DA MENTORIA FPCEUP

### A criação da Mentoria FPCEUP

A criação da Mentoria FPCEUP, em 2011, teve a sua origem no reconhecimento, pelo então diretor da faculdade, da responsabilidade institucional pelos processos de acolhimento e integração dos/as novos/as estudantes e no convite que dirigiu a uma equipe de docentes de ambos os cursos – Psicologia e Ciências da Educação – para conceberem e implementarem um projeto que pudesse responder a esse desafio. Reconhecendo, desde o início, a importância e as potencialidades das relações interpares, essa equipe elaborou um primeiro desenho do seu possível funcionamento (processo de recrutamento de mentores/as, inscrição de mentorados/as, procedimentos para a formação dos pares, relações mentores-mentorados, práticas a desenvolver). Ao mesmo tempo, e a fim de identificar os principais problemas e necessidades sentidas pelos/as novos/as estudantes, permitindo uma definição mais adequada dos objetivos do projeto, foram realizados encontros e reuniões com os/as estudantes do primeiro ano de ambos os cursos, convidando-os/as a participar no projeto e a inscreverem-se como mentores/as. Outras sessões foram ainda realizadas com estudantes de anos mais avançados, convidando-os/as, igualmente, a inscreverem-se como mentores/as e a constituírem o primeiro grupo da Mentoria FPCEUP.

O primeiro recrutamento de mentores/as foi, então, realizado no final do ano letivo 2010-2011, optando-se por um processo não seletivo e de inscrição voluntária, assumindo-se que todos os/as estudantes poderiam ter condições para desempenhar esse papel.

Esta decisão teve como objetivo, desde o início, a promoção de uma política inclusiva no seio da Mentoria FPCEUP.

O reconhecimento da existência de diferentes práticas e culturas nos dois cursos, colocando problemas de integração específicos, evidenciou a importância de um esforço de sistematização e reforço de denominadores comuns na atividade da Mentoria, definindo-os como elementos-chave na construção da identidade Mentoria FPCEUP.

Após o primeiro levantamento das principais dificuldades sentidas no processo de integração, considerou-se que, numa primeira fase, a Mentoria FPCEUP deveria facilitar, prioritariamente, um maior conhecimento dos serviços que foram identificados, pelos estudantes, como mais importantes. Sendo assim, equacionou-se como uma das principais funções dos/as mentores/as a facilitação e mediação da interação com diferentes serviços existentes na FPCEUP e na Universidade do Porto, designadamente a nível de serviços acadêmicos e de apoio social.

Em paralelo, foi identificada a necessidade de acompanhar o processo de integração dos/as novos/as estudantes desde o momento da sua chegada à faculdade, para realização da inscrição, dados os receios e constrangimentos que este momento provoca e que foram salientados por muitos estudantes, pelo que o apoio ao processo de inscrição passou a ser assegurada pelos/as mentores/as.

Desde então, poucos dias antes da semana das inscrições, a Mentoria FPCEUP organiza uma formação específica para mentores/as sobre o processo de inscrições e sobre diferentes serviços da faculdade que podem ser relevante para os/as estudantes, com a colaboração dos responsáveis desses serviços.

**O desenvolvimento da Mentoria FPCEUP**

Após o seu primeiro ano de existência, a Mentoria FPCEUP continuou a expandir-se e ganhou novos contornos, envolvendo um número crescente de estudantes, o que motivou algumas alterações nos

seus modos de funcionamento. A partir de determinado momento, foi sentida a necessidade de eleger mentores/as coordenadores/as (responsáveis pela dinamização da Mentoria), aumentaram-se e diversificaram-se os encontros entre mentores/as-mentorados/as, promoveram-se outro tipo de atividades (de carácter cultural, por exemplo), dinamizou-se a presença da Mentoria nas redes sociais. Inicialmente pensada para funcionar apenas na Licenciatura em Ciências da Educação e no Mestrado Integrado em Psicologia, a Mentoria foi alargando o seu âmbito de intervenção, passando a contar com mentores/as e mentorados/as de todos os cursos da faculdade. Por parte da equipe de coordenação docente, foi sentida a necessidade de elaboração de um Regulamento Interno e a criação de instrumentos de avaliação da Mentoria, a partir de um conjunto diversificado de indicadores. A dinâmica informal de crescimento, a par da dinâmica formal da sua estruturação e regulação e do significativo compromisso dos/as mentores/as, fez com que a Mentoria FPCEUP tenha vindo a ganhar um reconhecimento inegável na Faculdade.

**Consolidação da Mentoria FPCEUP**

Atualmente, a Mentoria FPCEUP consolidou-se como um projeto institucional fundamental na integração dos/as novos/as estudantes e na dinamização de modos solidários de vivência acadêmica. A disponibilização e manutenção, desde 2015, de um espaço físico, a Sala da Mentoria, para além de refletir a importância que a instituição lhe atribui, criou condições para um reforço de toda a atividade, constituindo-se como um espaço de encontro, de convívio, de reunião, de partilha, de preparação, coordenação e dinamização de uma multiplicidade de iniciativas promovidas por mentores/as e mentorados/as. Nesse mesmo ano, o convite endereçado pelo Conselho Pedagógico da FPCEUP para apresentação da Mentoria no Workshop de Inovação e Partilha Pedagógica da Universidade do Porto, constituiu uma prova do reconhecimento institucional do trabalho desenvolvido, permitindo outra visibilidade para o exterior da FPCEUP e o início

de contatos com docentes interessados no desenvolvimento de projetos similares.

Outro indicador claro da consolidação da Mentoria foi a sua inscrição no Regulamento Orgânico da FPCEUP[6] (documento em fase de validação pela Reitoria da Universidade do Porto), integrada no Gabinete de Apoio ao Estudante. No mesmo sentido, importa salientar o apoio crescentemente solicitado à Mentoria para colaboração noutras atividades institucionais, como o Dia Aberto (no qual estudantes do ensino secundário visitam a faculdade), a Mostra da Universidade do Porto (atividade organizada pela Universidade a fim de divulgar os seus cursos a diferentes públicos e escolas), e nas sessões de recepção aos/às novos/as estudantes dos diferentes cursos da faculdade. O trabalho dos/as mentores/as é reconhecido pela Reitoria UP através da possibilidade de inscrição no Suplemento ao Diploma, enquanto atividade extracurricular.

Para além dos indicadores já mencionados, importa referir a colaboração e parceria da Mentoria FPCEUP com diferentes projetos de investigação, por solicitação de docentes e investigadores, o que é significativo de como esta é percepcionada como um elemento de valorização desses mesmos projetos.

A Mentoria FPCEUP recebeu, no início do ano letivo de 2017/2018, o selo EXARP[7] (DGES/Ciência Viva), traduzindo o seu reconhecimento como uma iniciativa de boas práticas de integração e solidariedade acadêmica.

## 4. FUNCIONAMENTO ATUAL DA MENTORIA FPCEUP

O funcionamento atual da Mentoria FPCEUP visa responder aos seus objetivos e conta com atividades diversas tendo em conta

6 Ver mais em: https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=regulamento%20org%c3%a2nico. Acessado em: 12/12/2019.

7 Ver mais em: http://www.cienciaviva.pt/acolhimentoensinosuperior/. Acessado em: 12/12/2019.

a vontade e interesses manifestados pelos/as estudantes que a integram, enquanto mentores/as ou mentorados/as.

**Captação de Mentores/as**

Uma atividade fundamental para o funcionamento da Mentoria FPCEUP é a captação de mentores/as. Antes do final de cada ano letivo, é aberto um período para a inscrição voluntária de mentores e mentoras, através do envio de um email dinâmico a todos/as os/as estudantes da FPCEUP, sendo muito frequente a inscrição de estudantes que, nesse mesmo ano, foram mentorados/as. É muito significativo que muitos/as desses/as estudantes, ao inscreverem-se, refiram a importância que para eles/as teve a Mentoria e a vontade de, agora, poderem ser eles/as a apoiar a integração dos novos colegas.

**Formação de Mentores**

Como já mencionado, é organizado um seminário de formação de mentores/as na semana anterior às inscrições dos/as novos/as estudantes, o qual tem sofrido algumas alterações ao longo dos anos. Para além da informação sobre o processo de inscrições e sobre serviços da faculdade e da UP mais solicitados pelos/as estudantes, uma componente importante da formação - "Ser Mentor"- é assegurada por mentores/as mais experientes. No âmbito do seminário é ainda preparada e organizada a semana das inscrições, com a distribuição de responsabilidades pelos/as mentores/as. Com este momento formativo, a coesão entre mentores/as é reforçada, bem como o desenvolvimento de competências diversas, entre as quais a concepção, planeamento e dinamização de momentos pedagógicos.

Tendo em vista a formação de novos/as mentores/as, foi elaborado um Guia Prático do Mentor, um documento com respostas para dúvidas e preocupações sobre o papel dos/as mentores/as e que tem por base a experiência anterior. Nesse

documento é possível encontrar um breve histórico e apresentação da Mentoria FPCEUP e algumas reflexões acerca do que significa ser mentor/a e do que este papel implica.

Para além de momentos formativos de carácter mais formal, em sala, importa não esquecer todo o processo formativo que advém da prática de ser mentor/a: o dia-a-dia com os/as mentorados/as e a procura de dar resposta às suas solicitações, o compromisso com a inclusão dos/as mentorados/as, a participação nas reuniões e atividades da Mentoria FPCEUP, assim como na sua própria dinamização. Com efeito, é na construção da relação interpares e no exercício do papel de mentor/a que a formação se consolida.

**Acolhimento e Integração**

O acolhimento e o início do processo de integração na FPCEUP dos/as novos/as estudantes (independentemente do momento e do curso em que entram) tem início no momento das inscrições. Todo o processo é acompanhado pelos/as mentores/as, desde a chegada à faculdade, passando pelo momento da inscrição e terminando com uma primeira visita às instalações da FPCEUP. O dia das inscrições é vivido com sentimentos de grande insegurança por muitos/as dos/as novos/as estudantes, pelo que se torna muito significativo o acompanhamento por um/a mentor/a, potenciando a criação de laços e de relações interpares que se desenvolverão, em princípio, ao longo do curso. A díade mentor/a-mentorado/a é, na maior parte das vezes, constituída neste momento.

A fase de inscrição dos/as novos/as estudantes corresponde ao processo de captação de mentorados/as, por excelência. Durante a inscrição o/a novo/a estudante tem conhecimento da Mentoria e é, desde logo, convidado/a a inscrever-se em um formulário online, através do site da faculdade. De qualquer modo, a possibilidade de inscrição como mentorado mantém-se aberta durante todo o ano letivo, reconhecendo que a necessidade de apoio pode surgir em qualquer momento.

## O Desenvolvimento das Relações Interpares

Após o momento inicial das inscrições e da constituição dos pares, os/as mentores/as responsabilizam-se pelas relações que estabelecem com os seus/suas mentorados/as: Estas relações são trabalhadas de forma a que sejam estabelecidas com ética e cuidado (pautadas pelos valores da Mentoria FPCEUP), com o compromisso da participação à equipe de coordenação docente de situações anómalas que ocorram neste âmbito ou de quaisquer situações identificadas que precisem de apoios específicos.

## Encontros-Convívio da Mentoria

São organizados vários encontros-convívio da Mentoria FPCEUP ao longo de cada ano letivo. Estes encontros são temáticos (recepção aos/às novos/as estudantes, receção aos/às estudantes estrangeiros, convívio de Natal, etc) e, para além de se constituírem como momentos-chave de dinamização de atividades diversas, estimulam a interação entre todos os membros, reforçam a identidade da Mentoria FPCEUP, ampliam a rede de relações para além da relação mentor-mentorado, possibilitam aprendizagens mais coletivas e colaborativas. A partilha de várias culturas e experiências é intencionalmente valorizada e incentivada, reforçando os valores inclusivos, democráticos e de respeito mútuo.

## Dinamização de Atividades

A Mentoria FPCEUP incentiva, ao longo de todo o ano letivo, a dinamização de atividades pelos/as mentores/as e mentorados/as, que correspondam às suas necessidades, gostos e interesses. Estas abarcam múltiplas dimensões, desde logísticas (exemplo: ajuda na utilização da plataforma online da FPCEUP), passando por acadêmicas (exemplo: convite a estagiários ou profissionais das áreas de interesse para uma conversa sobre o percurso acadêmico e profissional), e de interesse pessoal (exemplo: Yoga, Veganismo, Origami), permitindo ativar o

grupo Mentoria FPCEUP e potenciar competências de planeamento e dinamização de iniciativas de tipo diverso, bem como o aprofundamento de conhecimentos em áreas diversas.

### Avaliação e monitorização

A Mentoria FPCEUP, enquanto dispositivo institucional, precisa conceber mecanismos de avaliação dos seus progressos e do alcance dos seus objetivos principais, que permitam trabalhar na sua melhoria contínua. Ao longo dos anos têm sido recolhidos dados junto dos/as mentores/as e mentorados/as, visando-se o acompanhamento, a avaliação e a reflexão sobre a Mentoria.

No início e no final de cada semestre, mentores/as e mentorados/as, são convidados a preencher um breve questionário online onde se exploram algumas dimensões como: a) número de mentorados por mentor; frequência e modo de contato entre mentor – mentorado; b) domínios de apoio solicitado ou disponibilizado; c)grau de satisfação com o dispositivo, feedback e sugestões de melhoria.

Terminada a colaboração na Mentoria, os/as mentores/as são convidados a elaborar e apresentar um relatório reflexivo sobre a sua experiência, salientando os aspetos que considerem mais significativos sobre o funcionamento desta (pela positiva ou pela negativa) e sobre a importância que lhe atribuem para a sua própria formação. Este relatório tem-se constituído, igualmente, num importante contributo para pensar, avaliar e desenvolver a Mentoria.

## 5. DISSEMINAÇÃO DA MENTORIA INTERPARES NO ENSINO SUPERIOR

### Seminário Internacional de Mentoria – Vivências e práticas de Mentoria no Ensino Superior

Reconhecendo a enorme importância e a responsabilidade das instituições do ensino superior pelos processos de integração de

novos/as estudantes, a Mentoria FPCEUP promoveu, em junho de 2018, a realização do I Seminário Internacional de Mentoria – Vivências e práticas de Mentoria no Ensino Superior (I SIM'18), tendo como principal objetivo promover a partilha de experiências de mentoria interpares que, nesse âmbito, estivessem a ser desenvolvidas e que visassem a promoção de ambientes democráticos, solidários e saudáveis de vivência da experiência de ser estudante do ensino superior.

O seminário contou com a participação de mais de 150 pessoas (estudantes, docentes e técnicos) e de 14 dispositivos de Mentoria/Tutoria Interpares de diferentes instituições de ensino superior de Portugal, de Espanha e do Brasil, constituindo-se num espaço privilegiado para apresentação/conhecimento/partilha de experiências de vários projetos e para o encontro entre todos os envolvidos.

No âmbito do Seminário, foi proposta, pela Mentoria FPCEUP, a aprovação da Carta de Mentoria/Tutoria Interpares – Princípios Orientadores para a integração e vivência solidárias no Ensino Superior e a criação da Rede Portuguesa de Mentoria/Tutoria Interpares no Ensino Superior (http://www.mentoriatutoria.pt/).

## Carta de Mentoria/Tutoria Interpares – Princípios Orientadores para a integração e vivência solidárias no Ensino Superior

A Carta de Mentoria/Tutoria Interpares[8], a ser subscrita por todas as instituições do ensino superior que com ela se identifiquem, estabelece um conjunto de princípios reconhecidos como essenciais relativamente aos processos de integração e vivência acadêmicas. Amplamente debatida no I SIM'18, a Carta constitui um instrumento que propicia a interrogação crítica das práticas de integração do ensino superior, afirmando a importância

8 Ver mais em: http://www.mentoriatutoria.pt/wp-content/uploads/2019/03/CARTA-de-PRINC%C3%8DPIOS_MENTORIA.pdf. Acesso: 12/12/2019.

dos processos de Mentoria/Tutoria Interpares, desenvolvidos numa base de responsabilidade social e institucional. A Carta visa, igualmente, consciencializar para uma cultura de responsabilidade solidária, procurando contribuir para a construção de redes democráticas de relações interpessoais, sociais e acadêmicas significativas e de modos solidários de viver o ensino superior, a ciência, a investigação, a cultura, a atividade profissional futura e o exercício da cidadania, tendo em vista o bem comum.

**Rede Portuguesa de Mentoria/Tutoria Interpares no Ensino Superior**

Tendo em conta a experiência da Mentoria FPCEUP e de outros dispositivos de Mentora/Tutoria já existentes em Portugal, foi proposta e debatida, no decurso do I SIM'18, a criação da Rede Portuguesa de Mentoria/Tutoria Interpares no ES[9], tendo em vista o fortalecimento de laços de cooperação interinstitucional, de diálogo e de partilha de experiências suscetíveis de influenciar processos participados e solidários de integração e vivência no ensino superior.

A Rede foi oficialmente apresentada em março de 2019, sendo seus membros fundadores – a Mentoria FPCEUP, o Programa de Tutoria da Universidade de Aveiro, o Programa de Tutoria da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, o Programa Civil'In da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto e o Projeto Mentoring da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. O convite para integração na Rede é extensível a todas as instituições que nela pretendam participar, tendo como pressupostos de partida a subscrição da Carta de Mentoria e a dinamização de iniciativas e/ou projetos de integração interpares.

9 Ver mais em: http://www.mentoriatutoria.pt/. Acesso: 12/12/2019.

**Programa Transversal de Mentoria Interpares da UP**

Em maio de 2019, o Conselho Coordenador da Universidade do Porto aprovou, por unanimidade, a criação do Programa Transversal de Mentoria Interpares da UP (Mentoria UP)[10], tendo por base os programas de Mentoria que vinham a ser desenvolvidos na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Mentoria FPCEUP) e na Faculdade de Engenharia.

Nos termos do despacho do Sr. Reitor da UP, a Mentoria UP visa "aprofundar mecanismos de acolhimento, acompanhamento, integração plena e digna dos novos estudantes" e "envolver estudantes de anos (ou mesmo ciclos de estudo) subsequentes num processo de acolhimento digno e de acompanhamento dos novos estudantes, nacionais ou internacionais, com o consequente desenvolvimento de competências pessoais transversais, como são a atenção ao outro, a compreensão e respeito pela diferença e pela dignidade de cada um, a capacidade de ajuda e de partilha de conhecimentos e competências, a identificação de possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo, tanto no plano técnico como social".

O Programa de Mentoria Interpares da Universidade de Porto foi apresentado a todas as Unidades Orgânicas que a constituem, tendo tido, de imediato, uma adesão muito significativa por parte de um grande número de estudantes e de docentes.

Na sua operacionalização atuam, com diferentes papéis e responsabilidades, as Unidades Orgânicas, direções de curso, docentes e estudantes. A criação de cada novo dispositivo ocorre de forma voluntária e funciona de acordo com as especificidades de cada contexto (Unidade Orgânica/Curso), admitindo-se uma grande diversidade de desenhos, definições e modos de funcionamento, desde que respeitem os princípios orientadores do

10 Ver mais em: https://sigarra.up.pt/up/pt/LEGISLACAO_GERAL.ver_legislacao?p_nr=28954. Acesso: 12/12/2019.

Programa, designadamente o seu cariz institucional, a cooperação voluntária entre pares e dimensão pedagógica e formativa, implicando o envolvimento de docentes.

A nível do enquadramento institucional foi criada uma estrutura de acompanhamento e avaliação regular do Programa, no qual a Mentoria FPCEUP tem desempenhado um papel de relevo, integrando a Comissão Científico Pedagógica. A implementação da Mentoria UP tem implicado a dinamização de espaços de formação de docentes e de mentores/as e o acompanhamento próximo das diferentes equipes, bem como a definição de estratégias de monitorização e avaliação. Neste âmbito, é de salientar a participação de mentores/as da FPCEUP como formadores/as dos/as colegas (novos/as mentores/as) de outras faculdades. A curto prazo, serão estimulados momentos de intercâmbio cultural e ações de formação alargadas a todos os dispositivos a fim de partilhar e disseminar diferentes práticas e criar uma comunidade Mentoria UP.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Mentoria FPCEUP tem-se vindo a afirmar pela sua importância nos processos de acolhimento e integração dos/as novos/as estudantes e na construção de redes e relações mais solidárias e democráticas de vivência acadêmica.

A partir da experiência e de processos de avaliação desenvolvidos é possível afirmar a existência de melhorias significativas na integração acadêmica, verificando-se uma maior satisfação na relação com os/as colegas e com a instituição. É notória uma maior participação na faculdade dos/as estudantes envolvidos/as, o desenvolvimento da capacidade de apoio a nível pedagógico e social, uma maior capacidade de "escuta" e de resolução de problemas, o aumento do sentido de responsabilidade e do espírito de solidariedade, bem como uma maior preparação para o exercício profissional futuro.

Realça-se a importância da coordenação docente que, a par da grande implicação de estudantes de diferentes anos e ciclos de estudo, tem tido implicações significativas no esbater de tradicionais assimetrias e na promoção de processos de comunicação mais próximos, fortalecendo a relação educativa e o sentimento de pertença à Mentoria e à comunidade FPCEUP.

A evolução da Mentoria FPCEUP tem sido um processo surpreendente. Para além do número crescente de mentores/as e de mentorados/as (cerca de 90% dos novos estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação e do Mestrado Integrado em Psicologia), os efeitos da Mentoria na formação global dos/as estudantes envolvidos/as ultrapassam os inicialmente previstos. Efetivamente, a Mentoria surgiu como um programa que tinha como objetivo primordial a integração dos/as novos/as estudantes. No entanto, atualmente, é possível constatar a sua importância para os/as mentores/as, particularmente a nível da dimensão formativa. Com a implementação da Mentoria FPCEUP, rapidamente se foi assistindo ao desabrochar dos/as mentores/as enquanto atores ativos da FPCEUP e construtores de uma nova identidade coletiva, assumindo rapidamente, como seus, os valores da Mentoria FPCEUP.

O processo de desenvolvimento de diferentes conhecimentos e saberes e de competências transversais (um processo até aqui não muito presente na vivência acadêmica tradicional), associado ao papel de "ser mentor", tornou-se uma evidência, reforçando a importância da dimensão pedagógica da Mentoria e o papel dos/as docentes. A Mentoria FPCEUP, para além de um programa de integração de novos/as estudantes, passou a ser um novo coletivo existente na faculdade, com uma nova identidade, inclusiva, potenciadora de um elevado sentido de pertença, refletindo uma nova cultura de vivência acadêmica, baseada na construção de relações democráticas, livres e solidárias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S; SOARES, Ana Paula C.; FERREIRA, Joaquim Armando G. Transição e adaptação à Universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). **Psicologia** [online]. vol.14, n.2, pp.189-208, 2000.

CHESTER, Andrea; BURTON, Lorelle J.; XENOS, Sophia; ELGAR, Karen. Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. **Australian Journal of Psychology**, 65(1), 30-37, fev. 2013.

COLLINGS, Rosalyn; SWANSON, Vivien; WATKINS, Ruth. The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. **Higher Education**, 68(6), 927-942, dec. 2014.

CORNELIUS, Vanessa; WOOD, Leigh; LAI, Jennifer. Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education. **Active Learning in Higher Education**, 17(3), 193-205, nov. 2016.

DE BACKER, Liesje; KEER, Hilde Va; VALCKE, Martin. Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students metacognitive knowledge and regulation. **Instructional science**, 40(3), 559-588, 2012.

DUARTE, Isabel. Transição e adaptação ao ensino superior artístico. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, 7, 29-38, 2008.

DUFRENE, Brad A.; NOELL, George H.; GILBERTSON, Donna N.; DUHON, Gary J. Monitoring implementation of reciprocal peer tutoring: Identifying and intervening with students who do not maintain accurate implementation. **School Psychology Review**, 34(1), 74-86, 2005.

HANSON, Jana M.; TROLIAN, Teniell L.; PAULSEN, Michael B.; PASCARELLA, Ernest T. Evaluating the influence of peer learning

on psychological well-being. **Teaching in Higher Education**, 21(2), 191-206, fev, 2016.

PASCARELLA, Ernest; TERENZINI, Patrick. **How college affects students: Findings and Insights from Twenty Years of Research**. Volume I edition. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 894 p.

SECO, Graça Maria dos Santos Batista et al. Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões. Psicologia e Educação. Vol. IV, n.º 1, p. 7-21, dez. 2005.

# Parte 3

# Serviços de apoio pedagógico: contextos específicos e perspectivas para a área

**CAPÍTULO 15**

# A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: UMA HISTÓRIA DE PIONEIRISMO (INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA – ITA)[1]

Cristiane Pessôa da Cunha Lacaz[2]
João Francisco Mazariolli[3]

O Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA[4] é uma instituição de ensino superior ligada ao Comando da Aeronáutica (COMAER), localizado na cidade paulista de São José dos Campos. O ITA possui cursos de graduação e pós-graduação em áreas ligadas a engenharia, principalmente no setor Aeroespacial, sendo neste aspecto considerado um centro de referência. A partir da criação do então Ministério da Aeronáutica, em 1941, houve a possibilidade de formação de engenheiros especializados para o apoio às atividades aeronáuticas, no âmbito do novo Ministério, bem como para propiciar a implantação de uma indústria aeronáutica própria. Para a consecução desses objetivos, foi idealizada a criação de um Centro Técnico que abrangesse o ensino, a pesquisa e o desenvolvimento, e assim, a indústria aeronáutica no país começava a tomar forma.

Inspirado por forte idealismo e espírito empreendedor, um grupo de militares, liderado pelo então Coronel Casimiro

1 Texto gentilmente revisado e com incorporações sugeridas pelo Prof. Dr. Fernando Toshinori Sakane.

2 Professora do Departamento de Humanidades e Chefe da Divisão de Assuntos Estudantis do ITA.

3 Psicólogo da Seção de Orientação Educacional do ITA.

4 Criado pelo Decreto nº 27.695, de 16/1/1950 e definido pela Lei n° 2.165, de 5/1/1954.

Montenegro Filho[5], planejou a criação do ITA-CTA. Para esta missão, encontraram auxílio no professor norte-americano Richard Herbert Smith, licenciado do *Massachusetts Institute of Technology - MIT*, que veio para o Brasil com o intuito de participar ativamente na organização. Em novembro de 1945, o Presidente da República aprovou o plano geral da Comissão de Organização do Centro Técnico de Aeronáutica - COCTA, a se instalar em São José dos Campos e, em março de 1947, é constituído oficialmente o primeiro grupo de trabalho para dar continuidade ao plano. As obras do COCTA foram iniciadas ainda em 1947, e sua etapa inicial concluída, no primeiro semestre de 1950, permitindo assim o funcionamento do seu primeiro Instituto, o ITA, no segundo semestre desse mesmo ano.

Em 1950, a primeira turma do ITA iniciou os estudos no Rio de Janeiro, na Escola Técnica do Exército, atual Instituto Militar de Engenharia – IME, sendo diplomados em São José dos Campos, já nas dependências do ITA[6]. Na mesma época, como registra o Professor Cecchini (2007)[7], o Brasil contava com dezesseis escolas de engenharia, em sua grande maioria públicas, que ofereciam majoritariamente o curso de engenharia civil. Do corpo docente inicial do ITA faziam parte professores norte-americanos ou

---

5 Aspirante a Oficial do Exército (1928), pela Escola Militar do Realengo (RJ), na primeira turma da Arma de Aviação Militar, da Escola de Aviação Militar (Campo dos Afonsos – RJ). Em 1931, realizou o 1º voo do Correio Aéreo Militar (CAM), ligando RJ e SP. Graduou-se em Engenharia Aeronáutica no ano de 1941. Idealizou e implantou o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Patrono da Engenharia da FAB e da Academia Nacional de Engenharia.

6 O Curso de Engenharia Aeronáutica foi criado em 1939, para ser ministrado na então Escola Técnica do Exército. Foi nesse curso que Casimiro Montenegro Filho formou-se Engenheiro Aeronáutico. Em 1947, os diplomados em Engenharia Aeronáutica passaram a ser registrados no então Ministério da Aeronáutica e foram contratados os primeiros professores em nome do ITA, com o curso ainda ministrado na ETE. Fonte: Instituto Militar de Engenharia – IME.

7 Palestra proferida em agosto de 2007, nas dependências do ITA, pelo Prof. Marco Antonio Guglielmo Cecchini (Reitor do ITA no período de novembro de1960 a julho de 1965).

radicados nos Estados Unidos e trazidos ao Brasil por indicação do professor Richard Herbert Smith, entre eles, Francis Dominic Murnaghan, autoridade mundial em Matemática, Theodore Theodorsen, mundialmente conhecido no campo da Aerodinâmica, C. I. Stanton, F. C. Philips, J. Younger, R.N. DuBois e T.V. Jones. Em 1950, chegava da Alemanha Heinrich Peters, que chefiaria o Departamento de Mecânica do ITA, onde trabalhariam outros professores alemães, como R. M. Otto Weinbaum e W. Kotenberg. Professores de outras nacionalidades trabalharam no ITA, como o chinês Kwei Lien Feng, sendo que houve um tempo em que o ITA chegou a reunir professores de 16 nacionalidades diferentes. Para trabalhar com os professores estrangeiros dos anos iniciais e, em tempo, substituí-los, passou o Ministério da Aeronáutica a contratar professores brasileiros, que atuavam em tempo integral, com acesso à assistência médica e residência no campus. Sem dúvida, um modelo muito diferente das outras instituições da época, onde vigorava o sistema de cátedras e professores de tempo parcial.

Em novembro de 1953 foi extinta a Comissão de Organização do Centro Técnico de Aeronáutica – COCTA, e ativado o Centro Técnico de Aeronáutica – CTA.

Em julho de 1971, com o advento da Reforma Administrativa e sua implantação no Ministério da Aeronáutica, o CTA passou a ser denominado Centro Técnico Aeroespacial – com a mesma sigla CTA, e em 2009, por força do decreto presidencial nº 6.834/09, passou a ser denominado Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial – DCTA.

Após o início com o curso de Engenharia Aeronáutica[8], o ITA implantou os Cursos de Engenharia Eletrônica em 1951, de Engenharia Mecânica em 1962, transformado em Engenharia Mecânica-Aeronáutica em 1975, de Engenharia de Infra-Estrutura

8 Em 1950, o Curso Profissional do ITA teve duas Divisões: a de Aeronaves (que deu origem à indústria aeronáutica) e a de Aerovias (que alavancou a infraestrutura aeroportuária do país).

Aeronáutica em 1975, transformado em Engenharia Civil em 2008, de Engenharia de Computação em 1989 e de Engenharia Aeroespacial, em 2010. Em 1961, foram iniciados os Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* que marcaram não apenas a implantação, no Brasil, da pós-graduação em Engenharia, como também a introdução de um modelo que viria a ser adotado nacionalmente. Atualmente, o aluno do ITA é admitido através de vestibular, reconhecido como um dos mais difíceis do país. Abrange provas de conteúdos de Física, Matemática, Química, Português, Redação e Inglês, além da Inspeção de Saúde que possui caráter eliminatório. As questões são elaboradas com alto grau de complexidade, existindo no próprio Instituto um setor responsável pelo gerenciamento de todo o processo. Os exames são realizados em vinte e quatro cidades brasileiras, com o objetivo de possibilitar aos candidatos das mais variadas regiões do país a participação no processo seletivo. Com alguma variação do número de vagas, nos últimos três anos, em média, têm sido convocados anualmente cerca de cento e vinte alunos dentre onze mil candidatos inscritos no vestibular.

Apenas a partir de 1995, foi autorizado o ingresso de alunas no ITA. O número de candidatas vem crescendo, porém, como ocorre nas demais instituições que oferecem cursos nas áreas de exatas, as matrículas do sexo feminino ainda são em número bem menor na comparação com as do sexo masculino[9].O Edital para ingresso em 2021 determinou a seguinte distribuição de vagas: vinte e cinco vagas para optantes à carreira militar – destinadas exclusivamente àqueles candidatos que tenham interesse em ingressar na carreira militar no Quadro de Oficiais Engenheiros (QOEng) da Ativa da Força Aérea Brasileira, sendo vinte as vagas destinadas à ampla concorrência e cinco destinadas a candidatos

9 Vestibular para ingresso em 2019: Homens inscritos: 8.318 (3.197 vagas optantes; 3740 vagas não optantes; 1.381 treineiros) e 2.470 mulheres inscritas, sendo 1.074 optantes; 979 não optantes e 417 treineiras. Fonte: http://www.vestibular.ita.br/, acesso em agosto de 2019.

autodeclarados negros[10]; e noventa e cinco vagas para não-optantes à carreira militar, destinadas aos candidatos que não tenham interesse em ingressar no QOEng. Destas, setenta e seis vagas são destinadas à ampla concorrência e dezenove são destinadas a candidatos autodeclarados negros. Os alunos ingressantes no ITA têm faixa etária em torno de 16 a 23 anos, e são advindos das diversas regiões do país, com predomínio das regiões Sudeste e Nordeste.

Faz parte da bolsa de estudos oferecida ao aluno de graduação do ITA a alimentação gratuita, no refeitório dos alunos, em horário de funcionamento compatível com os horários de atividades acadêmicas. Outra facilidade oferecida é o alojamento,[11] mediante pequena taxa, porém gratuito para os alunos em situação de vulnerabilidade social. Nos primeiros anos de funcionamento do Instituto, os alunos recebiam a mesma bolsa que é oferecida atualmente, além da assistência médica e dentária e uma ajuda pecuniária, sendo está última, abolida nos anos de 1970. Hoje, apenas os alunos militares e os alunos em situação de vulnerabilidade social têm acesso ao hospital localizado dentro do campus. A comunidade iteana pratica um compromisso de honra

---

10 Lei nº 12.990/2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos Concursos Públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista e controladas pela União.

11 A residência no Campus do DCTA é facultativa; 2.2.3. Aos alunos comprovadamente carentes, a residência poderá ser concedida com isenção de pagamento, mediante prestação de serviço voluntário, de caráter acadêmico ou social, na forma de apoio a atividades do ITA, sem prejuízo dos seus encargos acadêmicos; 2.2.4. Aos alunos não contemplados no item 2.2.3 poderá ser oferecida a residência no Campus do DCTA a um custo previsto na NPA-ITA 004/2017 e mediante Autorização de Uso, periodicamente renovável, de acordo com a disponibilidade de vagas e o atendimento de normas específicas de ocupação. A Autorização de Uso poderá ser revogada a qualquer momento por razões impeditivas supervenientes de conveniência administrativa. Fonte: http:// www.vestibular.ita.br/instrucoes/edital_2020.pdf, acesso em agosto de 2019.

e de ética conhecido desde os primeiros anos de existência do ITA como "disciplina consciente" - DC. Conceito de difícil definição devido aos seus aspectos subjetivos, consiste na prática de ações condicionadas à normas estabelecidas, sem necessidade de fiscalização. Uma forma de explicar o sentido geral é dizer que a DC consiste em fazer o que é certo por ser certo, não porque alguém está fiscalizando.

É justamente a convivência no alojamento, associada à DC e também aos elevados desafios acadêmicos do dia a dia, que fortalecem o companheirismo entre os estudantes do ITA, propiciando forte vínculo com a instituição e com os demais colegas.

Os candidatos de ambos os sexos, aprovados em todas as etapas do vestibular do ITA, são compulsoriamente matriculados no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva da Aeronáutica de São José dos Campos - CPORAER-SJ, cujo objetivo é, atualmente, prover um curso de formação militar básica[12]. Finalizado este curso, que dura um ano e que é realizado concomitantemente ao primeiro ano do curso de graduação em engenharia, os alunos não-optantes à carreira militar realizam o resto do curso de engenharia na condição de civis, se tornando porém parte da reserva da Aeronáutica.Quanto aos alunos optantes pela carreira militar, estes continuam no CPOR e no início do terceiro ano do curso de engenharia são convocados com a patente de aspirante-a-oficial. Esses alunos passam a assistir as aulas, obrigatoriamente com fardas e recebem instruções militares semanais, além de participarem de determinadas atividades militares. Como aspirantes-a-oficial, recebem rendimentos mensais (soldos) e, ao concluir o curso, são promovidos ao posto de 1º Tenente e incluídos no Quadro de Oficiais Engenheiros da Aeronáutica – QOEng.

---

12 Com o objetivo de prover a Reserva Técnica da Aeronáutica, todos os candidatos aprovados no Exame de Escolaridade ao ITA 2020 e classificados no número de vagas existentes, de ambos os sexos, serão matriculados compulsoriamente no CPOR.

O curso de engenharia do ITA é ministrado em cinco anos, sendo os dois primeiros designados Curso Fundamental e os três últimos, Curso Profissional. No Curso Fundamental, o aluno pode requerer mudança na especialidade que irá cursar no Curso Profissional, escolhida por ocasião do vestibular. Porém, a mudança é sujeita a existência de vagas e à autorização do Reitor, no caso de aluno de vaga não-optante e autorização do Comandante da Aeronáutica, no caso de alunos oficiais e optantes pela carreira militar. Em seus 69 anos de existência, o ITA já formou mais de seis mil engenheiros. Esses recursos humanos fizeram-se presentes no desenvolvimento de diversas tecnologias e empresas no Brasil, incluindo posições de destaque na área acadêmica, como reitores de universidades ou cargos de liderança. Como contribuições técnicas, podemos citar: o motor a álcool, como uso da energia alternativa, renovável, e a criação do agronegócio e da indústria do álcool; além do avião Bandeirante, representando o crescimento e a consolidação da indústria aeronáutica, depois aeroespacial e de defesa; do desenvolvimento da urna eletrônica; do radar meteorológico; do primeiro simulador de voo desenvolvido na América Latina e o Veículo Lançador de Satélites (VLS), entre outras.

A grande interlocução com instituições internacionais, desde sua criação, também pode ter inspirado a criação de estruturas organizacionais como a Divisão de Alunos[13], cujo pioneirismo do Serviço de Orientação Educacional no ensino superior brasileiro merece destaque. Pesquisa de arquivo documental dão conta de que esta Divisão de Alunos e a Comissão de Orientação Educacional da Congregação, ambos com atuação em Orientação Educacional, de fato surgiram praticamente com a fundação da escola, tendo esse último, sempre contado com profissionais designados especificamente para o exercício da função.

---

13 "No Brasil, a Orientação Educacional teve, em sua implantação, grande influência da orientação americana, em especial o *counselling* (aconselhamento), e da orientação educacional francesa" (GRINSPUN, 2011, p. 26).

Nos anos iniciais do ITA, a Divisão de Alunos era diretamente subordinada à Reitoria e, posteriormente passou a ser subordinada à Direção de Administração e Apoio. Mais recentemente, a atual Pró-Reitoria de Graduação, diretamente subordinada ao Reitor, assumiu as incumbências da antiga Direção de Ensino, mas apenas nas ações referentes à Graduação, absorvendo a Divisão de Alunos, renomeada como Divisão de Assuntos Estudantis em 2017.

O Quadro 1 destaca o pioneirismo da oferta do serviço de orientação educacional do ITA no ensino superior brasileiro, pois mesmo antes de 1955, o ITA já contava com psicólogo para atendimento ao corpo discente, até previamente ao reconhecimento formal da profissão no Brasil[14], além do próprio exercício da profissão de orientador educacional, que só foi regulamentada em 1973, através do Decreto Nº 72.846.

**Quadro 1 - Ocupantes, perfis profissionais e período de atuação no Serviço de Orientação Educacional do ITA.**

| Nome do ocupante | Perfil profissional | Período de atuação |
|---|---|---|
| Dwane Collins | Psicólogo e Professor | Antes de 1955 |
| Jairo (*) | Padre | 1958 a 1959 |
| Daniel Antipoff | Psicólogo | 1963 a 1964 |
| José Rubens Ditti | Psicólogo | 1965 a 1969 |
| Ana Áurea Coelho Silva | Pedagoga | (?) |
| Ivete (*) | Pedagoga | (?) |
| Benedito Jorge Filho | Psicólogo | 1970 |
| Helena Zaroni Nepomuceno | Pedagoga | 1977 a 1979 |
| Maria Tereza (*) | Psicóloga e Pedagoga | 1980 a 1985 |
| Cyro Garcia | Psicólogo | 1985 a 2000 |
| Josimeiri Ottoni | Assistente | 1986 a 2006 |
| Erika Pastorelli Pocker Carvalho | Psicóloga | 1996 a 2000 |
| Ana Maria | Pedagoga | (?) |

14 Lei Federal 4.119 de 27/8/1961, regulamentada pelo Decreto 53.464 de 1964.

| | | |
|---|---|---|
| Denise Girardi | Psicóloga | (?) |
| Nilda Tovani | Psicóloga | (?) |
| Vera Lúcia Divino | Psicóloga | 2002 a 2007 |
| Luciana Maria Pinto [2] | Psicóloga | 2007 a janeiro 2010 |
| Ten Tatiana Cardoso [2] | Assistente Social | 2009 a 2011 |
| Denise Stefanoni Combinato | Psicóloga | 2011 a 2017 |
| Aline Alves Marcheto Quirino | Assistente Social | 2011 a 2015 |
| Ten Priscila Alencar (2) | Assistente Social | 2016 a 2017 |
| João Francisco Mazariolli | Psicólogo | 2013 até o momento |
| Ten Cássia Souza Guerreiro | Psicóloga | 2018 até o momento |
| Ten Camila **Jacometti** P. Nagarol (2) | Assistente Social | 2019 até o momento |

Fonte: Arquivos da Pró-reitoria de Graduação do ITA. (*) Não foi possível a identificação do nome completo nos documentos acessados. [1] Voluntária. [2] Tempo parcial, cedida pelo **GAP-SJ** – Grupamento de Apoio de São José dos Campos.

Observamos também no Quadro 1 que, particularmente nos últimos anos, além de psicólogos, o assistente social também foi sendo incorporado à orientação educacional, propiciando uma oferta de apoio e acompanhamento multidisciplinar.

Desde os anos iniciais de sua criação, o ITA mantém como elemento da Orientação Educacional, um Sistema de Aconselhamento descrito em um manual de autoria de Daniel Antipoff (1964). O Aconselhamento consiste em disponibilizar ao aluno ingressante, a oportunidade de escolher um docente que será designado seu Conselheiro, e que irá orientá-lo durante sua trajetória acadêmica e ajudar a encontrar soluções para alguma dificuldade, além do acompanhamento em eventuais problemas de

ordem pessoal[15].Ou seja, o aconselhamento pode ser compreendido como mais uma instância de orientação educacional.

Aos professores- conselheiros, Antipoff recomendava:

> "Conhecer o aluno através de todos os elementos possíveis (informes: sociais, médicos, escolares, psicológicos e etc.); conhecer oportunidades: escolas, cursos, ocupações, interesses, etc.; prever as áreas de aconselhamento, a duração deste e as possíveis limitações do conselheiro, em função das quais seria encaminhado o caso a um psicólogo, médico ou outros profissionais." (ANTIPOFF, 1964, p.7-8).

No manual, encontramos apontamentos sobre autores que descrevem a importância do aconselhamento, como citado a seguir:

> "Parte moderna da educação que se refere a processos personalizados e individualizados, destinados a ajudar o indivíduo a aprender matérias escolares, traços de cidadania, valores e hábitos pessoais e sociais e todos os outros hábitos, habilidades, atitudes e crenças que irão construir um ser humano normalmente ajustado(...) O aconselhamento ajuda o indivíduo a escolher objetivos ou alvos que facilitarão seu ajustamento podendo tais alvos ser profissionais, pessoais, éticos ou qualquer outro que o indivíduo deseja estabelecer com imediato ou remoto objetivo a ser atingido através da aprendizagem." (WILLIAMSON, 1950, apud ANTIPOFF, 1964, p.5-6).

O manual oferece orientações para o professor-conselheiro, dando recomendações básicas e preconizando a teoria de Carl Rogers, um tipo de aconselhamento não-diretivo, onde a atenção do conselheiro seria concentrada no aconselhado, visando a este expressar livremente suas emoções e anseios, estimulando a busca por soluções e reflexões.

> "Assim o conselheiro não diz o que fazer. Conduz o jovem a se conhecer melhor, habilitando-o a chegar ao seu problema de base." (ANTIPOFF, 1964, p.7).

---

15 Vale destacar que São José dos Campos, nos primeiros anos de funcionamento do ITA, era uma cidade do interior, com poucos recursos e, o aluno, na maioria dos casos, estava distante de sua família. Sendo assim, o acompanhamento do Conselheiro era, na época, muito importante para os problemas de ordem pessoal.

Partindo dessa premissa, verificamos que o professor-conselheiro é aquele profissional que desempenhará o importante papel de mediador entre os anseios, dúvidas, angústias, e outros sentimentos apresentados pelos aconselhados e as possibilidades e reflexões desencadeadas pelo aconselhamento.

Vinculado a Divisão de Assuntos Estudantis, o Centro Acadêmico Santos Dumont[16] (CASD), órgão representativo dos alunos de graduação, exerce além das atividades usuais dos centros acadêmicos universitários, importante papel por meio de seu Departamento de Ordem e Orientação (DOO) e de seu Diretório Acadêmico (DA). Ao DOO[17] foi delegada a competência de tratar de assuntos disciplinares dos alunos, a integração do aluno ao novo ambiente e, em especial, a preservação da Disciplina Consciente.

Além da Orientação Educacional e do relacionamento estudantil através do CASD, a Divisão de Assuntos Estudantis também é responsável por medidas relacionadas a ordem e a disciplina do Corpo Discente do Curso de Graduação; coordenação e registro das atividades de natureza extracurricular dos alunos; acompanhamento dos estágios curriculares; controle e registro de presença; organização e manutenção do arquivo de legislação e de informações dos alunos e dos órgãos discentes; instrução dos processos de aproveitamento escolar e disciplinares; e realização de atividades relacionadas com a chamada e a recepção dos candidatos classificados no Vestibular do ITA.

Com essa breve explicação sobre a criação do ITA, pretendemos destacar que a Orientação Educacional sempre esteve

---

16 O Centro Acadêmico Santos-Dumont - CASD, fundado em 15 de junho de 1950, conforme disposto no Art. 55 do Regulamento do ITA, é o órgão oficial de representação dos alunos de graduação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA.

17 Estrutura do CASD: Art. 9º São órgãos do CASD: I - Assembleia Geral; II - Diretório Executivo (DE); III - Departamento de Ordem e Orientação (DOO);e IV - Conselho Fiscal (CF). Art. 31 Ao Departamento de Ordem e Orientação (DOO) compete orientar os alunos no cumprimento e observância dos princípios de ordem e ética. Fonte: ESTATUTO DO CENTRO ACADÊMICO SANTOS-DUMONT. Consulta realizada em: julho de 2019.

presente no Instituto, seja em espaço formal na estrutura organizacional e sob a responsabilidade de um profissional designado para tal finalidade, seja permeando estratégias como o aconselhamento, instituído desde os primeiros anos de funcionamento da escola. Há que se ressaltar que, apesar da Orientação Educacional já se apresentar como algo consolidado na estrutura do ITA, ainda há desafios pela frente, tanto na manutenção de quadro de pessoal alinhado com a missão da escola e atualizado frente aos desafios do nosso tempo, como também, no entendimento do papel e dos limites de atuação.

## REFERÊNCIAS


ANTIPOFF, Daniel. **Pequeno Manual do Conselheiro do ITA**. 1964.

BRASIL. **Lei 4.119/62**. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4119.htm. Acesso em: 09 de agosto de 2019

CECCHINI, M.A.G. O modelo educacional do ITA e a contribuição norte-americana. In: GHIRALDELO, C.M.; OLIVEIRA, N.N.P. (Coord.) A criação da grande indústria aeronáutica brasileira através da memória de alguns de seus protagonistas (1960-1990): ciclo de palestras. São José dos Campos: ITA, 2007. Apresentação em PowerPoint em 15 de agosto de 2007.

BRASIL. **Decreto 53.464/64**. 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D53464.htm. Acesso em: 09 de agosto de 2019.

GRINSPUN, Míriam P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA. **Plano de desenvolvimento institucional** / Organizado por Fernando

Toshinori Sakane. - São José dos Campos: ITA, 2011. 2v., disponível em: http://www.ita.br/sites/default/files/pages/PDI_ITA%20Partes%201%2C%202%20e%203.pdf, acesso em: 30 JUL 2019.

SILVA, Ozires; Fischetti, Decio. **Casimiro Montenegro Filho: a trajetória de um visionário: vida e obra do criador do ITA**. 1ª ed, São Paulo, Editora do Autor, 2006.

SIMPÓSIO SOBRE O ITA, São José dos Campos. Anais. São José dos Campos: Associação dos Antigos Alunos do ITA, 1963.

SMITH, R. H. **Por que uma Escola Fundamental**. São José dos Campos: COCTA, 1947.

Relatório (sem título) apresentado à Comissão de Organização do Centro Técnico de Aeronáutica.

SMITH, R.H. **Recommendations for the CTA law: Plano Smith**. São José dos Campos: COCTA, 1947.

**CAPÍTULO 16**

# AÇÕES PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NAS ÁREAS STEM E O CASO DA ESCOLA DE ENGENHARIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ)

Ruth Maria Moraes Oliveira Prado[1]

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diversos debates têm cruzado o ensino superior brasileiro, em virtude da recente expansão do sistema, fruto de políticas que tiveram como objetivo a expansão e democratização desse nível de ensino[2]. Dentre as diversas discussões possíveis – infraestrutura, mérito, financiamento, qualidade do ensino etc. – colocamos em pauta os desafios relacionados à permanência dos estudantes.

---

1 Pedagoga no Instituto Federal do Maranhão – IFMA. Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Superior – LEPES/UFRJ.

2 As políticas que nos referimos são o ProUni - Programa Universidade para Todos que concede bolsas de estudos integrais e parciais em IES privadas; REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais; Fies – Fundo de Financiamento Estudantil, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001; e as Políticas de Ação Afirmativa que têm se concretizado através das cotas para grupos específicos, pontuação e vagas adicionais. A partir de 2012 as Políticas de Ação Afirmativa institucionalizaram-se em todas as IES federais através da Lei nº 12.711. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI

Dentro do escopo de discussão que o tema da permanência na educação superior nos permite, iremos nos ater ao papel das Instituições de Ensino Superior (IES) nesse processo, mais especificamente nas áreas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) e, particularmente, apresentaremos os desafios a serem enfrentados pela Escola Politécnica de Engenharia da UFRJ (Poli/UFRJ) quanto ao tema.

Nosso objetivo com este trabalho é discutir experiências e ações institucionais voltadas para a permanência de alunos das áreas STEM a partir de pesquisa bibliográfica e dados secundários que trarão um panorama da área em âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, veremos como a dimensão pedagógica das ações institucionais tem se desenvolvido e como a permanência no ensino superior para alunos dessa área apresenta algumas particularidades e o que já tem sido feito no contexto da Poli/UFRJ.

Outra contribuição, também, diz respeito ao debate conceitual do termo permanência, tratando das principais nuances, perspectivas e principais autores que têm sido utilizados para tratar do tema. Consideramos que a devida compreensão do termo se faz necessária, uma vez que outras discussões/concepções cruzam o tema, tais como assistência estudantil e evasão. Ainda que estes assuntos não estejam dissociados, não se pode considerar que se trata da mesma coisa.

## PERMANÊNCIA: TEORIA E PESQUISAS

### Esboço da discussão

A permanência na educação superior pode ser investigada sob vários ângulos, seja quanto à caracterização dos tipos de ações desenvolvidas nesse sentido, seja a partir do mapeamento das áreas de conhecimento e das características institucionais que podem tornar esse processo mais ou menos árido para seus alunos, ou

ainda a partir do perfil dos estudantes, com enfoque em suas trajetórias e estratégias que utilizam.

Cada uma dessas perspectivas é válida e cada uma delas nos permite ter diversos olhares sobre o tema. Nosso enfoque, entretanto, é a perspectiva institucional em relação a esse processo, pois, recorrentemente, a permanência dos estudantes é atribuída a eles mesmos, como um reflexo de atributos, habilidades e motivações individuais. Dessa forma, aqueles que não permanecem são vistos como menos aptos, menos motivados, o que nos leva a acreditar que alunos fracassam, instituições não (TINTO, 2007).

Partindo disso, é que queremos deixar claro que trataremos de permanência na educação superior em termos de *retention*. O termo utilizado na literatura de língua inglesa faz referência ao papel da instituição, ou seja, nos ajuda a pensar a instituição como agente no processo de permanência.

Ainda que o foco seja a instituição, sabemos que permanência no ensino superior é resultado da interação entre alunos e instituição. Yorke e Longden (2004) afirmam que há três principais partes interessadas (*stakeholders*) nesse processo – estudantes, instituições e governo – e cada uma delas possui atribuições diferentes.

Em geral, espera-se o envolvimento do estudante, o que se configura enquanto indicativo de comprometimento com sua vida acadêmica. Cabe ao estudante, dessa forma, persistir (*persistence*) até o término do curso. Às instituições competem desenvolver ações (*retention*) para que seus alunos permaneçam, tenham bom aproveitamento e, por fim, concluam (*completion*) seus cursos, uma vez que a conclusão é ao mesmo tempo uma realização do aluno e um resultado da instituição. O governo se configura enquanto parte interessada a partir de uma perspectiva do retorno de investimentos realizados. Daí não só a permanência, mas principalmente a conclusão se apresenta como uma medida de eficácia das instituições.

Vargas e Heringer (2017) dizem que permanência é o "elemento intermediário" entre o ingresso e a conclusão do curso de graduação, sendo um aspecto central do processo de democratização no ensino superior e como toda política que tem por objetivo promover democratização e equidade, deve ser capaz de "romper o círculo vicioso de acumulação de desvantagens". As autoras, a partir de uma análise comparativa das políticas de permanência desenvolvidas no Brasil, Chile e Argentina, entendem que as instituições têm maiores chances de serem bem-sucedidas nas ações de permanência, na medida em que forem capazes de conjugar apoio material, apoio pedagógico e ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes.

As IES podem desenvolver ações e estratégias de permanência sem que isso, necessariamente, esteja atrelado à uma política norteadora, podendo – como ocorre na maioria dos casos – ser desenvolvidas como medidas pontuais, isto é, como iniciativas isoladas de cursos ou departamentos. No contexto brasileiro, a "política central" que trata sobre permanência no ensino superior – e destina recursos para tal – é o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil)[3] que "tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal".

O PNAES é, dessa forma, voltado para os estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que estejam regularmente matriculados em cursos de graduação presencial. Além da ampliação das condições de permanência, dispõe-se, também, a reduzir taxas de retenção e evasão.

Como falamos anteriormente, pode haver uma sobreposição de assuntos ao tratar de permanência na educação. Os mais recorrentes dizem respeito a assistência estudantil e evasão. Ainda que estejam inter-relacionados são coisas diferentes. Heringer, Vargas e Honorato (2014) fazem uma diferenciação dos termos

3 Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

"permanência" e "assistência estudantil" em que cada um estaria atrelado às concepções e ao caráter das ações adotadas pelas instituições.

> "As políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. [...] Assim, as políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira. Entretanto, na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implementação dessas políticas, as ações de permanência e assistência estudantil estão integradas, superpostas ou mesmo confundidas." (Heringer, Vargas e Honorato, 2014, p. 02 e 03)

Retenção e evasão são o que se quer remediar com as ações ou políticas de permanência e assistência estudantil. A retenção (demora para concluir o curso), antessala da evasão, pode ser um dos estágios vivenciados pelos alunos antes de evadirem, ou seja, se desligarem do curso, da instituição ou do sistema de educação superior (ANDIFES, 1996).

Os alunos apresentam e irão se deparar com diversas demandas durante seu percurso acadêmico. As de ordem financeira são, indiscutivelmente, significativas e, talvez, as que mais nos sensibilizem. No entanto, necessidades simbólicas e/ou acadêmicas, progressivamente, têm ganhado atenção dos pesquisadores a despeito das ações empreendidas pelas instituições nesse sentido (HERINGER, VARGAS e HONORATO, 2014; HONORATO E HERINGER, 2015; VARGAS e HERINGER, 2017).

Assim, considerando o contexto das IFES, depois das questões financeiras, as principais dificuldades[4] dizem respeito a aspectos pedagógicos: "carga excessiva de trabalhos estudantis", "falta de disciplina de estudo", "relação professor(a)-estudante" e "dificuldades de aprendizado" (ANDIFES, 2016). Nessas dificuldades temos retratadas dimensões que dizem respeito tanto ao aluno quanto ao professor (ou instituição de ensino) nesse processo que é, fundamentalmente, de aprendizagem.

Em relação à área STEM, mais especificamente aos cursos de engenharia no país, algumas pesquisas têm relatado problemas de retenção, evasão e conclusão nesses cursos, o que aponta um cenário de dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo de suas trajetórias e para os desafios de permanência nessa área. Os principais problemas indicados costumam ser a dificuldade gerada pela deficiência na formação básica em matemática, que impõe obstáculos no bom desempenho nas disciplinas do ciclo básico, ou seja, nos "cálculos" e nas "físicas", currículos "extremamente teóricos" e falta de motivação que pode ser atribuída à "dificuldade" do curso (CNI, 2014, 2015; OBSERVATÓRIO DA INOVAÇÃO E COMPETITIVIDADE, 2014, 2015).

Os déficits em relação a conhecimentos básicos de física, matemática e português são apontados como empecilhos na "formação de alunos ativos no processo de aprendizagem" (IEL, 2006). Nesse mesmo relatório (IEL, 2006), porém, admite-se que essas dificuldades são vivenciadas, inclusive, entre os que frequentam cursos de alta demanda, ou seja, dentre os que foram "melhor selecionados".

4 Essas dificuldades têm sido atribuídas à mudança no perfil dos alunos que tem ingressado nas IFES. De acordo com a IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras realizada pela ANDIFES, o percentual dos que declararam não ter renda ou com renda de até 3 salários mínimos é de 51% considerando o total de estudantes que responderam à pesquisa.

Todavia, antes de nos aprofundarmos nas questões específicas dos cursos STEM, iremos apresentar os principais modelos teóricos que têm sido utilizados para pensar ações de permanência e, logo em seguida o que tem sido feito em relação às dificuldades de permanência dos estudantes nos referidos cursos.

**Modelos teóricos de permanência**

Alguns modelos teóricos têm sido utilizados para pensar permanência em educação superior. Dentre eles, o modelo interacionista longitudinal de Vincent Tinto (1975; 1988; 1993; 1999; 2007) pode ser considerado como um dos mais recorrentes na literatura especializada no tema, principalmente em âmbito internacional.

Outro autor que também tem ganhado espaço no debate sobre permanência na educação superior – principalmente no contexto brasileiro – é Alain Coulon (2008). Este autor desenvolve o conceito de "afiliação" considerando o contexto francês, mas tem sido bastante utilizado por pesquisadores brasileiros (SANTOS, VASCONCELOS e SAMPAIO, 2017; SAMPAIO, 2011; HERINGER, VARGAS e HONORATO, 2014) para tratar dos desafios que muitos alunos – especialmente os de primeira geração – enfrentam ao se inserirem no contexto universitário.

Em Tinto vemos que a instituição apresenta um papel importante na otimização do processo de permanência e conclusão do curso, sobretudo nos primeiros anos de faculdade. O nível das exigências acadêmicas e o compromisso institucional com os alunos podem ter relação, inclusive, com o tipo de desistência vivenciada pelo estudante, ou seja, esse pode abandonar uma instituição e ir para outra ou desligar-se completamente da educação de nível superior.

Para Tinto (1988) permanência também é um processo de persistência. Persistência e desistência são classificadas como processos "longitudinais", pois possuem diferentes estágios que podem reforçar um aspecto ou outro. Coulon (2008) também fala

desse mesmo processo, porém, em termos de afiliação institucional e intelectual. Ambos apresentam uma "teoria da permanência" em três estágios que caracterizam as etapas pelas quais os estudantes passam ao ingressar no ensino superior. Há, entretanto, uma pequena diferença entre eles quanto a última etapa do processo, conforme veremos a seguir.

Para Coulon (2008) o processo de afiliação começa a partir da entrada na universidade, onde se dá uma mudança de status, de aluno para estudante. Isso ocorre, pois considera que uma pessoa que chega à universidade não adquire automaticamente o status de estudante, esse estágio inicial seria de demandante ao ensino superior. Há uma clara distinção entre o ser aluno e a *condição de estudante*. A entrada na vida universitária seria, nesse caso, uma passagem de um estado para o outro.

*Aprender o ofício de estudante*, mesmo se tratando de um estado provisório, é uma tarefa essencial para a permanência deste na universidade. A afiliação, ou seja, a aquisição de um novo status social é um processo que ocorre em três tempos: (i) o tempo do estranhamento, (ii) o tempo da aprendizagem e (iii) o tempo da afiliação propriamente dita.

Essa primeira fase (tempo do estranhamento) é de separação com o passado escolar em que o estudante ainda vê a universidade como um ambiente pouco familiar e precisa ser iniciada a articulação entre a universidade e o seu futuro. Na segunda fase (tempo da aprendizagem) o percurso do estudante ainda é instável, pois ele não tem mais passado, mas ainda não tem futuro, trata-se de um período de atribuição de sentidos, da aprendizagem de uma (nova) perspectiva de futuro. Por último, o tempo da afiliação trata-se de um período que varia de acordo com a assimilação das regras e a partir daqui o risco de abandono vai se tornando cada vez mais distante.

Tornar-se estudante é uma construção individual e coletiva, pois da mesma forma que há interpretação e apreensão – por parte do estudante – das rotinas, códigos e conhecimentos, também há interação e reconhecimento mútuo entre os sujeitos que fazem parte de um mesmo grupo ou da mesma instituição.

Em Tinto (1988) também vemos que se tornar um estudante universitário é um processo de três etapas. Para descrever o processo, o autor se apoia no conceito de ritos de passagem, baseando-se em *Os ritos de passagem* de Van Gennep (1960) – citado por ele. Tinto utiliza a mesma terminologia empregada no trabalho de Van Gennep para falar das diferentes fases vivenciadas pelos estudantes no contexto universitário. Os três estágios vivenciados seriam: separação, transição e incorporação[5].

A fase da separação implica em uma dissociação, em vários graus, das comunidades com que o estudante mantinha algum vínculo antes da faculdade, tipicamente a sua escola de ensino médio ou local de residência. Geralmente esse processo requer algum tipo de transformação que pode implicar na rejeição dos conhecimentos e normas aos quais estava ligado anteriormente. Essa fase também pode ser caracterizada como uma fase de desorientação. Esse processo será tão mais difícil quanto mais distante o ambiente e as demandas da faculdade forem das características sociais e intelectuais da sua socialização anterior.

A fase da transição é caracterizada pela passagem do velho para o novo, das antigas associações com o passado e com as esperadas associações com as comunidades do presente. É, na verdade, um estágio de fragilidade, pois os vínculos com a

---

5 O modelo teórico proposto por Tinto é considerado como a perspectiva sociológica dominante quando se trata de permanência no ensino superior. No entanto, mesmo sua teoria sendo bastante popular, Kuh et al. (2006) diz que as evidências empíricas são modestas. As críticas que têm sido dirigidas à teoria de Tinto dizem respeito à má interpretação da noção de ritual por parte do autor, pois Tierney (1992) defende que a noção de "rito de passagem" deve ser entendida intraculturamente e não se referindo à passagem de um indivíduo de uma cultura para outra. Outro ponto ainda, colocado por Braxton, Milem e Sullivan (2000), diz respeito às falhas metodológicas em relação à definição dos conceitos de integração social e acadêmica e sua relação (direta) com o sucesso dos estudantes. No geral, as pesquisas/teorias que criticam o modelo de Tinto tentam ir além da perspectiva que pensa permanência de estudantes americanos de classe média, brancos, de instituições privadas (YORKE e LONGDEN, 2004).

socialização passada estão frouxos e os vínculos com a comunidade atual ainda não estão consolidados. Os estudantes irão reagir de maneira diferente a esse período de estresse na sua trajetória.

Tinto (1988) coloca que há um "fato inevitável" nesse ponto da trajetória, que alguns estudantes não estarão dispostos a lidar com esse estresse da transição por não estarem suficientemente comprometidos nem com objetivos de ordem educacional, nem com a instituição que ingressaram. Outros, entretanto, estarão tão comprometidos que serão capazes de fazer qualquer coisa para permanecer. O autor aponta ainda que a instituição deveria se mobilizar para ajudar os estudantes a lidarem com essa etapa. Após essas duas fases, vem a da incorporação, em que o estudante precisa reconhecer e adotar as normas apropriadas dessa nova comunidade, e, por isso, deve estabelecer contato ativo com outros membros, sejam eles alunos ou professores, a fim de evitar o isolamento.

Nessa perspectiva, o processo de desligamento institucional e de persistência institucional são duas faces da mesma moeda, na medida em que apontam para a passagem bem-sucedida (ou não) de uma fase para outra do ritual de passagem.

Apesar de se fazer uso desses três estágios típicos do rito de passagem – em Van Gennep – para ilustrar a trajetória de persistência e permanência dos estudantes no ensino superior, é importante deixar claro que, ao contrário do que acontece em sociedades tradicionais (tribais), não há rituais formais, estabelecidos a princípio, para marcar a transição de uma fase para a outra. No contexto do ensino superior, a orientação acadêmica pode ser uma ferramenta importante nesse processo de ensinar percepções e posturas que, muitas vezes, não são óbvias aos estudantes, os quais, na maioria dos casos, costumam trilhar o seu caminho no "labirinto institucional" de forma individualizada, por sua conta e risco (TINTO, 1988).

O autor frisa que as ações institucionais que visam a permanência dos alunos no ensino superior devem se concentrar no primeiro ano, bem no início de suas trajetórias. Os estudantes continuarão tendo

necessidades a serem supridas após o primeiro ano, no entanto, esse período tem se mostrado crítico no quesito permanência.

Outra situação que pode ocorrer nesse processo de tornar-se membro da comunidade universitária – e é nesse ponto que Tinto difere de Coulon – é que, ao estabelecer contato com outros membros da instituição, o estudante pode chegar à conclusão que as normas, conhecimentos e valores daquela comunidade não lhe agradam e decide, então, voluntariamente, se desligar e procurar vínculos em outro tipo de configuração. A depender dos objetivos desse estudante e com o que está comprometido, esse desligamento pode se configurar como uma transferência de área ou até mesmo em uma desistência permanente da educação de nível superior.

A universidade teria dois domínios ou esferas de interação, um "acadêmico" e outro "social", o que sugere que uma pessoa poderia se integrar de maneira bem-sucedida em um campo e não em outro. Sob essa ótica, uma pessoa pode estar muito bem integrada na esfera social, com seus pares, porém ter sua permanência ameaçada pelo desempenho acadêmico insuficiente. O contrário também pode acontecer, ou seja, ter um bom desempenho acadêmico, mas não ser bem-sucedido quanto à integração social (TINTO, 1975).

O envolvimento, tanto social quanto acadêmico, é considerado fundamental para a permanência, porém, segundo Tinto (2007) o que ainda não é tão claro é como promover essa integração em diferentes contextos e com estudantes diferentes a fim de promover a permanência, pois a estratégia mais recorrente para promover integração dos estudantes com a universidade ou para suprir eventuais demandas de formação é a dos "cursos adicionais" que vão sendo criados conforme as demandas emergentes (TINTO, 1999).

Não há dúvida que muitos desafios se colocam para que as instituições promovam essas condições de permanência, principalmente se considerarmos que muitos estudantes precisam conjugar estudos e trabalho. Para estes, a sala de aula pode ser o único lugar onde eles encontram seus professores, seus colegas de curso e se envolvem com o currículo. Por essa razão, Tinto (1999;

2007) diz que as ações de permanência devem não só incluir, como precisam começar pela sala de aula. Nesse contexto, instituição e corpo docente se tornam fundamentais na execução dessas ações, ainda que, conforme Tinto (2007), haja um desafio de outra ordem, pois os professores das universidades e do ensino superior, de um modo geral, são os únicos que não possuem formação específica para ensinar seus alunos.

## PERMANÊNCIA NAS ÁREAS STEM

STEM é a sigla em inglês utilizada para se referir a quatro áreas do conhecimento: Science, Technology, Engineering and Mathematics. Em português, a sigla é CTEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática). No que diz respeito a permanência em cursos de graduação dessa área, diversas pesquisas já têm mapeado as recorrentes dificuldades dos alunos e os desafios das instituições em relação ao assunto.

Tanto em âmbito nacional quanto internacional os alunos dessa área reportam dificuldades em relação às disciplinas de cálculo, problemas em relação à "didática" dos professores e outros obstáculos que se configuram enquanto desdobramento desses principais problemas: sucessivas reprovações nas disciplinas de cálculo, perda de interesse pelas "ciências" e aumento do interesse por outras áreas de conhecimento/mudança de curso (ALMEIDA e GODOY, 2016; GRAHAM et al., 2013; PALMER, DAVIS e THOMPSON, 2010; SEYMOUR e HEWITT, 1997; SITHOLE et al., 2017; WATKINS e MAZUR, 2013; XU, 2016).

Baixa proficiência em matemática é uma das principais dificuldades reportadas pelos estudantes. Estudantes dessas áreas precisam de conhecimento e preparo prévio para entrarem nos cursos. Ter boas notas em matemática não garante, no entanto, bom desempenho nas áreas STEM, pois cada curso exige um nível diferente de proficiência (SITHOLE et al., 2017).

Em busca de solução para esses e outros problemas referentes aos cursos STEM, muitas instituições, agências do governo e da iniciativa

privada – especialmente em âmbito americano – tem investido em pesquisas e desenvolvido ações na tentativa de contornar os altos índices de evasão, repetência e mudança de curso[6].

Além do mapeamento das necessidades dos estudantes quanto aos conhecimentos e habilidades necessárias que estes precisam ter para serem bem-sucedidos em seus cursos, as instituições têm identificado cada vez mais a necessidade de desempenhar um papel ativo em relação à permanência de seus alunos, observando, em especial, aspectos pedagógicos do processo.

O aprendizado dos alunos tem se tornado o aspecto mais central a ser observado no desenvolvimento das ações desenvolvidas pela instituição, indo desde o ambiente de sala de aula – no qual a formação do professor e a relação aluno-professor são de extrema importância – até a construção de ambientes "paralelos" e de suporte a aprendizagem como a formação de "comunidades de aprendizagem" ou programas de monitoria.

Os alunos, de forma geral, fazem referência à dureza do campo (*hardness/hard sciences*) e problemas no ensino (*poor teaching)* são apontados como um dos principais empecilhos para levar o curso adiante. A experiência dos alunos com "poor teaching" no início de seus cursos faz que com pensem que enfrentarão isso durante todo o curso, o que os motiva a mudar de área. Por outro lado, "alguma experiência positiva" faz com que esses alunos se motivem e continuem na área STEM.

Seymour e Hewitt (1997) identificaram junto a alunos que trocaram os cursos STEM por outros de outras áreas que um "bom ensino" seria caracterizado por uma relação mais respeitosa e aberta com os professores, um ambiente em que fosse incentivada a discussão/diálogo e onde fosse possível "descobrir" coisas juntos.

---

6 Relatório "Engage to Excel: Producing One Million Additional College Graduates with Degrees in Science, Technology, Engineering, and Mathematics". Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541511.pdf. Acesso em 25 de junho de 2019.

Esses "princípios" de um "bom ensino" podem ser encontrados nas diversas ações que têm sido empregadas junto aos alunos STEM e que têm sido consideradas bem-sucedidas na redução dos níveis de abandono e/ou retenção nos primeiros anos do curso.

As principais ações e/ou programas que têm sido desenvolvidos dizem respeito a (i) cursos de "ambientação institucional e acadêmica" (*orientation courses*) que podem ir desde o ensino de técnicas de estudo e gestão do tempo até cursos introdutórios de alguma habilidade ou conhecimento específico da área (cálculo); (ii) estabelecimento de mentoria ou comunidades de aprendizado em que ocorra o engajamento do estudante entre seus pares, mas, principalmente, em torno da aprendizagem, e; (iii) ações em grupos ou pares que envolvam "aprendizagem ativa"[7], ou seja, atividades em que o estudante seja desafiado a pensar, criar ou resolver problemas. Porém, esse tipo de abordagem pode esbarrar na falta de conhecimento e/ou experiência por parte dos professores em conduzir esse tipo de ação.

Há, entretanto, algo – no mínimo intrigante – em relação às ações desenvolvidas junto aos estudantes dos cursos STEM que diz respeito ao "objetivo" desses cursos, ações e programas, pois eles visam "preparar os estudantes para o rigor dos programas STEM" (PALMER, 2010). Ou seja, visam a adaptação, aprimoramento de habilidades, inserção e ressignificação do aprendizado teoria e prática e formação e iniciação científica de cientistas.

**O caso da Poli/UFRJ**

O recorte da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro para pensar permanência nas áreas STEM no

7 O uso da "Instrução por pares" (*peer instruction*) utilizando a "pedagogia de ensino interativa" se mostrou eficaz na permanência de estudantes na área STEM quando comparados grupos de estudantes que receberam o tratamento e aqueles que estavam matriculados em cursos conduzidos com a 'pedagogia tradicional' (Watkins e Mazur, 2013).

contexto brasileiro se justifica em virtude da representatividade dessa escola em relação à engenharia no contexto nacional. A Escola Politécnica – Poli/UFRJ foi a primeira escola de engenharia do Brasil e das Américas, criada em 1792 como Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, tendo oferecido o primeiro curso regular de engenharia e o mais antigo curso superior do país (OLIVEIRA, 2010).

A Escola Politécnica da UFRJ oferece 13 cursos, mais a modalidade do ciclo básico[8]: Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Computação e Informação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Elétrica, Engenharia Eletrônica e de Computação, Engenharia de Materiais, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Naval e Oceânica, Engenharia Nuclear, Engenharia de Petróleo e Engenharia de Produção.

De acordo com os dados publicados pelo Núcleo de Pesquisa Institucional da Pró-Reitoria de Graduação (PR1)[9], os cursos de Engenharia Ciclo Básico (60,4%), Engenharia Metalúrgica (46,8%) e Engenharia de Materiais (42,1%) são os que apresentaram os maiores índices de evasão[10] no período entre 2012 e 2018.

---

8 O ciclo básico foi extinto em 2018.2. Com a criação do ciclo básico, a Poli/UFRJ passou a ofertar mais 100 vagas. Esse 'novo curso' permitia a migração posterior do estudante para as modalidades existentes. As vagas referentes a esse curso foram distribuídas entre as demais engenharias. (PDI/UFRJ, 2018). A Engenharia Ciclo Básico se configurou em uma modalidade de ingresso em que o aluno, nos quatro períodos iniciais, cursava disciplinas comuns a todas as Engenharias e após esses dois anos, em um processo interno, conforme o número de vagas oferecidas e critérios acadêmicos era distribuído em um dos 13 cursos.

9 Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/graduacao-em-numeros-institucional. Acesso em 05 de abril de 2019.

10 O conceito de evasão utilizado pela PR1 está baseado na Resolução CEG nº10/2004 que dispõe sobre o cancelamento de matrícula por insuficiência de rendimento acadêmico. Na apresentação dos dados, em link disponibilizado acima, conceituou-se evasão como o fenômeno que "ocorre quando o aluno não concluinte tem a sua matrícula cancelada. A evasão é verificada após duas situações geradas pelo próprio aluno: a) um período sem se inscrever em qualquer

Considerando as principais dificuldades encontradas pelos estudantes dos cursos STEM, dos quais as engenharias fazem parte, no caso específico da Poli/UFRJ, o Centro Acadêmico de Engenharia – CAEng lançou em 2016 uma campanha intitulada "Não é normal", cuja tônica está na problematização dos altos índices de reprovação em algumas disciplinas do ciclo básico da engenharia. No entanto, essa campanha parece ser controversa entre os próprios alunos, pois alguns consideram os altos índices de reprovação nas disciplinas de cálculo como algo dentro do "esperado" [11].

A valorização da dificuldade, do esforço individual e do trabalho árduo compõe um estereótipo dessa área e da própria profissão de engenheiro (DAMATTA, 2010) o qual é reforçado, em particular, pelo lugar de distinção da UFRJ e da própria Escola Politécnica em relação à engenharia no país.

Diante desse cenário desafiador, é possível elencar algumas ações que a UFRJ e a Escola Politécnica têm desenvolvido no que diz respeito às dificuldades pedagógicas que os estudantes têm enfrentando em relação à sua permanência.

Quanto ao aspecto pedagógico, a UFRJ possui duas frentes de ação: a COAA (Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico) e a Divisão de Integração Pedagógica (DIPED). Cabe às COAAs a orientação acadêmica dos alunos de graduação, a qual deve trabalhar em conjunto com o Corpo de Professores Orientadores (CPO)[12].

---

atividade curricular – leva ao trancamento automático que é um sinalizador de risco de cancelamento; b) dois períodos sem se inscrever em qualquer atividade curricular – leva ao cancelamento definitivo".

11 Em julho de 2018 o CAEng realizou uma postagem em sua rede social reportando o índice de reprovação na disciplina de Cálculo I. Cerca de 70% dos alunos que fizeram a disciplina naquele período foram reprovados, no entanto, a maioria dos comentários registrados na página, feitos pelos próprios alunos, foram contrários à campanha e naturalizaram o "rigor" e as reprovações.

12 As atividades de orientação acadêmica a serem desempenhadas pelas COAAs estão previstas desde 1997, quando foi aprovada uma resolução para tal, no

As COAAs estão ligadas a um curso, habilitação ou unidade acadêmica e são responsáveis pela organização e coordenação de professores orientadores, por designar aos alunos – desde o primeiro período letivo – seus respectivos orientadores, além de acompanhar e coordenar demais ações que viabilizam a superação de dificuldades acadêmicas diagnosticadas. Cada uma das engenharias tem a sua própria COAA que é composta por professores efetivos e representantes discentes.

É de responsabilidade de cada unidade acadêmica constituir suas próprias comissões e estas devem avaliar os procedimentos de acompanhamento adotados e seus respectivos resultados. De maneira geral, as ações desenvolvidas pelas COAAs – tanto das engenharias quanto de outros cursos – apresentam um quadro geral de funcionamento:

> "**Há padrões diferenciados de funcionamento das COAAs na UFRJ**, que, em geral, oscilam entre: **1) um padrão centrado na verificação do cumprimento, ou não, pelos alunos, das regras para a sua permanência no curso** – como o número máximo de três reprovações em uma mesma disciplina, o respeito ao número máximo de períodos para a integralização do curso e a não-ultrapassagem, pelo estudante, de mais de três períodos seguidos com o Coeficiente de Rendimento (do período) menor que 3,0; **2) um padrão em que, feita a verificação da condição de fragilidade do aluno e do risco de haver jubilamento**, o aluno é chamado para uma reunião com a COAA, na qual podem ser-lhe colocadas possibilidades de recuperação com a formalização de um acordo para a superação do quadro envolvendo a priorização de disciplinas a serem cursadas e prazos para a reversão da situação; **3) um padrão de acompanhamento preventivo dos casos em que há a identificação de vulnerabilidades, já nos primeiros períodos**, havendo, em seguida, a devida orientação acadêmica para que seja evitada a situação crítica; e **4) um padrão de acolhimento mais geral do estudante ao curso, onde a COAA faz a ligação com as instâncias de apoio social e de saúde**. Por parte do alunado, em geral, verifica-se a presença de uma Cultura de não busca de orientação e apoio às COAAS. Esse comportamento pode ser explicado pelo desconhecimento, pelos alunos, das características e dos

---

entanto, somente em 2016 – com a aprovação de nova resolução (CEG nº02/2016) – é que as atividades da CPO foram descritas oficialmente.

> procedimentos ou mesmo da própria da existência das Comissões. Outra causa verificada é a impressão, comum a muitos discentes, de que a COAA é uma instância punitiva e não trabalha para efetivamente apoiá-los. Essa cultura de não busca de orientação junto às COAAs pode também ser explicada pelo grande distanciamento que ainda há, em muitos cursos, entre docentes e alunos" (FÓRUM DE BOAS PRÁTICAS DE APOIO AOS ESTUDANTES[13], 2017, grifo nosso).

Os quatro padrões mostram o panorama das diferentes concepções de apoio acadêmico que permeiam os diversos cursos e unidades acadêmicas. Essas concepções variam desde a perspectiva do cumprimento da norma até ações mais articuladas que contemplem o estudante em várias dimensões, além da estritamente acadêmica.

Já a DIPED, criada em 2017, está ligada à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7) e é responsável por propor e coordenar atividades de apoio pedagógico[14]. A Divisão conta, entretanto, com um quadro reduzido de servidores, sendo duas pedagogas e duas técnicas em assuntos educacionais que tem estruturado diretamente as ações nesse âmbito dentro da universidade.

Em 2018, por iniciativa da nova equipe de gestão da Escola Politécnica[15], foi criada a Diretoria Adjunta de Políticas Estudantis

---

13 Disponível em: <http://graduacao.ufrj.br/index.php/551-novas-categorias/pro-reitoria-institucional/1479-boas-praticas-de-orientacao-academica>. Acesso em 31 de agosto de 2018.

14 Em setembro de 2018 a PR7 promoveu o Seminário Assistência Estudantil em Debate e dentre os diversos temas abordados, falou-se dos desafios da operacionalização do Apoio Pedagógico na UFRJ. Nesse seminário, a DIPED falou sobre suas principais atividades, das quais, listou: (i) estudo do conceito de apoio pedagógico, aliado ao trabalho de campo com o objetivo de delimitar o espoco de atuação e estreitar laços com outras instâncias dentro e fora da universidade que se dedicam a esta temática; (ii) atendimentos individuais, por demanda espontânea. Um encaminhamento desse Seminário foi a criação do Fórum de Práticas Pedagógicas enquanto espaço de reflexão sobre apoio pedagógico no ensino superior.

15 Em abril de 2018 a Profª. Cláudia Vaz Morgado assumiu a direção da Escola, sendo a primeira a ocupar esse cargo em 226 anos de escola.

(DAPE) com o objetivo de desenvolver ações voltadas para a permanência e integração acadêmica de seus estudantes, observando, principalmente novas demandas que possam estar relacionadas ao perfil socioeconômico destes.

Em 2019, juntamente com a PR7, a DAPE realizou junto aos alunos das engenharias uma "Oficina de Organização de Estudos" em que foram abordados conteúdos referentes à organização pessoal e gerenciamento do tempo, a fim de obter melhores resultados acadêmicos.

Outra iniciativa realizada no mesmo ano foi o evento "Mulheres na engenharia e seu lugar no desenvolvimento do país" que lançou a campanha #EsseLugarTambémÉMeu. A referida campanha tem por objetivo a valorização e incentivo da presença feminina nos cursos de engenharia, uma vez que estes cursos são majoritariamente masculinos e carregam consigo alguns estereótipos que podem representar obstáculos para entrada e permanência de mulheres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trouxemos à discussão o tema da permanência na educação superior considerando o recorte da área STEM para pensarmos os desafios que precisamos enfrentar nessa área e o quanto ainda precisamos avançar no debate e concretização de ações efetivas a esse respeito. Tratar sobre permanência no ensino superior implica em pensar o papel da instituição, sua interação com os alunos (e destes com a instituição) e, também, as peculiaridades de cada área de conhecimento as quais podem trazer determinadas agruras ao percurso dos estudantes.

Vimos que algumas iniciativas em relação à permanência de alunos nas áreas STEM já têm sido realizadas em outras partes do mundo com bons resultados e é animador ver que as "ciências duras" tem reconhecido a importância do caráter pedagógico de suas ações no processo de permanência. No caso brasileiro, em especial na UFRJ e em sua Escola de Engenharia, tem-se esboçado

muito recentemente ações de cunho pedagógico e que considerem demandas de perfil do seu alunado que, em muitos casos, não tinham tradição em suas famílias de fazer um curso em nível superior.

A nova gestão da Poli/UFRJ ao criar uma nova diretoria, voltada para questões de permanência de seus alunos, dá sinais de que há um novo olhar sobre o assunto e que se torna tão mais relevante diante do baixo índice de concluintes na área STEM[16] no país. Diante desse novo cenário que nossos esforços de pesquisa se justificam e damos assim continuidade as investigações nesse campo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eustáquio de; GODOY, Elenilton Vieira. **A evasão nos cursos de engenharia**: uma análise a partir do COBENGE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA – COBENGE, 2016, Natal, RN, 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

16 Conforme o relatório Education at a Glance de 2018 o Brasil é o país que apresenta um dos mais baixos índices de concluintes nessa área. Esse relatório é divulgado anualmente pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Os dados que compõe o relatório são fornecidos pelos próprios países e permitem a comparação com outros sistemas educacionais ao redor do mundo.

_____. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Uberlândia, 2016.

BRAXTON, John M.; MILEM, Jeffrey F.; SULLIVAN, Anna Shaw. **The influence of active learning on the college student departure process**: toward a revision of Tinto's theory. The Journal of Higher Education, Vol. 71, No. 5 (Sep. - Oct., 2000), pp. 569-590.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Diálogos da MEI**: Fortalecimento das Engenharias. Brasília: CNI, 2015. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2015/8/fortalecimento-das-engenharias/>. Acesso em: 24/07/2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Diálogos da MEI**: Fortalecimento das Engenharias. 2014. Disponível em: <http://www.ita.br/sites/default/files/pages/MEI_2014_Nov_ITA_Fortalecimento_das_Engenharias_no_Brasil-paper.pdf>. Acesso em: 04/12/2017.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DAMATTA, Roberto. **Imagem do engenheiro na sociedade brasileira**. Roberto DaMatta; Manuel Marcos Maciel Formiga, Luiz Scavarda organizadores. – Brasília: SENAI/DN, 2010.

GRAHAM, Mark J. et al. **Increasing persistence of college students in STEM**. Science, vol 341, September 2013.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. **Trabalho publicado nos Anais**, n. 38º, 2014.

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. Acesso e sucesso no ensino superior e a pesquisano curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G., HERINGER, R (org.). **Acesso e sucesso no**

**ensino superior**: uma sociologia dos estudantes. 1. ed. - Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2015.

IEL. INSTITUTO EUVALDO LODI. Núcleo Nacional. **Inova engenharia**: propostas para a modernização da educação em engenharia no Brasil. Brasília: IEL.NC/SENAI.DN, 2006.

KUH, G. D. et al. **What matters to student success**: A review of the literature. Washington DC: National Postsecondary Education Cooperative, 2006.

OBSERVATÓRIO DA INOVAÇÃO E COMPETITIVIDADE. **Tendências e Perspectivas da Engenharia no Brasil, 2014**. São Paulo: Núcleo de Apoio à Pesquisa Observatório da Inovação e Competitividade do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/grupos/observatorio-inovacao-competitividade/publicacoes/online/engenhariadata-tendencias-e-perspectivas-da-engenharia-no-brasil-relatorio-2014/view>. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

OBSERVATÓRIO DA INOVAÇÃO E COMPETITIVIDADE. **Tendências e Perspectivas da Engenharia no Brasil, 2015**. São Paulo: Núcleo de Apoio à Pesquisa Observatório da Inovação e Competitividade do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/grupos/observatorio-inovacao-competitividade/publicacoes/online/engenhariadata-tendencias-e-perspectivas-da-engenharia-no-brasil-relatorio-2015/view>. Acesso em: 02 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, Vanderlí Fava de (org.). **Trajetória e estado da arte da formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Brasília**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, 2010.

PALMER, Robert T.; DAVIS, Ryan J.; THOMPSON, Tiffany. **Theory Meets Practice**: HBCU Initiatives That Promote Academic Success Among African Americans in STEM. Journal of College Student Development, Volume 51, Number 4, July/August 2010, pp. 440-443.

SAMPAIO, Sônia M. R (org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Georgina G. dos; VASCONCELOS, Letícia; SAMPAIO, S. M. R. (orgs.). **Observatório da vida estudantil**: dez anos de estudos sobre a vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2017.

SEYMOUR, E. and HEWITT, N.M. **Talking about leaving**: why undergraduates leave the sciences. Westview Press, Boulder, 1997.

SITHOLE, Alec et al. **Student attraction, persistence and retention in STEM programs**: successes and continuing challenges. Higher Education Studies, vol.7, nº 1, p. 46-59, 2017.

TIERNEY, William G. **An anthropological analysis of student participation in college**. The Journal of Higher Education, Vol. 63, No. 6 (Nov. - Dec., 1992), pp. 603-618.

TINTO, Vicent. **Dropout from higher education**: a theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research. Winter, vol. 45, nº 01, p. 89-125, 1975.

_____. **Stages of student departure**: reflections on the longitudinal character of student leaving. Journal of Higher Education, vol. 59, nº04, July/August, 1988.

_____. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2.ed. The University of Chicago Press, Chicago, 1993.

_____. **Taking retention seriously**: rethinking the first year of college. NACADA Journal, vol. 19 (2), Fall, 1999.

_____. **Research and practice of student retention**: what next? J. College Student Retention, vol. 8, nº 01, p. 1-19, 2007.

VARGAS, H.; HERINGER, R. **Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada**: Argentina, Brasil e Chile. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, n. 72, 2017.

WATKINS, Jessica; MAZUR Eric. **Retaining students in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) majors**. Journal of College Science Teaching, Vol. 42, No. 5 (May/June 2013), pp. 36-41

XU, Yonghong Jade**. Attention to Retention**: Exploring and Addressing the Needs of College Students in STEM Majors. Journal of Education and Training Studies Vol. 4, No. 2; February 2016.

YORKE, Mantz; LONGDEN, Bernard. **Retention and student success in higher education**. The society for Research into Higher Education, Open University, 2004.

**CAPÍTULO 17**

# STUDENT AFFAIRS AND SERVICES IN HIGHER EDUCATION: GLOBAL FOUNDATIONS, ISSUES AND BEST PRACTICES[1]

**(***Serviços e Assuntos Estudantis no Ensino Superior: Fundamentos Globais, Questões e Boas Práticas*)[2]

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias[3]

## APRESENTAÇÃO

O presente texto trata-se de um resumo do Guia *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices* publicado em 2009 pela UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) cujo objetivo é subsidiar, em língua portuguesa, os serviços de assuntos estudantis brasileiros. Nesse sentido, por tratar-se de uma publicação de um organismo internacional e deste resumo não ser uma tradução literal da publicação, sugere-se que em caso de dúvidas o material original seja consultado. Também é necessário que se contextualize o mesmo

---

1 LUDEMAN, Roger B.; OSFIELD, Kenneth J.; HIDALGO, Enrique Iglesias; OSTE, Danja; WANG, Howard S. Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices. Paris (France): UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) & IASAS (International Association of Student Affairs and Services), 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183221 Acesso em: 02/07/2019.

2 Revisão de língua inglesa feita por Luiz Guilherme Ferreira Zamaro. Contato: luiz.ferzam@gmail.com

3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp e Pedagogo do Núcleo de Apoio ao Estudante da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

no tempo, uma publicação de 2009, assim como se considere que ela é voltada para o ensino superior de forma geral, ou seja, que congrega diversos tipos de instituições, entre públicas e particulares, pagas e gratuitas, universidades e faculdades, etc.; e que, em alguns momentos, determinados tipos de serviços e/ou sugestões, não se aplicam no contexto brasileiro. Entretanto, como se trata de um resumo, optou-se por manter a lógica da publicação original, em que muitos autores, inclusive, destacam a pertinência de se relativizar e contextualizar os serviços nos diferentes países e culturas.

Este guia organizado por LUDEMAN, OSFIELD, HIDALGO, OSTE e WANG foi baseado em um manual prático publicado em 2002 pela UNESCO como resultado da Conferência Mundial de Educação Superior realizada em 1998 e que buscava ajudar a implementar e avaliar programas e serviços de assuntos estudantis. Ele foi elaborado em colaboração com a IASAS (The International Association of Student Affairs and Services)[4] e busca contribuir para "insights" a partir de fundamentos teóricos e uma visão geral dos assuntos estudantis e seus serviços em todo o mundo.

A iniciativa do primeiro manual foi de Mary-Louise Kearney, então chefe da Divisão de Ensino Superior da UNESCO que em 2000 propôs que especialistas e várias organizações estudantis junto da própria UNESCO desenvolvessem uma publicação que pudesse ajudar países e instituições de Ensino Superior em todo o

4 "The International Association of Student Affairs and Services (IASAS) currently is an informal confederation of higher education student affairs/services professionals from around the world. A number of its members have been actively engaged for sometime in defining the need for and organization of an international community of student affairs and services professionals. Several national and regional organizations have recognized the need for better communication and the sharing of professional development experiences such as best practices, internships, exchanges, conferences, colloquia, symposia and other professional development opportunities. Others are assisting developing countries in the preparation of student services workers and the creation of new organizational structures as they build their universities and higher education systems" (UNESCO, 2009, p.iii).

mundo a implementar serviços e programas de assuntos estudantis. Esse material foi publicado em 2002, "*The role of student affairs and services in higher education A practical manual for developing, implementing and assessing student affairs programmes and services*"[5].

Segundo os organizadores deste Guia, a fundamentação dos serviços de assuntos estudantis se deu no contexto da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior de 1998 que apontou para a necessidade de um grande esforço global para melhoria da oferta de ensino superior em todos os países do mundo. Ainda segundo eles, a formulação desse entendimento se deu por várias razões, entre as quais o papel importante que o Ensino Superior desempenha na melhoria dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais da sociedade global. O argumento central é que se os países quiserem oferecer uma melhor qualidade de vida aos seus cidadãos, devem incluir o financiamento de um sistema de ensino superior que os ajudará a melhorar as vidas desses cidadãos através do ensino, pesquisa, extensão e emprego. Complementa esse argumento a ideia de desenvolvimento econômico, uma vez que estudantes bem preparados retornarão esse investimento para as economias num futuro e, portanto, os próprios serviços de assuntos estudantis devem ser pensados sob a lógica de investimento.

A fundamentação teórica e a prática profissional dos serviços de assuntos estudantis se dão por meio de várias disciplinas acadêmicas, por exemplo: a teoria do desenvolvimento estudantil é baseada em pesquisas em psicologia, sociologia e biologia humana, já os serviços de saúde mental e física dependem fortemente de medicina, psiquiatria, psicologia, educação e ciências do desporto. A administração desses serviços se baseia em conteúdos de administração, contabilidade, recursos humanos, marketing, estatística, etc.

---

5 Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128118. Acesso: 02/07/2019.

A publicação está dividida em 10 seções, além de alguns materiais introdutórios e outros anexos. Cada item ou subitem das seções é de uma autoria específica e em geral procuram descrever o que é determinado serviço, algum histórico e sua importância além de suas finalidades e principais atividades, constando em alguns outros referenciais sobre os temas específicos. Na primeira seção são apresentadas as premissas da publicação e dos serviços de assuntos estudantis. Já na segunda seção são discutidos os princípios básicos, valores e crenças que apoiam os serviços de assuntos estudantis. A terceira seção discute a importância da preparação e do desenvolvimento profissional das equipes de serviços estudantis. Na quarta seção se discute a importância das pesquisas sobre a temática como forma de acreditação, avaliação e planejamento estratégico desses serviços de assuntos estudantis. Saúde, segurança e aspectos legais dos serviços de assuntos estudantis são discutidos na quinta seção, enquanto ética e práticas em assuntos estudantis são tema da sexta seção. A sétima seção é dedicada a serviços de assuntos estudantis em países pós-conflitos ou pós-desastres. Já a oitava seção, a mais longa, é dedicada a discutir e apresentar as variadas formas como os serviços de assuntos estudantis podem ser organizados para aprimorar a aprendizagem e o sucesso dos estudantes; é nesta seção que são apresentados serviços como: aconselhamento educacional, atendimento a estudantes adultos e trabalhadores, creches, apoio a entidades estudantis, serviços para estudantes com necessidades especiais, ajuda financeira, serviços de alimentação, saúde, alojamento, para estudantes LGBT, minorias étnicas, centros para mulheres, entre outros. A nona seção traz um panorama desses serviços nos países que contribuíram com a publicação (50 no total). Por fim, na última seção, a décima, é apresentada uma listagem de associações internacionais, regionais e nacionais de assuntos estudantis.

A seguir, será feito um resumo, em língua portuguesa, de cada seção da publicação, mantendo-se apenas os títulos na língua original, o inglês. Como cada seção, item e subitens das seções

foram escritos por um ou mais autores, ao final dos resumos segue a referência bibliográfica de cada um dos textos dos autores.

## *Introdução*
## *Introduction*

Para ALTBACH e HADDAD (2009, p.VIII e IX), os estudantes são o centro de qualquer instituição acadêmica. Entretanto, destacam que muitas universidades tradicionais não dão atenção a eles. Estimulados pelo crescimento e diversidade das populações estudantis a partir de meados do séc. XX, e em resposta a movimentos estudantis, as instituições acadêmicas passaram a tentar compreender a saúde mental e as demandas sociais dos seus estudantes, tendo os serviços de assuntos estudantis desempenhado papel importante para o sucesso acadêmico dos estudantes. Eles apontam que o modelo tradicional de universidade europeia se espalhou ao redor do mundo, seja por imposição colonial ou escolha, e que estas instituições se preocupavam pouco com seus estudantes por já considerá-los adultos e prontos, além do universo ser majoritariamente masculino, pequeno e de uma elite das sociedades. Para eles, a exceção a esse padrão foram os Estados Unidos, que desde o início se preocuparam com a vida de seus estudantes para além da sala de aula, reforçando a ideia de comunidade. No começo eram os professores responsáveis por esse processo de transição nos primeiros dias, depois passaram a ser profissionais específicos. Para os autores, hoje, o desenvolvimento desses Serviços é visto como parte dos sistemas de ensino superior, e o sucesso acadêmico dependem de estudantes saudáveis, motivados e qualificados para os estudos. Eles apontam que o processo de massificação do ensino superior trouxe uma diversificação da população estudantil, com muitos estudantes de primeira geração e apontam que em países em desenvolvimento, essa diversificação se estende para grupos até então sub-representados, como mulheres, jovens de populações rurais, minorias étnicas ou religiosas entre outros. Assim, eles

apontam que se preocupar com os estudantes é fundamental para o sucesso do ensino superior no Século XXI, reforçando o papel desses serviços de assuntos estudantis.

***Prefácio***
***Preface***

No prefácio do Guia "Assuntos Estudantis e Serviços na Educação Superior: Fundamentos Globais, Questões e Boas Práticas" publicado pela UNESCO em 2009, os profissionais desses serviços são referidos por formações em variadas disciplinas acadêmicas e que a teoria do desenvolvimento dos estudantes vem de pesquisas na psicologia, sociologia e biologia humana. Aponta também que os serviços de saúde mental e física dependem fortemente da medicina, psiquiatria, psicologia clínica e aconselhamento, educação, educação física, educação em saúde, entre outros. Já a administração desses serviços, dada a variedade dos assuntos estudantis, baseia-se em teorias da administração, marketing, contabilidade, recursos humanos, estatística, pesquisas educacionais e estudos sobre liderança.

O Prefácio ainda destaca outro papel importante desses Serviços que é preparar os estudantes para uma vida em sociedade, como futuros profissionais a lidarem com os problemas dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. O Guia foi desenvolvido pela IASAS a partir das Suposições da Declaração Mundial para a Educação Superior (1998) e destaca que o foco desses serviços deve ser o desenvolvimento pessoal, social, cultural e cognitivo dos estudantes.

Nas suposições iniciais deste Guia, os organizadores apontam que num contexto sem precedentes de expansão e diversificação do Ensino Superior (ES), este passou a ter papel vital no desenvolvimento econômico e sociocultural das nações, precisando as instituições de ES lidar com esses desafios, que incluem o financiamento, a equidade no acesso, a melhoria e desenvolvimento nos serviços de apoio, o uso efetivo da tecnologia

incluindo o ensino à distância, o uso de novos e flexíveis formatos de aprendizagem, a obtenção de novas habilidades pelos estudantes visando uma maior empregabilidade, bem como a necessidade de uma cooperação internacional. Segundo os organizadores, é papel do ES desenvolver ideias e valores associados à promoção da cultura de paz, sendo o ES agente de mudanças com responsabilidade social para a promoção dos princípios de solidariedade e equidade. Assim, entendem que estes desafios colocam os estudantes como centro das ações no ES, cabendo às instituições encorajá-los no desenvolvimento da cidadania, local, regional, nacional e internacionalmente.

Os organizadores apontam que essas suposições iniciais são derivadas da Conferência Mundial de Ensino Superior realizada em 1998, e que constituem um forte argumento para o desenvolvimento e implementação de serviços e programas de assuntos estudantis altamente eficazes em todo o mundo. Destacam que cada país deve considerar as singularidades de sua sociedade, suas tradições, cultura, infraestrutura social, assim como prioridades para o desenvolvimento desses serviços e programas; no entanto, afirmam ser imperativo que o ES inclua tais serviços e programas para promover a qualidade na vida do estudante, atendendo suas necessidades de aprendizado. Eles entendem que o desenvolvimento do ES deve reconhecer e permitir a identidade nacional, ao mesmo tempo reconhecendo que existem valores universais (como paz, justiça, práticas democráticas, direitos humanos, desenvolvimento econômico e sustentável) que transcendem culturas individuais e seus contextos políticos e econômicos.

Assim, afirmam os organizadores, os serviços de assuntos estudantis do ES sempre tiveram que reconhecer as diferenças culturais simultaneamente com a promoção de valores universais. Para eles, estes serviços, destinam-se a proporcionar acesso ao ES, melhorando as taxas de retenção [permanência] na graduação, desenvolvendo habilidades globais para a cidadania, fornecendo à sociedade um novo capital humano com potencial de ajudar na

construção de "uma verdadeira família de nações"[6] (UNESCO, 2009, p.2).

Para eles, essas suposições suscitam os seguintes esforços:

1. A educação está diretamente ligada à ideia do desenvolvimento de uma sociedade justa e próspera, cabendo preparar os estudantes para diferentes papeis na sociedade, combinando as habilidades pessoais as necessidades dessas sociedades, considerando benefícios da cooperação regional e internacional;

2. O segundo esforço aponta para os grupos pouco representados na ES, e que devem ser feitos esforços no acesso das mulheres e grupos pouco representados (geograficamente, demograficamente e com características pessoais diversas), encorajando essas pessoas a acessarem o ES;

3. Aponta para o papel das tecnologias da informação, sobretudo em países em desenvolvimento e diz que as instituições devem treinar seus professores, profissionais e estudantes para um uso efetivo delas;

4. Aponta que a liberdade de expressão e a livre troca de ideias são centrais para a qualidade do ES. Sendo necessário apoio, não apenas financeiro, mas do governo, sociedade e iniciativa privada, reforçando a transparência nesse processo;

5. Boa gestão e autonomia fiscal são importantes desde que supervisionadas por agências governamentais. Buscar múltiplas formas de financiamento, setores público e privado com parcerias estratégicas que poderiam oferecer novas formas de educação para alcançar a aprendizagem;

6. Os profissionais e docentes devem ter desenvolvimento profissional contínuo, e os estudantes receberem orientação de carreira, visando oportunidades em suas transições para o mercado

---

6 Em diversos trechos ao longo deste resumo optou-se pelas aspas para indicar traduções literais, mantendo inclusive as referências culturais e linguísticas dos autores de forma a fidedignidade do texto original.

de trabalho. Destaca-se que essa orientação profissional pode variar de acordo com o país;

7. A avaliação dos resultados de aprendizagem, pesquisa e serviços deve ser parte integrante e permanente do ensino superior;

8. A sociedade deve fazer a suposição de que os estudantes são capazes de aprender e que vale o investimento nesses estudantes, e que estes são parte chave do processo por serem membros da própria sociedade e que, de forma responsável, vão retribuir esses recursos investidos para a própria sociedade como cidadãos globais ativamente envolvidos com a sociedade;

9. A educação dos estudantes deve ser feita de forma holística, tratando o estudante em sua totalidade. Isto está de acordo com a ideia de que a educação tem o propósito de melhorar a vida, desenvolvendo a empregabilidade e buscando formar cidadãos livres e responsáveis intelectualmente.

**Princípios básicos, valores e crenças que sustentam um programa efetivo de assuntos e serviços estudantis no Ensino Superior**
***Basic principles, values and beliefs that support an effective student affairs and services programme in higher education***

Neste texto, Ludeman & Strange (2009), enfatizam que os profissionais dos serviços de assuntos estudantis são atores-chave para o avanço de talentos de todas as nações, e que isso requer parcerias em nível nacional e internacional, cooperações, trocas de experiências em conferências e seminários além de pesquisas. Eles entendem que estes profissionais e os serviços devem se ater a quatro missões: o acesso e equidade, a aprendizagem, o gerenciamento de recursos, e as pesquisas e avaliações. Em relação ao acesso e equidade, a missão destes serviços e profissionais deve estar alinhada à da instituição e esses serviços devem levar em consideração os diferentes backgrounds dos seus estudantes visando à sua retenção [permanência]. Em relação à aprendizagem, destacam que os estudantes passam por três processos de transição no ES: o ingresso, a vida e experiência universitária, e a saída para o mercado de trabalho,

e que estes serviços devem considerar esses três processos de transição. Apontam também que esses serviços devem se basear numa série de valores, incluindo diversidade, pluralismo de ideias, inclusão, participação na comunidade, visão global, cidadania, liderança e ética. Além disso, devem incentivar com que os estudantes se vejam como ativos no seu processo de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento pessoal. Em gerenciamento de recursos, apontam que é essencial preparar e qualificar os profissionais desses serviços valorizando os princípios da instituição e seu código de ética. Destacam também o papel da Tecnologia da Informação (TI) como algo essencial e necessário para a eficiência e eficácia desses serviços, permitindo avaliar os estudantes, os próprios serviços e seus profissionais. Também apontam que, dada a importância e diversidade desses serviços que incluem aportes financeiros significativos das instituições, outras formas de financiamento devem ser buscadas. Citam as fundações, filantropia, pesquisas de cooperação e doações de *alumni* (ex-estudantes). Por fim em pesquisas e avaliação, destacam a importância desses serviços serem avaliados quantitativa e qualitativamente verificando se estão alinhados com sua missão. Essas avaliações podem gerar pesquisas que melhorem os próprios serviços.

**O papel central da preparação e desenvolvimento profissionais das equipes de assuntos estudantis e serviço ao aluno**
***The central role of professional preparation and professional development of student affairs and services staff***

Fried e Lewis (2009) apontam que na maioria dos países não há formação em nível de graduação para profissionais de serviços estudantis e que estes acabam treinando e aprendendo no próprio trabalho. Eles apontam que em alguns países como Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Alemanha, Hong Kong (China), Filipinas, África do Sul e Reino Unido algumas organizações de profissionais de serviços estudantis foram criadas e que estas provêm desenvolvimento profissional de seus membros e facilitam as

trocas de experiências e de ideias promovendo oportunidades para networking com outros profissionais.

Fried e Lewis (2009) também apontam que os EUA são referência quando se trata de assuntos estudantis e serviço ao estudante, mas ressaltam que os valores e princípios daquela nação e, portanto, do seu sistema de ES não são os mesmos de países como Brasil, França ou Gana por exemplo. Ou seja, nem sempre os conceitos teóricos vão se aplicar aos contextos e realidades de cada país, porém isto não significa eliminar a experiência deles, mas sim conhecer para pensar serviços de assuntos estudantis de acordo com a identidade de cada país. Para eles, é fundamental que os serviços de assuntos estudantis conheçam seus estudantes e suas culturas para se pensar em formas apropriadas de aprendizagem, citam como exemplo que em algumas culturas a aprendizagem se dá coletivamente e em outras individualmente, e que isso tem de ser levado em consideração, assim como outros fatores como espiritualidade e religião. Eles reiteram que os serviços de assuntos estudantis de um país podem aprender com outros serviços de países com valores, culturas, sociedades e contextos diferentes, mas que é necessário se questionar eticamente sobre o que é importante para os seus estudantes. Assim, conhecer as bases teóricas desses serviços de assuntos estudantis é necessário, até para que se adeque a cada país. Eles apontam que em alguns países questões sociais e emocionais não são importantes, por considerarem que os estudantes têm suporte de instituições como famílias, igrejas ou suas comunidades. Eles também apontam a importância desses serviços avaliarem as suas necessidades e serem avaliados para o desenvolvimento de programas, e destacam a importância dos feedbacks, afirmando que isso pode ser feito, por exemplo, por meio de "surveys" ou pesquisas de opinião. Eles destacam que os estudantes precisam de aconselhamento para suas carreiras, apoio para socialização e suporte para organização de atividades. Apontam que "as boas vindas" feitas por líderes de grupos estudantis (veteranos) é a melhor forma de aproximar os estudantes para desenvolverem relacionamentos. Destacam que nas áreas de suporte acadêmico as tutorias e a aprendizagem de habilidades podem ser

determinantes para o progresso dos estudantes. A palavra-chave para o sucesso acadêmico é engajamento, estudantes engajados com a sua aprendizagem e a instituição tendem a ter sucesso acadêmico. No tópico sobre habilidades interpessoais, os autores destacam que embora o desejo de construir relacionamentos confiáveis seja universal, os meios pelos quais isso acontece variam de lugar para lugar. Eles apontam que muitos modelos de aconselhamento têm embutidos valores norte-americanos, especialmente para classes médias. Eles apontam que os profissionais de serviços de assuntos estudantis devem levar em consideração teorias que considerem questões de raça, etnia e gênero. Os autores destacam também como papel fundamental desses serviços para o desenvolvimento dessas habilidades interpessoais a aproximação dos estudantes com grupos de interesses. Apontam também que os serviços de assuntos estudantis devem ter missão, metas e avaliação de seus resultados dentro do objetivo geral da instituição. Assim, esses serviços devem expressar sua missão para toda a comunidade, tendo os estudantes como centro do serviço, desenvolvendo programas que respeitem as diferentes culturas estudantis e atendam às necessidades dos estudantes e possam ser integrados nos variados currículos, gerenciando orçamentos de forma eficaz. Eles também destacam a importância do desenvolvimento dos profissionais desses serviços estudantis e apontam que em países em que não exista formação acadêmica para tal, a mesma pode acontecer em forma de seminários, workshops, aprendizagem autodirigida e aprendizagem experiencial, ou seja, no trabalho e supervisionada por profissionais mais experientes.

**Pesquisa, avaliação, análise e planejamento estratégico em serviços ao aluno e assuntos estudantis no Ensino Superior**
***Research, evaluation, assessment and strategic planning in higher education student affairs and services***

Schuh & West (2009), apontam que, como em qualquer tipo de serviço, a avaliação dos serviços de assuntos estudantis por critérios objetivos também se faz necessária. Eles entendem que

assim como as instituições de ensino superior devem demonstrar eficácia, esses serviços também, devendo comprovar que os recursos (humanos, materiais e financeiros) estão sendo amplamente utilizados pelos estudantes de forma a contribuir com suas aprendizagens e como os serviços e programas tem agregado valor a experiência dos estudantes, com o risco de, em não se comprovando, os recursos serem diminuídos e os cargos redistribuídos. Eles destacam que nos últimos anos, os profissionais desses serviços têm dado atenção a programas que melhorem a aprendizagem dos estudantes. Assim, para avaliar os resultados desses programas, é necessário responder duas perguntas: "1) A participação na experiência [programa] melhorou a aprendizagem dos estudantes? 2) Se sim, como?" (SCHUH & WEST, 2009, p.22). Eles destacam que a cultura do campus, assim como a perspectiva dos estudantes e a vida institucional são aspectos a serem considerados na avaliação desses serviços e que o alcance dessas avaliações pode ser amplo, com consulta aos seus estudantes desde a matrícula até os programas de inserção no mercado de trabalho. Outra forma de avaliação pode ser a comparação com serviços similares de outras instituições, que devem ser contextualizados, mas que permitem elaborar novos programas.

Para os autores, diferentes estratégias podem ser utilizadas para a avaliação, métodos quantitativos e/ou qualitativos. Entretanto, eles destacam que algumas questões iniciais precisam ser respondidas para a escolha da melhor estratégia, sendo: 1) Qual é o objetivo da avaliação? 2) Que informação é necessária? 3) Qual é a abordagem metodológica mais apropriada? 4) Quem serão os participantes da avaliação? 5) Qual instrumento(s) será necessário? 6) Como os dados serão analisados? 7) Como os resultados serão descritos? 8) Como o resultado da avaliação contribuirá para a melhoria organizacional? (SCHUH & WEST, 2009, p.24).

Eles também ressaltam que a definição da população a ser estudada é de extrema importância, se será uma amostra ou a totalidade da população, considerando que se essa população for

muito grande, como definir as amostras também é importante. Eles apontam que nestes casos, os investigadores têm optado por amostras de conveniência ou aleatórias. Destacam também que entre as técnicas comumente utilizadas para avaliação nestes serviços estão: pesquisas por correio, telefone e web; grupos focais; entrevistas individuais; análises de diários e portfólios; análises comparativas sobre demografia e custo-benefício; testes tradicionais (SCHUH & WEST, 2009, p.25). Considerando que o trabalho é de 2009, na época eles já apontavam os avanços tecnológicos para o uso de ferramentas online para criação, pesquisa e análise de resultados e que essas ferramentas agilizam o processo de avaliação. Eles apontam para o desenvolvimento de alguns programas interessantes que buscam avaliar as experiências e aprendizados dos estudantes não apenas acadêmicos, ou seja, restritos às salas de aulas, buscam incentivar a autorreflexão dos estudantes para perceberem o desenvolvimento de habilidades e atributos que estão em aperfeiçoamento. Eles destacam que no Reino Unido, uma série de consultorias e empresas têm sido criadas para avaliar e oferecer serviços às instituições de ensino superior, sendo serviços de moradia os que mais cresceram junto às instituições privadas.

Schuh & West (2009), também destacam que dado o lugar desses serviços de assuntos estudantis na instituição e o contato direto com os estudantes, eles são lugares interessantes para se levantar dados, pesquisar e avaliar o universo dos seus estudantes para o desenvolvimento de programas. Eles ressaltam que o perfil dos estudantes tem se diversificado nos últimos anos e não apenas em termos demográficos, incluindo a idade, gênero, etnia e classe social, mas também em termos de atributos pessoais e características psicossociais, estilos de aprendizagem, habilidades, motivação e background acadêmico para o ensino superior. Os autores recomendam que estudos abrangentes e extensivos sobre as condições de vida social e econômica dos estudantes sejam realizados regularmente a cada três ou quatro anos. A coleta em

longo prazo permite traçar tendências, possibilitando revisar os programas e os próprios serviços de assuntos estudantis.

Eles apontam que esses estudos devem considerar: as tendências no número de estudantes, a partir de dados demográficos; as formas de financiamento e ajuda financeira aos estudantes, com despesas com moradia, por exemplo; as formas de assistência e apoio educacional para a conclusão da graduação; os padrões de interesse dos estudantes e suas escolhas e o impacto dos aconselhamentos; as condições de estudos dos estudantes, o tempo dedicado aos estudos e ao lazer; as necessidades outras, como: casados, com filhos, trabalhadores, que necessitam de transporte ou estacionamento; a internacionalização; os impactos do aconselhamento de carreiras, serviços de saúde e serviços sociais; a empregabilidade como sucesso no ensino superior; alojamento e os serviços de alimentação (SCHUH & WEST, 2009, p.29).

Schuh & West (2009), afirmam que nas últimas décadas cresceu o número de associações e organizações profissionais de assuntos estudantis e que isso é importante para a adoção de normas profissionais, considerando que estas organizações oferecem recomendações claras e diretrizes de padrões profissionais além de oferecem ou patrocinarem cursos e treinamentos. Eles também abordam a importância do planejamento estratégico e afirmam que o mesmo deve ser parte do planejamento estratégico da instituição onde os serviços de assuntos estudantis são parte. Após a instituição definir o seu planejamento estratégico, os responsáveis pelos serviços de assuntos estudantis podem iniciar os planejamentos dos serviços. Eles apontam que normalmente, um plano estratégico deve ter: uma missão; seus valores; os objetivos [para os assuntos estudantis]; e as metas. Assim, a avaliação desse serviço deve considerar o cumprimento dos objetivos (SCHUH & WEST, 2009, p.32).

Eles sugerem para o planejamento estratégico dos serviços de assuntos estudantis o modelo SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*), em que a partir de uma atividade de

brainstorming, os profissionais do serviço identificam os pontos fortes internos (por exemplo, a experiência do pessoal), os pontos fracos (por exemplo, poucos recursos), as oportunidades externas (por exemplo, a matrícula de estudantes estrangeiros) e as ameaças externas (por exemplo, a queda no número de futuros estudantes na região geográfica da instituição). Eles apontam que normalmente, o planejamento se inicia com a análise da missão da instituição e depois da missão do próprio serviço de assuntos estudantis e que, eventuais mudanças na missão da instituição implicarão na mudança da missão do próprio serviço. Seguindo o raciocínio, segundo eles, a próxima etapa é a análise da visão dos serviços de assuntos estudantis, que em geral apontam para a natureza e os objetivos desses serviços em termos de 5 a 10 anos. O próximo passo é o desenvolvimento de metas, que normalmente tem um período de um ano e devem estar alinhados com os objetivos (visão) e a missão. Eles citam como exemplo de metas índices quantitativos, como aumentos percentuais no número de estudantes que participam de eventos ou o aumento de apoio financeiro, essas metas são chamadas por eles de objetivos mensuráveis, estabelecendo-se um número de estudantes a serem atendidos com bolsas, alojamento, alimentação, esportes, lazer, etc., aumentados a cada ano. Eles destacam que os exemplos têm fim meramente ilustrativo para ajudar os serviços a desenvolverem seus planejamentos a partir de metas fáceis de serem mensuradas, mas que os serviços podem criar outras metas, como o impacto do mesmo na aprendizagem dos estudantes e que para isso necessitará de outros instrumentos de avaliação. O que eles evidenciam é a clareza na relação avaliação e planejamento desses serviços. Para eles o planejamento é o caminho a seguir e a avaliação fornece dados para saber se o caminho está sendo percorrido conforme o planejado. Por fim eles concluem que pesquisar e avaliar os serviços de assuntos estudantis é de extrema relevância não apenas para os serviços, mas para todas as partes interessadas nos dados, ou seja, as próprias instituições que passam a ter mais elementos para enfrentar os desafios do futuro. Eles apontam que esses

serviços continuarão importantes no futuro e insistem para que os profissionais desses serviços se envolvam com as pesquisas, avaliações e planejamento (SCHUH & WEST, 2009, p.35).

**Segurança, proteção, gerenciamento de riscos e questões legais nos assuntos estudantis**

***Safety, security, risk management and legal issues in student affairs***

Gregory (2009) aponta que a prática dos serviços de assuntos estudantis tem se tornado mais complicada em todo mundo por conta das questões sociais de cada país para além das questões comuns aos estudantes e o próprio ensino superior. Ele destaca que entre as questões mais preocupantes está em como "proteger física e psicologicamente seus estudantes" e qual o amparo legal para essas proteções (GREGORY, 2009, p.39). Ele aponta que embora o conceito básico da prática desses serviços seja o desenvolvimento do estudante para além da sala de aula de forma a apoiar e cooperar com a missão acadêmica da instituição, para ele, isso só acontece quando os estudantes se sentem seguros e confortáveis, e cita como referência a Hierarquia das Necessidades de Maslow (1943) indicando que antes dos estudantes conseguirem se concentrar em níveis mais elevados de necessidades, como "amor, afeto, pertença, autoestima e autorrealização", todos os itens essenciais para o desenvolvimento dos estudantes, deve-se garantir as necessidades básicas, como "fisiológicas e de segurança" (GREGORY, 2009, p.40). Ele destaca entre aspectos de segurança os internos às instituições e os externos, que no primeiro caso podem significar um treinamento específico dos seguranças da instituição para abordagem com estudantes e no segundo caso um relacionamento próximo com as polícias locais. Ele também aborda o gerenciamento de riscos, que envolve muito mais questões climáticas e meteorológicas como desastres e por fim cita a questão do ordenamento legal de cada país e da necessidade dos profissionais dos serviços de assuntos estudantis conhecerem a legislação a qual estão submetidos. Ele aponta que para todos esses

assuntos, o papel da instituição de ensino superior e dos serviços de assuntos estudantis é de educar, indicando que as instituições "não devem ser passivas", mas que também não são os familiares dos estudantes, cabendo às instituições permitir que seus estudantes façam escolhas baseadas em informações institucionais, que "muitas vezes, mesmo consciente, não devem intervir" nessas escolhas devendo a instituição servir como "um guia de influência positiva" (GREGORY, 2009, p.43). Em síntese, as instituições de ensino superior e os serviços de assuntos estudantis devem dar o suporte, mas não tutelar seus estudantes para não ir de encontro ao desenvolvimento da autonomia do mesmo. Em termos de gerenciamento de riscos, Gregory (2009) aponta alguns riscos considerados altos para os serviços de assuntos estudantis que necessitam um planejamento: a conduta estudantil, a administração de moradias estudantis e o arquivamento dos registros dos estudantes. Sokolow (2001 Apud GREGORY, 2009, p.45), identificou outros riscos que podem acontecer fora do "campus", como os "estágios de voluntariado, suicídios, agressões sexuais e uso de drogas e álcool", sugerindo que os serviços de assuntos estudantis e as instituições criem "políticas de gerenciamento desses riscos mantendo-as atualizadas". Assim, Gregory (2009), entende que compreender as questões jurídicas locais é essencial para o gerenciamento de riscos. Ele aponta que na maioria dos países a maioria das leis que impactam diretamente as instituições de ensino superior e os serviços de assuntos estudantis são federais e reguladas por um ministério da educação, mas que pode haver diferenças em cada país, nos níveis nacional, regional, estadual, municipal ou local, principalmente em aspectos de segurança. No Brasil isso fica evidente nas questões de segurança pública, geralmente de ordem estadual com as polícias militares ou municipais com as guardas civis, além dos setores de saúde e assistência social, normalmente atribuídos às municipalidades. Por fim ele destaca o caráter educativo, de liderança e gestão desses serviços, apontando que estes devem educar seus estudantes informando-os sobre todas as garantias legais, os direitos e deveres,

o papel de liderança na criação e oferecimento de programas que garantam a segurança física e psicológica dos estudantes e o papel de gerenciamento desses programas de forma eficaz e eficiente.

**Ética e a carreira de assuntos estudantis**
***Ethics and the student affairs profession***

SACHS & HOWMAN (2009), abordam o tema da ética e os profissionais de assuntos estudantis. Para eles, os profissionais desses serviços devem considerar cinco questões básicas: 1) a legislação; 2) as orientações e diretrizes institucionais; 3) o perfil dos estudantes atendidos e a formação ética deles; 4) a diversidade cultural da região e país ao qual as suas instituições pertencem; 5) códigos de éticas internos e as certificações externas. Os autores apontam para a necessidade de esses profissionais levarem em consideração esses princípios éticos para a construção de uma relação entre a instituição e seus estudantes. Em relação à legislação, eles entendem que o respeito às leis, mesmo em caso de discordância é essencial, pois não cabe aos profissionais deliberar sobre eles, nem violar intencionalmente, devendo esses profissionais saber distinguir o que são seus pontos de vistas e valores pessoais daquilo que é institucional e legal. Já em relação às orientações institucionais, os autores destacam que todas as instituições possuem seus padrões éticos e que se espera desses profissionais de assuntos estudantis (além de outros profissionais e também dos estudantes) que sigam as orientações éticas da sua instituição. Eles destacam que o ideal era que o profissional conhecesse a missão da instituição e seus padrões éticos antes de aceitar ou não o emprego, visto que isso pode gerar um conflito ético entre os valores pessoais e os institucionais. Eles destacam a importância das instituições normatizarem seus padrões éticos, ajudando as instituições e os profissionais no cumprimento dos padrões éticos.

Os autores também entendem que o desenvolvimento moral dos estudantes é (ou deveria ser) parte central e talvez até o objetivo final dos serviços estudantis, e que cabe aos profissionais, facilitar

o aprendizado desses valores, eles citam, após a revisão das diretrizes éticas de algumas organizações de assuntos estudantis, alguns princípios éticos para esses profissionais no atendimento aos estudantes: a) ser respeitoso; b) respeitar a dignidade do estudante; c) agir em benefício do estudante; d) facilitar a aprendizagem do estudante; e) fornecer um ambiente seguro; f) manter o mais alto nível de comportamento profissional; não causar danos aos estudantes. Eles apontam que embora cada um desses princípios possa ter diferentes significados e sutilezas de cultura para cultura, o princípio orientador do profissional destes serviços deve ser respeitoso e ético. Já em relação à diversidade cultural, os autores apontam que estas podem variar de comunidade para comunidade, de país para país, e que uma prática que pode ser aceitável em um lugar pode ser um tabu em outra.

Assim, os autores defendem que os profissionais de assuntos estudantis devem compreender a cultura do país e da comunidade em que trabalham. Eles reforçam que assim como as questões éticas, para os aspectos culturais, os profissionais desses serviços devem separar suas crenças pessoais das profissionais. Por fim, em relação aos códigos éticos internos e as certificações ou licenciamentos, os autores apontam que algumas áreas dos assuntos estudantis exigem certificação profissional, que por sua vez envolvem outros padrões e princípios éticos e citam como exemplos profissionais da saúde ou psicologia que obedecem a padrões profissionais das organizações que os certificam, no Brasil, os conselhos de classe. Eles defendem que, nesses casos, os profissionais de assuntos estudantis devem seguir as diretrizes profissionais específicas. Eles concluem que considerações éticas são essenciais em qualquer serviço de assuntos estudantis e que para manter um modelo de comportamento apropriado é necessário ações e direcionamento, padrões codificados dentro desses serviços e da instituição como um todo. Ressaltam que, embora esses padrões éticos possam se diferenciar de comunidade a comunidade e de país para país, as premissas básicas de respeito, aprendizagem e profissionalismo, proporcionam um ambiente seguro e beneficiam estudantes e a instituição.

**Assuntos estudantis e Serviço ao aluno em Ensino Superior em países pós-conflito/pós-desastres; deixando bases para o futuro**
***Higher education student affairs and services in post-conflict/post-disaster countries: laying a foundation for the future***

Shea & Baghirova (2009), discutem sobre a importância do suporte aos estudantes de ensino superior em países que passaram por conflitos ou desastres. Eles apontam para os desafios do ensino superior na entrada do novo século e entendem que o sucesso deste depende de como lidamos com esse ambiente de mudanças, e que países que passaram por essas situações necessitam do ensino superior no processo de reconstrução, e que os serviços de assuntos estudantis demandam atenção especial. Os autores destacam uma série de recomendações que já compõem esse guia da UNESCO e que vale para os serviços de assuntos estudantis como um todo, mas enfatizam ainda mais a importância destes nesses países e concluem que o campo de estudos de serviços estudantis nesses países é uma prática emergente, mas destacam que já há pesquisas nas últimas décadas sobre ensino superior e assuntos estudantis em outros países que podem servir de modelo, mesmo que revistos e adaptados dada as diferenças culturais. Ou seja, mesmo que os modelos não sejam apropriados para implementação de ações locais, existe uma base sólida de pesquisas, o que permite subsidiar o início das pesquisas e trabalhos nestes países.

**Funções dos Assuntos estudantis no Ensino Superior: serviços profissionais e programas oferecidos para a melhoria do aprendizado e sucesso dos estudantes**
***Student affairs and services functions in higher education: professional services and programmes delivered for enhancement of student learning and success***

Osfield & Ludeman (2009), apontam que o conceito de serviços de assuntos estudantis em alguns países já está estabelecido, enquanto que em outros é um fenômeno emergente. Eles apontam que esses serviços antigamente, quando existiam, eram restritos e que os modelos de

ensino superior não focavam na integralidade dos estudantes, além desse nível de educação ser limitado a quem podia pagar. Eles destacam que o início da diversificação do perfil dos estudantes, começando pelo ingresso das mulheres, fez com que os poucos profissionais que atuassem junto aos estudantes demandassem novas formas de assistência e a realização de pesquisas. Conforme o Ensino Superior foi sendo visto pelos governos e suas sociedades como forma de desenvolvimento de pesquisas, forças armadas, indústria, saúde e programas sociais novas formas de reter os estudantes nesse nível de educação começaram a ser pensadas, segundo eles, é aí que nasce a profissionalização dos serviços de assuntos estudantis que passam a ser responsáveis não apenas pela alimentação e alojamento dos estudantes, mas também encarregados da saúde física e mental, apoiadas em atividades de lazer, esportes, cultura, orientação acadêmica, orientação de carreira, suporte financeiro e apoio para pessoas com deficiência, o que em muitos países tornaram-se divisões de outros serviços ou unidades próprias, cuja principal função era conhecer e ajudar os diferentes tipos de estudantes a partir das suas necessidades. Nos EUA, essa diversificação se deu principalmente após a II Guerra Mundial com o ingresso de veteranos que acessaram o Ensino Superior por meio de benefícios governamentais. Eles afirmam que foi no último quarto do século XX que essa diversificação de estudantes que ingressaram no Ensino Superior em todo o mundo começou a se expandir, em números e em tipos, deixando de ser um lugar de homens brancos, para ter mulheres, negros, pessoas mais velhas, pais ou mães, estudantes com deficiência entre outros e que o resultado dessa diversificação foi a necessidade de se contratar mais profissionais para atender a necessidades desses estudantes ajudando-os a tornarem-se estudantes bem sucedidos.

### O gestor de assuntos estudantis e serviço ao aluno
***The senior student affairs and services officer***

Humphreys *et al* (2009), ao abordarem o papel dos gestores dos serviços de assuntos estudantis, os *Senior Student Affairs Officer*

*(SSAO)*, apontam que cabe a estes desenvolver, liderar, avaliar e coordenar esses serviços e seus programas em acordo com a missão institucional, fomentando a aprendizagem dos estudantes e ajudando-os em sua experiência. Para eles, o SSAO é um agente de mudanças, um especialista em estudantes, serviços e programas e que assim, são responsáveis pela orientação e qualificação dos profissionais desses serviços, proporcionando oportunidades de desenvolvimento e estimulando uma cultura organizacional de aprendizagem que valorize a justiça, a qualidade e o respeito às diferenças. Dentre várias funções do SSAO citadas, estão: apoiar, defender e promover as necessidades e os interesses dos estudantes; desenvolver estruturas que apoiem o aprendizado dos estudantes; liderar na instituição processos que deem acesso a estudantes de todos os níveis socioeconômicos; promover o pluralismo a diversidade e o multiculturalismo; etc.

**Descrições das unidades especializadas em assuntos e serviços estudantis; Aconselhamento acadêmico e educacional**
***Descriptions of student affairs/services specialty units Academic advising/educational counselling***

Blaney *et al* (2009), apontam que todos os estudantes necessitam de algum tipo de aconselhamento, e que essas necessidades variam assim como as respostas institucionais a essas necessidades. Entretanto, eles apontam que independente dessas diferenças de necessidades e institucionais há serviços e profissionais para tal missão, que, segundo eles, devem ter os seguintes pré-requisitos: habilidades interpessoais, conhecimento da cultura estudantil, liderança e gestão, conhecimento da tecnologia utilizada pelos estudantes e gerenciamento de estresse. Dentre as funções destes profissionais no atendimento aos estudantes, estão: ajudá-los no desenvolvimento de planos educacionais coerentes com seus objetivos de vida; ajudá-los a compreender as políticas e procedimentos acadêmicos; ajudá-los a superar problemas educacionais e pessoais; usar dados disponíveis

sobre os resultados acadêmicos e educacionais deles para atender às suas necessidades; manter um contato próximo disponibilizando contatos pessoais visando a criação de laços com a instituição. Dentre as atividades típicas destes profissionais junto aos estudantes estão: ajudá-los na "tomada de decisões e no direcionamento da carreira"; ajudá-los a entender e a cumprir os requisitos institucionais; fornecer informações claras e precisas sobre políticas institucionais, procedimentos e programas; "ajudá-los na escolha de cursos e outras experiências educacionais (por exemplo, estágios, estudo no exterior)"; encaminhá-los corretamente para outros serviços, dentro e fora do campus; avaliar o progresso deles em relação aos objetivos estabelecidos; e, "coletar e distribuir dados referentes às necessidades, preferências e desempenho dele para uso das instituições na revisão ou refinamento de seus programas" (BLANEY *et al*, 2009, p.72).

**Centros de apoio acadêmico**
***Academic support centers***

Jacobs (2009) destaca que os Centros de Apoio Acadêmico (Academic Support Centres) desempenham um papel fundamental no sucesso educacional dos estudantes e que apesar dos variados nomes, todos têm como missão apoiar os estudantes em seus objetivos acadêmicos, e que em geral, todos oferecem tutorias em pequenos grupos nas áreas de matemática, ciências, escrita científica, entre outros. Ele destaca que o trabalho destes centros é muito próximo do corpo docente e que às vezes se reportam aos setores de assuntos estudantis e às vezes de assuntos acadêmicos, ou a ambos e que são fundamentais para a retenção [permanência] dos estudantes na instituição podendo ser considerados recursos centrais para este propósito. Dentre as principais funções destes serviços citadas pelo autor estão: ajudar os estudantes a "atingirem seus objetivos acadêmicos"; promover o acesso, a permanência e a excelência acadêmica; ajudar os estudantes a entenderem seus "estilos de aprendizagem fornecendo estratégias para o

aprendizado", com suportes nas áreas de "leitura, escrita, matemática e ciências"; proporcionar "workshops com docentes sobre estilos de ensino e aprendizagem" disponibilizando estratégias variadas; e "proporcionar oportunidades que promovam a aprendizagem ao longo da vida através do pensamento crítico e consciência social" (JACOBS, 2009, p.73). Dentre as atividades típicas desses serviços, o autor destaca: "oferecer tutorias individuais e em pequenos grupos para diferentes cursos; desenvolver atividades junto aos estudantes sobre ansiedade, bem-estar, gerenciamento das finanças, etc."; realizar workshops para estudantes e docentes sobre "gestão do tempo, estilos de aprendizagem e habilidades de estudo"; trabalhar junto com outros setores visando "promover oportunidades de aprendizagem"; oferecer orientação acadêmica; e, motivar e incentivar os estudantes a alcançarem o sucesso acadêmico (JACOBS, 2009, p.74).

**Admissão**
***Admissions***

Vlaar (2009) destaca a importância dos serviços de admissões quando os estudantes escolhem se inscrever em uma instituição. O autor aponta que após a escolha da instituição por parte do estudante, cabe ao serviço de admissões decidir pela admissibilidade ou não, na visão do autor é essa equipe que pensará o sucesso deste estudante na instituição a partir de pesquisas sobre preditores de sucesso, propondo políticas institucionais para tal. Ou seja, pensam o perfil de estudante para a instituição e seus cursos. Dentre as funções citadas pelo autor, estão: orientar os candidatos através do processo de candidatura; adotar os pedidos de admissão para identificar os que provavelmente terão sucesso; trabalhar em colaboração com as partes interessadas na admissão, recrutamento, habitação, escritórios de assistência financeira, unidades acadêmicas,

consultores de escolas secundárias e famílias entre outros; engajar-se em atividades estratégicas de gerenciamento de matrículas.

**Serviços para estudantes adultos, não-tradicionais e que necessitam de deslocamento**
***Adult/non-traditional/commuter student services***

Bailiff (2009), afirma que pesquisas mostram que estudantes que se deslocam tendem a ser menos envolvidos com atividades no campus, provavelmente com outras atividades para além das educacionais, circunstâncias compartilhadas pelos estudantes adultos (não tradicionais, ou seja, com mais de 24 anos de idade). Ela aponta dentre as funções dos serviços de assuntos estudantis: a realização de "pesquisas sobre as necessidades e características do estudante adulto e daqueles que se deslocam"; "aconselhamento específico" para estudantes adultos em relação às suas preocupações pessoais e necessidades acadêmicas; oferecimento de formas diferenciadas de comunicação; "organização de atividades sociais e culturais para estudantes adultos e seus familiares"; reconhecer as limitações dos estudantes que se deslocam para participar de atividades sociais e culturais; desenvolver opções de "aprendizagem flexíveis"; "assessorar o pessoal acadêmico e administrativo" sobre dificuldades desses estudantes; "desenvolver redes sociais de apoio a estes estudantes"; proporcionar locais para que estudantes possam se socializar e estudar; e, providenciar programas específicos, "incluindo orientação familiar" (BAILIFF, 2009, p.75-76). Dentre as atividades típicas dos profissionais que atendem estes estudantes estão: "aconselhamentos individuais e em grupo"; defender a formulação de políticas específicas para este público; trabalhar com estudantes adultos para que se envolvam em atividades institucionais; "trabalhar com o corpo docente para entender as diferentes abordagens que podem ser necessárias a aprendizagem destes estudantes"; "realizar pesquisas sobre grupos sub-representados e, desenvolver estratégias proativas que sejam acolhedoras, preparatórias e ajudem na promoção do sucesso acadêmico"; disponibilizar espaços adequados para a prática religiosa; fortalecer a

identidade de grupos sub-representados; oferecer oficinas de desenvolvimento pessoal; "desenvolver programas e ações aos finais de semana"; disponibilizar creches; (BAILIFF, 2009, p.76-77).

**Assuntos estudantis e a relação com ex-alunos**
***Alumni relations in student affairs***

Nota (2009) destaca a relevância da relação da instituição com ex-estudantes e os benefícios da manutenção dessa relação para ambas as partes. Normalmente esses estudantes estão organizados em associações de ex-alunos, mas as instituições de ensino superior podem desenvolver programas e serviços envolvendo esses ex-estudantes, pensando como parceiros importantes e comprometidos com a instituição, sua missão e valores. Segundo a autora, esse relacionamento começa envolvendo futuros estudantes. Dentre as principais funções deste serviço estão: promover um alto grau de orgulho e propriedade na instituição; proporcionar oportunidades de networking e mentoring; ajudar a fornecer apoio financeiro de ex-estudantes para os atuais e futuros estudantes; ser embaixador da instituição; apoiar os esforços de branding e marketing da instituição; comunicar aos atuais e futuros estudantes sobre oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Dentre as atividades típicas, estão: comunicar oportunidades para futuros estudantes participarem de atividades que sejam tradicionais; pensar em eventos de mercado para ex e futuros estudantes visando atender potenciais empregadores e mentores; criar no campus oportunidades para futuros estudantes começarem a tradição de retribuir; apoiar associações formais de ex-estudantes de alumni.

**Serviços de livrarias**
***Bookstore services***

Vaughan (2009) aborda a relevância das livrarias no suporte aos estudantes, com destaque na promoção de cursos. Ela alerta para o papel da tecnologia na mudança dos tipos de serviços

oferecidos e aponta que o tema mais comum nestes espaços tem sido os preços dos livros didáticos e que este tema ganhou espaço em discussões na mídia em governos locais e federais. Ela destaca que por conta dos valores, muitos estudantes têm buscado formas alternativas de reduzir e minimizar as despesas educacionais, utilizando livros usados, compartilhando materiais. Algumas livrarias têm criado programas de "ciclos de livros didáticos", vendendo e comprando os próprios materiais didáticos. Ela aponta que os estudantes também têm procurado utilizar a tecnologia como forma de minimizar os custos, como por exemplo, o oferecimento de materiais digitais ou online que permitem acessos 24 horas por dia e 7 dias por semana, sendo assim, as livrarias espaços suplementares da experiência universitária dos estudantes. Dentre as principais funções deste serviço estão: fornecer livros e outros materiais didáticos; vender suprimentos instrucionais, como papel, cadernos, utensílios de escrita, etc.; disponibilizar referências, dicionários, etc.; vender mercadorias institucionais que promovam a própria marca; reunir-se com professores e funcionários para definição as necessidades de livros e outros materiais, recuperar livros.

**Atendimento telefônico**
***Call centers***

Bishop (2009), ao abordar a importância de que as universidades disponham de um centro de atendimento aos estudantes e futuros estudantes destaca que esse serviço ganhou relevância nos últimos anos em especial pelo crescimento de matrículas e de procura pelo ensino superior. Para ela, o fato de mais jovens concluírem o ensino médio automaticamente aumenta a demanda de matrículas no ensino superior. Ela também aponta para o fato do tempo de conclusão dos cursos de quatro anos no ensino superior ter subido para 6,2 anos, o que tem aumentado a população estudantil, assim como fatores econômicos, que têm levado um maior número de trabalhadores a voltar aos estudos,

concluindo algo que haviam parado ou iniciando novos estudos em busca de outras profissões. Nesse sentido, o volume de informações demandada das universidades tem crescido, e uma vez que os estudantes são clientes, quanto melhor o atendimento e a transição das informações de um departamento para o outro, provavelmente maior a satisfação desses estudantes e seu vínculo com a instituição. Dentre as principais funções deste serviço de call-center estão: ser um local centralizado de informações, a primeira parada; Fornecer informações por telefone ao vivo e não em gravações automatizadas; criar linhas de comunicação com outros departamentos da instituição; utilizar tecnologias para reduzir o tempo de espera nas ligações; utilizar a tecnologia para evitar o estresse e desgaste da equipe profissional envolvida no oferecimento de informações repetitivas; reduzir custos com a contratação dos próprios estudantes por meio período; manter-se atualizado sobre informações dos diversos setores da instituição.

**Atividades do campus e organizações estudantis**
***Campus activities/student organizations***

El-Husseiny (2009) afirma que os serviços de assuntos estudantis desempenham um papel importante na organização e assessoria às organizações estudantis para o desenvolvimento de atividades no campus, e destaca que o envolvimento em atividades para além da sala de aula impacta a experiência de aprendizagem dos estudantes, além de contribuírem com a missão das instituições no atendimento às suas comunidades, estados e países. Dentre as finalidades e funções desses serviços de assuntos estudantis estão: "proporcionar o pensamento crítico e criativo" a partir da solução de problemas; proporcionar oportunidades sociais e culturais que melhorem a educação e o desenvolvimento pessoal; proporcionar oportunidades para os estudantes "desenvolverem habilidades de liderança e responsabilidade"; proporcionar oportunidades para a "associação com outras pessoas com interesses semelhantes"; proporcionar oportunidades para o "exercício da tolerância através

da compreensão e apreciação de outras culturas" (EL-HUSSEINY, 2009, p.84-85). Dentre as atividades típicas desses serviços, estão: realização de programas de lazer dentro e fora do campus; "orientar e desenvolver programas artísticos e culturais"; "assessorar organizações estudantis"; projetar e executar programas de "desenvolvimento de liderança estudantil"; apoiar a criação de atividades e organizações estudantis; "encorajar o envolvimento em atividades de serviço comunitário/voluntário"; "estabelecer um cronograma anual de atividades/eventos institucionais" simbólicos sobre a vida de estudante; "envolver os estudantes na melhoria da integridade e resolução de conflitos dentro instituição" (EL-HUSSEINY, 2009, p.84-85)

**Serviços de proteção e segurança/policial dentro dos campi**
***Campus security/police and protection services***

Gregory (2009b) aponta outra atribuição desses serviços de assuntos estudantis que é a garantia da segurança no campus, e aponta que os modelos de serviços de segurança variam ao redor do mundo a depender das legislações nacionais, estaduais, regionais e locais, sobretudo no que envolve as suas polícias e a relação da instituição com elas, que podem variar do caráter público ou privado desses serviços, do porte ou não de armas, por exemplo. De forma geral, ele aponta que as funções dos serviços de assuntos estudantis relacionadas a esta temática são: proporcionar segurança para as instalações do campus; "garantir a segurança dos estudantes, funcionários e convidados"; interagir com o poder público para aplicação da lei; supervisionar os estacionamentos do campus; "fornecer programas educacionais sobre segurança"; "reforçar os códigos de conduta"; providenciar intervenções básicas médicas em casos de incêndio e emergência. Dentre as atividades típicas, ele aponta: "patrulhar a propriedade do campus"; reforçar as leis; "investigar crimes que ocorrem dentro do campus"; estabelecer relação com órgãos policiais; aplicar regras e políticas do campus; "fornecer programas de segurança"; verificar

as instalações do campus (fechaduras, portas, áreas, iluminação, etc.) para fins de segurança; "supervisionar/controlar o ingresso e a saída de pessoas nas instalações do campus" (GREGORY, 2009b, p.86).

**Serviços de carreira**
***Careers servisse***

Wallace & Rachinger (2009) destacam a importância dos serviços de carreira (Careers Service) para a vida dos estudantes, argumentando que na medida em que mais pessoas veem a experiência educacional universitária como um acesso a um melhor e maior padrão de vida com melhor remuneração, estes serviços que orientam e apoiam a decisão vocacional dos estudantes são tidos como um "serviço crítico para faculdades e universidades". Segundo eles, o investimento financeiro e de tempo na educação é uma decisão importante para os estudantes e suas famílias e dada a globalização e a alta concorrência no mercado de trabalho, aqueles que não estejam preparados e informados estarão em desvantagem. Entretanto, eles apontam que a natureza desses serviços de carreira deve variar de acordo com as instituições e suas missões e o perfil dos seus estudantes. Apontam também a questão geográfica e a disponibilidade de empregos como fatores a serem considerados no oferecimento desses serviços. Assim, eles defendem que não deva existir um modelo único desses serviços. Eles apontam que normalmente estes serviços de carreira estão vinculados organizacionalmente aos serviços de assuntos estudantis, e que dentre as principais funcionalidades estão a orientação profissional, o estágio, a educação cooperativa e a assistência ao emprego e relatam que em alguns países existem associações profissionais voltadas aos serviços de orientação de carreira, citando Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Austrália como exemplos. Dentre as funções destes serviços de carreira estão: ajudar os estudantes na tomada de decisões, considerando o interesse profissional; fornecer avaliação diagnóstica e

aconselhamento de carreira; fornecer informações sobre carreiras e oportunidades de emprego; instruí-los para a preparação do currículo, entrevistas e processos de emprego; atrair, empregadores para o campus; gerenciar processos de recrutamento de emprego para estudantes e empregadores; fornecer recursos e informações para ex-estudantes; e, coordenar acordos cooperativos entre empregadores e programas acadêmicos. Dentre as atividades típicas desses serviços, estão: fornecer cursos ou workshops sobre planejamento de carreira e processos de emprego, assim como de habilidades (trabalho em equipe, liderança, etc.); administrar testes de orientação vocacional para avaliar necessidades, interesses e habilidades; "estabelecer locais de recrutamento, como feiras e serviços de entrevistas"; disponibilizar, virtualmente, material sobre "ocupações, empregadores e tendências"; "organizar painéis de empregadores e sessões informativas"; fornecer sistemas de acompanhamento de ex-estudantes e estudos com resultados dos graduados; aconselhar individualmente ou em grupos sobre questões profissionais críticas; (WALLACE & RACHINGER, 2009, p.88-89).

**Capelania e serviços ecumênicos**
***Chaplaincy and multi-faith services***

Payne & Laín (2009), apontam que os serviços de capelania não são novos no ensino superior, embora hoje tenham características diferentes de sua origem comum às raízes da universidade no ocidente, inicialmente ligadas ao clero. No século XIX as universidades se inclinaram mais a pesquisa, inclusive diversificando o seu público e tornando-se mais acessível em escala mundial, o que trouxe estudantes de diferentes religiões. Assim, elas defendem que as instituições de ensino superior ofereçam espaços e recursos para que os estudantes pratiquem seu desenvolvimento espiritual, podendo em algumas situações serem espaços multi-religiosos. As autoras destacam que esses serviços de capelania estão se estendendo de lugares para a prática religiosa

para ações que buscam engajar os estudantes e facilitar o diálogo, buscando a promoção do respeito, tolerância e compreensão mútua. Dentre as principais funções destes serviços estão: identificar grupos de estudantes e docentes interessados em exercer sua religião; proporcionar oportunidades para os estudantes vivenciarem, compartilharem e expressarem sua fé; oferecer aconselhamento e assistência à comunidade educativa em épocas de celebração e luto; incentivar e nutrir o desenvolvimento de um senso de comunidade compartilhada; promover a compreensão e aceitação, dentro da comunidade educativa, dos variados caminhos pessoais para o desenvolvimento espiritual; criar uma atmosfera de tolerância e cooperação religiosa. Dentre as atividades típicas estão: criar e manter uma rede de contatos dos serviços religiosos locais para os membros da comunidade do campus; elaborar e implementar seminários, palestras e oficinas de base espiritual e religiosa; fornecer oportunidades para os membros da comunidade do campus compartilharem seus costumes e crenças religiosas; organizar serviços inter-religiosos ou ecumênicos; aconselhar os indivíduos que buscam orientação espiritual; oferecer apoio e aconselhamento espiritual, individualmente ou em grupos, aos que necessitam; organizar eventos e atividades promovendo a vida espiritual no campus.

**Atenção infantil**
***Child care***

Ford (2009) analisa a importância dos espaços de cuidados infantis (creches) nas instituições de ensino superior na atualidade como forma de garantir o acesso e a permanência dos novos públicos estudantis, em especial das mulheres. A autora aponta que em nações onde a educação universitária é recente, em que muitos estudantes estão retornando à educação superior após constituírem família, esses espaços são essenciais para a permanência dos estudantes, especialmente das mulheres. E que disponibilizar esses espaços como estratégia de permanência

implica cumprir com os ordenamentos jurídicos no que se refere à educação infantil. Dentre as funções destes serviços de cuidados à infância, estão: proporcionar um ambiente seguro, estimulante, atencioso e educativo para crianças; fornecer opções de berçário, creche, atendimento pós-escola, entre outros serviços; aconselhar pais e mães sobre questões relacionadas à criança estimulando o desenvolvimento de relações positivas. Muitas das atividades específicas são inerentes a qualquer creche ou serviço de cuidados às crianças nos países, destacando-se as possibilidades de relação desses serviços dentro das instituições de ensino superior com outros serviços ou unidades da própria instituição podendo oferecer assim um serviço de excelência para as crianças além de contribuir com a permanência dos pais e mães.

**Centros acadêmicos, centrais estudantis e sindicatos universitários**
***College unions/university centers/student centers***

Segundo Perozzi & O'brien (2009), as organizações estudantis são reconhecidas e adotadas em todo o mundo com variadas denominações, incluindo central de estudantes, centros acadêmicos, união estudantil e união universitária. Para eles, essas diferentes nomenclaturas podem causar confusão de país a país e confundir as organizações com os serviços das universidades, especificamente aqueles voltados aos assuntos estudantis. Eles argumentam que o formato de gestão pode ser variado, em alguns um administrador é contratado, em outros os estudantes são eleitos, além disso, a estrutura da universidade, multicampi ou não, por exemplo, pode determinar o formato da organização. Eles apontam que em algumas instituições essas organizações, ou sindicatos, são formados por órgãos da instituição, dos assuntos estudantis e que misturam a identidade organizacional com as demandas estudantis. Essas organizações fornecem, segundo os autores um "senso de lugar" por meio de atividades que buscam fomentar o diálogo informal, a socialização e a construção da ideia de comunidade. Ele aponta que essas

organizações não precisam necessariamente de um espaço físico, porém, que na maioria das vezes elas dispõem de uma infraestrutura mínima, normalmente utilizada para a realização de eventos, celebrações, dias abertos, reuniões, orientações e matrículas. Além disso, muitas dessas organizações fornecem serviços de refeições e alugam o espaço como salas de reunião, para banquetes, salões de festas, etc. Ou, incorporando no espaço alguns serviços, como bancos, livrarias, farmácias e agências de viagens, bem como instalações recreativas, como bilhar, salas de concerto, vídeo, jogos, etc. Eles apontam que a missão dessas organizações, os sindicatos é a construção da comunidade. Segundo os autores, as principais funções dessas organizações são: atuar como um ponto de encontro para a comunidade do campus; fornecer uma base para organizações estudantis; proporcionar oportunidades de desenvolvimento de liderança para os estudantes; atuar como laboratório para estudantes em capacitação voluntária e emprego como espaço de praticar as habilidades aprendidas dentro e fora da sala de aula; facilitar e implementar atividades culturais, educacionais, recreativas e sociais. Dentre algumas das atividades típicas, estão: organizar e receber grandes eventos para a comunidade do campus; gerir os espaços para uso dos membros da comunidade (salas de reunião, salões de festas, etc.); apoiar as organizações estudantis para captação de recursos; proporcionar escritórios para as organizações estudantis de graduação e pós-graduação; gerar receita para os estudantes; alugar espaços; gerenciar a manutenção das instalações.

**Serviços comunitários e serviços de aprendizagem**
***Community service/service learning***

Reeves & Hare (2009), analisam os "Serviços Comunitários", ou melhor, a aprendizagem nesses serviços e apontam que no ano letivo de 2005/2006, quase um terço dos estudantes universitários dos EUA participaram de atividades de aprendizado em serviços de voluntariado, "equivalente a um total de 377 milhões de horas a um valor estimado de US $ 7,1 bilhões". Eles também apontam que,

cerca de 91% das instituições de ensino superior nos EUA relatam oferecer cursos de aprendizado em serviços desse tipo, refletindo um crescente interesse dos professores e estudantes na oferta de experiências que conectem cursos com aprendizagem na comunidade. Segundo os autores, o CAS (Council for the Advancement of Standards in Higher Education) define o aprendizado nesses serviços "a form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote student learning and development" (CAS, 2006 Apud REEVES, & HARE, 2009, p.97). Os autores defendem que todos os participantes dessas atividades, estudantes, professores, faculdades, universidades e comunidade, devem se beneficiar da experiência. Eles argumentam que esses serviços permitem às instituições de ensino superior contribuir com o "desenvolvimento local, nacional e global" e que proporcionam aos estudantes uma experiência significativa, onde podem desenvolver habilidades e competências, autoconhecimento e "descobrir o significado de suas vidas". Assim, para o desenvolvimento desses serviços há a necessidade de parceiros, e que cabe aos escritórios de voluntariado essa busca de parceiros e o engajamento dos estudantes. Eles destacam que esses espaços não são apenas locais de aprendizagem prática, mas sobretudo de engajamento cívico dos estudantes em variadas causas de sua comunidade.

A eficácia da aprendizagem nesses serviços está nas experiências de reflexão, que desafiam os estudantes a pensar criticamente, conectando conceitos dos seus cursos com as experiências realizadas. Eles apontam que essas reflexões se dão por meio da redação de periódicos, ensaios, artigos, portfólios etc. Além disso, os docentes podem aproveitar essas experiências para discussões em sala de aula, contribuindo para a aprendizagem teórica e prática. Eles ainda destacam que a "reflexão é um processo contínuo de aprender com a experiência e a aprendizagem dos

estudantes é maximizada quando as atividades de reflexão estão integradas do começo ao fim da experiência".

Assim, para os autores, esses serviços de aprendizagem "servem como ponto central de contato entre os estudantes, professores e parceiros da comunidade". O escritório estabelece e mantém relacionamentos com parceiros da comunidade, "treina professores e organizações comunitárias com noções básicas de aprendizagem em serviço". Dentre as principais funções destes serviços, estão: desenvolver programas nos quais os estudantes aprendam e se desenvolvam através das experiências que atendam às necessidades da comunidade; complementar a aprendizagem em sala de aula, oferecendo experiências práticas nas quais os estudantes sejam capazes de explorar valores, opções de carreira e o seu potencial de liderança; proporcionar aos estudantes a oportunidade de entender as questões sociais e de cidadania da comunidade; oferecer oportunidades estruturadas para os estudantes refletirem sobre suas experiências de aprendizagem junto à comunidade; aconselhar o corpo docente sobre o design do curso de aprendizado em serviço; formar parceiros comunitários em práticas promissoras para trabalhar com estudantes; providenciar apoio logístico, incluindo procedimentos de gestão de risco para programas de aprendizagem em serviço comunitário; avaliar a eficácia das aprendizagens nas experiências em serviço comunitário.

Dentre algumas atividades típicas desses serviços, estão: desenvolver ações de marketing visando envolver os estudantes em serviços comunitários e atividades voluntárias; formar estudantes voluntários com práticas fundamentais para uma aprendizagem eficaz que inclua atitude, ética no trabalho, sensibilidade transcultural, etc.; documentar as experiências de voluntariado do estudante e as parcerias com a comunidade; realizar estudos sobre o valor do aprendizado em serviço comunitário; organizar uma feira de voluntariado e aprendizagem em serviço comunitário onde estudantes, professores e funcionários possam conhecer as várias agências voluntárias; criar

oportunidades de aprendizado em serviço comunitário que combinem com programas acadêmicos, unindo esforços cooperativos com o corpo docente e os parceiros da comunidade. Essas oportunidades podem incluir: a) imersão: proporcionam aos estudantes uma oportunidade de envolver-se direto à comunidade com o objetivo de promover a cidadania ativa; b) atribuição: exige que os estudantes participem do projeto por um dia ou um tempo limitado relacionado às metas do curso; c) baseado em disciplinas: os estudantes se envolvem em alguma atividade voluntária regular ao longo do semestre e refletem sobre suas experiências usando o conteúdo do curso como fonte para sua análise; d) baseado em projetos: equipes de estudantes servem como consultores de uma organização comunitária para atender a uma necessidade específica; e) créditos acadêmicos: os estudantes se inscrevem num programa recebendo créditos adicionais no curso e em contrapartida, fornecem serviço a uma organização cuja missão ou programas se relacione com o seu curso; f) componente opcional: os estudantes podem participar de um programa, podendo a experiência ser usada como base para trabalhos, apresentações de aula ou outras tarefas.

**Serviços de aconselhamento**
***Counselling services***

Segundo ANDREWS *et al* (2009), é importante que os Serviços de Aconselhamento tenham mapeado todos os tipos de prestação de serviços voltados aos estudantes e que compreendam a missão e os valores da instituição, de modo a guiar o seu planejamento por meio destes. Isso significa compreender qual é o modelo de prestação de serviços da sua instituição, qual é o contexto institucional e qual é a coorte dos seus estudantes. Segundo eles, "tradicionalmente, os serviços de aconselhamento universitário fornecem serviços de orientação, aconselhamento/apoio psicológico" visando oportunidades de desenvolvimento pessoal, com encaminhamentos adequados, iniciativas de saúde mental e

respostas/ações/orientações específicas em benefício da coorte estudantil, incluindo "subcategorias identificadas dentro da coorte mais ampla (estudantes pertencentes a grupos minoritários, etc.)". Para os autores, esses serviços de aconselhamento buscam promover o bem-estar geral da população universitária, oferecendo oportunidades para que os estudantes participem ativamente da "vida do campus" preparando-os para a vida além da universidade.

É comum que os profissionais dos serviços de aconselhamento colaborem com os serviços acadêmicos e administrativos com o objetivo de que os estudantes tirem o "máximo proveito da sua experiência de aprendizagem". Além disso, esses serviços de aconselhamento também "fazem uso da tecnologia disponível, incluindo aconselhamento on-line sob a forma de mensagens de texto, e-mail ou usando salas de chat em tempo real". Este tipo de prestação de serviço é utilizado para fornecer "informações, aconselhamento, avaliação e tratamento oportunos" como uma opção aos serviços mais tradicionais.

Os autores listam algumas questões para a prestação desses serviços que merecem atenção e podem ser relevantes:

1. Modelos de financiamento para o serviço específico. Há vários modelos internacionais, alguns incluem cobranças de taxas pelo uso dos serviços;

2. Gerenciamento de várias áreas de prestação de serviços: aconselhamento, serviço de saúde, centro de aprendizagem, adaptação cultural e apoio a estudantes com deficiência, apoio ao estudante internacional, etc.;

3. Engajamento, dentro do contexto universitário mais amplo, da administração, faculdades, prestação de serviços com acordos que tenham os estudantes como foco;

4. Referência de outros serviços e órgãos (associações profissionais e associações estudantis);

5. O desenvolvimento de relacionamentos de referência com médicos, psiquiatras, serviços locais, serviços de saúde mental, incluindo serviços que funcionam 24 horas, aconselhamento

telefónico e online (incluindo equipes de Saúde Mental, atendimento de emergência, etc.);

6. Aconselhamento para o engajamento dos estudantes de forma a incorporar o background cultural dos estudantes;

7. Aconselhamento em acomodações adequadas e serviços específicos para estudantes com deficiência visando a equidade;

8. Oferecimento de serviços variados e flexíveis, como aqueles à distância, como "e-aconselhamento (*e-counselling*) e workshops on-line, etc.";

9. O impacto de serviços prestados na Web que não são gerenciados pelo serviço de aconselhamento estudantil;

10. O impacto do uso da internet no engajamento dos estudantes. As formas como eles usam a internet pode ter um impacto no serviço de aconselhamento. O uso de ambientes online pelas instituições, além do Facebook e Youtube pode ser considerado uma "segunda vida" como ambientes de comunicação e ensino e aprendizagem é também merecem consideração por parte desses serviços.

## Direções futuras

*Future trends*

Os serviços de aconselhamento precisarão encontrar maneiras de gerenciar as ações por meio de parâmetros internacionalmente reconhecidos que atendam às necessidades dos estudantes em questões como saúde mental, álcool e outras drogas. Sendo necessário que vejam os recursos disponíveis para a prestação de serviços, incluindo a proporção de conselheiros por estudante. Além disso, podem ser necessários aconselhamentos específicos para estudantes estrangeiros, gerando uma demanda adicional.

Os serviços de aconselhamento universitário devem ser encorajados a desenvolver parcerias com organizações especializadas fora do ambiente universitário, por exemplo, centros de excelência, departamentos de saúde do governo, serviços locais de saúde e organizações não governamentais.

Por conta de necessidades financeiras, há que se incentivar e encorajar psiquiatras, psicólogos e outros profissionais de saúde mental para fornecer serviços de saúde mental para estudantes a preços acessíveis. Há também uma necessidade forte e crescente de horas extras nos serviços de aconselhamento e apoio.

Dentre as principais funções desses serviços de aconselhamento, destacam-se: fornecer aconselhamento, estratégias e serviços psicológicos estrategicamente pensados para estudantes que enfrentam problemas com sua integração, problemas que podem atrapalhar uma experiência acadêmica, pessoal, interpessoal e no campus bem sucedidas; ajudar os estudantes a aprenderem novas e mais eficazes maneiras de lidar com o estresse, decepção, resolução de conflitos, lidando com problemas ou hábitos específicos de forma a gerenciar suas vidas pessoais e carreiras profissionais; trabalhar em conjunto com o serviço de saúde da universidade (se aplicável) ou outros serviços médicos, conforme apropriado, para facilitar intervenções psiquiátricas e encaminhamentos necessários; oferecer serviços especializados de aconselhamento a estudantes multiculturais e internacionais; prestar serviços de aconselhamento baseados na orientação sexual e de gênero; proporcionar consultoria e aconselhamento ao corpo docente do campus e à família para ajudar a lidar com estudantes que têm problemas psicológicos, comportamentais, interpessoais e / ou emocionais; proporcionar psicólogos, assistentes sociais e psiquiatras para o tratamento de estudantes que estão experimentando uma ampla gama de problemas situacionais ou pessoais; ajudar e apoiar os estudantes na transição para o estilo de vida universitário e seus requisitos acadêmicos; oferecer programas e atividades (prevenção e promoção) de hábitos que auxiliem os estudantes a se tornarem mais eficazes em seus estudos acadêmicos, na vida profissional, pessoal e social; proporcionar um serviço psicológico consultivo/voluntário para professores e outros funcionários, capacitando-os a maximizar sua eficácia no apoio a aprendizagem dos estudantes; desenvolver padrões profissionais para garantir a

entrega de um aconselhamento de qualidade, profissionalmente reconhecido, com um custo-benefício efetivo.

Dentre as atividades típicas desses serviços de aconselhamento, estão: breve aconselhamento individual e psicoterapia, intervenção em crises, aconselhamento de casais, psicoterapias em grupo; seminários / workshops psicoeducativos e encaminhamentos quando necessário; fornecer procedimentos flexíveis para que os ingressantes possam receber apoio adequado o mais rápido possível de acordo com a urgência da necessidade; fornecer informações claras para os estudantes, garantindo a confidencialidade e a proteção da privacidade, incluindo a legislação relevante, os limites reconhecidos pelas profissões, a proteção de privacidade para dados coletados pelo serviço, e outras informações relevantes para o compromisso do serviço com a privacidade e confidencialidade; proporcionar um processo de encaminhamento apropriado para os diferentes profissionais e serviços institucionais; oferecer, a depender do tamanho de estudantes matriculados, e em situações/momentos que não há o aconselhamento presencial, um serviço telefônico e confidencial para estudantes em crise; proporcionar serviços diferenciados a população de estudantes tradicionais e carentes, incluindo esforços para ajudá-los a lidar com o desenvolvimento pessoal, ajustamento [a vida acadêmica] e outras questões situacionais relevantes para o indivíduo; empregar modalidades terapêuticas e / ou programas psicoeducacionais combinados com tratamento individualizado; realização de programas de aconselhamento temáticos comuns as coortes de estudantes; oferecer workshops voltados para o desenvolvimento, a reparação e a prevenção, durante o ano letivo, em resposta às necessidades dos estudantes. Os temas podem incluir: habilidades e competência para a transição variando de cultura para cultura; gerenciamento de estresse; gerir a ansiedade em relação à performance acadêmica; superação da procrastinação; gerenciamento do tempo e de tarefas; suporte para estudantes adultos e mais velhos que retornam ao ensino universitário; oferecer aconselhamento e apoio exclusivos para gays, lésbicas, bissexuais e transexuais, e esforços especializados para estudantes do sexo

feminino e masculino; participar e orientar os programas de boas-vindas; oferecer programas para a promoção de um ambiente mais saudável; oferecer apoio e, se necessário, advocacia em nome dos estudantes que precisem receber aconselhamento em relação a situações que possam prejudicar sua aprendizagem e desempenho nas avaliações; fornecer programas relevantes de desenvolvimento profissional para profissionais dos serviços de aconselhamento como workshops, conferências e outras atividades, tendo como referência as melhores práticas na prestação de apoio aos estudantes; contribuir para o planejamento institucional, com os docentes, políticas, etc., através da participação em comissões universitárias e grupos de trabalho; fornecer feedback ao corpo docente / equipe sobre os fatores que promovem ou dificultam o aprendizado em nas diferentes coortes de estudantes; monitorar e avaliar o trabalho do serviço de aconselhamento por meio de sistemas de garantia de qualidade e pesquisa de satisfação; prestar serviços de apoio e aconselhamento através de tecnologia da informação, incluindo materiais psicoeducacionais baseados na web e aconselhamento on-line; promover treinamentos e estágios de formação para formandos em pós-graduação e outros profissionais de saúde mental buscando o atendimento apropriado aos estudantes; fornecer supervisão adequada (por meio de profissionais seniores) e profissional para os conselheiros por meio das melhores práticas profissionais disponíveis para a equipe de suporte de consultoria psiquiátrica e psicológica.

**Serviços de Alimentação**
***Dining/food services***

Poertner (2009) chama de serviços de catering os serviços de alimentação oferecidos pelas universidades, englobando as cafeterias, restaurantes entre outros. Ele aponta os benefícios desses serviços dentro das universidades, como o oferecimento de alimentos saudáveis, baratos e rápidos, esse último ponto permite com que os estudantes tenham mais tempo para os estudos. Segundo o autor, a gama de serviços varia, geralmente sendo

almoço e jantar, café da manhã, sendo comidas quentes e frias. Ele ressalta a importância da qualidade desses alimentos e dos horários que devem ser pensados na lógica dos estudantes.

O autor também destaca que muitos países subsidiam a alimentação dos seus estudantes, de forma indireta, integral ou não, sendo as fontes de financiamento variadas, ou por taxas especiais e não apenas custeadas pelos próprios usuários dos serviços de alimentação. Segundo o autor, geralmente são as próprias instituições que operam os seus serviços de alimentação, mas que há casos de concessão desses serviços a empresas privadas. E que em alguns casos, esses serviços de alimentação podem empregar os próprios estudantes contribuindo para o financiamento dos seus estudos. Dentre as principais funções destes tipos de serviços, estão: proporcionar alimentação equilibrada para estudantes que vivem no campus ou na comunidade; fornecer várias formas de serviço de alimentação para outros membros da comunidade, por exemplo, professores, funcionários e ex-estudantes e seus convidados; fornecer opções de alimentação, por exemplo, lanches, bebidas e itens de transporte; fornecer instalações limpas, seguras, silenciosas e eficientes; considerar a cultura dos estudantes internacionais no oferecimento de alimentos; assegurar que os serviços de alimentação sejam oferecidos em todos os horários com atividades estudantis, incluindo noturno e fins de semana; levar em consideração o valor nutricional dos alimentos e fornecendo informações nutricionais; fornecer serviço de qualidade a um preço razoável.

**Serviços para pessoas com necessidades especiais**
***Disability services***

Osfield & Junco (2009), estimam que existam, ao redor do mundo, aproximadamente 600 milhões de pessoas com deficiência e refletem que, enquanto civilização, temos sido lentos em fornecer os apoios necessários para essas pessoas. Eles apontam que um dos fatores de mudança foi a Declaração do Ano Internacional das

pessoas com deficiência em 1981, impulsionando a promulgação de leis visando o combate à discriminação e a garantia de tratamento justo e igualitário, verificadas em 45 países até o ano de 2005. Eles argumentam que os serviços para pessoas com deficiência são relativamente novos nos *campi* universitários e que hoje, estudantes com deficiências em todo o mundo podem se sentir seguros de que terão mais oportunidades hoje para cursar a faculdade e ter acesso a programas, serviços e atividades.

Os procedimentos variam de instituição para instituição e de país para país, porém, de forma geral, os serviços de assuntos estudantis voltados a este público têm as seguintes funções: fornecer assistência direta a cada estudante com deficiência; atuar como defensor das pessoas com deficiência e trabalhar para garantir o cumprimento das leis garantindo o acesso de forma apropriada a todos os programas, serviços e atividades da instituição; realizar programas informativos; apoiar o estudante com deficiências não diagnosticadas, encaminhando-as para profissionais apropriados; oferecer assistência e oportunidades apropriadas para estudantes com deficiências de modo que sejam capazes de competir igualmente com seus pares; fornecer um ponto central na instituição onde os estudantes com deficiência possam usar como referência; apoiar o corpo docente e a equipe da universidade; fornecer acomodações adequadas (adaptadas); ajudar a universidade a rever as políticas e procedimentos locais para que sejam compatíveis com as legislações; fornecer revisões periódicas de instalações, programas e serviços da instituição visando um campus sem barreiras; atuar como a ligação central entre a administração da universidade e esses estudantes; assistir e apoiar os estudantes com deficiência na transição de casa para instituição e da instituição para o trabalho, permitindo que se tornem autônomos.

Dentre as principais atividades estão: desenvolver programas de educação para informar professores e administradores sobre o que é exigido pela legislação em relação às pessoas com deficiência; organizar intérpretes para estudantes surdos; organizar

voluntários que possam colaborar; ajudar os estudantes na aquisição de formas alternativas de materiais de sala de aula (Braille, livros didáticos de áudio e impressões com fonte maior; fornecer orientação e assistência individual a estudantes com deficiências).

**Disciplina e padrões de conduta**
***Discipline/conduct standards***

Ludeman (2009) ao abordar questões disciplinares e de conduta estudantil, afirma que mudanças significativas ocorreram nos últimos 300 anos em termos de julgamento de más condutas dos estudantes, indo de práticas de 'flagelação' e 'aprisionamento', às práticas mais atuais de processo justo por meio de audiências. Ele aponta que mais recentemente, as instituições foram desafiadas com questões complexas, como a saúde mental dos estudantes, estudantes em risco, violência no campus, necessitando de uma nova compreensão das responsabilidades e do papel dos assuntos jurídicos; colaboração com outras instituições de ensino superior e agências externas na adjudicação de má conduta dos estudantes tornou-se prudente e necessário. Ele defende o caráter educativo dos profissionais e das instituições no oferecimento de oportunidades de aprendizagem.

Dentre as principais funções estão: resolver qualquer conflito em que um estudante esteja envolvido (estudante x estudante, faculdade x estudante, equipe x estudante); difundir entre os estudantes e a comunidade em geral (incluindo os pais) sobre políticas e regulamentos universitários; cumprir e fazer cumprir os regulamentos universitários para criação de um ambiente seguro e propício para a aprendizagem; utilizar a mediação ou outros métodos alternativos de resolução de conflitos; administrar o processo disciplinar de maneira que proteja o devido processo, os direitos dos estudantes, mantendo a integridade da instituição; educar os estudantes sobre questões críticas, como tolerância, boa cidadania, abuso de substâncias e violência de relacionamento;

oferecer oportunidades através de ações que promovam bem-estar, civilidade e o desenvolvimento estudantil.

Dentre as principais atividades típicas estão: treinar todos os membros da equipe responsáveis pela administração do processo disciplinar; realizar programas de educação para estudantes nas residências universitárias e organizações estudantis sobre o processo disciplinar; realizar programas de educação para docentes e funcionários sobre os regimentos e as condutas estudantis; desenvolver e divulgar materiais escritos e eletrônicos sobre o código de conduta dos estudantes e seu processo; aconselhar os estudantes sobre seus direitos e opções no processo disciplinar; administrar um banco de dados que inclua registros do envolvimento de estudantes em casos disciplinares; projetar sanções apropriadas que promovam a redução de danos, a aprendizagem e desenvolvimento da civilidade e segurança; treinar todos os membros da equipe envolvidos em programas alternativos de resolução de conflitos; facilitar sessões de mediação.

**Auxílio financeiro e emprego**
***Financial aid/employment***

Poertner (2009b), afirma que a fim de permitir que todos os estudantes continuem seus estudos de acordo com seus interesses e habilidades, deve haver um sistema de financiamento garantido pelo Estado, que permita a todos os estudantes financiarem seus estudos, independentemente de seus meios ou de seus pais. O nível de despesas de um estudante varia de cidade para cidade, de país para o país e da universidade para a universidade, dependendo em parte se a instituição é apoiada pelo estado ou privada. Os estudos podem ser financiados usando as seguintes fontes básicas: economia individual; ganhos individuais; ajuda dos pais; ajuda de outras pessoas; subsídios fornecidos pelo Estado ou por outras instituições; empréstimos do estado ou de outras instituições; emprego do estudante na própria instituição de ensino.

Os sistemas existentes de financiamento educacional garantem, de diferentes formas, o financiamento com base em uma, várias ou todas as fontes financeiras indicadas acima. Existem sistemas que consideram os pais como principais responsáveis pelo financiamento dos estudos de seus filhos. Outros sistemas estipulam que o financiamento do estudo é realizado principalmente por meio de um empréstimo, a qual todos os estudantes têm direito; esses empréstimos são oferecidos a uma taxa de juros com subsídio estatal. Quando se trata de financiamento de estudos pelo Estado, pode-se, distinguir entre sistemas baseados na renda familiar e aqueles que não levam isso em consideração. Na maioria dos casos, a ajuda financeira é assumida pelas próprias universidades ou por outras instituições públicas. As condições estabelecidas pela fonte de financiamento em questão podem ser fixas e gerais ou dar autonomia às instituições. Normalmente, os sistemas de ajuda financeira, consideram a legislação sobre benefícios sociais e direitos sociais.

Dentre as principais funções estão: ajudar a remover barreiras financeiras para estudantes de todos os estratos da sociedade; fornecer aconselhamento e assistência para o procedimento de ajuda financeira e avaliação da sua necessidade; fornecer serviços de apoio aos estudantes para o emprego de verão / meio expediente; realizar estudos sobre as necessidades econômicas dos estudantes e o impacto da ajuda financeira à participação no ensino superior; administrar bolsas de estudo e outras ajudas financeiras para estudantes oriundos de organizações do setor privado e sem fins lucrativos.

Dentre as principais atividades típicas: aconselhamento aos estudantes sobre as formas de ajuda financeira disponível incluindo subsídios, empréstimos, bolsas de estudo, etc.; prestar assistência aos estudantes e famílias n a solicitação das várias formas de ajudas financeiras; aprovar empréstimos de emergência para estudantes com necessidades; assistência na cobrança de empréstimos pendentes de estudantes; engajar-se no desenvolvimento de cooperação com o Serviço de Carreiras; desenvolver informações e realizar workshops sobre gestão financeira.

**Serviços de saúde e bem-estar**
***Health and wellness services***

Goosen (2009), ao abordar os serviços de saúde e bem estar, já aponta no próprio título "Health and wellness services" uma perspectiva de saúde para além das questões da ausência de doenças e tratamentos, enfatizando os aspectos de prevenção e promoção da saúde e bem-estar, destacando que um bem-estar completo envolve questões físicas, mentais e sociais e que a saúde é um direito humano, individual e não um privilégio de alguns. Ela destaca que a Declaração de Alma-Ata de 1978 afirmava que, no ano 2000, todas as pessoas do mundo deveriam ter acesso aos cuidados de saúde primária (Alma-Ata, 1978 Apud Goosen, 2009). Assim a autora propõe uma reflexão se mesmo com esta Declaração os jovens e adultos de uma instituição de ensino superior têm acesso à atenção básica em saúde. Ela também destaca a atenção que deve ser dada a "pandemia do vírus da imunodeficiência humana (HIV)" entre os jovens e o papel dos serviços de saúde e bem-estar no ensino superior para a promoção da aprendizagem dos estudantes. Dentre as principais funções destes serviços de saúde e bem-estar estão: promover e melhorar a saúde e bem-estar dos estudantes apoiando o sucesso acadêmico deles e a melhora da qualidade da vida no campus; oferecer serviços de atenção primária à saúde dos estudantes de forma gratuita ou baixo-custo; fornecer serviços locais de avaliação precoce, gerenciamento e / ou encaminhamento de doenças crônicas ou outras que ameaçam a vida; oferecer serviços de orientação individuais ou em grupo em saúde; desenvolver campanhas, oficinas, palestras e outras atividades visando a prevenção de doenças e manter estilos de vida saudáveis; proporcionar um ambiente de aprendizagem e avaliação para estudantes que cursam áreas relacionadas à saúde; promover programas de divulgação e parcerias para beneficiar tanto a população estudantil quanto a comunidade em geral; fornecer serviços no local para estudantes infectados pelo HIV e pela AIDS; fornecer informação sobre o HIV e AIDS visando a

prevenção; realizar ou participar de pesquisas, contribuindo para uma das funções essenciais do ensino superior; fornecer programas de nutrição, educação sanitária e serviços de apoio nutricional.

Dentre as principais atividades típicas: exame e diagnóstico de doenças menores, provisão de tratamento e / ou encaminhamento, se necessário; testes de sangue conforme necessário e triagem de pacientes que sofrem de condições médicas, como diabetes, asma, hipertensão, etc.; fornecimento de clínicas especializadas, incluindo dermatologia, ortopedia, oftalmologia, urologia, clínicas de lesões esportivas, etc.; fornecimento de clínicas especializadas de saúde para mulheres e homens; detecção precoce, diagnóstico e tratamento de infecções sexualmente transmissíveis e tuberculose; fornecimento de aconselhamento e testes gratuitos para o HIV; realizar campanhas de conscientização sobre vários temas, como saúde reprodutiva, HIV, diabetes, asma, epilepsia, etc.; realizar semanas de bem-estar durante as quais os estudantes podem acessar, sessões de informação e aconselhamento para várias questões de saúde; fornecimento de opções alternativas de tratamento de saúde, como acupuntura, reflexologia, reiki, aromaterapia, massagens, etc.; fornecer atenção especial aos cuidados de saúde sensíveis a questões culturais e religiosas como, curandeiros, circuncisão masculina, transfusões de sangue e outros; fornecer instalações de isolamento no campus para estudantes residentes em moradias acometidos por doenças contagiosas; fornecer programas de imunização (hepatite B, tétano, febre amarela, etc.) para estudantes devido aos programas de estudo e viagens; fornecimento de exames médicos fins de imigração e exigências de vistos;

**Moradia, acomodções e habitação**
***Housing/accommodations/ residence life***

Hull (2009) aborda a vida estudantil dentro das moradias universitárias ou residências e aponta que milhares de faculdades e universidades ao redor do mundo oferecem esse tipo de serviço.

O autor relata que algumas instituições já prestam esse serviço há séculos, enquanto outras só recentemente passaram a caminhar nessa direção. Ele aponta que talvez mais de um milhão de professores e profissionais estejam envolvidos com programas residências que buscam vincular a vida acadêmica nas moradias com a experiência universitária. Ele destaca que programas residências representam um aspecto significativo da vida dos estudantes oferecendo oportunidades e possibilidades de lidar com obrigações. Ele entende que hoje não há um modelo correto e que as instituições devem pensar suas moradias de acordo com suas necessidades, mas destaca que deve haver algumas linhas comuns, incluindo: considerar a experiência residencial como uma extensão da missão acadêmica; suporte para o desenvolvimento pessoal dos estudantes; e, instalações que suportem os propósitos para os quais elas foram destinadas.

Dentre as principais funções dos serviços de moradia, estão: alinhar a experiência residencial com a missão acadêmica e os objetivos e da instituição; apoiar o desenvolvimento pessoal dos estudantes e o desenvolvimento de comunidades residenciais respeitosas e inclusivas; proporcionar aos estudantes oportunidades de governança compartilhada de residências; fornecer instalações residenciais adequadas às necessidades da instituição; proteger o investimento financeiro da instituição em suas instalações residenciais; demonstrar compromisso com a sustentabilidade e com o meio ambiente; administrar recursos financeiros e humanos de maneira eficaz e eficiente; selecionar e treinar funcionários e líderes de estudantes capazes de implementar o modelo residencial; fornecer resposta eficaz a situações de emergência e de crise; avaliar o programa residencial suas metas e objetivos.

Dentre as principais atividades típicas dos serviços de moradia, estão: desenvolver e implementar um plano estratégico que reflita e responda aos valores, metas e objetivos; estabelecer prioridades operacionais e alocar recursos de maneira condizente com as prioridades; usar o plano estratégico como base para avaliar

o desempenho do programa; desenvolver um programa residencial que responda às expectativas institucionais incluindo a experiência do estudante; desenvolver e implementar programação variada; estabelecer ambientes que valorizem e promovam ativamente a auto-responsabilidade e responsabilização do grupo, um sentimento de pertença de todos os estudantes; ensinar o significado de ser um membro positivo e contribuinte das várias comunidades locais, profissionais e globais; estabelecer padrões / códigos de conduta que estruturem expectativas para comportamento aceitável individual e grupal; promover o engajamento cívico e o serviço à comunidade; assegurar que os ambientes residenciais ofereçam condições para estudar e dormir; engajar o corpo docente em diálogo e em atividades significativas com os estudantes; melhorar a competência cultural dos estudantes e funcionários; melhorar as práticas de sustentabilidade (incluindo os esforços de reciclagem); facilitar tutorias e apoio acadêmico; engajar os estudantes na avaliação das comunidades residenciais; envolver os estudantes na resolução de questões de conduta do estudante; prestar assessoria a grupos de estudantes e organizações estudantis; estabelecer conselhos consultivos de estudantes para fornecer perspectivas importantes para as decisões do programa; promover um estilo de vida com bem-estar; ensinar abordagens construtivas para a resolução de conflitos; utilizar contratos de moradia / acordos / arrendamentos de licença que articulem claramente os respectivos direitos e responsabilidades dos estudantes e da instituição, fornecendo cópias desses acordos na língua nativa do estudante residente; implementar políticas e práticas que salvaguardam os direitos de privacidade dos estudantes; proporcionar opções de alojamento que respondam a uma variedade de interesses e estilos de vida; desenvolver um modelo de pessoal que responda aos requisitos operacionais do programa; assegurar que os membros da equipe entendam o contexto em que seu trabalho é realizado; fornecer instrução em habilidades de linguagem de conversação para idiomas nativos de

estudantes que vivem em comunidades residenciais; desenvolver um plano de preparação para emergências / gestão de crises.

As circunstâncias a serem abordadas incluem: desastre natural, condições meteorológicas extremas, furacão tufão, tornado, ciclone, terremoto, inundação, tempestade de neve / gelo, seca, doença - quarentena / isolamento, fogo, violência / tumultos, atos de terrorismo, interrupção prolongada dos serviços básicos, serviços públicos, água, alimentos; desenvolver e implementar um plano de avaliação anual; estabelecer desempenho mensurável e resultados de aprendizagem; utilizar uma variedade de medidas quantitativas e qualitativas para avaliar a programa; usar os resultados da avaliação para demonstrar os impactos da experiência. Além destas há uma série de outras sugestões de boas práticas sobre o planejamento e gerenciamento das moradias universitárias que vão desde questões arquitetônicas e de segurança até sobre as formas de financiamento da mesma.

**Gestão de serviços e programas de mobilidade internacional**
***International programmes/student mobility services management***

Rhodes & Ebner (2009) discutem sobre o gerenciamento dos serviços de mobilidade estudantil e os programas internacionais e destacam que o fluxo de estudantes entre países no ensino superior continua a aumentar a cada ano, segundo eles a UNESCO estimou que em 2006 mais de 2,5 milhões de estudantes estavam cursando o ensino superior em outros países além de seus lares, números que superam o estimado para os anos 2000 que foi estimado em 1,7 milhão, eles ainda destacam uma previsão de quase oito milhões de estudantes cursando ensino superior transnacionalmente em 2025 (BOHM *et al*., 2002 Apud RHODES & EBNER, 2009). Eles argumentam que estudar fora é uma forma importante de melhorar a aprendizagem sobre países e culturas assim como uma forma de alguns estudantes acessarem serviços de alta qualidade. Para outros estudantes pode ser uma maneira de desenvolver e

melhorar a aprendizagem na sua área, aprender uma nova língua ou se integrar em uma cultura diferente.

Para os autores, os recursos despendidos nesses programas variam de acordo com os objetivos de cada programa e apontam que existem muitos modelos vigentes. Alguns programas cobrem todas as necessidades dos estudantes permitindo com que saiam de seus países, outros oferecem dupla-titulação exigindo com que os estudantes tenham cargas de estudos em dois países. Há também programas que duram um ano, um semestre, de verão ou inverno valendo créditos em suas instituições de origem. Eles citam outros modelos em que existem professores que acompanham em viagens, ou a realização de estágios, ou apenas em viagens pessoais que podem ser validadas como créditos. Nesse sentido, os serviços de apoio vão variar de acordo com esses modelos de programas, de serviços em que o estudante vai ao exterior e as responsabilidades são da sua instituição e país de origem até serviços de programas em que a instituição do exterior é responsável por tudo, vistos, alojamento, alimentação, suportes em geral etc. Assim, eles destacam que a infraestrutura desses serviços de apoio a estudantes internacionais pode ser significativa, necessitando de pessoal especializado.

Dentre as principais funções estão: conectar e integrar a missão, metas, políticas dos programas de mobilidade estudantil aos serviços da instituição de origem; obter apoio da comunidade universitária através de atividades culturais e campanhas sobre benefícios da educação internacional; incentivar a interação entre estudantes internacionais e locais; aumentar a conscientização dos estudantes sobre diversidade e novas questões culturais; ajudar os estudantes na seleção de bons programas de estudos no exterior; incentivar os estudantes de grupos sub-representados a participarem de estudos no exterior; auxiliar os estudantes na obtenção de passaportes e vistos; ajudar os estudantes a compreenderem sua própria identidade pessoal e cultural antes de estudarem no exterior para ajudá-los com a adaptação; avaliar regularmente a aprendizagem e a satisfação dos estudantes nos

programas de estudo no exterior; servir de ligação entre a universidade remetente e a universidade receptora; elaborar atividades de pré-partida e reingresso que ajudem a desenvolver habilidades e compreensão intercultural; preparar os estudantes para viverem em uma sociedade multicultural; incentivar os estudantes a pesquisar o país em que estarão estudando; garantir que os estudantes tenham uma orientação de chegada com um residente local para familiarizá-los com a nova cultura, leis, questões de segurança e políticas; auxiliar os estudantes no processo de reentrada através da reflexão, incorporando suas experiências internacionais em sua vida e identificando formas de integrar essa experiência internacional com sua carreira; incentivar os estudantes a assumirem a responsabilidade por sua própria saúde e segurança no estrangeiro, incluindo o abuso de álcool e drogas, doenças epidémicas, etc.; compilar informações de contato dos consulados e embaixadas do país de origem, recursos locais, médicos e outras emergências.

Dentre as principais atividades típicas estão: participar de feiras de estudo no exterior para apresentar a universidade e os serviços; visitar os sites onde seus estudantes estudam atualmente, bem como locais onde gostariam de estudar; planejar programas de orientação e incluir outros departamentos da instituição sobre questões de segurança, transportes, questões de habitação, saúde dos estudantes, crescimento pessoal, etc.; preparar os estudantes para entender a tecnologia como parte da cultura local; abordar as expectativas dos estudantes, que às vezes são irrealistas; incorporar, em um manual, para que os estudantes tenham as informações por escrito todas as práticas que lhe sirvam de referência; rever os objetivos gerais de cada estudante e como o estudo no exterior se encaixa com seus objetivos pessoais, profissionais e acadêmicos de longo prazo; proporcionar discussões individuais e em grupo sobre os problemas enfrentados pelos estudantes que estudam no exterior; discutir transferências de crédito e diferenças na exigência acadêmica entre a instituição de origem e a do exterior; fornecer à instituição anfitriã a documentação necessária do estudante; incentivar os estudantes a aprender sobre as práticas comuns de namoro e

sexualidade do país de acolhimento através da leitura, reuniões de orientação e conversas com ex-estudantes do programa; incentivar os estudantes que se identifiquem como gays, lésbicas, bissexuais ou transexuais a identificar organizações de apoio em sua instituição anfitriã e / ou na comunidade estrangeira antes de sair de casa para reduzir sua sensação de isolamento; reunir feedback de estudantes que retornaram para melhorar o programa de estudo no exterior; fornecer apoio de emergência aos estudantes que atualmente estudam no exterior; treinar diretores de programa e profissionais desses serviços em questões de saúde e segurança em relação a primeira ajuda, resposta de emergência, apoio ao estudante e estresse físico e mental do estudante; parceria com profissionais de saúde mental da instituição para fornecer sugestões de adaptação cultural; verificar se cada estudante possui um seguro de saúde válido no país de acolhimento; ajudar os estudantes a encontrar um equilíbrio incentivando-os a formar amizades com os residentes do país anfitrião.

**Serviços para estudantes estrangeiros**
***International student services***

Willer (2009) aprofunda a ideia dos programas de mobilidade e aborda mais especificamente os serviços para estudantes internacionais. Ela reforça a ideia que a mobilidade de estudantes de graduação e pós-graduação aumentou nos últimos anos e destaca que oito países (Austrália, Canadá, China, França, Alemanha, Japão, Reino Unido e Estados Unidos) recebem 75% dos estudantes internacionais do mundo, mas ela chama a atenção para novas opções de mobilidade como os estudantes europeus como resultado do Acordo de Bolonha, o desenvolvimento de instituições de ensino superior no Oriente Médio e a expansão da educação internacional na Ásia. Ela reforça que a tendência de aumento de estudantes internacionais fará com que aumente esses tipos de serviços, independente do tipo de modelo. As principais funções e atividades típicas são semelhantes às listadas por RHODES, & EBNER (2009).

**Educação, desenvolvimento, treinamento e suporte voltados à liderança**

***Leadership education, development, training and support***

Watt (2009) discute sobre o suporte, treinamento e desenvolvimento de lideranças estudantis que, Segundo ele, deve ser parte integrante da missão educacional de uma instituição. Ele destaca que uma educação que desenvolva lideranças estudantis pode ser uma estratégia de aprendizagem dos assuntos estudantis. Para isso ele aponta quatro níveis para o desenvolvimento dessa liderança: entrada, participação, treinamento e profissional (mentoring). No nível de entrada os estudantes são apresentados à vida universitária através de orientações e atividades recreativas. Essas atividades são projetadas para convidar os estudantes a se envolverem nas atividades da instituição; No nível de participação os estudantes são incentivados e recebem suporte profissional para participar ativamente e contribuir para as atividades de organizações estudantis, clubes, associações, etc.; No nível de treinamento os programas treinam os estudantes para situações de liderança, desde a entrada com situações emergentes, até a instrução em grupos de pares onde os estudantes apoiam outros estudantes através da prestação de um serviço; No nível de Mentoring ou profissional os estudantes com um histórico comprovado de liderança entre os estudantes ou eleitos por eles, são selecionados para treinamentos para servirem como mentores, instrutores, facilitadores de programas e diretores de programas. Neste nível de mentoria eles têm experiências como instrutores de cursos de cordas, facilitadores de treinamento de aventura, líderes de projeto, editores de jornais estudantis bem como assistentes formais nos assuntos estudantis.

Dentre as principais funções, estão: proporcionar aos estudantes oportunidades para desenvolver e aprimorar a compreensão do processo de liderança que inclui a compreensão de si mesmo, dos outros e da sociedade; envolver os estudantes no processo de liderança em níveis crescentes de participação, interação, qualidade e

quantidade; ajudar os estudantes a relacionar ideias às aplicações práticas da vida real do processo de liderança; destacar os resultados de aprendizado e desenvolvimento, como crescimento intelectual, autoestima, comunicação eficaz, relações interpessoais, auto avaliação, colaboração, consciência espiritual, responsabilidade social, etc.; desenvolver programas e comunidades de aprendizagem através dos quais os estudantes experimentem os desafios da vida real em um ambiente de aprendizado seguro e transparente; garantir que os serviços e programas de liderança sejam intencionais, coerentes, baseado em teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, reflexivo e responsivo às necessidades da instituição; oferecer feedback aos líderes estudantis eleitos; incluir atividades de desenvolvimento que levem a níveis mais altos de complexidade de liderança, interação coletiva e responsabilidade civil; fornecer serviços de apoio, consulta e aconselhamento para estudantes e professores para ajudar na criação de uma cultura de excelência e aprendizagem ao longo da vida; reconhecer e recompensar o comportamento de liderança exemplar.

Dentre as principais atividades típicas, estão: treinamento de lideranças estudantis, funcionários, membros de conselhos estudantis, clubes, associações, equipes de eventos, coordenadores de serviços comunitários, etc.; educação e desenvolvimento de liderança não hierárquica (foco em todo o campus) com iniciativas de educação de liderança, incluindo líderes emergentes, minorias, líderes de grupos de pares, instrutores, assistentes de estudantes e facilitadores de programas; desenvolvimento de Programa de líderes emergentes, empoderamento de mulheres, grupos de artes cênicas, corpo docente, lideranças espiritual, religiosa, residencial, cultural, etc.; desenvolvimento de grupo de pares; desenvolvimento de Programas com foco específico, incluindo criatividade e inovação, democracia, empreendedorismo, etc.; desenvolvimento de Programas de treinamento para facilitadores, programas de orientação e treinamento de treinadores; oferecer consultoria de liderança estudantil (serviço de grupo de pares); treinamento e desenvolvimento de programas de formação de equipes; oportunizar educação empresarial para funcionários de assuntos estudantis, estagiários, colegas e instrutores.

**Lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros nos trabalhos em assuntos estudantis**

***Lesbian, gay, bisexual and transgender work in student affairs***

Sanlo *et al* (2009), relatam que o trabalho com lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) dentro do contexto dos assuntos estudantis nos Estados Unidos e no Canadá é uma profissão relativamente nova, mas crescente. Segundo eles, o primeiro escritório nos Estados Unidos para servir estudantes gays e lésbicas, foi inaugurado em 1971 na Universidade de Michigan, mas que o tema passou a ser abordado de maneira organizacional em meados da década de 1990. Eles apontam que dentro dos assuntos estudantis não foram encontrados serviços fora dos EUA e Canadá para estudantes LGBT. Eles também apontam que como na maioria das universidades não existem serviços voltados aos estudantes LGBT, foram os próprios estudantes que identificaram a necessidades desse tipo de suporte e começaram a oferecer a si mesmo. Eles apontam que em algumas universidades, as organizações estudantis serviram como "organizações guarda-chuva" para a defesa e atendimento desse público. Eles também apontam que temas como orientação sexual e identidade de gênero estão se tornando viáveis em um punhado de estudos institucionais e que as políticas e leis de direitos humanos relativas às pessoas LGBT estão mudando lentamente, mas que ainda há países que criminalizam a homossexualidade com penas de mortes enquanto em outros o casamento entre pessoas do mesmo sexo já é permitido.

Os autores afirmam que divisões de assuntos estudantis em faculdades e universidades no Canadá e nos Estados Unidos assumiram a liderança para fornecer serviços, espaços seguros e apoio a estudantes LGBT e que, dado que os profissionais de Assuntos Estudantis são agentes de mudança no ensino superior, associações profissionais nacionais e internacionais de Assuntos Estudantis são instadas a ser mais proativas para a inclusão LGBT nos *campi* universitários. Dentre as principais funções, estão: trabalhar de forma colaborativa nos assuntos estudantis para

fornecer serviços para estudantes LGBT; fornecer um escritório LGBT com financiamento e pessoal; proporcionar advocacia para os estudantes LGBT dentro e fora do campus; fornecer formações sobre questões LGBT em todo o campus; fornecer um local seguro para informações, referências e suporte LGBT; orientar e aconselhar os estudantes LGBT sobre orientação sexual e identidade de gênero; ajudar os estudantes a se desenvolverem holisticamente como cidadãos globais.

Dentre as principais atividades típicas, estão: coordenar as relações entre as organizações LGBT do campus com organizações externas (acadêmicas, religiosas, sociais, políticas e culturais LGBT); iniciar pesquisas de clima sobre o ambiente do campus; aconselhar organizações estudantis LGBT; fornecer programação colaborativa de formação educacional, workshops, seminários, painéis, etc.; fornecer programas de educação de pares, mentoring, rede social e profissional; prestar cuidados de saúde LGBT; apoiar organizações estudantis para o desenvolvimento de líderes estudantis LGBT; fornecer informações e recursos atuais e precisos é fundamental para a segurança e bem-estar geral dos estudantes LGBT.

**Serviços voltados a minorias étnicas e culturais**
***Multicultural/ethnic minority student services***

Taylor (2009) discute sobre a importância dos assuntos estudantis se atentarem para as questões multiculturais e as minorias étnicas. A partir das ideias de Anthony Giddens sobre o surgimento de um fundamentalismo contra a tolerância cosmopolita em tempos globalizados em que há um crescimento da diversidade entre os estudantes universitários, ele destaca a importância dos assuntos estudantis no apoio aos estudantes e suas diversidades culturais e étnicas.

Dentre as principais funções, estão: promover e desenvolver um clima que incentive e promova a inclusão de todas as culturas em uma sociedade unificada e multicultural; proporcionar

oportunidades para estudantes multiculturais desenvolverem habilidades necessárias para sua inclusão na cultura local; oferecer treinamento para funcionários-chave do campus, por exemplo, conselheiros, professores, estudantes, trabalhadores de serviços de assuntos estudantis, assistentes em questões multiculturais e de diversidade; desenvolver oportunidades de aprendizado para que a comunidade universitária aprecie sua diversidade multiétnica.

Dentre as principais atividades típicas, estão: avaliar as necessidades multiculturais dos estudantes e desenvolver formas de apoio; desenvolver atividades, programas e eventos de orientação especializados; ajudar estudantes multiculturais a avaliar seus objetivos e habilidades acadêmicas, e fornecer programas que melhorem seu conhecimento / habilidades para o sucesso acadêmico; identificar e oferecer mentores e modelos de referência multiculturais; apoiar e incentivar um currículo diversificado; desenvolver programas, atividades e eventos que mudem atitudes e / ou comportamentos estereotipados; desenvolver instrumentos de avaliação para estudantes multiculturais compreenderem suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem; servir como defensor de estudantes multiculturais na resolução de problemas, incluindo a criação de um ambiente seguro dentro e fora do campus; fornecer aconselhamento e assistência para estudantes multiculturais; fornecer programas para melhoria das taxas de permanência e conclusão de estudantes multiculturais.

**Programas de boas-vindas e de orientação a estudantes novos**
***New student programmes/student orientation***

Hunter *et al* (2009) discutem sobre a orientação e os programas voltados aos novos estudantes, que segundo eles, ao ingressarem numa instituição de ensino superior ingressam em um novo ambiente, em uma nova cultura. Eles destacam que assim como em outras grandes organizações, as faculdades e universidades devem ajudar os recém-chegados nesse processo de transição. Eles

destacam que o formato pode variar de acordo com o escopo, calendário e estrutura da instituição, mas citam como exemplo as semanas de boas-vindas, os programas em dias anteriores à matrícula ou até que durem ao longo dos cursos.

Para eles, um dos principais objetivos estratégicos desses programas de orientação aos ingressantes é maximizar a transição dos novos estudantes para o ensino superior, de forma que concluam seus cursos. Eles reforçam a importância da instituição conhecer seus públicos para o oferecimento dessas ações e afirmam que os programas bem-sucedidos aumentam a integração acadêmica, melhorando a experiência do estudante e tornando a instituição um lugar melhor para morar e estudar. Assim, o objetivo final seria gerar benefícios em longo prazo para os indivíduos, a instituição e o mundo. Eles dividem as principais funções em seis itens:

a) Transição: ajudar os estudantes a fazer a transição do ensino médio para o ensino superior; garantir que os processos de admissão e inscrição sejam claros, acessíveis e de fácil utilização; fornecer serviços especiais para estudantes internacionais que precisam de apoio adicional e auxílio com a integração; desenvolver a conscientização dos serviços de suporte ao estudante no caso de dificuldades encontradas (aconselhamento, clínica de saúde, centro de recreação e serviços de carreira); proporcionar oportunidades para novos estudantes fazerem perguntas e serem apoiados em um ambiente de grupo de pares amigável e confortável; criar um ambiente que ajude os estudantes a se movimentarem entre a sua cultura de origem e a cultura institucional, melhorando a motivação dos estudantes para abraçarem ideias institucionais; fornecer suporte específico a novos estudantes onde existam fatores de risco para abandono (por exemplo, estudantes internacionais, estudantes de baixo nível socioeconômico, estudantes com deficiências, minorias, estudantes que trabalham e estudantes de primeira geração); oferecer serviços de orientação de carreira aos estudantes ingressantes nas primeiras semanas de aulas;

b) Integração social: integrar os estudantes nas atividades intelectuais e na cultura social da instituição; criar um sentimento de pertencimento e orgulho bem como uma afinidade com os valores da instituição; compreender as mudanças nas atitudes dos estudantes em relação à vida universitária e criar um diálogo que permita ao estudante sentir-se engajado, conectado e apoiado; desenvolver valores e fomentar habilidades que minimizem os efeitos indesejáveis de aspectos da vida universitária (por exemplo, drogas, beber em excesso, jogos, vandalismo, desonestidade acadêmica e relacionamentos violentos); proporcionar aos estudantes oportunidades de interagir com professores e funcionários em situações não formais;

c) Recursos e serviços institucionais: apresentar os estudantes à instituição seus serviços e políticas; fornecer aos estudantes informações necessárias para tomarem decisões e fazerem escolhas sobre suas vidas pessoais e seu comportamento social e acadêmico; fornecer informações e apoio que melhore o desempenho acadêmico, reduza as taxas de reprovação no primeiro ano e produza maiores taxas de conclusão ao longo do tempo;

d) Consciência global e Diversidade: reconhecer a diversidade étnica no ambiente institucional e criar um clima acolhedor de respeito; reconhecer que o estresse baseado na aculturação tem maior probabilidade de aumentar em ambientes onde as práticas culturais dos estudantes são consideradas incompatíveis, Desenvolvendo esforços para minimizar esse estresse; aumentar a conscientização e o envolvimento dos estudantes em questões globais através da tolerância e engajamento deles;

e) Desenvolvimento de habilidades: promover atitudes e habilidades necessárias para a aprendizagem em nível universitário, incentivando os estudantes a refletirem sobre suas concepções do que significa aprender; ajudar os estudantes a desenvolverem habilidades linguísticas adequadas à linguagem da instituição; promover a compreensão dos estudantes sobre a integridade acadêmica; ajudar os estudantes a solicitarem ajuda e a

obter feedback; ajudar os estudantes a se tornarem melhores tomadores de decisões;

f) Envolvimento: promover o envolvimento dos estudantes no serviço e na aprendizagem da comunidade; criar um processo interativo e fluído entre professores, funcionários e estudantes; melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes através do envolvimento na aprendizagem acadêmica, por meio de cursos específicos e grupos de coorte baseados em interesses compartilhados, étnicos, de gênero ou religiosos; promover a integração social através de clubes, atividades esportivas e culturais.

Dentre as principais atividades típicas, estão: planejar eventos para atender às metas do programa; identificar e assegurar instalações para implementar o programa; identificar e treinar os profissionais de orientação estudantil e os líderes de educadores de pares; anunciar o programa de orientação e de boas-vindas aos estudantes de primeiro ano; fornecer uma série apropriada de eventos que encoraje o envolvimento dos estudantes e permitam ao estudante envolver-se com a instituição independentemente de trabalhar, cursar educação à distância ou de demandas de estilo de vida; organizar dias de visita aberta para potenciais novos estudantes; organizar eventos de boas-vindas; organizar eventos para atender às necessidades de grupos específicos; fornecer mentores de nível superior para estudantes do primeiro ano; proporcionar oportunidades para os estudantes encontrarem estudantes de outras instituições (nacional e internacionalmente); desenvolver comunidades de aprendizagem e redes de mentoria; monitorar o desempenho dos estudantes e operar um sistema de alerta precoce de risco de abandono; identificar, recrutar e treinar professores / funcionários para receber estudantes de primeiro ano; realizar avaliação quantitativa e qualitativa adequada e abrangente dos programas de orientação e transição.

**Programas para pais de alunos**
***Parent programmes***

Savage (2009) aborda o desenvolvimento de programas para as famílias, que, segundo ela, embora a discussão sobre o envolvimento dos pais no nível universitário pareça tópico relativamente novo, as associações de pais e os eventos remontam pelo menos aos anos 1920, nos Estados Unidos da América. Segundo ela, os familiares têm sido doadores generosos para fundos que apoiam a vida estudantil. Ela relata que eventos para mães, como um chá ou futebol para os pais eram tradições anuais em muitas faculdades e universidades até a década de 1970, quando houve a promulgação de uma legislação voltada aos direitos educacionais das famílias que restringiu e desobrigou as universidades de realizarem essas ações. Segundo ela, as relações entre famílias e a faculdade foram mínimas durante a turbulenta Guerra do Vietnã, mas no início de 1984, os pais foram trazidos de volta para os programas que identificaram um papel importante do apoio das famílias durante a vida acadêmica (Upcraft, 1984 Apud SAVAGE, 2009). Os finais de semana com as famílias recuperaram popularidade e iniciou-se um trabalho de comunicação sobre temas críticos como álcool e problemas de saúde que aproximou as famílias em parceria com faculdades e universidades para ajudar no bem-estar dos estudantes.

Dentre as principais funções, estão: aconselhar os pais sobre as preocupações, desafios e oportunidades enfrentadas pelos estudantes universitários de hoje, incluindo expectativas acadêmicas e não acadêmicas; fornecer informações que ajudem os pais a entender a transição para o ensino superior; ajudar os pais a desenvolverem habilidades positivas que apoiem de forma crescente a maturidade e autonomia do estudante; informar os pais sobre os serviços estudantis e explicar como os estudantes podem acessá-los; ajudar os pais a compreenderem as políticas administrativas relevantes e os procedimentos, os objetivos do ensino superior e a missão da instituição; desenvolver afinidade entre as famílias e a faculdade ou universidade e estabelecer um

relacionamento positivo que possa render doações financeiras para a instituição.

Dentre as atividades típicas, estão: fornecer um contato que permita aos pais responderem suas perguntas, identificar preocupações comuns e emergentes, e coordenar a comunicação institucional com essa finalidade; realizar programas e oportunidades de envolvimento das famílias, como fins de semana familiares, eventos de mudança e outros eventos específicos; desenvolver um site ativo e atual voltado para pais e familiares; desenvolver workshops e seminários educacionais presenciais ou à distância para informar os pais sobre os problemas dos estudantes; fomentar uma organização, associação ou clube de pais que forneça uma identidade para as famílias; levantar fundos familiares para projetos direcionados à melhoria da experiência dos estudantes.

**Educação a bordo**
***Shipboard education***

Moscaritolo & Zoll (2009) apresentam as vantagens de uma educação a bordo de um navio, que segundo elas foi pensada inicialmente em 1877 e teve sua primeira missão em 1926. Para elas, essa possibilidade de aprendizagem aproxima estudantes de professores, aumentando o engajamento e envolvimento permitindo o acesso a novas culturas ao longo do curso e do trajeto. O navio seria a extensão da universidade, um campus em alto-mar com estrutura semelhante e desenvolvimento de programas e atenções de assuntos estudantis semelhantes, com o benefício de que o isolamento físico pode ser utilizado para fins de engajamento dos estudantes.

**Esportes e recreação**
***Sports/recreation/intramurals***

Pineda *et al* (2009) discutem os benefícios dos esportes e do lazer para além da prática de esportes competitivos entre instituições educacionais, que tem sua importante e reforça a

identidade e o senso de pertencimento, mas que não são suficientes para a construção de uma sociedade mais saudável. Eles defendem que programas esportivos devem ser mais inclusivos para que todos os estudantes possam se beneficiar das atividades oferecidas, não só pelo seu bem-estar físico, mas também pelos valores desenvolvidos na prática de esportes.

Dentre as principais funções, estão: criar espaços para a prática de esportes e recreação nos quais os participantes se beneficiem da interação; desenvolver programas direcionados e programas de autoaprendizagem nos quais os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e valores como compromisso, responsabilidade e respeito pelos outros. Os participantes devem desenvolver o hábito do exercício diário, bem como liderança, companheirismo, trabalho em equipe, autoconfiança, tolerância, boa esportividade e comunicação eficaz; desenvolver interesse em saúde física entre os participantes de esportes, gerando consciência dos benefícios da recreação e do uso saudável do tempo livre; fornecer espaços que ajudem a aliviar o estresse e promover exercícios agradáveis, assim como a participação em jogos; compartilhar conhecimento de atividades esportivas e recreativas; ajudar os estudantes a desenvolverem responsabilidade social e interesse em filantropia, como bem como uma consciência da ecológica.

Dentre as principais atividades típicas, estão: organizar atividades esportivas que gerem sentimento de identidade e pertencimento a universidade, faculdade, comunidade, divisão, departamento ou outro grupo dentro da comunidade universitária; coordenar atividades esportivas informais e autodirigidas que satisfaçam as necessidades dos estudantes para recreação e diversão; organizar atividades ao ar livre nas quais os participantes são expostos a novos desafios em um ambiente natural; organizar equipes esportivas que representam a universidade em competições com outras universidades; oferecer programas que promovam a saúde e o bem-estar; desenvolver programas de esportes recreativos para pessoas com deficiência.

**Pesquisa, estudo da vida acadêmica e avaliação em Assuntos Estudantis**

***Student affairs research/student life studies/assessment/ evaluation***

Sawal (2009) discute sobre as práticas de pesquisa e avaliação de assuntos estudantis, para ela continuam sendo críticas para a compreensão do trabalho de profissionais desses serviços em todo o mundo. Ela afirma que mesmo com a explosão de pesquisas nos últimos 15 anos (Pascarella e Terenzini, 2005 Apud SAWAL, 2009), que essa prática é comum desde o surgimento do ensino superior, porém que a maneira como temos avaliado tem mudado. Segundo elas, os desafios começam pela própria compreensão do termo avaliação entre os membros da instituição. Para ela, as instituições deveriam ter certeza de que estão trabalhando filosoficamente sob a mesma definição de avaliação. Para ela, o próprio público universitário além do governo tem interesse em saber o quanto o ensino superior afeta o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes. Banta (2008 Apud SAWAL, 2009) aponta que os legisladores de todos os lugares estão interessados em encontrar uma maneira rápida de determinar se os estudantes estão aprendendo na faculdade, para que possam comparar as instituições. Como resultado, os profissionais precisam ser intencionais e propositais em quais instrumentos vão selecionar para avaliações da instituição e dos serviços de assuntos estudantis.

Dentre as principais funções, estão: estudar a cultura do campus e determinar sua relação com a aprendizagem do estudante; estabelecer conexões entre a missão institucional e as funções do escritório de assuntos estudantis; identificar os tipos de dados / informações necessários para avaliar os resultados referentes aos estudantes; contribuir para a base de conhecimento que busca entender melhor o impacto da faculdade nos estudantes.

Dentre as principais atividades típicas, estão: pesquisar instrumentos de avaliação existentes que forneçam aos administradores e professores informações úteis sobre a aprendizagem dos estudantes; desenvolver um plano de avaliação

para programas ou departamentos específicos; interpretar resultados de dados nacionais relacionados com resultados específicos associados à própria instituição; organizar e conduzir entrevistas individuais e em grupo focal de entrevista para coletar dados qualitativos; desenvolver instrumentos de pesquisa (impressos ou baseados na web) para avaliar as metas institucionais e / ou iniciativas de assuntos / vida estudantil; desenvolver rubricas para orientar a avaliação; identificar os pontos fortes e as limitações dos instrumentos de avaliação; defender recursos contínuos para apoiar iniciativas estudantis.

**Recrutamento de estudantes e relação com escolas**
***Student recruitment/school relations***

Vlaar (2009b) discute sobre o recrutamento de estudantes e do relacionamento com escolas, que segunda ela, estudantes em potencial normalmente tem seu primeiro contato com a universidade através dos profissionais de recrutamento. Ela aponta que os recrutadores ajudam os estudantes e suas famílias a conhecer a universidade e o seu processo de admissão. Segunda ela, muitas vezes, a informação e a imagem da instituição apresentadas pelo recrutador podem ter um impacto e aumentar a probabilidade desse indivíduo vir a ser um estudante. Nesse sentido, os recrutadores são responsáveis por representar sua instituição para futuros estudantes, devendo fornecer informações sobre programas acadêmicos, moradia, admissão, taxas, ajuda financeira e vida universitária.

Dentre as principais funções, estão: ajudar a universidade a atingir suas metas de matrícula por meio do recrutamento de estudantes; orientar os candidatos durante o processo de inscrição; trabalhar em colaboração com as partes interessadas na admissão: recrutamento, habitação, escritórios de assistência financeira, unidades acadêmicas, consultores de escolas secundárias, familiares e outros; colaborar com faculdades e programas para ajudá-los a atender suas metas de recrutamento de graduação;

fornecer aconselhamento pessoal, por telefone e por e-mail para futuros estudantes.

Dentre as principais atividades típicas, estão: fornecer informações sobre a instituição a futuros estudantes, seus familiares, professores / conselheiros do ensino médio; visitar escolas de ensino médio e outros espaços com potencial de estudantes; patrocinar e participar de workshops e feiras de recrutamento; desenvolver mensagens de recrutamento no website da instituição para estudantes, bem como materiais impressos promocionais da instituição; coordenar excursões no campus para grupos escolares, futuros estudantes e suas famílias.

**Registro de alunos e arquivo**
***Student registration and records***

Low (2009) aborda o registro e cadastro de estudantes, que segundo ela, são serviços que devem zelar pela manutenção de informações acadêmicas precisas e completas de todos os estudantes atuais e antigos. Quando um estudante se matricula, sua matricula é oficialmente registrada num sistema de informação do estudante da instituição, e torna-se uma parte do registro do estudante, juntamente com informações biográficas que foram recolhidas durante o processo de candidatura. Esse sistema é usado pelo corpo docente e funcionários que realizam funções administrativas e de orientação aos estudantes. Os estudantes devem ser capazes de acessar seus registros pessoais usando uma interface de estudante. Ela destaca que as informações contidas nesse sistema estão sujeitas à legislação sobre privacidade.

Dentre as principais funções, estão: coordenar os processos associados ao registro de estudantes em programas e cursos; fornecer serviços presenciais, por telefone e por e-mail aos estudantes; fornecer serviços de apoio ao corpo docente e administradores; isso inclui treinamento do sistema; gerenciar o acesso e a segurança do sistema; rever os processos e identificar

áreas de melhoria com base no feedback da comunidade universitária, incluindo unidades acadêmicas e estudantes.

Dentre as principais atividades típicas, estão: fornecer aos estudantes informações sobre as programações de cursos, instruções passo-a-passo, bem como ferramentas para ajudá-los no planejamento de seus programas acadêmicos; gerenciar o processo de registro do curso; atribuir datas de acesso de registro; permitir que os estudantes conduzam a maioria de suas transações pela web, isto inclui atualização de informações pessoais, inscrição em cursos, visualização de notas, pagamento de mensalidades, solicitação de documentos; proporcionar aos estudantes avaliações acadêmicas no final de cada período; fornecer aos administradores ferramentas para avaliar o desempenho acadêmico de um estudante; fornecer uma ferramenta de auditoria para permitir que estudantes e administradores visualizem o grau de requisitos e monitorem o progresso; avaliar, coletar e processar mensalidades e fornecer aos estudantes recibos de impostos; fornecer informações estatísticas para agências governamentais, a comunidade universitária e outras partes interessadas.

**Centros femininos**
***Women's centers***

Davie (2009) discute sobre a importância dos centros de mulheres nos centros universitários que tem o papel tanto de melhorar a vida das mulheres e aumentar a equidade de gênero dentro da universidade e da sociedade. Ela destaca que esses centros possuem vários formatos, missões, programas, serviços e formas de financiamento e que são ligados as culturais locais e desafios da região ou país, entretanto ela ressalta que independente do formato, todos tem como direção à equidade de gênero. Ela aponta sete questões específicas abordadas pelas mulheres do ensino superior: 1) violência de gênero (incluindo agressão sexual, violência doméstica ou e assédio sexual); 2) saúde da mulher, física e psicológica; 3) pobreza, desenvolvimento e paridade econômica

para as mulheres; 4) discriminação, seja discriminação de gênero ou discriminação dirigida a mulheres de uma determinada raça, etnia, nacionalidade, classe socioeconômica, religião, região do mundo ou outra característica específica de identidade; 5) educacional, desenvolvimento de lideranças para mulheres e meninas; 6) construção de alianças universidade-comunidade; e 7) 'networking', ou desenvolver relacionamentos, com outras mulheres para moldar um campus equitativo. Ela cita como um exemplo o Spelman College, localizado no sul dos Estados Unidos, uma faculdade historicamente de mulheres afro-americanas, seu foco principal (embora não exclusivo) é aprender sobre mulheres afro-americanas e africanas, através de cursos acadêmicos, extensão comunitária, pesquisa, desenvolvimento de liderança e projetos ativistas. Ela levanta algumas perguntas amplas quando se quer iniciar um centro de mulheres: quais são suas metas? Qual é a missão do centro? O que restringiria as atividades? Quem são seus aliados? Quais são seus sonhos? Nesse sentido, ela reforça o importante papel que esses centros possuem na educação de mulheres e homens e na contribuição não apenas para as universidades, mas para a sociedade como um todo visando à equidade de gênero.

Dentre as principais funções, estão: proporcionar um espaço físico seguro, acessível e confortável para as mulheres; abordar questões de violência de gênero e saúde da mulher; promover a equidade de gênero em toda a universidade; promover programas de desenvolvimento de liderança e orientação para mulheres e meninas; proporcionar aconselhamento a estudantes do sexo feminino, sobre questões pessoais e de carreira; envolver estudantes e professores do sexo masculino como aliados para mudanças positivas; promover a colaboração com outros departamentos e grupos de estudantes no campus; realizar e apoiar pesquisas aplicadas sobre questões de gênero; fornecer informações e encaminhamento para estudantes com necessidades específicas, como questões médicas, financeiras e educacionais;

promover educação para mulheres e meninas em matemática, ciência e tecnologia.

Dentre as principais atividades típicas, estão: fornecer suporte confidencial para estudantes que sofrem violência (agressão sexual, violência de relacionamento e assédio sexual, por exemplo), e ajuda na busca de serviços médicos, psicológicos ou jurídicos; fornecer programas de educação preventiva em todo o campus sobre violência de gênero, envolvendo homens e mulheres; trabalhar com funcionários de universidades ou faculdades em políticas sensíveis ao gênero (por exemplo, políticas e procedimentos de assédio sexual); oferecer discussões comparando questões de gênero entre culturas; convidar mulheres líderes na comunidade para compartilhar seus conhecimentos; fornecer serviços de aconselhamento, que podem incluir assistência psicológica individual, aconselhamento de carreira, grupos de apoio, aconselhamento e encaminhamento de casais; apoiar os estudantes na criação de publicações impressas e na web; oferecer cursos sobre questões de gênero, incluindo cursos de estudo no exterior; criar programas conjuntos com ONGs que ajudem as mulheres; envolver os homens no desenvolvimento de programas para homens sobre questões de gênero.

**Brasil**
***Brazil***

Silva (2009) faz um histórico do ensino superior no Brasil e um breve mapeamento dos serviços de assuntos estudantis no país. Segundo ele, a história da educação superior no Brasil começou com a criação da Universidade Federal do Paraná em 1892 e que no ano 2005, o Brasil tinha mais de 2.165 instituições educacionais, divididas entre públicas e privadas, sendo que mais de 70% de todos os estudantes matriculados frequentavam universidades privadas.

Já em relação aos serviços e programas de assuntos estudantis oferecidos no país, ele aponta que a maioria das universidades no Brasil iniciou unidades específicas de atendimento aos estudantes

nos últimos 10 anos e que muitas já oferecem uma variedade de programas como: serviços de alimentação subsidiada onde a universidade opera refeitórios para fornecer refeições de baixo custo para os estudantes. Este serviço está disponível principalmente nas universidades públicas; moradia estudantil de baixo custo. Este serviço é fornecido com base nas necessidades e na maioria dos casos, os estudantes devem provar que não moram na mesma cidade que a escola; bolsa de estudos e ajuda financeira estão disponíveis com base na necessidade e são financiados principalmente pelo governo brasileiro; serviços de estágio e/ou empregos; aconselhamento psicológico; programas junto à comunidade, onde os estudantes podem aplicar conhecimentos. Programas como saúde, segurança, educação odontológica e informática estão entre as mais comuns; assistência para estudantes com deficiência; programas de apoio financeiro para estudantes afro-brasileiras e indígenas.

De acordo com Silva (2009) todos os membros da equipe possuem diplomas de bacharelado e alguns obtiveram o mestrado, normalmente, o pró-reitor dos serviços estudantis obteve um doutorado em campo específico. Atualmente, não há programas específicos de pós-graduação ou graduação focados em assuntos estudantis ou no atendimento de estudantes de ensino superior. Ainda segundo ele, a maioria dos profissionais vem da psicologia, pedagogia, serviço social ou administração.

Do ponto de vista organizacional, ele aponta que as unidades típicas de assuntos estudantis terão um pró-reitor como responsável, um número de coordenadores de projeto, assistentes sociais e membros de pessoal de apoio, sendo subordinados diretamente ao reitor ou presidência. Silva (2009) destaca que dentre os desafios para esses serviços no Brasil está o desenvolvimento de um programa unificado de permanência de estudantes que também tenha a capacidade de fornecer prêmios financeiros para estudantes que se destacam academicamente; outro desafio é a disponibilidade de ferramentas tecnológicas para auxiliar no acompanhamento do progresso acadêmico; assim como

o desenvolvimento e melhoria de programas como moradia estudantil, serviços de alimentação e apoio a populações que tenham pouco acesso ao ensino superior.

## REFERÊNCIAS

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundations, Issues and Best Practices**. Paris, UNESCO, 2009.

# CONQUISTAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA OS SERVIÇOS E SEUS PROFISSIONAIS

*Michelle Cristine da Silva Toti*[1]
*Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias*[2]

Finalizamos esse projeto com aquela sensação de ter feito algo bom, que vai contribuir com as pessoas envolvidas com o tema e que irá suscitar novos questionamentos e novas discussões. Nesse capítulo final queremos fazer um balanço das experiências apresentadas, com o intuito de termos um quadro geral de como estão organizados os serviços ou ações de apoio pedagógico nas universidades, com maior ênfase nas universidades federais, que representam a maior parte dos relatos apresentados aqui. Nossa escolha por este recorte se dá pela vinculação dessas instituições ao MEC e ao ordenamento jurídico, sobretudo no que diz respeito ao Reuni, ao Sisu, Lei de Cotas e o Pnaes, conjunto de políticas públicas que transformou o ensino superior público federal nos últimos anos. É possível perceber, durante a leitura dos relatos de experiência, a importância desse ordenamento jurídico na constituição do apoio pedagógico nas instituições. A hipótese inicial, de que o Reuni enquanto política pública que estimulou a contrataçao de profissionais técnicos administrativos em educação e o Pnaes que estimulou o desenvolvimento dos serviços de apoio aos estudantes, encontra sustentação quando fazemos um balanço das referências

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. Pedagoga da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG).
2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp e Pedagogo do Núcleo de Apoio ao Estudante da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

bibliográficas apresentadas por estes serviços que só apresentam como referência comum os textos normativos institucionais (de cada instituição) e as legislações citadas: Reuni e Pnaes. A seguir na Tabela 1 podemos ter um panorama geral das referências destes capítulos:

**Tabela 1) referências bibliográficas dos relatos de experiência (cap. 4 a 11) organizadas por sobrenome e data de publicação em relação aos capítulos**

| Cap.4 | Cap.5 | Cap.6 | Cap.7 | Cap.8 | Cap.9 | Cap.10 | Cap.11 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AGUIAR M (2016) | BRASIL (2007) | BRASIL (2010) | APA (2017) | ANASTASIOU (2011) | BARRETO (2003) | BRASIL (2007) | ALMEIDA FILHO (2008) |
| BRASIL (2010) | BRASIL (2010) | FREIRE (1996) | BRIDI FILHO (2016) | MEC (2007) | BRASIL (1988) | BRASIL (2010) | BRASIL (2010) |
| BRASIL (2013) | SANTOS BS (1989) | FREIRE (2001) | CLAXTON (2005) | BRASIL (2010) | BRASIL (2010) | CASTRO (2011) | BRASIL (2010b) |
| BRASIL (2012) | UFSC (1978) | SACRISTÁN (2003) | GARCIA (1998) | BRASIL (2013) | BRASIL (2012) | UFRJ (2017) | UNIFAL (2008) |
| BRASIL (2007) | UFSC (2019) | GONÇALVES (2000) | GOMES (2013) | CASTELLS (2003) | MEC (2007) | NASCIMENTO (2014) | UNIFAL (2009) |
| BRASIL (1996) | UFSC (2015) | GONÇALVES (2000b) | COLL (2010) | CUNHA (2014) | COSTA (2015) | RAMOS (2018) | UNIFAL (2013) |
| COULON (2012) | | IBGE (2012) | FAZENDA (2003) | RIES (2003) | RIBEIRO (1997) | SANTOS MP (2012) | UNIFAL (2014) |
| PAIVANDI (2012) | | LIMA (2016) | GRIZ (2006) | FONAPRACE (2012) | TEIXEIRA MAP (2008) | TOTI (2017) | UNIFAL (2019) |
| PIMENTEL (2009) | | SANTOS BS (2001) | MEIRIEU (1998) | LUCARELLI (2004) | UFPE (2016) | | UNIFAL (2016) |
| SANTOS G (2011) | | SANTOS DBR (2009) | MEIRIEU (2006) | MAGALHÃES (2012) | ZAGO (2006) | | XAVIER (2013) |
| SANTOS P. (2017) | | UFSCAR (2004) | OLIVEIRA (2017) | UNIPAMPA (2009) | | | XAVIER (2014) |
| SELBACH (2012) | | UFSCAR (2007) | PAVAO (2018) | VASCONCELOS (2010) | | | |
| TEIXEIRA A (2013) | | UFSCAR (2016) | UFSM (2019) | | | | |
| UFOB | | | | | | | |
| UFOB (2014) | | | | | | | |
| UFOB | | | | | | | |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos capítulos 4 ao 11 deste livro.

Dos oito capítulos com relatos de experiências em universidades federais, totalizam-se 89 referências bibliográficas, resultando em uma média de 11 referências por capítulo. Todos os capítulos têm, dentre as suas referências, algum documento institucional, totalizando 19 documentos dessa natureza, o que aponta para um conhecimento destes serviços das normas que os regulam ou que regulam os estudantes que são atendidos por eles, consequentemente refletindo na rotina de trabalho. Destes capítulos, dois não citam o Decreto nº 7234/10

que instituiu o Pnaes, metade trazem como referência o Decreto nº 6096/2007 que instituiu o Reuni e dois trazem como referência a Lei nº 12.711 que trata do ingresso no ensino superior, a Lei de Cotas. Dois citam as legislações de criação de suas universidades, ambas criadas no contexto da expansão dos anos 2000. Já em termos de referenciais conceituais não é possível encontrar um eixo comum entre as experiências apresentadas, apenas as obras de Boaventura de Souza Santos são citadas em mais de um capítulo, contudo, obras diferentes.

Assim, a partir desses dados podemos concluir que o eixo norteador para a criação destes serviços de apoio pedagógico aos estudantes foram as políticas de expansão e democratização do ensino superior, concretizadas nos textos normativos do Pnaes, do Reuni e da Lei de Reserva de vagas12.711/2012, além das regulamentações institucionais. Os referenciais teóricos e de trabalho, ou seja, de proposição teórica das ações é diversificado, o que respeita o Art. 207 da Constituição Federal que diz que "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Consonante com a Constituição, o Decreto 7234/2010 afirma que:

> Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Indo adiante, as referências bibliográficas também indicam que as próprias universidades parecem garantir aos serviços a autonomia didático-científica naquilo que lhes concerne como ferramenta de trabalho.

Quando reorganizamos essas mesmas referências bibliográficas destes capítulos por temas (Tabela 2), a partir dos seus títulos e formas como são utilizados no texto, percebemos uma concentração delas em três temas principais: educação / ensino

superior, aprendizagem e assistência e permanência estudantil, o que parece corroborar nossos levantamentos iniciais de falta de referencial teórico mais específico sobre o tema do apoio pedagógico e sobre serviços de apoio a estudantes. Percebe-se que as instituições foram construindo suas metodologias, buscando a fundamentação em diferentes autores e teorias, como por exemplo, na dialogicidade de Paulo Freire, na afiliação universitária de Alain Coulon e na pedagogia universitária, com Lucarelli e os estudos sobre assessoramento pedagógico.

**Tabela 2) Referências bibliográficas dos relatos de experiência (cap. 4 a 11) organizadas por temas**

| Educação / Ensino Superior | Aprendizagem | Assistência e Permanência Estudantil | Apoio Pedagógico ao estudante de Ensino Superior | Expansão do Ensino Superior | Transição | Evasão |
|---|---|---|---|---|---|---|
| AGUIAR (2016) | PAIVANDI (2012) | COULON (2012) | SELBACH (2012) | SANTOS P (2017) | TEIXEIRA A (2013) | SANTOS G (2011) |
| SANTOS BS (1989) | PIMENTEL (2009) | LIMA (2016) | LUCARELLI (2004) | GONÇALVES (2000) | TEIXEIRA MAP (2008) | |
| FREIRE (2001) | FREIRE (1996) | SANTOS DBR (2009) | CASTRO (2011) | GONÇALVES (2000b) | | |
| SACRISTÁN (2003) | BRIDI FILHO (2016) | FONAPRACE (2012) | TOTI (2017) | | | |
| SANTOS BS (2001) | CLAXTON (2005) | MAGALHÃES (2012) | XAVIER (2013) | | | |
| FAZENDA (2003) | GARCIA (1998) | VASCONCELOS (2010) | | | | |
| GRIZ (2006) | GOMES (2013) | BARRETO (2003) | | | | |
| OLIVEIRA (2017) | COLL (2010) | COSTA (2015) | | | | |
| ANASTASIOU (2011) | MEIRIEU (1998) | ZAGO (2006) | | | | |
| CASTELLS (2003) | MEIRIEU (2006) | NASCIMENTO (2014) | | | | |
| CUNHA (2014) | PAVAO (2018) | | | | | |
| RAMOS (2018) | RIBEIRO (1997) | | | | | |
| ALMEIDA FILHO (2008) | SANTOS MP (2012) | | | | | |
| XAVIER (2014) | | | | | | |
| 14 | 13 | 10 | 5 | 3 | 2 | 1 |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos capítulos 4 ao 11 deste livro.

Na Tabela 3 vamos apresentar as características dos serviços de apoio pedagógico, a maioria sendo de universidades federais, ligadas as Pró-reitorias de Graduação com alguma interface com os assuntos estudantis e todas oferecendo serviço gratuito. É interessante destacar que, considerando a totalidade das universidades federais, os serviços de apoio pedagógico estão ligadas, majoritariamente, às Pró-Reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis, cuja função principal é gerir os recursos do Pnaes e propor ações que visem à permanência dos estudantes, prioritariamente aqueles que fazem parte do público-alvo do Decreto 7234/2010 (TOTI; POLYDORO; ASSUMPÇÃO, 2018). Consideramos esse um dado positivo, pois há uma distribuição desse tipo de ação, podendo contribuir para a concepção de que as ações de permanência não são responsabilidade exclusiva do órgão gestor do Pnaes na instituição.

**Tabela 3) Tipo de Instituição, vínculo e tipo de serviço**

| Tipo de IES | Ligado ao Organograma | Serviço Gratuito |
|---|---|---|
| Pública (paga) | Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação | Sim |
| Confessional (paga) | Central de Graduação | sim |
| Estadual | Pró-reitoria de Graduação | Sim |
| Federal | Bacharelado de C&T | Sim |
| Federal | Pró-reitoria de Políticas Estudantis | Sim |
| Federal | Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES). | Sim |
| Federal | Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) | Sim |
| Federal | Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) | Sim |
| Federal | Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) | Sim |
| Federal | Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) | Sim |
| Federal | Pró-Reitoria de Graduação e Ações Afirmativas (PROGRAF) | Sim |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos dados dos capítulos e de pesquisa na plataforma Lattes.

Já na tabela 4 podemos verificar as características principais das ações oferecidas por estes serviços. Pelos relatos trazidos, o atendimento individual é a principal modalidade de atendimento, com foco em identificar as dificuldades e necessidades específicas do estudante, oferecendo orientações para o estudo no ensino superior. Os estudantes podem acessar os serviços espontaneamente, realizando agendamentos de horário e por meio de encaminhamentos. Um dos serviços indicou realizar, também, a busca ativa de alunos que precisariam do serviço. Dentre as ações coletivas, a mais citada são as oficinas seguida das ações interpares. Nota-se que apenas dois relatos apontam trabalhar com apenas um tipo de ação coletiva, as interpares que são as tutorias, os demais, trabalham com mais de uma estratégia coletiva.

**Tabela 4) Tipo de Ação do serviço (individual ou coletivo)**

| Tipo de Ação | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Individual* | | | | Coletivo** | | | | |
| Espontâneo | Agendado | Encaminhado | Busca Ativa | Grupos | Rodas | Oficinas | Interpares | Cursos |
| Sim | Não | Não | Não | Não | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Sim | Sim | Não | Não | Sim | Não | Sim | Sim | Sim |
| Sim | Sim | Sim | Não | Não | Sim | Sim | Não | Sim |
| Sim | Não | Não | Não | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Não | Sim | Sim | Não | Sim | Sim | Sim | Não | Não |
| Sim | Sim | Sim | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| Sim | Sim | Sim | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Não | Sim | Não | Sim |
| Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Sim | Não |
| Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Não | Sim | Sim | Sim |
| Sim | Não | Sim | Não | Não | Sim | Sim | Não | Não |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos dados dos capítulos e de pesquisa na plataforma Lattes.

* Atendimento espontâneo é quando o estudante decide procurar o serviço e é atendido imediatamente, Agendado é quando o estudante decide procurar o serviço mas necessita agendar. Encaminhado é quando algum professor,

coordenação de curso ou outro serviço entende ser necessário o atendimento do estudante. Busca Ativa é quando o serviço, a partir de informações acadêmicas ou de terceiros decide procurar o estudante.
** Grupos são atividades com temáticas variadas propostas pelos estudantes com mediação de algum professional ou especialista no tema, caracterizando-se como ação longitudinal; Rodas são atividades com temáticas variadas propostas pelos estudantes com mediação de algum professional ou especialista no tema, caracterizando-se como ação pontual; Oficinas são atividades de natureza prática que buscam desenvolver algum tipo de habilidade; Interpares são grupos de estudantes que se dedicam a algum conteúdo específico mediado por um estudante veterano que já compreende o conteúdo; Cursos são ações longitudinais que buscam aprofundar algum tipo de conteúdo.

Percebe-se, no texto de todas as experiências apresentadas, a concepção de que a aprendizagem é um importante componente da permanência estudantil. Em alguns casos, a não aprendizagem pode se dar por questões financeiras, de dificuldades em conciliar trabalho e estudos ou falta de aptidão para determinado curso, porém, os trabalhos destacam que parcela significativa das dificuldades se dá pela diferença entre a pedagogia universitária e a pedagogia escolar, pela dificuldade de aprender os conteúdos das disciplinas de graduação, causada, principalmente pela diferença entre o que se espera que os estudantes saibam ao chegar à universidade e o que eles realmente sabem, e pela dificuldade de integração ao ensino superior. Seja por meio de ações individuais de acolhimento e/ou orientação ou ações coletivas como cursos, grupos e oficinas, ou tutorias com pares de estudantes, todas as ações buscam não apenas trabalhar conteúdos, mas também trabalhar a integração ao ensino superior.

Dessa forma, todos os trabalhos elencam que os grupos conhecidos como primeira geração têm mais desafios acadêmicos e de integração ao ambiente universitário, sobretudo pela novidade geral, seja em termos de conteúdos, rotina de vida e estudos, novas amizades, distância dos familiares. Assim, de maneira geral, as instituições aqui relacionadas elegeram como público-alvo os estudantes considerados vulneráveis, não apenas no sentido socioeconômico, mas também vulneráveis em termos de

*background* cultural do ensino superior. Por este motivo, pensam suas ações de forma a promover a integração destes ao ensino superior, sendo a aprendizagem um importante indicador de permanência. Além das ações especificas de atendimento a estudantes, destaca-se como uma estratégia apresentada por algumas instituições a aproximação e o diálogo desses serviços com as coordenações de cursos ou áreas, seja como forma de divulgar o serviço, como forma de pensar as ações, de orientar os docentes. Essa é uma importante metodologia, especialmente quando reforçadas por avaliações dos serviços e das ações, pois permitem pensar essas demandas de apoio pedagógico como temas institucionais e não como responsabilidade exclusiva dos profissionais que atuam nesses serviços.

Outra estratégia citada em um dos trabalhos são as assessorias aos docentes, um espaço para que eles possam refletir sobre suas práticas com suporte de profissionais com licenciatura, buscando melhorar sua didática e consequentemente o desempenho acadêmico dos estudantes.

Um tema recorrente em alguns trabalhos, apresentado como um desafio a ser enfrentado, é a saúde mental dos estudantes, que tem gerado novas demandas às instituições e que têm impacto importante sobre a qualidade de vida dos estudantes e, é claro, sobre a aprendizagem e desempenho acadêmico. Alguns desses serviços trabalham em parceria com serviços de psicologia e saúde, outros em equipes multiprofissionais compostas por profissionais da área da educação e da psicologia, mostrando que esse diálogo tem parecido cada vez mais importante.

Consideramos que a avaliação da qualidade e do impacto dos serviços é uma prática indispensável para a legitimação e atendimento adequado às necessidades do corpo discente. No entanto, em relação aos serviços de apoio aos estudantes, especificamente o apoio pedagógico, esse parece um desafio a ser enfrentado. A maioria das universidades oferecem atendimento e acompanhamento, mas ainda não têm mecanismos de avaliação da eficiência dessas ações. Segundo dados do Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do

Plano Nacional de Assistência Estudantil, elaborado pelo Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU), realizado entre 2015 e 2016 em 58 universidades federais em 53,4% das universidades federais, a escolha das áreas de atuação e aplicação de recursos, não se baseia em levantamento diagnóstico. E 89,7% não realizam avaliação dos resultados do programa. Ao solicitarmos às instituições que relatassem suas experiências, pedimos que colocassem informações sobre como têm avaliado suas ações e quais os resultados. Das experiências apresentadas no livro, 13 no total, 11 têm alguma informação sobre avaliação das ações, conforme Quadro abaixo.

Tabela 5) Instituições e avaliações por estudantes e equipes

| Instituição | Avaliação pelos estudantes | Avaliação pela Equipe |
|---|---|---|
| UFOB | Avalia o processo de orientação no último encontro | Não cita |
| UFSC | Questionário online qualitativo | Reuniões para análise das ações e dados |
| UFSCar | Questionário online | Reuniões para análise das ações e dados |
| UFSM | Questionário online | Reuniões para análise das ações e dados |
| UNIPAMPA | Reuniões com monitores; relatórios de monitores e acompanhamento de desempenho | Reuniões de equipe e monitores para análise das ações e dados |
| UFPE | Questionários online | Levantamento de número de aprovações após participação |
| UFRJ | Questionário | Reuniões para análise das ações e dados |

| | | |
|---|---|---|
| UNICAMP | Avaliações qualitativas; pré e pós-teste; | Reuniões de equipe e grupo de pesquisa; análise de dados; pesquisa |
| ITA | Não informou | Não informou |
| UNIFAL - BI | Questionário – avaliação qualitativa | Reuniões de equipe; análise de dados de adesão |
| UFRJ - ENGENHARIAS | Não informou | Não informou |
| PUC - RIO | Questionários semestrais – qualitativo | Reuniões para análise das ações e dados |
| UNIV. DO PORTO | Questionário online | Reuniões de equipe e mentores para análise das ações e dados de relatórios. |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos dados dos capítulos.

De acordo com as informações fica evidente a preocupação com a realização da avaliação das ações pelos estudantes e que essas informações embasam o planejamento das equipes. Alguns desafios em relação à avaliação foram citados: o baixo número de respostas aos questionários *online;* o número reduzido de profissionais para tabular e analisar os dados das ações e atender às demais demandas dos setores e divulgar os resultados dessas ações; e a dificuldade em relacionar alterações no desempenho acadêmico (notas) com a participação nas ações realizadas. Esses pontos condensam parte significativa das dificuldades relacionadas à avaliação, pois as práticas adotadas estão relacionadas à avaliação qualitativa, que demonstram a percepção dos alunos sobre a participação nas atividades. Parece ser preciso implementar ferramentas para a avaliação quantitativa que relacione a melhora no desempenho e permanência dos alunos como resultado das ações. Esses dados são imprescindíveis para a legitimidade dos serviços na instituição e na sociedade, além de fundamentar a justificativa para a manutenção e aumento de recursos e servidores.

Já em relação ao perfil dos autores que colaboraram com o livro, incluindo os organizadores, podemos apontar que a maioria é do sexo feminino, com cargos técnicos de nível superior, com formação inicial em pedagogia e com pós-graduação *stricto-sensu* (Mestrado ou Doutorado) concluído.

Na tabela 6 podemos perceber que do total de 48 autores, incluindo os organizadores, 87,5% dos autores são do sexo feminino. Deste total, 14 são professores em instituições de ensino superior (atuando, principalmente, na gestão dos serviços) e 34 ocupam cargos técnicos em instituições de ensino superior, sendo 17 de pedagogos, 9 técnicos em assuntos educacionais (cargo que exige licenciatura), 3 psicólogos e 5 outros cargos. Do total de autores (48), quase ¾ (33) ingressaram no cargo nos últimos dez anos (2010 a 2019), outros 13 ingressaram em seus cargos entre os anos de 2000 e 2009 e apenas 2 entre os anos de 1990 e 1999. Esses dados nos permitem inferir que muitos desses cargos tenham sido criados como consequência, ou necessidade do processo de expansão das duas últimas décadas e mostram que esses profissionais ainda estão construindo sua experiência profissional com o atendimento aos estudantes de ensino superior.

A formação inicial é um aspecto a se destacar nesses dados, pois a Pedagogia aparece como o principal curso de graduação. Cabe lembrar que o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia não contempla a atuação no ensino superior, Sendo assim, é urgente a organização desses profissionais com o objetivo de construir espaços de discussão e trocas e possibilidade de formação para essa realidade.

**Tabela 6) Perfil dos autores por sexo, cargo, instituição e ano de ingresso no cargo**

| | Sexo | Profissão | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Cargo** | **Instituição** | **Ingresso** |
| 1 | *feminino* | Orientadora Educacional (Pedagoga) | Unicamp / SP | 2012 |
| 2 | *feminino* | Pedagoga | UFPE / PE | 2013 |
| 3 | *feminino* | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | Unipampa / RS | 2010 |
| 4 | *feminino* | Pedagoga | Unifal / MG | 2011 |
| 5 | *masculino* | Pedagogo | UFOB / BA | 2014 |
| 6 | *feminino* | Pedagoga | UFRJ / RJ | 2010 |
| 7 | *feminino* | Pedagoga | UFSC / SC | 2013 |
| 8 | *feminino* | Assuntos Administrativos | Unicamp / SP | 2008 |
| 9 | *feminino* | Pedagoga | UFSM / RS | 2012 |
| 10 | *feminino* | Assistente Social | Unipampa / RS | 2011 |
| 11 | *feminino* | Pedagoga | UFRJ / RJ | |
| 12 | *masculino* | Pedagogo | Unifesp / SP | 2016 |
| 13 | *feminino* | Professora | Unifal / MG | 2010 |
| 14 | *feminino* | Professora | ITA / SP | 2007 |
| 15 | *feminino* | Técnica em Assuntos Educacionais | UFSCAR / SP | 2014 |
| 16 | *feminino* | Professora | Uporto / Portugal | 1999 |
| 17 | *feminino* | Professora | PUC – RJ | 1992 |
| 18 | *feminino* | Técnica em Assuntos Educacionais | UFSC / SC | 2010 |
| 19 | *feminino* | Secretaria | Uporto / Portugal | 2019 |
| 20 | *feminino* | Técnica em Assuntos Educacionais | UFRJ / RJ | 2012 |
| 21 | *masculino* | Técnica em Assuntos Educacionais | UFRJ / RJ | 2019 |
| 22 | *feminino* | Psicopedagoga | PUC – RJ | 2018 |
| 23 | *feminino* | Professora | Unicamp / SP | 2006 |
| 24 | *feminino* | Professora | Unicamp / SP | 2011 |
| 25 | *feminino* | Professora | Uporto / Portugal | 2006 |
| 26 | *feminino* | Técnica em Assuntos Educacionais | UFSC / SC | 2010 |
| 27 | *masculino* | Psicólogo | ITA / SP | 2004 |
| 28 | *masculino* | Pedagogo | UFPE / PE | 2017 |
| 29 | *feminino* | Pedagoga | UFSC / SC | 2008 |
| 30 | *feminino* | Pedagoga | UFSC / SC | 2013 |
| 31 | *feminino* | Professora | PUC – RJ | 2016 |
| 32 | *feminino* | Psicólogo | Unicamp / SP | 2017 |
| 33 | *feminino* | Pedagoga | UFOB / BA | 2012 |
| 34 | *feminino* | Psicólogo | Unicamp / SP | 2014 |
| 35 | *feminino* | Pedagoga | UFRJ / RJ | |
| 36 | *feminino* | Pedagoga | Unifal / MG | 2012 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 37 | *feminino* | Professora | Uporto / Portugal | 2011 |
| 38 | *feminino* | Pedagoga | UFPE / PE | 2017 |
| 39 | *feminino* | Professora | UFRJ / RJ | 2011 |
| 40 | *masculino* | Assistente em Administração | UFSCAR / SP | 2015 |
| 41 | *feminino* | Pedagoga | IFMA / MA | 2010 |
| 42 | *masculino* | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | UFOB / BA | 2014 |
| 43 | *feminino* | Professora | UFSM / RS | 2009 |
| 44 | *feminino* | Professora | Unicamp / SP | 2001 |
| 45 | *feminino* | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | UFSC / SC | 2012 |
| 46 | *feminino* | Professora | Uporto / Portugal | 2009 |
| 47 | *feminino* | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | UFSCAR / SP | 2009 |
| 48 | *feminino* | Professora | PUC – RJ | 2008 |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos dados dos capítulos e de pesquisa na plataforma Lattes.

Na Tabela 7 podemos verificar dados sobre a formação inicial desses autores, do total de 48 autores, 22 deles fizeram sua graduação na região Sudeste, 12 na região Sul, 7 na região Nordeste e 7 não forneceu essa informação. Esses dados em si não servem para pensar parâmetros nacionais uma vez que a participação no livro se deu por convite, então não é possível estabelecer uma correlação percentual com o censo do ensino superior do INEP. Entretanto, ao considerar as regiões geográficas onde esses autores atuam, sendo que 26 exercem suas atividades no sudeste, 10 no sul, 7 no nordeste e 5 no exterior, podemos concluir, de maneira geral, que os profissionais tendem a ser recrutados em suas próprias regiões, e em muitos casos, as instituições de formação inicial correspondem às instituições de atuação.

Ainda na Tabela 7, em termos de formação inicial, 9 se formaram nos últimos dez anos (2010 a 2019), sendo que a maior parte (21) se formou entre o ano de 2000 e 2009, outros seis se formaram entre 1990 e 1999 e cinco entre os anos de 1980 e 1989. Além disso, 2/3 (31) se formou em instituições públicas. Esses

dados nos permitem pensar que o maior número de autores se formou antes, ou no início do processo de expansão.

**Tabela 7) Formação Inicial, Instituição e ano de conclusão**

| | Graduação | | |
|---|---|---|---|
| | **Curso** | **Instituição** | **Conclusão** |
| 1 | Pedagogia | Unicamp/SP | 2004 |
| 2 | Pedagogia | UFPE / PE | 1999 |
| 3 | Pedagogia | U.LuteranaBRA / RS | 2003 |
| 4 | Pedagogia | Centro Universitário do Sul de MG | 2006 |
| 5 | Pedagogia | U.Estado da Bahia / BA | 2011 |
| 6 | Pedagogia | UFF / RJ | 2009 |
| 7 | Pedagogia | UESC / SC | 2010 |
| 8 | Ciências Econômicas | PUC-Campinas / SP | 2008 |
| 9 | Pedagogia | UFSM / RS | 2009 |
| 10 | Serviço Social | Universidade Católica de Pelotas / RS | 2008 |
| 11 | Pedagogia | sem informação | s/d |
| 12 | Pedagogia | Unifesp / RS | 2013 |
| 13 | Geologia | UNESP / SP | 2005 |
| 14 | Enfermagem | UERJ / RJ | 1990 |
| 15 | Pedagogia | UFSCAR / SP | 2003 |
| 16 | Psicologia | sem informação | s/d |
| 17 | Letras | UFRJ / RJ | 1991 |
| 18 | Letras | UFSC / SC | 2003 |
| 19 | Psicologia | UFF / RJ | 2011 |
| 20 | Matemática | Centro Universitário Augusto Motta / RJ | 2010 |
| 21 | Pedagogia | UFF / RJ | 2011 |
| 22 | Pedagogia | UFRJ / RJ | 2011 |
| 23 | Educação Física | UFRGS / RS | 1995 |
| 24 | Ciências Sociais | USP / SP | 1982 |
| 25 | Psicologia | sem informação | s/d |
| 26 | História | UFSC / SC | 2004 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 27 | Psicologia | UNG / SP | 1983 |
| 28 | Pedagogia | UFPB / PB | 2014 |
| 29 | Pedagogia | UFSC / SC | 2007 |
| 30 | Pedagogia | UFSC / SC | 2004 |
| 31 | Psicologia | PUC – RJ | 2005 |
| 32 | Psicologia | Universidade São Francisco / SP | 2009 |
| 33 | Pedagogia | UNEB / BA | 2004 |
| 34 | Psicologia | Universidade São Francisco / SP | 1999 |
| 35 | Pedagogia | sem informação | s/d |
| 36 | Pedagogia | UNESP / SP | 2007 |
| 37 | Ciências da Educação | sem informação | s/d |
| 38 | Pedagogia | UFCG / PB | 2006 |
| 39 | Ciências Sociais | UFF / RJ | 1987 |
| 40 | sem informação | sem informação | s/d |
| 41 | Pedagogia | UFMA / MA | 2007 |
| 42 | Pedagogia | UNEB / BA | 2013 |
| 43 | Educação Especial | UFSM / RS | 1986 |
| 44 | Psicologia | PUC – Campinas / SP | 1989 |
| 45 | Letras | UFSC / SC | 2003 |
| 46 | Ciências da Educação | sem informação | s/d |
| 47 | Pedagogia | UFSCAR / SP | 2000 |
| 48 | Letras | Unicamp/SP | 1990 |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos dados dos capítulos e de pesquisa na plataforma Lattes.

Na Tabela 8 podemos observar as características dos autores em relação à formação continuada em nível de especialização. Do total de 48 autores, 27 fizeram especialização ou aperfeiçoamento, com temáticas e instituições diversas, incluindo cursos na modalidade EaD. Desse total, 17 concluíram nos últimos dez anos (2010 a 2019), oito entre os anos 2000 e 2009 e os outros dois na década de 1990. Ainda assim, dessas 27 especializações, quatro tiveram temáticas que envolvam ensino superior, aprendizagem e/ou suporte a estudantes. Os servidores buscaram, mesmo em

cursos com conteúdos voltados para a Educação Básica, direcionar seus Trabalhos de Conclusão de Curso para a atuação no Ensino Superior. Assim encontramos TCC com os seguintes títulos: "Os entraves na construção do conhecimento: uma investigação psicopedagógica"; "Apoio ao Discente nas Instituições Públicas de Ensino Superior - Possibilidades e Limites"; "A atuação do orientador educacional no Ensino Superior: contribuições da psicopedagogia"; "Algumas considerações sobre metodologia comunicativa, ações afirmativas e violência de gênero". Apesar de grande variedade de títulos desses cursos, as duas principais áreas que aparecem são a pedagogia e a psicologia.

**Tabela 8) Especialização ou aperfeiçoamento, Instituição, ano de conclusão e tema de monografia ou trabalho de conclusão sobre ensino superior, aprendizagem e/ou serviço de apoio**

| | Especialização | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Curso** | **Instituição** | **Conclusão** | **Tema (Ensino Superior, Aprendizagem e/ou Serviço de Apoio)** |
| 3 | Coordenação Pedagógica | UFRGS | 2013 | |
| 4 | Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica | U.Gama Filho | 2010 | |
| 5 | Pedagogia Social | Universidade Candido Mendes | 2017 | |
| 6 | Psicopedagogia Clínica e Institucional | Faculdade São José | 2012 | Sim |
| 7 | Educação Especial | Faculdade Dom Bosco | 2012 | |
| 8 | Economia Financeira | Unicamp/SP | 2011 | |
| 9 | Gestão Educacional | UFSM | 2013 | |
| 10 | Psicopedagogia Institucional | UNOPAR | 2012 | |
| 14 | Gestão Escolar | USP / SP | 2018 | Sim |
| 15 | Educação Infantil | UFSCAR / SP | 2006 | |
| 17 | Linguística Gerativa e Cognição | UFRJ / RJ | 2000 | |
| 21 | Psicopedagogia Clínica e Institucional | Faculdade Cenecista de Itaboraí | 2016 | |
| 22 | Psicopedagogia | Centro Universitário Adventista de São Paulo | 2010 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 26 | Educação a Distância | SENAI / SC | 2009 | |
| 28 | Educação, Pobreza e Desigualdade Social | UFPB / PB | 2017 | |
| 29 | Práticas Pedagógicas Interdisciplinares | Faculdade Dom Bosco | 2008 | |
| 30 | Supervisão, Orientação e Gestão Escolar | Instituto Catarinense | 2007 | |
| 32 | Orientação Profissional e de Carreira | USP / SP | 2018 | |
| 34 | Desenvolvimento do Pontencial Humano nas Organizações | PUC – Campinas | 2002 | |
| 36 | Psicopedagogia Institucional | Centro Universitário Barão de Mauá | 2017 | Sim |
| 41 | Gestão Educacional Integradora | Faculdade Atenas Maranhense | 2008 | |
| 42 | Docência do Ensino Superior | Faculdade Internacional Signorelli | 2016 | |
| 43 | Psicopedagogia | Centro Universitário Franciscano | 1988 | |
| 44 | Psicopedagogia aplicada à Neurologia Infantil | Unicamp/SP | 1992 | |
| 45 | Gestão Pública | Universidade do Sul de Santa Catarina | 2014 | |
| 47 | Estágio para Capacitação junto ao CREA | Universitat de Barcelona / Espanha | 2015 | Sim |
| 48 | Educação Infantil Perspectivas de Trabalho Em Crec | PUC – RJ | 2008 | |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos dados dos capítulos e de pesquisa na plataforma Lattes.

Já em relação à formação em nível de mestrado, podemos verificar na Tabela 9 que dos 48 autores, quase 2/3 (34) concluíram curso de mestrado e outros três estão com a formação em andamento. Destes 37 com mestrado, 20 foram realizados em programas de pós-graduação em educação, cinco em psicologia e os demais em programas variados. Destes 37, as instituições que aparecem como maiores formadoras são a Unicamp/SP e a UFSC/SC com quatro cada. Em termos de distribuição geográfica, quase metade (17) foram realizados em instituições da Região Sudeste, seis em instituições da região sul, cinco na Região

Nordeste, um na Região Centro-oeste e oito no exterior. Outro dado interessante é que quase 1/3 (11) desses 37 mestrados, tiveram temáticas na dissertação envolvendo o ensino superior, aprendizagem e/ou suporte a estudantes, isso quer dizer esse contingente aliou formação acadêmica com desenvolvimento professional, investigando, via de regra, problemas do seu cotidiano. Para complementar, do total de 37 mestrados, três estão em andamento, 12 foram defendidos entre os anos de 2010 e 2019, 12 defendidos entre os anos de 2000 e 2009, 4 entre os anos de 1990 e 1999, 4 não temos informação e 2 entre os anos de 1980 e 1989.

**Tabela 9) Cursos e Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado por instituição, ano de conclusão e tema de dissertação sobre ensino superior, aprendizagem e/ou serviço de apoio**

| | Mestrado | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Curso** | **Instituição** | **Conclusão** | **Tema (Ensino Superior, Aprendizagem e/ou Serviço de Apoio)** |
| 1 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | 2007 | |
| 2 | Pós-Graduação em Educação | UFPE / PE | 2003 | |
| 3 | Pós-Graduação em Educação | UFRGS | 2009 | |
| 4 | Pós-Graduação em Educação | UNESP / SP | 2014 | Sim |
| 5 | Pós-Graduação em Educação | UESB | em andamento | Sim |
| 8 | Pós-Graduação em Economia | UNESP / SP | 2012 | |
| 9 | Pós-Graduação em Educação | UFSM | 2012 | |
| 12 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | 2016 | |
| 14 | Pós-Graduação em Enfermagem | UFRJ / RJ | 2000 | |
| 15 | Pós-Graduação em Educação | UFSCAR / SP | 2008 | |
| 17 | Pós-Graduação em Letras | PUC - RJ | 1996 | |
| 18 | Pós-Graduação em Letras | UFSC / SC | 2006 | |
| 19 | Pós-Graduação em Ciências da Educação | Uporto / Portugal | 2016 | Sim |
| 22 | Pós-Graduação em Educação | UERJ / RJ | 2014 | |
| 23 | Pós-Graduação em Educação | UFMG / MG | 1998 | |
| 24 | Pós-Graduação em Ciências Sociais | USP / SP | 1989 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 26 | Pós-Graduação em História | UFSC / SC | 2007 | |
| 27 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | 2019 | Sim |
| 29 | Mestrado Profissional em Administração Universitária | UFSC / SC | 2016 | Sim |
| 31 | Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico | U.Aveiro / Portugal | 2008 | Sim |
| 32 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | em andamento | |
| 33 | Pós-Graduação em Educação | UFBA / BA | 2017 | Sim |
| 34 | Pós-Graduação em Psicologia | Universidade São Francisco | 2004 | Sim |
| 36 | Mestrado Profissional em Educação para Ciências | IFG / GO | 2014 | |
| 38 | Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva | UFPE / PE | 2009 | |
| 39 | Pós-Graduação em Sociologia | IUPERJ | 1992 | |
| 41 | Pós-Graduação em Educação | UFRJ / RJ | 2017 | |
| 42 | Pós-Graduação em Ciências Ambientais | UFOB / BA | 2018 | |
| 43 | Mestrado em Inovação e Sistema Educativo | Universitat de Barcelona / Espanha | 1988 | Sim |
| 44 | Pós-Graduação em Psicologia | PUC - Campinas | 1995 | Sim |
| 45 | Mestrado profissional em Administração Universitária | UFSC / SC | em andamento | Sim |
| 47 | Pós-Graduação em Educação | UFSCAR / SP | 2003 | |
| 48 | Mestrado em Psicologia | The City University of New York | 2001 | |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos dados dos capítulos e de pesquisa na plataforma Lattes.

Na tabela 10 apresentamos os dados em relação à formação em nível de doutorado, dos 48 autores, metade (24) concluiu o doutoramento e outros seis estão com a formação em andamento e um foi interrompido. Destes 31 autores, 21 foram (estão sendo) realizados em programas de pós-graduação em educação, quatro em psicologia, três em ciências sociais, dois em letras e um em geociências. Destes 31, a instituição que aparece como maior formadora é a Unicamp/SP com oito autores.

Em termos de distribuição geográfica, mais da metade (18) foi realizada em instituições do sudeste, quatro em instituições da região sul, um no nordeste, um no centro-oeste e sete no exterior. Outro dado interessante é que quase 1/3 (13) desses 31 doutoramentos, tiveram temáticas na dissertação envolvendo ensino superior, aprendizagem e/ou suporte a estudantes, número semelhante ao visto anteriormente em relação ao mestrado e que reforça a ideia de que muitos autores/profissionais aliaram suas formações acadêmicas com seu cotidiano profissional.

Complementando, do total de 31 doutoramentos, seis estão em andamento, um foi interrompido em 2017, treze foram defendidos entre os anos de 2010 e 2019, sete defendidos entre os anos de 2000 e 2009, dois entre os anos de 1990 e 1999 e outros dois não temos informação.

**Tabela 10) Cursos e Programas de Pós-Graduação em nível de doutorado por instituição, ano de conclusão e tema de tese sobre ensino superior, aprendizagem e/ou serviço de apoio**

| | Doutorado | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Curso** | **Instituição** | **Conclusão** | **Tema (Ensino Superior, Aprendizagem e/ou Serviço de Apoio)** |
| 1 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | 2016 | Sim |
| 2 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | Interrompido | |
| 3 | Pós-Graduação em Educação | UFRGS | 2018 | |
| 4 | Pós-Graduação em Educação | UNESP / SP | 2019 | Sim |
| 8 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | em andamento | Sim |
| 9 | Pós-Graduação em Educação | UFSM / RS | 2018 | Sim |
| 12 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | em andamento | Sim |
| 13 | Pós-Graduação em Geociências | UNESP / SP | 2010 | |
| 14 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | 2010 | |
| 15 | Pós-Graduação em Educação | UFSCAR / SP | 2019 | |
| 16 | Pós-Graduação em Ciências da Educação | Uporto / Portugal | 2007 | |
| 17 | Pós-Graduação em Letras | PUC - RJ | 2006 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 18 | Pós-Graduação em Letras | UFSC / SC | 2017 | |
| 22 | Pós-Graduação em Educação | Univ. Lisboa | em andamento | |
| 23 | Pós-Graduação em Educação | PUC - RJ | 2005 | |
| 24 | Pós-Graduação em Ciência Política | USP / SP | 1998 | Sim |
| 25 | sem informação | sem informação | s/d | |
| 26 | Pós-Graduação em Antropologia Social | UFSC / SC | 2019 | |
| 31 | Pós-Graduação em Psicologia Clínica | PUC - RJ | 2013 | |
| 34 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | 2015 | Sim |
| 36 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | em andamento | Sim |
| 37 | sem informação | sem informação | s/d | |
| 38 | Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva | UFPE / PE | 2012 | |
| 39 | Pós-Graduação em Sociologia | IUPERJ | 1997 | |
| 41 | Pós-Graduação em Educação | UFRJ / RJ | em andamento | Sim |
| 42 | Pós-Graduação em Educação | UNB | em andamento | Sim |
| 43 | Doutorado em Educação | Universitat de Barcelona / Espanha | 2003 | Sim |
| 44 | Pós-Graduação em Educação | Unicamp/SP | 2000 | Sim |
| 46 | Pós-Graduação em Ciências da Educação | Uporto / Portugal | 2014 | |
| 47 | Pós-Graduação em Educação | UFSCAR / SP | 2009 | Sim |
| 48 | Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano. | The City University of New York | 2006 | |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos dados dos capítulos e de pesquisa na plataforma Lattes.

Na tabela 11 cruzamos os anos de ingresso dos autores em seus atuais cargos com os anos de conclusão do mestrado e doutorado. Entre os autores professores, do total de 14 apenas quatro concluíram seus doutorados após o ingresso na carreira docente, já entre os autores técnicos administrativos em educação, do total de 25 com mestrado 14 concluíram antes de ingressar no cargo, 11 após o ingresso, já em relação ao doutorado, do total de 17 autores técnico administrativos em educação com este nível, apenas dois

concluíram seus doutoramentos antes do ingresso na carreira, os outros 15 concluíram ou estão cursando após o ingresso, o que aponta novamente para esse tipo de formação acadêmica atrelada a finalidades profissionais. Especificamente sobre os profissionais que atuam em universidades federais, apontamos o incentivo que existe do plano de carreiras nessas instituições. Os servidores têm o Incentivo à Qualificação, ou seja, quando concluem cursos de pós-graduação recebem um incremento em seus salários, além de contarem com regras institucionais que permitem diminuição de carga-horária durante o curso e, em alguns casos, afastamento total das atividades laborais. Essa é uma política que garante a capacitação dos profissionais e consequente aumento na qualidade dos serviços. Como mostram os dados, os profissionais vinculam suas pesquisas aos problemas vivenciados em sua prática profissional, o que indica um impacto direto no atendimento ao público das instituições. Infelizmente, essa política de incentivo à qualificação está em risco, pois as novas medidas de corte de gastos incidirão diretamente nesse tipo de gasto das instituições.

**Tabela 11) Cargo, ano de ingresso no cargo, e anos de conclusão do mestrado e doutorado**

| | **Profissão** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Cargo** | **Ingresso no cargo** | **Conclusão M** | **Conclusão D** |
| 1 | Orientadora Educacional (Pedagoga) | 2012 | 2007 | 2016 |
| 2 | Pedagoga | 2013 | 2003 | Interrompido |
| 3 | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | 2010 | 2009 | 2018 |
| 4 | Pedagoga | 2011 | 2014 | 2019 |
| 5 | Pedagogo | 2014 | em andamento | |
| 8 | Assuntos Administrativos | 2008 | 2012 | em andamento |
| 9 | Pedagoga | 2012 | 2012 | 2018 |
| 12 | Pedagogo | 2016 | 2016 | em andamento |
| 13 | Professora | 2010 | | 2010 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 14 | Professora | 2007 | 2000 | 2010 |
| 15 | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | 2014 | 2008 | 2019 |
| 16 | Professora | 1999 | | 2007 |
| 17 | Professora | 1992 | 1996 | 2006 |
| 18 | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | 2010 | 2006 | 2017 |
| 19 | Secretaria | 2019 | 2016 | |
| 22 | Psicopedagoga | 2018 | 2014 | em andamento |
| 23 | Professora | 2006 | 1998 | 2005 |
| 24 | Professora | 2011 | 1989 | 1998 |
| 25 | Professora | 2006 | | s/d |
| 26 | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | 2010 | 2007 | 2019 |
| 27 | Psicólogo | 2004 | 2019 | |
| 29 | Pedagoga | 2008 | 2016 | |
| 31 | Professora | 2016 | 2008 | 2013 |
| 32 | Psicólogo | 2017 | em andamento | |
| 33 | Pedagoga | 2012 | 2017 | |
| 34 | Psicólogo | 2014 | 2004 | 2015 |
| 36 | Pedagoga | 2012 | 2014 | em andamento |
| 37 | Professora | 2011 | | s/d |
| 38 | Pedagoga | 2017 | 2009 | 2012 |
| 39 | Professora | 2011 | 1992 | 1997 |
| 41 | Pedagoga | 2010 | 2017 | em andamento |
| 42 | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | 2014 | 2018 | em andamento |
| 43 | Professora | 2009 | 1988 | 2003 |
| 44 | Professora | 2001 | 1995 | 2000 |
| 45 | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | 2012 | em andamento | |
| 46 | Professora | 2009 | | 2014 |
| 47 | Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) | 2009 | 2003 | 2009 |
| 48 | Professora | 2008 | 2001 | 2006 |

Fonte: Produzido pelos autores a partir dos dados dos capítulos e de pesquisa na plataforma Lattes.

Após apresentarmos essas compilações de dados, podemos perceber que a área de apoio pedagógico a estudantes de ensino superior ainda carece de mais pesquisas e produção bibliográfica; que, em geral, as experiências mostram dois tipos de ações oferecidas nas instituições: as ações individuais e coletivas, que variam de acordo com a instituição e o perfil do profissional e sua área de formação.

Já em relação à formação dos profissionais, podemos perceber um número expressivo deles com formação para além da formação inicial, seja especialização, mestrado ou doutorado. Isso mostra que não há uma formação inicial específica ou ideal em assuntos estudantis e serviços de apoio, o que talvez justificaria ser pensada em nível de pós-graduação, como acontece, por exemplo, nos EUA. Os dados aqui trazidos mostram um expressivo número de profissionais com formação em nível de pós-graduação, mas pulverizados em diferentes cursos de especialização e concentrados nas formações de mestrado e doutorado nas áreas da educação e psicologia, que de maneira geral tentam aproximar discussões de modelos pedagógicos, de estruturas e contextos políticos com diferentes formas de se aprender no ensino superior.

Porém, o dado mais interessante de se destacar é a quantidade expressiva de autores que procuraram, via formação continuada em nível de especialização, mestrado e /ou doutorado, responder aos dilemas da profissão e atuação no ensino superior, visto que de maneira geral, os cursos de formação inicial não preparam os egressos para atuarem profissionalmente no ensino superior, exigindo deles que busquem, durante a sua atuação, possibilidades de formação continuada.

Assim, podemos entender que esses profissionais ao buscarem uma formação complementar àquela exigida para o cargo, buscam não apenas sanar seus dilemas profissionais e angustias pessoais, mas também responder a demanda cada vez maior de estudantes que necessitam de suporte institucional para permanecerem e concluirem seus cursos. Se por um lado, o atual governo entende

que servidores públicos são parasitas[3], por outro, os dados nos permitem desmentir essa tese mostrando o oposto, muitos buscam aperfeiçoar as condições de trabalho e, consequentemente, melhorar a qualidade da educação superior por meio da oferta de ações de apoio pedagógico qualificadas e condizentes com as necessidades dos públicos atendidos.

Evidentemente que parte do incentivo desses profissionais a se aventurarem na carreira acadêmica também está atrelada a valorização financeira de sua carreira, ou seja, o incentivo financeiro de promoção na carreira. Reconhecer esse fato não desmerece os servidores que ingressam na pós-graduação, pois melhorar suas condições objetivas de vida não diminui o fato de realizarem pesquisas que se relacionam diretamente aos problemas que precisam ser solucionados na instituição. Manter esse tipo de política de carreira é extremamente importante para a qualidade do serviço público e para o desenvolvimento da atuação profissional no apoio pedagógico.

Como servidores públicos que atuam no apoio ao estudante, especificamente nas ações de apoio pedagógico, é nosso intento que esse livro chegue ao maior número possível de profissionais e que colabore para a construção de uma rede de diálogo e apoio, de compartilhamento de anseios e desafios. Que possamos, coletivamente, desenvolver a área de apoio pedagógico como direito dos estudantes de graduação, como importante ação de permanência e como ferramenta de justiça social.

Abraços fraternos,
Michelle, Carlos, Soely e Helena.

---

**3** Ver reportagem em: SILVEIRA, Daniel. Paulo Guedes compara funcionário público a 'parasita' ao defender reforma administrativa. Portal G1, acesso: 26/02/2019. Disponível em:
https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/02/07/paulo-guedes-compara-funcionario-publico-a-parasita-ao-defender-reforma-administrativa.ghtml

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**.
BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Seção 1, 20/7/2010, página 5.
BRASIL. **Lei N° 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.
TOTI, M. C. S.; POLYDORO, S. A. J.; ASSUMPÇÃO, F. V. S. L. O Apoio Pedagógico nas Universidades federais brasileiras. In: Congreso Internacional de Orientación para el Aprendizaje em educación Superior - OAES, 2018, Santiago – Chile. **Anais** (on-line).

# RELAÇÃO DE AUTORES

**Adriane Martins Soares Pelissoni**
Pedagoga, Mestre na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores e Doutora na área de Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação-UNICAMP. Atualmente é supervisora da área acadêmica e orientadora educacional do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Universidade Estadual de Campinas, desenvolve projetos relacionados autorregulação da aprendizagem, orientação de carreira. Foi assessora acadêmica da Anhanguera Educacional, docente em disciplinas dos cursos de licenciatura. Atualmente desenvolve pesquisas e interessa-se pelos seguintes temas: autorregulação da aprendizagem, teoria social cognitiva, desenvolvimento de carreira de universitários e orientação educacional no ensino superior.

**Alexsandra Ramos dos Santos**
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Educação pela UFPE. Já atuou como Assessora Pedagógica, Técnica Educacional no Governo do Estado de Pernambuco, e Professora Substituta na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atua como Professora do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes desde 2003, e como Pedagoga na Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) da UFPE desde 2013, oferecendo apoio pedagógico e acompanhamento acadêmico dos estudantes bolsistas da Assistência Estudantil. Interessa-se pelos seguintes temas: política e gestão educacional; educação e trabalho; qualificação profissional; política de permanência e assistência estudantil; apoio pedagógico e orientação educacional no ensino superior.

**Aline Souza da Luz**
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestre em Educação e Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pedagoga, graduada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Servidora Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Pampa (2010 - período atual). Professora do Estado do Rio Grande do Sul (atuação: docente nas séries iniciais e coordenadora pedagógica no período de 2000 - 2014). Bolsista CNPq 2007/2009. Realizou Doutorado Sanduíche no programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - FaE/UFMG, com bolsa CNPq (Período 2017/01). Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores GEPEFOP. Participa de diversas Comissões Cientificas de Eventos Internacionais da área da Educação. Tem experiência na área de educação básica e superior. Desenvolve estudos com ênfase nas áreas de formação de professores e educação básica, discutindo temáticas como: avaliação, currículo, metodologia, didática, formação de professores, políticas de formação de professores.

**Amanda Rezende Costa Xavier**
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Sul de Minas, Mestre em Educação pela UNESP, campus de Rio Claro, Doutora em Educação também pela UNESP, campus de Rio Claro, Departamento de Biociências, cuja pesquisa resultou em tese sobre o assessoramento pedagógico universitário, em contextos curriculares inovadores. Atualmente, atua como Pedagoga na UNIFAL-MG, desde 2011, como Assessora Pedagógica no Campus Poços de Caldas, MG. Interessa-se pelos seguintes temas: assessoria pedagógica universitária; pedagogia universitária; formação pedagógica docente.

**Ari Fernandes Santos Nogueira**
Graduado em Pedagogia pela UNEB, Especialista em Educação e Diversidade e em Pedagogia Social. Mestre em Educação pela

UESB é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas para Educação Superior, Geppes. Realiza pesquisa sobre o apoio pedagógico no contexto do apoio a permanência de estudantes negros nas universidades federais brasileiras. Já atuou como professor na rede estadual de educação da Bahia, como Orientador Educacional e como Coordenador Pedagógico na rede privada de educação. Ingressou no serviço público no cargo de Pedagogo na UFOB em 2014, quando elaborou o primeiro documento de institucionalização do serviço na instituição. Na UFOB, também atuou como Gestor do Núcleo de Políticas da Diversidade e como Coordenador de Ações Afirmativas e, atualmente, é o Pedagogo do Serviço de Apoio Pedagógico do Campus Reitor Edgard Santos. Interessa-se pelos seguintes temas: apoio pedagógico e orientação educacional no ensino superior; políticas de permanência, assistência estudantil e ações afirmativas para educação superior; democratização da educação superior.

**Arlene Maria Zimba dos Santos Pires**
Graduada em Pedagogia pela UFF-RJ, Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São José. Atua como pedagoga na UFRJ desde 2010. Atualmente está como diretora da Divisão de Integração Pedagógica na UFRJ. Dedica-se ao apoio pedagógico no ensino superior desde 2012 e vem aprimorando o escopo de atuação sistematizando e realizando atividades pedagógicas que contribuem para a formação discente. Temas de Interesse: apoio pedagógico no ensino superior; políticas de permanência e assistência estudantil; democratização da educação superior; transtorno do espectro autista; psicologia da educação.

**Barbara Wollinger Niehues**
Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e especialista em Educação Especial pela faculdade Dom Bosco. Já atuou como professora das séries iniciais na rede particular de ensino e atuou como auxiliar de ensino de

educação especial na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Ocupa o cargo de Pedagoga na Coordenadoria de Apoio Pedagógico, na Pró - Reitoria de Graduação da UFSC. Interessa-se pelos seguintes temas: apoio pedagógico e orientação educacional no ensino superior; Aquisição e processamento da Linguagem.

**Bruna Mara da Silva Wargas**
Graduada em Ciências Econômicas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC). Mestre em Economia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integra o grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas: Educação, Pobreza e Políticas Públicas e o Grupo de Pesquisa sobre Educação, Instituições e Desigualdade (FOCUS) da UNICAMP. Atua na área de Administração e Finanças do Serviço de Apoio ao Estudante da UNICAMP. Interessa-se pelos seguintes temas: ações afirmativas, políticas de permanência, ensino superior, economia do setor público e políticas sociais.

**Bruna Pereira Alves Fiorin**
Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena, Especialista em Gestão Educacional, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. Desde 2012 é servidora técnico-administrativa em Educação na UFSM/RS, no cargo de Pedagoga. Atualmente, Chefe do Núcleo de Apoio à Aprendizagem da Coordenadoria de Ações Educacionais desta Universidade. Pesquisa os seguintes temas: aprendizagem, Educação Superior, inclusão e políticas públicas.

**Caiane Cavalheiro Lopes**
Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Pelotas (2008). Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional (2012). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em

assistência estudantil. É técnica administrativa em Educação (2010) - Assistente Social - na Universidade Federal do Pampa. Coordenadora de Assuntos Estudantis e Comunitários - 2018/2020. Atualmente é Assessora Especial da Coordenadoria de Ações Afirmativas.

**Camila Nunes de Freitas**
Graduada em Pedagogia pela UFRJ, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional. Já atuou como Orientadora Pedagógica no Município de Duque de Caxias – RJ. Atualmente, atua como Técnica em Assuntos Educacionais na UFRJ desde 2016. Vem desenvolvendo atividades de apoio pedagógico aos estudantes de graduação e pós-graduação na Divisão de Integração Pedagógica da UFRJ. Interessa-se pelos seguintes temas: apoio pedagógico no ensino superior; políticas de permanência e assistência estudantil; democratização da educação superior; transtorno do espectro autista; psicologia da educação.

**Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias**
Graduado em Pedagogia pela UNIFESP-SP, Mestre em Educação pela UNICAMP-SP e doutorando em Educação pela UNICAMP-SP, realizando sua pesquisa sobre expansão do ensino superior, assistência estudantil e apoio pedagógico nas universidades federais brasileiras. Já atuou como professor da educação básica pública, ensino fundamental II modalidade EJA, e como coordenador e formador de educadores populares do MOVA Guarulhos (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), como diretor de associação de educação não formal, assim como com pesquisas na área de história da ciência e de saúde pública. Desde 2016 é Pedagogo na UNIFESP-SP, campus Osasco, oferecendo apoio pedagógico e escuta acadêmica aos graduandos e pós-graduandos. Interessa-se pelos seguintes temas: ensino superior, expansão, apoio pedagógico, políticas educacionais, permanência e assistência estudantil e interdisciplinaridade.

**Carolina Del Roveri**
Graduada em Geologia, Doutora em Geologia Regional, e Pós-Doutorado em Geologia, todos pela UNESP, campus de Rio Claro, IGCE. Atualmente, atua como Professora Associada na UNIFAL-MG, campus Poços de Caldas, desde 2010, atuando nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Engenharia de Minas e Pós-Graduação em Ciência e Engenharia Ambiental. Participa de projetos de pesquisa, projetos de extensão e parcerias institucionais entre UNIFAL-MG, IPT, UFSCar, USP, UFOP, UCM/Espanha, ECLM/Espanha, além de ter atuado como Coordenadora do Curso de Engenharia de Minas, Vice-Coordenadora do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia e Coordenadora do Programa Tutorial Acadêmico do BCT.

**Cristiane Pessoa da Cunha Lacaz**
Graduada em Enfermagem pela UERJ, Especialista em Enfermagem Pediátrica pela UFF, Especialista em Gestão Escolar pela ESALQ/USP, Mestre em Ciências da Saúde pela UFRJ e Doutora em Educação pela UNICAMP-SP. Já atuou como professora da Escola de Enfermagem Anna Nery/ UFRJ. Atualmente, é professora do Departamento de Humanidades do Instituto Tecnológico de Aeronáutica/ ITA e chefe da Divisão de Assuntos Estudantis do ITA. Interessa-se pelos seguintes temas: apoio pedagógico e orientação educacional no ensino superior; estratégias de acompanhamento acadêmico; políticas de permanência e assistência estudantil.

**Eliana Marques Ribeiro Cruz**
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Educação Infantil, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Foi Professora efetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino de São Carlos, SP, no período de 2000-2014, atuando na di. Atuou como tutora virtual do curso de

aperfeiçoamento Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UFSCar). Foi Supervisora do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: PIBID/Pedagogia UFSCar (2010-2012). Atualmente, é Pedagoga da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE), da Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar, atuando junto aos estudantes de graduação (estrangeiros, pessoas com deficiência e bolsistas). Em pesquisa, tem atuado na área de formação inicial e continuada de professores, abordando temas referentes à educação para a diversidade, relações étnico-raciais, multiculturalismo e alfabetização.

**Elisabete Ferreira**
Docente e Investigadora. Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) e Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Doutora em Ciências da Educação (FPCE-UP). Pós-graduação em Organizações e Administração Educacional (IE-UM). Membro da Comissão Científico Pedagógica do Programa Transversal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto. Membro da Equipe da Mentoria FPCEUP. Membro da equipe fundadora da Rede Portuguesa de Mentoria/Tutoria Interpares no Ensino Superior. Interesses de investigação: Mentoria no ensino superior, organizações, administração e gestão educacional e escolar, comunicação, escola, democracia e direitos humanos, e estudos sobre jovens e influência na decisão política. Autora e co-autora de vários artigos e publicações nacionais e internacionais.

**Erica dos Santos Rodrigues**
Doutora em Letras, na área de Psicolinguística, pela PUC-Rio, atua, desde 1992, como professora do Departamento de Letras da mesma instituição. Integra o corpo docente do PPG em Estudos da Linguagem e é pesquisadora vinculada ao LAPAL (Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem) e ao INCog - Grupo de

Pesquisa Interdisciplinar em Neurociências e Cognição, PUC-Rio, e pesquisadora associada da Rede Nacional de Ciência para Educação. Atualmente coordenada a equipe de Leitura e Escrita do NOAP - Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico - PUC-Rio. Uma de suas frentes de pesquisa volta-se para o diálogo entre as áreas de Psicolinguística e Educação, com foco na investigação de habilidades cognitivas e metacognitivas nos processos de leitura e de escrita, na Educação Básica e no Ensino Superior.

**Fernanda Delatorre**
Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas (1996) e Letras – Língua Inglesa e Literaturas (2003, 2009) pela UFSC, Mestra (2006) e Doutora (2017) em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (Estudos da Linguagem) pelo PPGI/UFSC. Desde fevereiro de 2010 ocupa o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na UFSC, tendo atuado nas secretarias dos Programas de Pós-Graduação em Design e Inglês até agosto de 2016, quando passou a atuar na Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico, Pró-Reitoria de Graduação da UFSC, que coordena os programas de Monitoria para disciplinas de graduação, Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) e de Formação Continuada dos docentes (PROFOR). Suas áreas de interesse são a aquisição da pronúncia em língua inglesa, com ênfase na produção, inteligibilidade, compreensibilidade e influência do sotaque do inglês falado e ouvido por falantes de inglês com línguas maternas diferentes, ensino de pronúncia do inglês, uso de tecnologias no ensino de inglês e formação de professores tanto da educação básica quanto da educação superior.

**Flora Torres**
Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense, RJ/Brasil, com mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP, Portugal), realizou sua dissertação de mestrado acerca

dos processos de integração no ensino superior através de uma pesquisa-intervenção no dispositivo de Mentoria FPCEUP, programa institucional de acolhimento, integração e vivência solidárias no ensino superior, de estudantes para estudantes, em desenvolvimento, na FPCEUP. Bolseira de investigação deste mesmo programa, de novembro de 2018 a abril de 2019, iniciou, em junho de 2019, o apoio técnico ao desenvolvimento do Programa Transversal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto, cargo que ocupa até a atualidade.

**Gabriela Viamonte dos Santos**
Possui Licenciatura Plena em Matemática pelo Centro Universitário Augusto Motta (2010), no Rio de Janeiro. Cursa o Mestrado Profissionalizante em Matemática (PROFMAT), na Universidade Federal do Amazonas. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática.

**Hebert Costa de Abreu**
Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Pós-graduado em Alfabetização das Classes Populares pela UFF e Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Cenecista de Itaboraí (FACNEC). Já atuei como Professor, Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico em unidades escolares de diversas prefeituras no Estado do Rio de Janeiro, como São João de Meriti, São Gonçalo, Itaboraí, Rio de Janeiro e Niterói. Atualmente, trabalho como Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando na Divisão de Integração Pedagógica (DIPED/PR7), cujo objetivo é propor e coordenar atividades de apoio pedagógico a fim de contribuir para a permanência e conclusão da graduação dos discentes com garantia de qualidade, bem como promover a integração do estudante ao contexto acadêmico.

**Helena Altmann**
É professora associada (livre docente) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenadora do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) e professora na Faculdade de Educação Física e no Programa de Pós-graduação em Educação. Tem experiência na área de educação, educação física e esporte, com ênfase em gênero e sexualidade. Integra o Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, vinculado à Faculdade de Educação Física, e o Grupo de Pesquisa Focus, da Faculdade de Educação.

**Helena Sampaio**
Mestre em Antropologia Social, doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP) e com pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), é professora do Departamento de Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Educação e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Desde a década de 1990 desenvolve estudos no campo de pesquisas sobre o ensino superior, em especial, sobre o setor privado, e estudos comparados de sistemas de ensino superior. Pesquisadora produtividade do CNPq (nível 2) desde 2015. É membro fundadora do Laboratório de Estudos de Educação Superior (LEES) da Unicamp, editora associada da Revista Pro-Posições, membro do Conselho editorial da Editora da Faculdade de Educação/Unicamp e membro do conselho do RUF (Ranking Universitário da Folha).

**Helen Vieira de Oliveira**
Graduada em Letras pela UFF e em Pedagogia pela UFRJ, Especialista em Psicopedagogia pelo UNASP, Mestre em Educação pela UERJ e doutoranda em Educação pela Universidade de Lisboa, realizando sua pesquisa na área de avaliação da aprendizagem do aluno e políticas educacionais. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais (UERJ). Já atuou como professora e orientadora educacional na Educação Básica, assim como

professora no Ensino Superior nas Faculdades de Educação da UERJ e da UFRJ. Atualmente, atua como Psicopedagoga na PUC-Rio desde 2018.

**Isabel R. Pinto**
Licenciada em Psicologia, com Mestrado em Psicologia Social e Doutoramento em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Professora Auxiliar na FPCEUP e investigadora do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP). Membro da Comissão Científico Pedagógica do Programa Transversal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto e Membro da Equipe Coordenadora da Mentoria FPCEUP. Principais áreas de investigação: inclusão vs exclusão social; impacto de crime (económico, de ódio, etc) na sociedade; processos psicossociais que sustentam a adesão a extremismos e populismos.

**Janaina Santos de Macedo**
Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004), Mestre em História Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), Especialista em Educação a Distância, Doutora em Antropologia Social pela UFSC (PPGAS). Pesquisadora da temática das migrações e dos direitos humanos no estado de Santa Catarina. Membro do GAIRF (Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados de Florianópolis), do GT I - Grupo de Trabalho sobre Imigração da Comissão de Direitos Humanos da ALESC, do Observatório das Migrações da UDESC. Já atuou como professora de História do Ensino Fundamental e Médio nas redes pública e privada. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Santa Catarina desde 2010. Coordenadora de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP/ PROGRAD/UFSC), setor responsável, entre outros programas, pelo Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), pelo Programa de Formação Continuada (PROFOR) e pelo Programa de Monitoria da UFSC. Tem como áreas de interesse questões

relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, apoio e orientação pedagógica, formação docente, direitos humanos e educação e a defesa do ensino público e gratuito.

**João Francisco Mazariolli**
Graduado em Psicologia pela Universidade de Guarulhos - UNG, Especialista em Recursos Humanos na Gestão de Negócios - Universidade São Judas Tadeu - USJT, Mestre em Educação pela UNICAMP-SP, com pesquisa na área de autoeficácia e integração no ensino superior. Já atuou como docente na Faculdade Brasileira de Recursos Humanos - Institulo Hoyler. Atualmente atua em orientação educacional no Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA, desde 2006, junto aos alunos de graduação. Tem ofertado também, oficinas na área de autorregulação da aprendizagem para alunos da pós-graduação do ITA. Interessa-se pelos seguintes temas: Autoeficácia e autorregulação no ensino superior, integração e engajamento na educação superior.

**Jônatas Félix da Silva**
Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Especialista em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Já atuou como Auxiliar de Serviços Gerais na Creche Municipal Padre Luiz Checcin, na cidade de Limoeiro-PE, onde era servidor concursado (de 2012 a 2014), e como Secretário Escolar na Escola de Ensino Fundamental Paroquial São Miguel, no Município de Ipojuca-PE (de 2014 a 2017), onde também era servidor concursado. Atualmente (a partir de 2017), atua como Pedagogo na Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) da Pró-reitoria para Assuntos Estudantis (PROAES) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Interessa-se pelos seguintes temas: apoio pedagógico e orientação educacional no ensino superior; políticas de

permanência e assistência estudantil; democratização da educação superior; aspectos sociológicos e políticos da Educação.

**Joyce Regina Borges**
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialista em Educação, mestre em Administração Universitária pela UFSC. Servidora do cargo de Pedagogo da UFSC desde 2008. Atua no Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) na Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação da UFSC.

**Luiza Souza Ioppi**
Graduada em Pedagogia pela UFSC e especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pelo Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Já atuou como professora de Educação Infantil no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC e na rede municipal de Florianópolis. Atualmente, atua como Pedagoga na UFSC desde 2013, colaborando no Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos estudantes da UFSC (PIAPE). Interessa-se pelos seguintes temas: apoio pedagógico no ensino superior; políticas de permanência e assistência estudantil; Evasão e retenção no ensino superior.

**Maria Elisa Almeida Bacal**
Doutora em Psicologia Clínica pela PUC-Rio, realizou estudos de Pós-doutorado no Departamento de Educação da PUC-Rio, mestre em Educação pela Universidade de Aveiro (Portugal) e graduada em Psicologia pela PUC-Rio. É professora do Departamento de Educação da PUC-Rio e, atualmente, coordena a equipe de Orientação Profissional do Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (NOAP) da mesma instituição. É membro da Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP).

**Maria José Martins**
Graduada em Psicologia pela USF-Itatiba, Mestranda em Educação pela UNICAMP-SP, realizando sua pesquisa sobre o processo de transição para o ensino superior, um estudo longitudinal com estudantes ingressantes. Atuação na Psicologia Hospitalar - Oncologia e UTI-Adulto, Psicologia Clínica - Psicoterapia Breve e Pronto Atendimento Psicológico com universitários. Atualmente, atua como Orientadora Educacional no Serviço de Apoio ao Estudante da UNICAMP-SP, nos *campi* de Limeira FT e FCA desde 2017, realizando orientação educacional aos graduandos com foco na aprendizagem e desenvolvimento de carreira. Interessa-se pelos temas: estudantes universitários, transição e adaptação acadêmica, ensino superior, orientação educacional, orientação profissional e de carreira.

**Mariam Jalal Magnavita**
Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Linha: Educação e Diversidade. Atuou como professora de Classe Hospitalar no Hospital Universitário Professor Edgar Santos/UFBA. Tem experiência em docência e coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É membro do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE) da Faculdade de Educação da UFBA (FACED). Atualmente, é gestora do Núcleo de Gestão e Acompanhamento de Desempenho Acadêmico (NGD) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Tem interesse pelos seguintes temas: Educação Inclusiva; Diversidade e Educação; e Orientação Educacional.

**Maria Raquel Barbosa**
Licenciada e doutorada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Professora Auxiliar FPCEUP e investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Psicóloga Clínica no Serviço

de Consulta Psicológica da FPCEUP. Elemento da Comissão Científico Pedagógica do Programa Transversal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto, membro da Equipe Coordenadora da Mentoria FPCEUP e membro da Coordenação da Rede Portuguesa de Mentoria/Tutoria Interpares no Ensino Superior. As suas principais áreas de investigação focam-se no desenvolvimento do jovem, adulto e do idoso, sobretudo no estudo das dinâmicas relacionais que ocorrem em diferentes contextos ao longo da vida.

**Marilda Aparecida Dantas**
Graduada em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF), em Pedagogia pela UNICOC, Mestre em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco (USF) e Doutora em Psicologia Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Atua como orientadora educacional no Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da UNICAMP. Tem experiência e interesse pelos seguintes temas: Psicologia e Educação, Ensino Médio, Ensino Superior, Teoria Social Cognitiva e desenvolvimento de carreira.

**Michelle Almeida Rolão**
Graduada em Pedagogia pela UFF-RJ, Mestranda em Ciências da Tecnologia pela UFRJ. Atualmente, atua como Pedagoga na UFRJ desde 2017. Vem desenvolvendo atividades de apoio pedagógico aos estudantes de graduação e pós-graduação na Divisão de Integração Pedagógica da UFRJ. Interessa-se pelos seguintes temas: apoio pedagógico no ensino superior; políticas de permanência e assistência estudantil.

**Michelle Cristine da Silva Toti**
Graduada em Pedagogia pela UNESP-SP, Mestre em Educação pelo IFG-GO e doutoranda em Educação pela UNICAMP-SP, realizando sua pesquisa sobre o apoio pedagógico institucional nas universidades federais brasileiras. Já atuou como professora dos

anos iniciais e Educação Infantil e Orientadora Educacional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Atualmente, trabalha como Pedagoga na UNIFAL-MG, oferecendo apoio pedagógico aos alunos de graduação, desde 2015. Interessa-se por apoio pedagógico e orientação educacional no ensino superior; políticas de permanência e assistência estudantil; democratização da educação superior.

**Renata Nóbrega de Lucena**
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Mestre e Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Já atuou como docente no Ensino Superior: professora Substituta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais (DPOE), no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em duas vigências (2009-2010; 2013-2015); e professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana da Grande Recife (2015-2017). Exerceu o cargo de Analista de Políticas Sociais e Econômicas (Pedagoga) da Prefeitura Municipal do Jaboatão dos Guararapes (2015-2017). Atualmente, atua como Pedagoga na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), prestando apoio pedagógico e acompanhando o desempenho acadêmico dos estudantes bolsistas da Assistência Estudantil da DAE/ PROAES. Interessa-se pelos seguintes temas: apoio pedagógico e orientação educacional no ensino superior; políticas de permanência e assistência estudantil; democratização da educação superior.

**Rubens Roberto de Palmas Durães**
Tecnólogo em Gestão Pública e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Organizações e Sistemas Públicos da Universidade Federal de São Carlos. Atuando no serviço público desde 2015 como assistente em administração e Coordenador da Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes da UFSCar desde 2018.

**Ruth Maria Moraes Oliveira Prado**
Graduada em Pedagogia pela UFMA. Mestre e doutoranda em Educação pela UFRJ. Pesquisa atualmente sobre permanência no ensino superior brasileiro, com enfoque nas áreas STEM. Pedagoga no Instituto Federal do Maranhão - IFMA desde 2010, atuando no Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFMA/Campus São Luís - Maracanã junto aos alunos e professores dos cursos técnicos e superiores. Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - LEPES/UFRJ. Interessa-se pelos seguintes temas de pesquisa, dentro do escopo da sociologia da educação: permanência na educação superior e transição do ensino médio para o ensino superior.

**Sílvia Maria de Oliveira Pavão**
Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, Mestre em Inovação e Sistema Educativo e Doutora em Educação pela Universidad Autonoma de Barcelona - UAB-ES, Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/RS. Atualmente é docente da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, atuando com os temas: saúde, educação, educação especial, psicopedagogia, interdisciplinaridade, aprendizagem e ensino, ensino superior.

**Silvano Messias dos Santos**
Graduado em Pedagogia pela UNEB e especialista em Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica pela mesma instituição. Mestre em Ciências Ambientais pelo PPGCA/UFOB e doutorando em Educação pelo PPGE/UnB. Atualmente, atua como Técnico em Assuntos Educacionais na UFOB, colaborando com a organização do trabalho pedagógico dos cursos de graduação vinculados ao Centro das Ciências Exatas e das Tecnologias e com o Serviço de Acompanhamento Sociopsicopedagógico (PAS) por meio da Orientação Educacional. Interessa-se pelos seguintes temas: gestão e políticas públicas educacionais; Tecnologias da Informação e

Comunicação articuladas à formação de professores; gestão escolar, coordenação pedagógica e orientação educacional; turismo, meio ambiente e educação; psicanálise e educação.

**Soely Ap. Jorge Polydoro**
Possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1989), mestrado em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Campinas, departamento de Psicologia Educacional, e líder do Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior - Faculdade de Educação, Unicamp. Coordenadora Geral do Espaço de Apoio ao Ensino e a Aprendizagem [ea]²/PRG da Universidade Estadual de Campinas. Linha de investigação orientada para a formação do estudante do ensino superior, especialmente quanto aos processos de integração acadêmica, autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e dimensões educativas associadas.

**Soraia Selva da Luz**
Graduada em Letras/Língua Italiana e Literaturas de Língua Italiana pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – 2003, Especialista em Gestão Pública pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UDESC) – 2015 e Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária pela UFSC. Atuou como professora de Língua Italiana em Escolas de Idiomas (2003-2006), como Coordenadora de Ala de Ensino no Instituto Estadual de Educação (IEE/SC) de 2006 a 2012 e como Coordenadora de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP/ PROGRAD/UFSC) de 2015 a 2019, acumulando também, no mesmo período, a atribuição de Coordenadora Geral do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE/UFSC). É servidora da UFSC desde 2012, atualmente como Técnica em Assuntos Educacionais, e pesquisadora do Laboratório de Desenvolvimento e de Pesquisa

em Gestão de Dados (DATALAB) na UFSC. Temas de interesse: Administração universitária, apoio pedagógico e proteção de dados.

**Thaís Juliana Palomino**
Graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional, Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Foi professora dos anos iniciais do ensino fundamental e professora de cursos de formação inicial e continuada de professores e gestores da educação dentre os anos de 2003 a 2009. Realizou estágio para capacitação junto ao Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades/CREA, da Universidade de Barcelona (2014-2015). Atuou, de 2013 a 2018, como representante institucional da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, vinculada ao Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR/ONU), na Universidade Federal de São Carlos, desenvolvendo o acompanhamento do ingresso diferenciado para Pessoas em Situação de Refúgio na UFSCar e outras ações em prol da integração deste público na sociedade brasileira e na Universidade. Atua, desde 2009, como Técnica em Assuntos Educacionais (Pedagoga) junto à Coordenadoria de Acompanhamento Acadêmico e Pedagógico para Estudantes (CAAPE), setor vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFSCar, no acompanhamento acadêmico e pedagógico dos estudantes indígenas da graduação; tendo coordenado o referido setor de março de 2015 a junho de 2017. Coordenou, de janeiro de 2018 a março de 2019, a Coordenadoria de Relações Étnico-Raciais junto à Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE/UFSCar). Em pesquisa, tem atuado principalmente nos seguintes temas: relação professor-aluno, multiculturalismo, diálogo intercultural, ações afirmativas, democratização de acesso ao ensino superior, e acesso e permanência de povos indígenas no ensino superior.

**Teresa Medina**
Licenciada e doutora em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Professora Auxiliar na FPCEUP e investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Vice-presidente do Conselho Pedagógico da FPCEUP. Presidente da Comissão Científico Pedagógica do Programa Transversal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto, Coordenadora da Mentoria FPCEUP e membro da Coordenação da Rede Portuguesa de Mentoria/Tutoria Interpares no Ensino Superior. Principais áreas de investigação/intervenção - Mentoria no ensino superior, educação/formação de jovens e adultos, educação e trabalho, educação e movimentos sociais.

**Zena Eisenberg**
Graduada e licenciada em Letras pela UNICAMP, Mestre em Psicologia Cognitiva e Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano. É professora do Departamento de Educação da PUC-Rio, onde atua no programa de pós-graduação na área de Psicologia da Educação. Coordena o Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico na mesma instituição desde 2014. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (Grudhe/CNPq). Realiza pesquisa na área do desenvolvimento cognitivo e da linguagem e aprendizagem. Interessa-se pelos seguintes temas: intervenção psicopedagógica e desempenho no ensino superior; relação professor-aluno no ensino superior; ansiedade e bem-estar acadêmico no ensino superior; a revolução das tecnologias *touchscreen* no desenvolvimento infantil.

"Diante de inúmeras transformações que a educação superior vem passando e ainda mais em um momento tão excepcional como o que vivenciamos, com os imensos desafios decorrentes da pandemia Covid-19, o leitor poderá encontrar nessa obra a força viva da universidade, alicerçada em sólidos valores e na busca contínua e de se reinventar para melhor cumprir seu papel na sociedade.

Esforços no processo de democratização do acesso ao ensino superior, desafios da expansão e interiorização das instituições e definição de novas políticas, concepções e ações de permanência e assistência estudantil, dão o enquadramento geral desta produção. De modo particular, seu delineamento foi mobilizado pelo importante papel dos serviços de apoio pedagógico ao estudante e ao docente nesse contexto e em direção aos avanços almejados.

Este rico material combina aspectos conceituais, empíricos e práticos. A imersão em experiencias de sucesso tem caráter mobilizador e provocativo ao desdobrar em reflexões sobre a construção da identidade dos serviços, sua inserção na estrutura institucional, referenciais teóricos, natureza e características das atuações, formação dos profissionais envolvidos nesta prática, avaliação do impacto dos projetos e programas, limites e desafios a serem enfrentados.

O olhar diverso, mas consistente e coeso, articula as especificidades de cada realidade institucional e elementos convergentes na busca de uma trajetória compartilhada no enfrentamento dos desafios da educação superior, visando uma experiência formativa significativa e conduzida para o desenvolvimento integral de toda comunidade acadêmica.

Mais que consolidar os serviços de apoio ao estudante e ao docente na realidade nacional e enriquecer sua atuação, esta obra pretende apoiar a formação dos profissionais e motivar a interlocução de saberes e práticas em uma rede multirreferenciada entre os serviços, seus profissionais, estudantes, docentes e pesquisadores Que sua leitura possa mobilizar forças e esforços".

Soely Aparecida Jorge Polydoro

O PRESENTE TRABALHO FOI REALIZADO COM APOIO DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - BRASIL (CAPES) - CÓDIGO DE FINANCIAMENTO 001

Democratizando a publicação
45 ANOS
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-87645-79-7