



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

CARLOS EDUARDO SAMPAIO BURGOS DIAS

**O APOIO PEDAGÓGICO NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL**

CAMPINAS
2021



CARLOS EDUARDO SAMPAIO BURGOS DIAS

O APOIO PEDAGÓGICO NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: PROFA. DRA. HELENA MARIA SANT'ANA SAMPAIO ANDERY

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELO ALUNO CARLOS EDUARDO SAMPAIO BURGOS DIAS, E
ORIENTADA PELA PROFA. DRA. HELENA MARIA SANT'ANA SAMPAIO
ANDERY

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D543a Dias, Carlos Eduardo Sampaio Burgos, 1985-
O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil / Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Helena Maria Sant'Anna Sampaio.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Assistência estudantil. 2. Apoio pedagógico. 3. Identidade profissional. 4. Ensino superior. I. Sampaio, Helena Maria Sant'Ana, 1961-, 1961-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Pedagogical support in the field of student assistance in the context of higher education expansion in Brazil

Palavras-chave em inglês:

Student assistance

Student support services

Professional identify

Higher education

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Helena Maria Sant'Anna Sampaio [Orientador]

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Rosana Rodrigues Heringer

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Adriane Martins Soares Pelissoni

Data de defesa: 01-06-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0001-8156-4278>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5525365551841212>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O APOIO PEDAGÓGICO NO CAMPO DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL**

Autor : Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery (Presidente)
Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro
Profa. Dra. Rosana Rodrigues Heringer
Profa. Dra. Ana Maria de Albuquerque Moreira
Profa. Dra. Adriane Martins Soares Pelissoni

Epígrafe

Apesar De Você (Chico Buarque)

De: Francisco Buarque De Hollanda

Hoje você é quem manda / Falou, tá falado / Não tem discussão
A minha gente hoje anda / Falando de lado / E olhando pro chão, viu
Você que inventou esse estado / E inventou de inventar / Toda a escuridão
Você que inventou o pecado / Esqueceu-se de inventar / O perdão

Apesar de você / Amanhã há de ser / Outro dia
Eu pergunto a você / Onde vai se esconder / Da enorme euforia
Como vai proibir / Quando o galo insistir / Em cantar
Água nova brotando / E a gente se amando / Sem parar

Quando chegar o momento / Esse meu sofrimento / Vou cobrar com juros, juro
Todo esse amor reprimido / Esse grito contido / Este samba no escuro
Você que inventou a tristeza / Ora, tenha a fineza / De desinventar
Você vai pagar e é dobrado / Cada lágrima rolada / Nesse meu penar

Apesar de você / Amanhã há de ser / Outro dia
Inda pago pra ver / O jardim florescer / Qual você não queria
Você vai se amargar / Vendo o dia raiar / Sem lhe pedir licença
E eu vou morrer de rir / Que esse dia há de vir / Antes do que você pensa

Apesar de você / Amanhã há de ser / Outro dia
Você vai ter que ver / A manhã renascer / E esbanjar poesia
Como vai se explicar / Vendo o céu clarear / De repente, impunemente
Como vai abafar / Nosso coro a cantar / Na sua frente

Apesar de você / Amanhã há de ser / Outro dia
Você vai se dar mal / Etc. e tal

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a uma série de pessoas que me apoiaram durante essa jornada chamada “doutorado”. Primeiramente agradecer todo o apoio dos meus pais: Maria de Fátima Araújo Sampaio da Silva Dias e Claudio Burgos Dias. Eles acompanham essa trajetória de estudos acadêmicos desde os tempos de escola, e além do incentivo com os estudos, sempre foram compreensíveis apoiando de diversas maneiras esse percurso, junto com meu irmão Cesar Augusto Sampaio Burgos Dias a quem também agradeço.

Junto a eles, registro minha gratidão a alguns amigos e amigas que na hora mais intensa da montanha russa da vida estiveram comigo, me apoiando e me incentivando a continuar quando hesitei. Assim agradeço ao Rodrigo Pegorin, Talita Miranda, Heloisa D’Agostini, Jessica Januário, Felipe Joia, Cemira Catarina Assunção, Laura Canteras, Lucas Bordon, Glauber Marciano, Lays Pereira, além do meu jovem amigo Raul Miranda Pegorin, que não apenas agradeço, mas dedico essa tese.

Também gostaria de fazer três agradecimentos especiais. Primeiro a minha querida orientadora Helena Sampaio, que agradeço não apenas as seções de orientação e a paciência com a minha tese, mas principalmente aos ensinamentos durante esses anos de afiliação intelectual iniciado ainda durante o mestrado. Também agradeço a Michelle Toti, minha colega e dupla de doutorado e parceira de várias jornadas, como quando nos conhecemos com nossos projetos de pesquisa semelhantes, depois o estágio docente no mesmo local, seguindo para a organização de um livro e depois a coordenação de um grupo de estudos. Por fim, também faço um agradecimento especial a Alessandra Ramada da Matta, colega de trabalho e amiga que acompanhou todo o processo de doutoramento, compartilhando muitas das experiências em estar num serviço de apoio ao estudante e me incentivando de forma paciente por meio de muitas conversas, lendo e relendo meus rascunhos.

Agradeço todo o apoio e colaboração da equipe do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp, especialmente a equipe da Orientação Educacional: Adriane Martins Soares Pelissoni, a Marilda Aparecida Dantas e a Maria José Martins. Nesse espaço também destaco meus agradecimentos a Prof^a Soely Aparecida Jorge Polydoro que desde o começo acompanhou minha pesquisa colaborando com ideias, orientações e sugestões.

O apoio dado pela equipe com quem eu trabalho nos últimos anos também foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, agradeço a Emília Tiemi Shinkawa, a Camila Tinti Moreira, além da Alessandra Ramada da Matta. Junto dessa equipe, agradeço o apoio da Coordenação do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) do campus Osasco da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp),

professoras, Ismara Izepe de Souza, Fernanda Emy Matsuda e Francielle Santo Pedro Simões e do professor Douglas Mendosa. Além deles, agradeço o apoio direção acadêmica da Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (EPPEN) Profa. Dra. Luciana Massaro Onusic e Prof. Dr. Júlio Cesar Zorzenon Costa e aos Pró-reitores de Assuntos Estudantis da Unifesp, Prof. Dr. Anderson da Silva Rosa e a Profa. Dra. Ligia Ajaime Azzalis. Ainda dentro da Unifesp gostaria de agradecer as trocas de experiências com minhas colegas de outros campi: a Monica Fernanda Botiglieri Moretti, a Priscila Marçal Fer, a Ivone Georg e a Yara Aparecida de Paula e com o Marcio Sebastiao Cardoso Horta.

Agradeço também a Marcia Lousada, Renata Bateira, Luiz Felipe Cavalcanti, Camila Baz, Natália de Souza Lisbôa e Arlene Zimba, alguns dos vários colegas que conheci por meio dos encontros do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace) e que colaboraram com reflexões e trocas de experiência nesse percurso.

Também agradeço as e aos profissionais das quatro universidades onde realizei a pesquisa que gentilmente se dispuseram a compartilhar suas experiências, inquietações e angústias. Em nome dessas e desses profissionais, agradeço as quatro instituições que acolheram a minha pesquisa, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do ABC (UFABC).

Por fim, registro meus agradecimentos a alguns estudantes que durante os últimos anos apoiaram diretamente essa pesquisa ao me trazerem questões do cotidiano deles que continua aguçar minha curiosidade intelectual. Aos poucos, esses estudantes foram me ajudando a entender o que eu, enquanto pedagogo posso fazer para auxiliá-los em seus estudos. Agradeço ao Ivo Sousa Ferreira, a Aline Bueno Lopes, a Yara da Silva Toledo, a Rebeca Júlia Rodrigues Lino dos Santos, a Ana Paula dos Santos da Silva, ao Igor dos Santos Lacerda, a Nathalia Oliveira Pratis, a Kelly de Souza Campos, a Valéria Aparecida Ribeiro da Silva, a Paloma Stéphaney Gustavo, a Katherine Carolina Sair Cáceres, ao Maike da Silva Andrade de Almeida, a Mariana Munhoz Carvalho, ao Marcos Paulo Lopes Zanotti, ao João Albuquerque, a Mariana Gomes de Carvalho, ao Lucas Oliveira Costa da Silva, a Betânia Neves, ao Otavio Pane, o Natanael Helder Josue Silva, a Debora Ramos dos Anjos, o Felipe Toledo Duarte, o Hugo Bezerra da Silva, ao Gustavo Parra, a Beatriz Terrim, a Janara e a Rafaela Malhão, a Diana Andrade.

RESUMO

Esta tese tem como tema o apoio pedagógico na assistência estudantil e o meu objetivo é compreender como o apoio pedagógico vem se constituindo no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes na assistência estudantil em universidades federais brasileiras. O estudo se insere no campo de pesquisas sobre ensino superior e tem como pano de fundo a expansão do ensino superior brasileiro, já considerado um sistema de massa. O processo de massificação do ensino superior no Brasil, assim como em outros países, trouxe uma diversificação da população estudantil, com muitos estudantes de primeira geração. A chegada desse novo público passou a exigir das instituições novas políticas e ações para responder às suas demandas e, é nesse contexto que surgem as ações de apoio pedagógico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com levantamento bibliográfico e da legislação e pesquisa de campo, que envolveu observação, conversas informais e entrevistas com profissionais da assistência estudantil de quatro universidades federais: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do ABC (UFABC). A tese está organizada em três capítulos, além da introdução e considerações finais. Na introdução faço uma contextualização da criação dos serviços de apoio aos estudantes no bojo da expansão dos sistemas de ensino superior no Brasil e no mundo e a necessidade de diferentes políticas de apoio aos estudantes voltadas à permanência deles. No primeiro capítulo apresento por meio da visão dos profissionais dos serviços de apoio aos estudantes, à assistência estudantil enquanto campo em consolidação. No segundo focalizo o momento da chegada dos profissionais entrevistados nos órgãos de assistência estudantil, o processo de construção da identidade profissional nesse campo e o papel da formação continuada nesse processo. No terceiro capítulo evidencio o entendimento dos profissionais entrevistados a respeito do apoio pedagógico e como eles estão construindo essa área a partir de literaturas de diferentes áreas do conhecimento, como pedagogia, sociologia, psicologia e serviço social. Nas considerações finais mostro as diferenças e semelhanças do apoio pedagógico a partir da pesquisa feita nas quatro universidades, na sequência trago os dois resultados em termos de contribuição, um deles o diálogo mais geral com a literatura sobre ensino superior e o outro mais específico com a literatura sobre assistência estudantil e apoio pedagógico e, finalizo apresento três ideias que permitem pensar o apoio pedagógico enquanto novidade: a abrangência nacional, o seu desenvolvimento na fronteira com outras disciplinas, como a psicologia e o serviço social, e a concepção de apoio pedagógico conferindo unidade a uma série de experiências que já aconteciam nas instituições. Concluo que o apoio pedagógico, tanto na modalidade individual quanto coletiva, ao se debruçar sobre as dificuldades individuais dos estudantes no contexto da expansão e das políticas de ações afirmativas, tomando os indicadores acadêmicos como referência, mas não se restringindo a eles, constitui-se como uma política de permanência estudantil voltada a apoiar os estudantes em suas aprendizagens, em sua integração ao ensino superior, e em sua afiliação intelectual. Assim, tanto a assistência estudantil como o apoio pedagógico hoje são novos valores as universidades públicas brasileiras. A institucionalização do apoio pedagógico possibilitou ainda dar visibilidade ao lugar conferido pelas universidades à questão da aprendizagem dos estudantes. Mais que isso, deu ao tema do aprendizado uma centralidade no campo das ações de permanência estudantil, ao entender que, independentemente das diferenças de trajetórias escolares dos estudantes, a aprendizagem na universidade é de sua responsabilidade.

Palavras-chave: permanência estudantil; serviços de apoio aos estudantes; identidade profissional; apoio pedagógico; ensino superior.

ABSTRACT

This thesis has as its theme pedagogical support in student assistance and my objective is to understand how pedagogical support has been constituted in the scope of student support services in student assistance in Brazilian federal universities. The study is part of the field of research on higher education and has as a backdrop the expansion of Brazilian higher education, already considered a mass system. The process of massification of higher education in Brazil, as well as in other countries, brought about a diversification of the student population, with many first generation students. The arrival of this new audience began to demand new policies and actions from institutions to respond to their demands, and it is in this context that pedagogical support actions arise. It is qualitative research, with a bibliographic survey and legislation and field research, which involved observation, informal conversations, and interviews with student assistance professionals at four federal universities: Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), Federal University of Minas Gerais (UFMG), Federal University of Uberlandia (UFU) and the Federal University of ABC (UFABC). The thesis is organized into three chapters, in addition to the introduction and final considerations. In the introduction, I contextualize the creation of student support services in the midst of the expansion of higher education systems in Brazil and the world and the need for different student support policies aimed at their permanence. In the first chapter, I present through the view of students' support services professionals, the student assistance as a field in consolidation. In the second, I focus on the moment of the arrival of the professionals interviewed in the student assistance agencies, the process of building professional identity in this field, and the role of continuing education in this process. In the third chapter, I highlight the understanding of the professionals interviewed about pedagogical support, a new area of student assistance built on the border with other areas. In it, I analyze how professionals are building this area based on literature from different areas of knowledge, such as pedagogy, sociology, psychology, and social work. In the final considerations, I show how differences and similarities of pedagogical support from the research carried out in the four universities, then I bring the two results in terms of contribution, one of them the more general dialogue with the literature on higher education and the other specific with the literature on student assistance and pedagogical support and, I conclude, I present three ideas that allow us to think about pedagogical support as a novelty: the national scope, its development on the border with other disciplines, such as psychology and social work, and the concept of pedagogical support, giving unity to a series of experiences that have already taken place in institutions. I conclude that pedagogical support, both individually and collectively modalities, when addressing students' individual difficulties in the context of expansion and affirmative action policies, taking academic indicators as a reference, but not being restricted to them, constitutes as a student permanence policy aimed at supporting students in their learning, in their integration with higher education, and their intellectual affiliation. Thus, both student assistance and pedagogical support are new values for Brazilian public universities. The institutionalization of pedagogical support also made it possible to give visibility to the place given by universities to the issue of student learning. More than that, it gave the theme of learning a centrality in the field of student permanence actions, by understanding that, regardless of the differences in the students' school trajectories, learning at the university is their responsibility.

Keywords: student permanence; student support services; professional identity; pedagogical support; higher education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1) Indicadores Gerais da UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC	45
Quadro 2) Estruturas das Pró-Reitorias responsáveis pela Assistência Estudantil na UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC	47
Quadro 3) Finalidade das Pró-Reitorias na UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC com atribuição de gerir o Pnaes	49
Quadro 4) Eixos do Pnaes x estruturas das Pró-Reitorias	50
Quadro 5) Serviços selecionados na UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC	52
Quadro 6) Profissionais entrevistados, cargos, número e formação	94
Quadro 7) Síntese do Plano de Carreira dos cargos técnicos administrativos em educação	96
Quadro 8) Número de universidades federais, matrículas na graduação, docentes e técnico-administrativos em educação no período de 2002 a 2018	104
Quadro 9) Profissionais entrevistados, cargos, formação e instituição	209

LISTA DE TABELAS

Tabela 1) Número de técnicos administrativos efetivos vinculados a Assistência Estudantil segundo áreas de atuação - regiões e Brasil (no e %)	95
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Universitária Mineira (AUM)
Biblioteca Central (BCE)
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)
Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)
Centro de Educação Federal e Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)
Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAAs)
Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)
Controladoria Geral da União (CGU)
Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED)
Decanato de Extensão (DEX)
Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE)
Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil (DIRES)
Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante (DIRVE)
Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE)
Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial (DEAT)
Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (DIPAE)
Divisão de Residência Estudantil (DIRE)
Divisão de Saúde (DISAU)
Divisão Multidisciplinar de Assistência ao Estudante (DIMAE)
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)
Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP).
Grupos de Trabalho (GT)
Grupo de Pesquisa Psicologia e Ensino Superior (PES)
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)
Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
Ministério da Educação (MEC)
Massive Open On-line Course (MOOC)
Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura - o Serviço Social na Assistência Estudantil (NUMAR)
Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)
Programa Bolsa Família (PBF)
Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
Programa Especial de Bolsa de Estudo (PEBE)
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)
Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE)
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)
Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (PROAP)
Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)
Ranking Universitário da Folha de São Paulo (RUF)
Recursos Humanos (RH)
Restaurante Universitário (RU)
Scientific Electronic Library Online (SciELO)
Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp
Serviço de Orientação Educacional (SOE)

Setor de Apoio Psicossocial ao Estudante (SEAPE).
Setor de Atenção Especial ao Estudante (SAEE)
Setor de Bolsas e Auxílios ao Estudante (SEBAE)
Setor de Residência Estudantil (SERE)
Sistema de Seleção Unificada (SISU)
Sistema Único de Saúde (SUS)
Técnico Administrativo em Educação (TAE)
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Universidade de Brasília (UnB)
Universidade de Minas Gerais (UMG)
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Universidade Federal de Lavras (UFLA)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
Universidade Federal do ABC (UFABC)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	19
A expansão do ensino superior	20
A expansão no Brasil e a institucionalização da assistência estudantil	26
Metodologia da pesquisa	33
Organização da Tese	39
1) A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA VISÃO DE PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS DE APOIO AOS ESTUDANTES	42
1.1) Breve nota sobre as universidades federais onde a pesquisa foi realizada	42
1.2) A assistência estudantil na UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC	47
1.3) Assistência estudantil e “cultura institucional”	53
1.4) “Assistência estudantil é assistência social?”	60
1.5) “Demandas externas”: Controladoria Geral da União e outros	69
1.6) Planejar para não ficar só “apagando incêndios”	72
1.7) Considerações parciais	82
2) ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ENQUANTO UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO: IDENTIDADE PROFISSIONAL, TRABALHO MULTIPROFISSIONAL E FORMAÇÃO	85
2.1) A chegada à assistência estudantil	85
2.2) A construção da identidade profissional num campo em construção	93
- Identidade profissional	98
- Equipe multiprofissional	102
- Gestão do conhecimento sobre assistência estudantil	106
2.3) Espaços de formação e qualificação na rotina de profissionais da assistência estudantil	109
Bloco 1: Programas de Pós-Graduação e Cursos de capacitação	109
a) Programas de Pós-Graduação	109
b) Cursos de capacitação	110
Bloco 2: Reuniões de trabalho, discussão de casos, informalidade e formação de gestores	110
c) Reuniões de trabalho, leitura de relatórios anuais, etc.	110
d) Discussão de casos	111

e) Informalidade	112
f) Formação dos gestores por meio das equipes e serviços	113
Bloco 3: Visitas técnicas, Seminários, Redes e Eventos	113
g) Visitas técnicas	113
h) Seminários, grupos de estudos, pesquisa ou projetos de extensão	114
i) Redes de serviços e/ou profissionais	115
j) encontros do FONAPRACE	115
2.4) A formação e qualificação como elementos da identidade profissional	116
2.5) Considerações parciais	125
 3) O APOIO PEDAGÓGICO	127
3.1) O entendimento do apoio pedagógico pelos profissionais da área	127
3.2) O diagnóstico dos profissionais	133
3.3) O método	149
3.4) Procedimentos – como os estudantes são atendidos	157
3.5) Sistemas de trabalho	166
3.6) Considerações parciais	172
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	209
ANEXOS	216

APRESENTAÇÃO

Esta tese começou há alguns anos atrás, não exatamente quando assumi o cargo de Pedagogo na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), mas quando a gestão da universidade considerou válida a proposta da equipe do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) do campus Osasco trocar um código de vaga de um cargo de médico por um código de vaga de um cargo de Pedagogo. A equipe, na época, entendia que um profissional da pedagogia poderia contribuir mais no trabalho multiprofissional de apoiar os estudantes do campus do que um médico. Se isso procede, ou não, a resposta cabe às pessoas que fizeram essa aposta com a expectativa de que o profissional da pedagogia pudesse suprir as lacunas de apoio aos estudantes. Porém, o que aconteceu não foi exatamente assim tão simples, porque ao assumir meu cargo de pedagogo me deparei com uma questão comum a tantos outros profissionais: o que eu [pedagogo] faço aqui? O aqui é uma equipe multiprofissional composta por uma assistente social, uma enfermeira e uma psicóloga, além da coordenação, cuja missão é apoiar a permanência dos estudantes e viabilizar os programas de assistência estudantil. A questão seguinte foi: o que é assistência estudantil?

Se minhas colegas e a gestão esperavam de mim respostas, conseguiram mais dúvidas. Tentei buscar referências sobre serviços semelhantes, referenciais bibliográficos e pouco, ou quase nada, eu localizei. Algumas referências sobre assistência estudantil, outras sobre a expansão do ensino superior, outras sobre aprendizagem de estudantes no ensino superior, além do Decreto regulamentando a assistência estudantil, que ajudavam a dar uma luz. Um apanhado de “fragmentos” sem um eixo condutor para um pedagogo que sequer teve alguma formação sobre ensino superior durante a graduação em pedagogia.

Tomando emprestada a expressão atribuída a John Gardner “Por trás de todo problema existe uma oportunidade brilhantemente disfarçada” e depois de incentivado pela minha orientadora de mestrado, juntei questões que inicialmente eram angústias profissionais e transformei em desafios acadêmicos. Empreender uma pesquisa acadêmica em nível de doutorado para buscar solucionar essas angústias profissionais tem sido uma estratégia comum entre profissionais dos serviços de apoio aos estudantes, como pude constatar (TOTI; DIAS, 2020), junto com minha colega de doutorado, Michelle Toti.

Essa, sem dúvidas, foi a melhor surpresa do doutorado: poder ter alguém com quem compartilhar as angústias profissionais e os desafios acadêmicos. O trabalho de doutorado, de forma conjunta, se deu logo do início das nossas trajetórias, quando notamos que nossos projetos tinham objetivos semelhantes tendo o mesmo cenário - a expansão do ensino superior federal nos últimos anos e os reflexos dessa expansão - no qual se inserem a

assistência estudantil e o trabalho com apoio pedagógico. Nossos referenciais bibliográficos eram distintos, os meus mais próximos das ciências sociais e os dela da psicologia. Poderíamos aqui, neste primeiro momento em 2017, ter optado por trabalhar separadamente, naquele processo de ver quem publica primeiro, etc., mas não foi essa a nossa opção e sim a de compartilhar as dificuldades, as ideias, os referenciais bibliográficos, os problemas de pesquisa, inclusive até fazendo ajustes nos nossos projetos para que eles se complementassem ao invés de se sobreporem, isso, evidentemente, com a anuência de nossas respectivas orientadoras, Helena Sampaio e Soely Polydoro.

O processo de doutoramento me oportunizou uma série de experiências, como a realização em 2018, por dois semestres, de um estágio no Programa de Estágio Docente (PED) feito no Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp, que é referência nacional para muitos serviços e profissionais. Esse estágio se deu por meio da disciplina “AM064 – Oficina de Autorregulação da Aprendizagem” organizada em parceria entre a Faculdade de Educação e o SAE, o que contribuiu com minha formação profissional e acadêmica.

Outra experiência importante nesse processo de formação foi o intercâmbio realizado no começo de 2019 em Portugal junto ao *Center for Research in Higher Education Policies (CIPES)* ligado à Universidade do Porto. Trabalhar com outras bibliografias, conhecer novas formas de pensar o ensino superior e poder visitar diferentes serviços de apoio aos estudantes contribuíram para expandir a visão da discussão de um cenário nacional e específico para a compreensão desse fenômeno, os serviços de apoio aos estudantes, em uma escala internacional.

Ainda em 2019, após a aprovação no processo de qualificação, me dediquei ao desenho da pesquisa de campo, os ajustes metodológicos e a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unicamp, processo que, apesar de parecer incoerente algumas vezes, trouxe aprendizados, em especial de zelo com os participantes da minha pesquisa. Passado essa fase veio a pesquisa de campo em si, um *mix* de melhor momento com o mais intenso: pude conhecer diferentes instituições de ensino superior, com diferentes visões e formatos, o que aguça a curiosidade e ao mesmo tempo exige que você registre todas essas informações, um apanhado de anotações com centenas de páginas a serem organizadas.

Iniciado em 2019 e concluído em 2020 realizei junto à Michelle e nossas orientadoras um dos projetos mais instigantes do doutorado, a organização de um livro. Quando iniciamos nossas pesquisas a falta de publicações sobre apoio pedagógico em serviços de apoio aos estudantes era algo que nos inquietava profissionalmente e academicamente, então, propusemos a organização de um livro sobre essa temática. E o

resultado nos surpreendeu! Muitos colegas de outras instituições compraram a ideia e produziram relatos de experiência, que somados com outros textos introdutórios resultaram em uma das primeiras referências sobre o tema no país, publicado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). O livro “Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro”¹ conta com 18 capítulos, dos quais, um tenho o prazer de dividir a autoria com minha orientadora e outro o prazer de dividir com a Michelle.

O ano de 2020, marcado pela pandemia de coronavírus que, sem dúvida, alterou nossas vidas, de forma paradoxal distanciou e aproximou pessoas. Por meio do uso de tecnologias, pudemos iniciar um grupo de estudos reunindo profissionais de vários serviços de apoio aos estudantes do Brasil, visando qualificar, de forma prática e teórica, os profissionais que desempenham apoio pedagógico em diferentes instituições. Hoje o grupo de estudos, uma rede nacional, está formalizado como um projeto de extensão na Unifesp intitulado Laboratório de Pesquisas sobre Serviços de Apoio aos Estudantes no Ensino Superior (LAPES).

Por fim, a escrita da tese, finalizada em 2021, mas que começou em 2016 como um projeto de pesquisa e de rascunhos em rascunhos, como sugere Becker (2015) tomou esse formato, encerrando um ciclo formal de doutoramento. Mas, como todo fim precede um começo, espero, a partir da tese e das experiências do doutorado e de toda a minha formação acadêmica, especialmente em instituições públicas, retribuir intelectualmente e profissionalmente o investimento feito pela sociedade.

¹ DIAS, C. E. S. B.; TOTI, M. C. S. (Org.); SAMPAIO, H. (Org.); POLYDORO, S. A. J. (Org.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. 1. ed. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2020. v. 1. 518p. Acessado em: 22/12/2020. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com/2020/09/21/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>

INTRODUÇÃO

O tema desta tese é o apoio pedagógico na assistência estudantil e o meu objetivo é compreender como o apoio pedagógico vem se constituindo – e se consolidando – no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes na assistência estudantil em universidades federais brasileiras. Três questões orientaram esse objetivo: 1) Que fatores, como número de estudantes matriculados, de cursos e de campi, tempo de criação/fundação e localização geográfica das instituições interferem nos formatos e ações de apoio pedagógico? 2) Que questões/reflexões os profissionais utilizam em seus entendimentos para a construção das ações de apoio pedagógico? 3) Em que medida as diferentes formações acadêmicas dos profissionais que atuam com apoio pedagógico interferem em suas práticas cotidianas e na concepção desta ação e/ou serviço?

Essas três questões, partem da hipótese de que essas diferentes características regionais, institucionais e de formação dos profissionais corresponderiam a diferentes formatos de apoio pedagógico. Hipótese essa que tomou como base os documentos do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que compreendem que essas diferentes características influenciariam nos programas de assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

O estudo se insere no campo de pesquisas sobre ensino superior, naquilo que Neves et. al. (2018) classificam como um dos dois grandes quadros interpretativos²: “os que procuram enfatizar o potencial de contribuição das instituições de ensino superior para a democratização das sociedades contemporâneas, para a inovação cultural e para a formação de indivíduos intelectualmente autônomos” (NEVES et. al., 2018, p.25). Entre os temas mais recorrentes dentro da sociologia do ensino superior citados pelas autoras³, esta tese se dá sobre os “processos de ensino e aprendizagem em contextos de massificação do ensino superior” (NEVES, et al., 2018, p.26), ou, mais especificamente, sobre os suportes institucionais oferecidos para esse processo de ensino aprendizagem.

² Segundo as autoras, o primeiro grande quadro é sobre os trabalhos que “buscam destacar a relação que as instituições de ensino superior mantêm com o processo de reprodução dos grupos dominantes e seus vínculos com poder econômico e político, orientando-se pelo legado de Bourdieu e Passeron (1975) e também o inovando, e/ou ainda aqueles que buscam destacar a corrosão dos valores intrínsecos da vida universitária (NEVES, et al., 2018, p.25).

³ Dentre a multiplicidade de temas abordados na sociologia do ensino superior, destacam-se os referentes: ao funcionamento dos sistemas, como governança, financiamento, regulação e avaliação de sua qualidade; à sua configuração, com ênfase para a relação entre setor público e privado, as tendências simultâneas de isomorfismo e de diferenciação do sistema, para a ocorrência de estratificação horizontal e hierarquização do ensino superior, considerando-se os diferentes tipos de instituição, os cursos e carreiras oferecidos; o perfil dos estudantes; a posição dos formados no mercado de trabalho; aos processos de ensino e aprendizagem em contextos de massificação do ensino superior; ao clima institucional no contexto das universidades multiculturais e multiétnicas, dentre outros (NEVES, et al., 2018, p.25-26).

Para as autoras, embora os temas investigados tenham tido uma progressiva, porém lenta, diversificação, “a produção acadêmica no Brasil 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). Elas acrescentam que, não por acaso, têm predominado estudos sobre desigualdades, políticas de ações afirmativas, políticas de expansão do sistema federal, que tem como chave conceitual, direta ou indiretamente “à relação entre desigualdade educacional e estratificação social nas sociedades de classe, em particular, na brasileira”. Por fim, outros temas como “acesso, permanência e evasão no ensino superior” têm se firmado na agenda internacional sobre ensino superior e paulatinamente têm sido de interesse dos pesquisadores brasileiros (NEVES, et al., 2018).

É neste campo que busco compreender como tem sido concebido e realizado o atendimento das demandas estudantis por apoio pedagógico no contexto da expansão do ensino superior brasileiro nas últimas duas décadas.

A expansão do ensino superior

A expansão do ensino superior é um fenômeno geral a diversos países. Trow (2005), em estudo publicado em 1973, identificou uma tendência geral de expansão dos sistemas nacionais de ensino superior, que é a passagem de “sistemas de elite” para “sistemas de massa” e destes para “sistemas universais”. De acordo com essa tipologia⁴, considera-se um “sistema de elite” quando até 15% da população entre 18 e 24 anos é atendida, enquanto que o “sistema de massa” é aquele que atende de 16% a 50% desse público e o “sistema universal” aquele que atende mais da metade dessa faixa etária. Ainda segundo o autor, os sistemas de elite estão voltados para a formação da mentalidade e do caráter das classes dominantes, enquanto que os sistemas de massa buscam desenvolver habilidades e formar uma elite técnica e econômica, ao passo que os sistemas universais buscam adaptar toda a sociedade para enfrentar as rápidas mudanças sociais e tecnológicas.

O sistema de ensino superior brasileiro já pode ser considerado um sistema de massa, segundo os critérios definidos por Trow (2005). Em 2017, 18% (4,2 milhões) dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior no País (INEP, 2019).

O modelo de Trow (2005) se disseminou com grande rapidez no campo de estudos sobre ensino superior, simultaneamente surgindo outros estudos que chamavam a

⁴ “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 (2005) estabeleceu intervalos correspondentes a cada um dos três tipos de sistema” (DIAS, SAMPAIO, 2020, p.29).

atenção para novas dimensões da expansão dos sistemas: a diversificação do público estudantil dada pelo aumento do percentual de jovens de uma determinada faixa etária que atingiam o ensino superior (ALTBACH; HADDAD, 2009). Esse novo público de estudantes, identificados como a “primeira geração” (DUBET, DURU-BELLAT & VÉRÉLOUT, 2010), ou seja, os primeiros em suas famílias a cursar o ensino superior, não se enquadrariam mais na definição de “herdeiros” do clássico estudo de Bourdieu e Passeron (2014) publicado originalmente em 1964.

Altbach e Haddad (2009) apontam que o processo de massificação do ensino superior trouxe uma diversificação da população estudantil, com muitos estudantes de primeira geração no ensino superior. Apontam ainda 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.

A chegada desse novo público na universidade geralmente de primeira geração e sem *background* cultural do ensino superior passou a exigir das instituições novas políticas e ações para responder às suas demandas (HONORATO *et al*, 2014, DIAS e SÁ, 2014). É nesse contexto que surgem, nas instituições de ensino superior, as ações de apoio pedagógico. Muitas dessas ações vêm sendo oferecidas no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes vinculados aos assuntos estudantis, que é uma denominação internacional (UNESCO, 2009), ou ligados à assistência estudantil, no caso brasileiro.

Entretanto, antes de entrarmos no assunto desta tese - os serviços de assuntos estudantis - é necessário fazer alguns apontamentos sobre as transformações no ensino superior e nas universidades a partir da segunda metade do século XX. Para Martins (2015), ao analisar o fenômeno da globalização, Turner e Khondker (2010 *apud* MARTINS, CB, 2015):

(...) destacam que qualquer investigação sociológica, nos dias atuais, que pretenda abordar uma nação, uma região, uma remota cidade, e (ou) um fenômeno específico, tal como o ensino superior, corre o risco de se tornar incompleta, caso não contemple o contexto global e suas relações com os níveis local e nacional (MARTINS, CB, 2015, p.291).

Para Martins, CB (2015), o “advento do processo de globalização implicou profundas transformações na natureza da universidade”. Para ele, a concepção de universidade humboldtiana, que orientou “sua estruturação em diversos países, gradativamente passou a ceder lugar a novos arranjos institucionais que vêm se difundindo globalmente”. Remetendo ao clássico livro de Clark Kerr "Os usos da universidade",

publicado em 1962, Martins (2015) nota que aquele autor “ressaltou que as complexas relações que algumas universidades passaram a estabelecer com as demandas econômicas, políticas e com amplos setores da sociedade contemporânea alteraram sua natureza institucional”. Ainda segundo Martins, CB (2015),

Para Clark Kerr, o aparecimento da multiversidade constituiu um marco na inflexão do modelo de universidade concebida por Humboldt. Constata-se que, a partir das últimas décadas do século passado, delineou-se uma nova concepção, que atribui à universidade uma função estratégica no crescimento das economias nacionais e um papel no incremento da competitividade dos países no contexto da economia global. Diante das conexões que a universidade passou a manter com as demandas econômicas e com a formação de quadros profissionais especializados para atendê-las, Zygmunt Bauman assinalou que determinados princípios acadêmicos que orientaram a universidade por um longo período têm sido considerados obsoletos por vários agentes que circulam em seu interior (MARTINS, CB, 2015, p.292-293).

Kerr (1982) afirma que a multiversidade tem “várias almas, várias metas, vários senhores, várias comunidades, ou várias clientelas, conforme preferem dizer os simpatizantes de uma certa modernidade”. Para ele a unidade da multiversidade depende da capacidade do reitor em liderar e mediar diferentes unidades dentro da universidade.

De acordo com Kerr (1982), as características de multiversidade são consequências de duas ações do governo federal norte-americano que trouxeram como responsabilidade das universidades formarem não apenas as elites norte-americanas, mas todos os jovens que tivessem qualificação para tal. Além de uma formação para a cultura e determinadas profissões, a universidade passou a formar recursos humanos para o desenvolvimento industrial e agrícola. Além disso, mesmo com o fim da II Guerra Mundial em que o governo federal norte-americano apoiou pesquisas relacionadas a conhecimentos bélicos, as pesquisas não cessaram, uma vez que o governo federal continuou investindo nessas pesquisas para atender ao que se entendia ser, na época, uma necessidade nacional. Isso, para Kerr (1982), soa irônico, uma vez que as universidades norte-americanas atendiam ao chamado do governo com prontidão, mesmo se gabando de sua autonomia.

Uma reflexão importante feita por Kerr (1982) em relação à multiversidade é a sua missão. Para o autor, trata-se de um dilema a ser resolvido, a possibilidade de conciliar o aspecto elitista da universidade com as exigências da igualdade de oportunidades, ou seja, conciliar múltiplos interesses, reivindicações e aspirações que antes não pertenciam às universidades. Kerr (1982) também destaca que essa multiversidade passou a incorporar os anseios de mobilidade social da população norteamericana, especialmente ao final da II Guerra Mundial período em que o sistema de ensino superior dos EUA se expandiu.

Nessa mesma direção, Guimarães (2013) discute a noção de multiversidade, considerando que “como toda e qualquer instituição que vivencia rápidas e profundas transformações, apresenta incoerência entre o novo, como programas de expansão e um número bastante elevado de atividades estabelecidas, e o tradicional”; para a autora, “o novo nem sempre permeia o tradicional” (GUIMARÃES, 2013, p.34-35). Ela destaca, a partir da defesa dos usos da universidade preconizados por Kerr, que a multiversidade não seja “uma simples receptora de benefícios sociais”, sendo um “elemento altamente produtivo da economia americana” (GUIMARÃES, 2013, p.35).

Altbach e Haddad (2009) partem das transformações que ocorreram nas universidades norte-americanas em meados do século XX para focalizar as questões relacionadas aos estudantes. Embora os estudantes constituam o centro de qualquer instituição acadêmica, os autores observam que muitas universidades tradicionais não dão atenção a eles. Para eles foram o crescimento e a diversidade das populações estudantis a partir de meados do séc. XX, aliados à pressão dos movimentos estudantis, que levaram as instituições acadêmicas a buscarem compreender as demandas psicossociais dos seus estudantes; nesse esforço, os serviços de assuntos estudantis desempenharam um papel importante para o sucesso acadêmico dos estudantes.

Segundo Altbach e Haddad (2009), o modelo tradicional de universidade europeia se espalhou ao redor do mundo, seja por imposição colonial ou escolha, e essas instituições se preocupavam pouco com seus estudantes por já considerá-los adultos e prontos. Naquela época, o universo estudantil era restrito, majoritariamente masculino e oriundo da elite da sociedade. Para os autores, os Estados Unidos fogem a esse padrão, já 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 do desenvolvimento dos serviços de assuntos estudantis norte-americanos, eram os professores responsáveis pelo processo de acolhimento dos novos estudantes e de ajudá-los com sua transição nos primeiros dias de aulas do nível secundário para o terciário da educação. Com o tempo, esses serviços passaram a se desenvolver, atendendo novas demandas, acolhendo novos perfis de estudantes e consequentemente se profissionalizando com a contratação de profissionais específicos, inclusive, hoje, contando com associações de classe para profissionais de assuntos estudantis (ALTBACH e HADDAD, 2009).

Fried e Lewis (2009) também falam dos EUA como referência quando se trata de serviços de assuntos estudantis⁵, ressaltando que os valores e princípios daquela nação e, portanto do seu sistema de ensino superior não são os mesmos de outros países; portanto, nem sempre os conceitos e modelos teóricos vão se aplicar aos contextos de cada país, mas que isto não significa eliminar a experiência deles, mas conhecer para pensar serviços de assuntos estudantis de acordo com a identidade de seus países.

Para Fried e Lewis (2009), 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 outras individualmente, e que isso tem de ser levado em consideração, assim como outros fatores como espiritualidade e religião. Eles reiteram ainda que os serviços de assuntos estudantis de um país podem aprender com outros serviços de países com valores, culturas e contextos diferentes, mas que é necessário se questionar eticamente sobre o que é importante para os seus estudantes. Ainda segundo eles, 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.

Ainda segundo Fried e Lewis (2009) a palavra chave para o sucesso acadêmico é o engajamento: estudantes envolvidos com a sua aprendizagem e a instituição tendem a ter melhor sucesso acadêmico, compreendido por eles como menor evasão, menos reprovações, melhor sensação de bem-estar, melhor rendimento acadêmico e melhor taxa de conclusão. Os autores também apontam que muitos modelos de aconselhamento têm embutidos valores norte-americanos, sobretudo com estilos para classes médias, e que os profissionais de serviços de assuntos estudantis devem levar em consideração teorias que considerem questões de raça, etnia e gênero.

Os autores reforçam a ideia de que os serviços de assuntos estudantis devem ter missão, metas e avaliação de seus resultados dentro do objetivo geral da instituição (FRIED e LEWIS, 2009). 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. Por fim, eles também destacam a importância do desenvolvimento dos profissionais desses serviços

⁵ Segundo Toti e Polydoro (2020) as ações de apoio aos estudantes nos EUA datam do período colonial americano, a época de criação dos *Colleges*. Ainda segundo elas, esses serviços receberam diferentes denominações ao longo do tempo, sendo atualmente o mais utilizado “*Student Affairs*”, que tem sido traduzido para a língua portuguesa como Assuntos Estudantis.

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 (FRIED e LEWIS, 2009).

Assim, de acordo com Altbach e Haddad (2009), hoje, o desenvolvimento de serviços de assuntos estudantis é visto como parte dos sistemas de ensino superior, cujo sucesso depende de estudantes saudáveis, motivados e qualificados para os estudos. Assim, os autores observam que a preocupação em relação aos estudantes é fundamental para o sucesso do ensino superior no Século XXI, reforçando o papel desses serviços de assuntos estudantis.

Em suma, o fenômeno dos serviços de assuntos estudantis emerge no bojo da expansão dos sistemas de ensino superior tendo o modelo norte-americano como referência. Para apoiar o desenvolvimento de serviços dessa natureza, a Unesco lançou, em 2009, o guia “Assuntos Estudantis e Serviços na Educação Superior: Fundamentos Globais, Questões e Boas Práticas”. O guia destaca que num contexto sem precedentes de expansão e diversificação do ensino superior, este passou a ter papel vital no desenvolvimento econômico e sociocultural das nações, precisando as instituições de Ensino Superior lidar com esses desafios, que incluem o financiamento, a equidade no acesso, o desenvolvimento de serviços de apoio, ao 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 (UNESCO, 2009).

A fundamentação do guia, de acordo com seus organizadores, é derivada da Conferência Mundial de Ensino Superior, realizada em 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 (UNESCO, 2009).

Aqui, segundo os organizadores, estaria um forte argumento para o desenvolvimento e implementação de serviços e programas de assuntos estudantis em todo o mundo, de modo 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 Ensino Superior inclua tais serviços e programas para promover a qualidade na vida do estudante, atendendo suas necessidades de aprendizado (UNESCO, 2009).

Os organizadores da publicação afirmam, por fim, que os serviços de assuntos estudantis do Ensino Superior sempre tiveram que reconhecer as diferenças culturais simultaneamente à promoção de valores universais. Para eles, esses serviços de assuntos estudantis destinam-se a proporcionar acesso ao Ensino Superior, melhorando as taxas de retenção (permanência)⁶ 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" (UNESCO, 2009, p.2).

Assim, podemos compreender a ideia de permanência estudantil como um fenômeno que emerge e se amplia com a expansão dos sistemas de ensino superior, ou a passagem do sistema de elite para o de massa. Em decorrência do atendimento das demandas da sociedade por acesso ao ensino superior, com reivindicações para a inclusão das suas pautas nas pautas das universidades, o público estudantil se diversificou e os serviços de apoio aos estudantes ganharam relevância. Nesse contexto, a questão da permanência do novo público estudantil nas universidades passa a depender de um conjunto de ações, como moradia, alimentação, saúde, apoio psicológico e pedagógico, dentre outras.

O ponto de inflexão não é a legitimidade, ou não, dessas pautas, mas o quanto elas fazem, ou não, parte da agenda das instituições de ensino superior, sobretudo das universidades, como apontado por Kerr (1982). Ao assumirem as demandas da sociedade para si, as universidades assumem também novas formas de se pensar o ensino superior, no dilema do novo com o velho, do moderno com a tradição. É nesse quadro maior que está ancorada a minha questão de pesquisa: compreender como o apoio pedagógico no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes na assistência estudantil em universidades federais brasileiras tem se tornado uma área cada vez mais relevante para a permanência dos estudantes.

A expansão no Brasil e a institucionalização da assistência estudantil

Em 2002 o Brasil tinha quase 3,5 milhões de estudantes matriculados no ensino superior, sendo que destes, 500 mil estavam nas universidades federais. Em 2018 o Brasil registrou quase 8,5 milhões de matrículas no ensino superior, sendo que um pouco mais de 1,1 milhão estavam nas universidades federais (INEP, 2003 e 2019). O crescimento do total

⁶ Importante destacar que em publicações internacionais o termo retenção é usado no sentido das Instituições reterem os estudantes no sistema de ensino, é usado como que quase em oposição à evasão. No Brasil usamos a ideia de permanência nesse sentido, do estudante permanecer no sistema, sendo o termo retenção usado para descrever a situação em que um estudante reprovou em disciplinas e precisou ficar mais tempo matriculado do que o previsto em seu curso.

das matrículas no ensino superior no Brasil foi de 142% enquanto que nas universidades federais foi de 124%.

A expansão do ensino superior no Brasil nos últimos 20 anos tem como base a melhora significativa de indicadores da educação básica que se deram no final dos anos 1990, como a redução das taxas de analfabetismo, o aumento do número de anos de estudo e aumento da proporção de concluintes das séries iniciais, o que culminou com um aumento da taxa de matrículas e de egressos do ensino médio no começo dos anos 2000 (BALBACHEVSKY, et al., 2019). Essa evolução nos indicadores da educação básica “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” (DIAS, SAMPAIO, 2020, p.39).

Paralelamente ao fato de um maior contingente de pessoas estarem aptas para ingressar no ensino superior, diversos movimentos da sociedade pressionaram pela ampliação do acesso às universidades públicas federais. Frente a essas demandas, o governo federal respondeu, inicialmente, com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007 (BRASIL, 2007), e depois, em 2012, com a “Lei de Cotas” (BRASIL, 2012).

O Reuni teve o “objetivo de 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” (BRASIL, 2007), além de incentivar cursos noturnos e a criação de novos campi, incluindo no interior do país. Além disso, o Reuni estabelecia, como metas, atingir uma relação de 18 alunos por professor e alcançar uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais. Com essas medidas, previa dobrar o número de estudantes nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de mais 680 mil estudantes nos cursos de graduação das Instituições Federais de Educação Superior.

A “Lei das Cotas”, por sua vez, estabelece que as Ifes vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento destas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per

capita. Além disso, essa lei⁷ prevê que destes 50% de vagas reservadas, estas deverão ser distribuídas em proporção ao total de vagas “no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2016).

Além do Reuni e da “Lei de Cotas”, nesse mesmo período, outras duas políticas voltadas ao acesso nas Ifes se somaram a estas, o Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁸ e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) ambas em 2010 (MEC, 2010 e BRASIL, 2010). Esse conjunto de políticas foi classificado por Honorato *et al* (2014) como “inovadoras políticas de acesso” que, segundo elas, implicou na revisão das políticas de “permanência (e de assistência), visto que a ampliação da proporção de alunos de ‘novo perfil’ leva à ampliação da demanda por programas com vistas a garantir a continuidade e a conclusão do curso destes estudantes no ensino superior” (HONORATO *et al*, 2014, p.3-4). Para as autoras, essa expansão do acesso trouxe consigo um novo perfil de estudantes que consequentemente implicaram em desafios para que as Ifes atendam as necessidades específicas desses estudantes.

Heringer já apontava em 2014 que “questões como recursos financeiros para manutenção dos mesmos na universidade, auxílios em termos de transporte e alimentação, entre outras demandas, tem sido alvo de preocupação crescente por parte dos gestores das instituições” (HERINGER, 2014, p.26). Este fato implica com que as Ifes estejam comprometidas com o sucesso dos estudantes nos mais variados aspectos, com profissionais treinados e preparados para lidar com essas especificidades, de modo que estejam aptos “a olhar 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).

Para Heringer (2014), 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” (HERINGER, 2014, p.27). Concordando, Honorato *et al* (2014, p.2), entendem que as políticas de permanência

⁷ Em 2016 a “Lei de Cotas” foi alterada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016).

⁸ O Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi criado pelo Ministério da Educação em 2010, com o objetivo de substituir o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior, assegurando gratuidade a todos os estudantes de escolas públicas e utilizando os resultados do Enem, combinados a um conjunto de ações afirmativas, como critério de seleção dos estudantes.

“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”. Ainda assim, para as autoras, 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” (HONORATO *et al.*, 2014, p.2).

Um importante ator para a institucionalização da assistência estudantil no Brasil é o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), criado oficialmente no segundo encontro do Fórum, em 1987, na cidade de Belo Horizonte⁹. Desde então, entre os temas mais debatidos nos encontros do Fonaprace era a ausência de dados sobre o perfil dos estudantes de graduação e sobre as políticas de assistência voltadas para os estudantes o que levava à constatação da dificuldade de formular e propor políticas para o ensino superior. Em 1996, o Fonaprace realizou a primeira pesquisa nacional sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes (FONAPRACE, 2012), realizando a segunda no ano de 2003 e desde o ano de 2010 elas passaram a ser quadrienais.

Em 2018 o Fonaprace publicou os resultados da II Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos, e que teve como ponto de partida, segundo os organizadores da pesquisa, “o reconhecimento das profundas mudanças provocadas pela expansão do sistema de ensino público superior federal brasileiro nos últimos anos” (FONAPRACE, 2018, p.12), e os impactos desta expansão e diversificação do público atendido nas gestões das Ifes.

Essa mesma pesquisa, ao discutir o financiamento da assistência estudantil, defende que fatores geográficos, acadêmicos e censitários sejam utilizados para compor o cálculo da distribuição de recursos, por entenderem que diferenças regionais e institucionais significam diferentes formas do uso dos recursos financeiros da assistência estudantil e impactando de forma diferente a permanência dos estudantes (FONAPRACE, 2018). Esse entendimento do Fonaprace de que essas diferenças regionais e institucionais revelam diferentes formatos da assistência estudantil me serviu de hipótese inicial para pensar como essas diferenças se refletiriam no apoio pedagógico.

⁹ O primeiro encontro do que se tornaria o Fonaprace aconteceu em Florianópolis (SC), em 1985 com a participação de 27 universidades federais de um total de 40 (FONAPRACE, 2012). Foi no segundo encontro, realizado em Belo Horizonte (MG) no ano de 1987, que se deliberou pela criação do Fonaprace.

Em 2019 o Fonaprace publica a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Ifes” que buscou identificar o perfil¹⁰ dos estudantes de graduação das Ifes, com a finalidade de subsidiar a manutenção ou criação de novas políticas públicas de assistência e permanência estudantil como formas de contribuição no processo de democratização do ensino superior (FONAPRACE, 2019). Essa pesquisa visou levantar um conjunto de informações relativas ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das Ifes, “mais precisamente sobre perfil básico, moradia, origem familiar, trabalho, histórico escolar, vida acadêmica, atividades culturais, saúde e qualidade de vida e, finalmente, dificuldades estudantis e emocionais” (FONAPRACE, 2019, p.22-23).

No entendimento do Fonaprace, já houve uma democratização do acesso ao ensino superior federal brasileiro, com a ampliação do número de instituições e sua interiorização, assim como a ampliação de cursos e vagas e com a reserva de vagas “para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – pretos, pardos e indígenas - e Pessoas com Deficiência),” o que “modificou radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais e dos CEFETS MG e RJ” (FONAPRACE, 2019, p.11-12).

Ambas as pesquisas do Fonaprace nos ajudam a pensar o apoio pedagógico nas Ifes: se por um lado, a maioria dos estudantes respondeu não terem hábitos de estudos (FONAPRACE, 2019), ou seja, não os desenvolveram anteriormente, por outro lado, a maioria das Ifes não dispõe de programas e ações de apoio pedagógico que possam auxiliar os estudantes no desenvolvimento dessas habilidades (FONAPRACE, 2018).

Os dados dessas pesquisas e as articulações políticas do Fonaprace contribuíram para dar visibilidade à questão da assistência estudantil, constituindo-se em ações importantes “no contexto da ampliação do acesso ao ensino superior nas Ifes na primeira década dos anos 2000” (DIAS e SAMPAIO, 2020, p.45).

Esse período de criação e fortalecimento do Fonaprace corresponde, ao que entende Kowalski (2012), ser a segunda fase da Assistência Estudantil no Brasil, que se inicia com a redemocratização do país e vai até o período de expansão e reestruturação das Ifes, mais especificamente até o Reuni.

¹⁰ “A V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior visou levantar um conjunto de informações relativas ao perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das IFES brasileiras, mais precisamente sobre perfil básico, moradia, origem familiar, trabalho, histórico escolar, vida acadêmica, atividades culturais, saúde e qualidade de vida e, finalmente, dificuldades estudantis e emocionais” (FONAPRACE, 2019, p.22-23).

Essa terceira fase, iniciada com o Reuni, tem como divisor de águas para a Assistência Estudantil a instituição do Pnaes, inicialmente como uma portaria (n.39/2007) do Ministério da Educação se tornando um decreto presidencial em 2010.

A finalidade do Pnaes é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” devendo ser implementado pelas Ifes junto a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial articulando atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010). Essas ações “devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010). Além disso, o Pnaes prevê como público prioritário os estudantes “oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio”. O decreto também estipula dez áreas nas quais a Assistência Estudantil deve abranger: 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 representou 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). Contudo, muitos dirigentes das universidades federais demonstraram, desde o princípio, preocupação em relação aos recursos financeiros necessários para o desenvolvimento de todas essas ações voltadas para apoiar a permanência do novo público estudantil (Heringer, 2014).

Heringer (2018) destaca como desafio das instituições de ensino superior públicas lidar com a emergência de um novo perfil de estudante mais heterogêneo em relação às décadas passadas, dos quais, muitos são as primeiras gerações de suas famílias a ingressar nesse nível de ensino. Ela ainda adverte que muitos desses estudantes que “conseguiram ingressar numa universidade pública nos anos recentes experimentam dificuldades em termos econômicos e também em termos do acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas universidades” (HERINGER, 2018, p.13). Essas dificuldades para além do apoio financeiro e material dificultam o processo de afiliação, como propõe Coulon (2008) que entende ser tarefa do estudante aprender o seu ofício, que significa aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se. Nesse sentido, o apoio

pedagógico parece ser um dos suportes institucionais de apoio à permanência dos estudantes, mais precisamente nesse processo de aprender o ofício de ser estudante.

O trabalho da assistência estudantil passou a requerer a existência de profissionais qualificados 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).

Andrade e Teixeira (2017) defendem a relevância da assistência estudantil para a maioria dos estudantes das instituições públicas de ensino superior no Brasil, mas entendem que o tema ainda é pouco pesquisado. Para eles, o “entendimento de assistência estudantil era atrelado à ideia de apoio à moradia e à alimentação, destacando a pertinência do auxílio financeiro a fatores de ordem econômica” (ANDRADE & TEIXEIRA, 2017, p.516). Heringer (2014), também aponta a escassez de estudos na temática da assistência estudantil e entende que, quando existentes, buscam avaliar a implementação de mecanismos pecuniários como bolsas e auxílios de ordem material (moradia, alimentação e transportes). Assim, outras formas de apoio como saúde, esportes, cultura e apoio pedagógico, pouco, ou quase nada aparecem na literatura acadêmica brasileira.

Se por um lado os dados Fonaprace sobre as dificuldades acadêmicas dos estudantes e a inclusão de um eixo intitulado “apoio pedagógico” no Pnaes sugeriam esse ser um tema relevante, por outro, a constatação da ausência de estudos sobre diferentes dimensões da assistência estudantil incluindo o apoio pedagógico me levou à formulação desta pesquisa que se propõe compreender como o apoio pedagógico vem se constituindo – e se consolidando – no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes na assistência estudantil em universidades federais brasileiras.

No levantamento que realizei na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹¹, localizei: 257 trabalhos a partir da expressão “assistência estudantil” e 205 trabalhos a partir da de “permanência estudantil”. Na busca avançada, combinando as expressões “assistência estudantil” e “apoio pedagógico”, localizei apenas 8 trabalhos; combinando “assistência estudantil” e “serviços de apoio” localizei 30 trabalhos; combinando “assistência estudantil” e “Pnaes” (Programa Nacional de Assistência Estudantil) localizei 70 trabalhos; combinando “permanência estudantil” com “apoio pedagógico” localizei 11 trabalhos, com “serviços de apoio” localizei 26 trabalhos e com a sigla “Pnaes” localizei 61 trabalhos (DIAS, C., 2020). O

¹¹ Pesquisa foi realizada entre 19 e 22 de junho de 2019.

resultado da busca na BDTD foi a seleção de 75 trabalhos publicados entre 2008 e 2019; após a leitura de seus resumos, o número deles caiu para 34.

No mesmo período, fiz um levantamento na base de dados da Scielo (Scientific Electronic Library Online) Brasil. Usando a expressão “ensino superior” localizei 567 publicações, porém, ao combiná-la com termo “estudante”, o número de publicações caiu para 29. Para a expressão “assistência estudantil” localizei quatro publicações e para a sigla “Pnaes”, apenas duas. Quando usei apenas a expressão “permanência estudantil” ou a “serviço de apoio ao estudante” não encontrei nenhuma publicação. Após a leitura dos resumos dos 29 trabalhos localizadas a partir da combinação das expressões “ensino superior” e “estudante”, selecionei 13 trabalhos cujos conteúdos estão mais próximos da temática do apoio pedagógico.

Essa revisão bibliográfica preliminar mostrou que havia uma lacuna de estudos sobre apoio pedagógico e assistência estudantil. Com exceção do trabalho de Donida e Santana (2019), constatei uma grande ausência nas bases de dados da IBICT e da Scielo de publicações sobre ações de apoio pedagógico em serviços de apoio aos estudantes.

Os trabalhos se concentram em estudos de caso em diferentes Ifes, e analisam a implementação do Pnaes nessas instituições e a constituição de políticas de assistência estudantil. Abordam de forma geral “a importância dos auxílios moradia, alimentação e transporte, destacando outras formas de auxílio ou a necessidade de se desenvolver outros tipos de suporte como o Apoio Pedagógico” (DIAS, C., 2020, p.141).

Essa ausência de estudos sobre o tema mostra a pertinência de se realizar uma pesquisa sobre o apoio pedagógico e a assistência estudantil, cujos resultados espero poder contribuir para o desenvolvimento de políticas institucionais que apoiem a permanência dos estudantes e subsidiem a formação dos profissionais dos serviços de apoio aos estudantes.

Metodologia da pesquisa

Com o objetivo de melhor compreender como os serviços de apoio aos estudantes vinculados à assistência estudantil são concebidos, organizados e implementados nas universidades federais, adotei, nesta pesquisa, uma abordagem qualitativa, por considerá-la a mais adequada aos meus objetivos de investigação e à própria natureza do problema colocado (MARTINS, H., 2004).

Segundo Triviños (1987), pesquisas qualitativas também são conhecidas como estudo de campo, observação participante, pesquisa-ação, entrevista em profundidade, estudo qualitativo, interacionismo simbólico, perspectiva interna, interpretativa, etnometodologia,

ecológica, descritiva, entrevista qualitativa, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa fenomenológica, entre outras (TRIVIÑOS, 1987, p.124).

Conforme Martins, H. (2004), metodologia é o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, ou seja, não se trata de uma discussão apenas de técnicas qualitativas de pesquisa, mas sim em como se faz ciência. Ainda segundo a autora, diferentemente das ciências naturais, nas ciências sociais os fenômenos são complexos, não podendo ser reproduzidos em laboratórios e submetidos a controle. Assim, a autora observa que na pesquisa sociológica não há neutralidade e a objetividade é relativa.

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita. (MARTINS, H., 2004, p.292)

Martins, H. (2004) complementa:

O ponto principal que quero enfatizar, no que se refere especificamente à metodologia qualitativa, é que com ela, a pesquisa depende, fundamentalmente, da competência teórica e metodológica do cientista social. Trata-se de um trabalho que só pode ser realizado com o uso da intuição, da imaginação e da experiência do sociólogo (MARTINS, H, 2004, p.293).

Assim, paralelamente à pesquisa de campo, que envolveu observação, conversas informais e entrevistas com os profissionais da área da assistência estudantil nas universidades onde a pesquisa foi realizada, também realizei um amplo levantamento bibliográfico sobre o tema específico da investigação, e alguns resultados já apresentei - e uma pesquisa documental sobre a legislação brasileira relativa ao ensino superior nas últimas décadas.

A pesquisa tem como campo empírico quatro universidades federais, situadas na região Sudeste do país¹², que contam com ações de apoio pedagógico ligadas à assistência estudantil. Para a seleção dessas quatro universidades, inicialmente fiz uma pesquisa nos websites institucionais de todas as 19 universidades federais da região sudeste para identificar aquelas que contavam com algum tipo de apoio pedagógico relacionado à assistência

¹² A escolha da região se deu por razões pragmáticas, como tempo para deslocamento e recursos financeiros.

estudantil e depois busquei contemplar alguns indicadores (número de estudantes matriculados na graduação, número de campi, ano de criação, localização em termos de estar situada em capitais de estados, no interior ou em regiões metropolitanas) de modo a formar um grupo de universidades com características distintas: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do ABC (UFABC).

A mais antiga entre as universidades em que a pesquisa foi realizada é a UFRRJ, fundada em 1910, seguida da UFMG em 1927, depois a UFU em 1957 e a UFABC em 2005. Em 2019 a UFRRJ contava com quatro campi, sendo sua sede principal localizada no município de Seropédica, região metropolitana do Rio de Janeiro. A UFMG também tinha quatro campi, sendo sua sede na capital mineira, Belo Horizonte (MG); a UFU contava com sete campi sendo sua sede a cidade de Uberlândia, localizada no interior de Minas Gerais e a UFABC contava com dois campi, sendo sua sede a cidade de Santo André, na região metropolitana de São Paulo. Já em relação à quantidade de estudantes de graduação matriculados a maior é a UFMG, que em 2019 tinha 32.332 matrículas ativas, depois a UFU 23.458, seguida da UFRRJ 13.370 e da UFABC 12.834.

Em cada universidade, identifiquei as suas Pró-Reitorias responsáveis pela assistência estudantil, bem como os serviços/setores/departamentos responsáveis pelas ações de apoio pedagógico. Assim, as universidades escolhidas como campo para a realização da pesquisa têm em comum o fato de serem universidades federais, estando submetidas ao mesmo ordenamento legal em termos de políticas públicas, estão localizadas na região sudeste do Brasil, contam com Pró-Reitorias específicas para a gestão dos recursos do Pnaes e mencionavam em seus websites serviços que incluem o apoio pedagógico em seu rol de atividades.

Além disso, dado o cenário de criação dessas Pró-Reitorias¹³ e dos serviços de apoio aos estudantes, também busquei compreender o que fundamenta as práticas dos profissionais desses serviços, assim como suas inquietações, dificuldades e desafios, passando pela aproximação do trabalho entre profissionais da pedagogia, psicologia e serviço social, as

¹³ Vargas e Heringer (2016) observam, por meio da consulta aos sites das universidades federais “que em muitos casos estas Pró-Reitorias foram criadas ou passaram a ter este nome nos últimos 10 anos. Em muitas delas a assistência estudantil era no passado uma atividade de um órgão intermediário ligado à Pró-Reitoria de Graduação, ou de Assuntos Comunitários e posteriormente foi desmembrada, ganhou autonomia e passou a se constituir como Pró-Reitoria específica” (VARGAS; HERINGER, 2016, p.10).

três categorias profissionais que mais apareceram entre as formações dos profissionais que participaram da pesquisa¹⁴.

A pesquisa de campo¹⁵ nas universidades federais teve a duração de cerca de um mês (de 04/11 a 06/12 de 2019). Todas as universidades autorizaram, por meio de seus pró-reitores, a realização da pesquisa em seus *campi*; em cada uma das instituições fui recebido por um informante-chave¹⁶ (FOOTE-WHITE, 2005), que era um servidor técnico-administrativo da instituição. Foram esses profissionais que me apresentaram as instituições onde trabalham, os serviços e as ações de apoio pedagógico de que elas dispõem, atuando, dessa forma, quase como assistentes de pesquisa.

Durante a pesquisa de campo tive contato com aproximadamente 50 profissionais de diferentes serviços das quatro universidades onde a pesquisa foi realizada, no entanto, considerei para esta tese apenas aqueles que de algum modo relataram conexão entre a sua atuação profissional e o objeto da tese, o apoio pedagógico. Nesse sentido, considerei o relato de 22 profissionais com diferentes cargos¹⁷ e quatro gestores, um de cada uma das universidades selecionadas, totalizando 26 colaboradores¹⁸, 22 mulheres e quatro homens. Desse universo, seis tem cargo de psicólogo, seis de técnico em assuntos educacionais, cinco de assistente social, quatro de assistentes administrativos, três de professor, um de pedagogo e um de enfermeiro. Desse mesmo universo, temos oito pessoas formadas em psicologia, seis em pedagogia, cinco em serviço social, um em filosofia, um em enfermagem, um em odontologia, um em agronomia, um em ciências sociais, um em história e um com ensino médio.

Os primeiros serviços de apoio aos estudantes que visitei estavam instalados nas Pró-Reitorias responsáveis pela assistência estudantil. Na medida em que fui ganhando confiança dos meus informantes, eles passaram a fornecer mais detalhes e possibilitar que eu

¹⁴ O Apêndice 1 tem uma relação com os cargos e as áreas de formação desses profissionais. Outras informações como idade e tempo de vínculo na instituição, assim como tempo de trabalho na assistência estudantil foram preservadas para garantir o anonimato dos profissionais.

¹⁵ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp com o número CAAE: 188633319.5.0000.8142, Ver Anexo 1.

¹⁶ Em sua obra “Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada” Foote-Whyte (2005) cunha o termo informante-chave para designar o papel que “Doc” desempenhou em sua pesquisa, a de um intermediário que o ajudou a realizar suas observações. Nesse sentido, o informante-chave é aquele que faz o papel de mediação entre o pesquisador e a sociedade ou grupo onde sua pesquisa se realizará, ajudando-o a acessar lugares e pessoas que provavelmente o pesquisador não conseguiria sem esse apoio, ou como Valladares (2007) tentou expressar em português uma espécie de “abre portas”. Aos poucos esse informante-chave passa a colaborador da pesquisa, podendo inclusive influenciar nas interpretações do pesquisador, “desempenhando, além de mediador, a função de assistente informal” (VALLADARES, 2007, p154).

¹⁷ A descrição desses cargos será mais bem analisada no segundo capítulo.

¹⁸ O anonimato dos colaboradores da pesquisa foi garantido, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Ver Apêndice 2). Assim, os nomes aqui são fictícios, porém o gênero foi mantido. Para garantir o anonimato, ao longo da tese as falas dos profissionais não estão associadas às IFES.

conhecesse outros serviços de apoio estudantil em suas universidades que também dialogavam, segundo eles, com as demandas da assistência estudantil. No trabalho de campo, nossas descobertas são feitas aos poucos; foi assim que em algumas universidades consegui identificar ações de apoio pedagógico que transcendem a assistência estudantil e suas Pró-Reitorias; são ações da instituição que estão organizadas de outra maneira, mas que apresentam ligação com a assistência estudantil para os profissionais contatados. Essas ações não necessariamente envolvem bolsas ou auxílios, mas são sensíveis as questões mais comuns à assistência estudantil ainda que não façam parte de seu organograma institucional.

Por mais que eu já soubesse alguma coisa sobre essas universidades por meio da realização de pesquisa documental, de seus websites e dos encontros regionais do Fonaprace, foi a pesquisa de campo que permitiu ampliar o meu conhecimento e dar mais profundidade aos dados que dispunha sobre elas. Como na metodologia da “bola de neve” (VINUTO, 2014), a cada visita fazia novos contatos e ganhava novos entendimentos. Em outras palavras, fui conhecendo cada uma das universidades “de dentro”, por meio de informações que os seus profissionais me passavam e de acordo com o entendimento que eles tinham sobre os assuntos. Para Martins, H. (2004) um segundo problema comumente apontado em relação às pesquisas qualitativas

(...) diz respeito à subjetividade, que resulta da aproximação entre sujeito e objeto (empírico) do conhecimento, pesquisador e pesquisado. Há um método, principalmente usado pela antropologia, mas também pela sociologia, denominado observação participante, que dentre todos é o que mais levanta questões sobre aquela aproximação. Em qualquer tipo de pesquisa, seja em que modalidade ocorrer, é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador. E é preciso que esse outro se disponha a falar da sua vida. Trata-se do que Bronislaw Malinowski (1978) chamava de “a necessidade de mergulhar na vida do outro”, para que essa vida possa, em alguma medida, ser reconstituída. (MARTINS, H., 2004, p.293-294).

Muitos de meus achados da pesquisa foram revelados pelos informantes; quando não, eram eles que me davam as dicas sobre onde deveria procurá-los. Quando temos um tempo limitado para a pesquisa de campo, os informantes-chave tornam-se figuras ainda mais imprescindíveis. No caso da minha pesquisa, eles são, como eu, servidores de carreira em suas instituições. Se, por um lado, isso facilita a abertura de portas, cria empatia com o pesquisador e gera expectativas em relação aos resultados do trabalho acadêmico, por outro lado, deve-se estar sempre atento para evitar que essa familiaridade com o próprio campo prejudique o nosso olhar e postura exigidos em uma investigação, como assinala Velho (2013).

Segundo Becker (2015),

Quando antropólogos e sociólogos fazem pesquisa de campo, por exemplo, é típico que tenham problemas em estabelecer e manter relações com pessoas que lhes permitam observar o que querem por um longo período de tempo. Os obstáculos e adiamentos, enquanto você negocia tais arranjos, podem desanimar. Mas os pesquisadores de campo experientes sabem que as dificuldades fornecem pistas importantes sobre a organização social que querem entender. A maneira como as pessoas reagem a um estranho que quer estudá-las revela algo sobre sua organização e a maneira como vivem (BECKER, 2015, p.32).

No meu caso, se deu o oposto - uma relativa facilidade em estabelecer essas relações. Um dado que nos dá pistas sobre esse campo, no sentido de Bourdieu (2004). A relação de proximidade com o pesquisador pode indicar o quanto estes profissionais querem falar sobre seus trabalhos e sobre o campo em si, ou, o quanto isso revela expectativas em darmos voz, por meio desta pesquisa, ao trabalho deles.

Como metodologia de campo, adotei o caderno de campo, em que registrei minhas observações, as conversas informais e as entrevistas que não foram gravadas; nessas ocasiões tomei notas das falas dos meus colaboradores durante as suas falas e depois as organizei em forma de texto, num segundo tipo de caderno de campo, digital. Assim, vale informar que, como as falas desses colaboradores não foram gravadas e transcritas, estarão registradas aqui sempre de forma indireta.

Essa dinâmica foi adotada porque durante o período em campo me dispus a acompanhar alguns desses profissionais em suas rotinas, de forma mais dinâmica, em que muitas das minhas questões surgiram após as observações da própria rotina deles.

Com alguns profissionais tive apenas uma conversa durante o tempo em campo, com horário agendado. Esses agendamentos aconteceram na dinâmica de “bola de neve”, conforme os informantes indicavam que seria interessante conhecer outro serviço ou profissional, eu contatava-o, agendando esses momentos. Se com alguns profissionais eu tive apenas um contato, com outros tive várias conversas, muitas vezes sobre o mesmo tema, em que pude tirar dúvidas e retomar pontos e em outras vezes sobre outros assuntos também de interesse da tese, quase sempre mais gerais que me ajudavam a entender as instituições e a pensar o apoio pedagógico dentro delas.

Uma estratégia de distanciamento foi deixar o caderno de campo repousando por um tempo, voltando a acessá-lo somente após novas leituras de textos metodológicos e da literatura referente à temática da pesquisa.

Outro aspecto importante dessa discussão reside no fato de que os cientistas sociais tendem frequentemente a tomar como objeto de investigação grupos sociais com os quais têm alguma identificação política. Neste caso, temos que estar constantemente alertas, especialmente quando usamos metodologia qualitativa, para que, em vez de cientistas, não nos transformemos em militantes de uma causa ou de um movimento, que olham e procuram entender a realidade não como ela é, mas como gostaríamos que ela fosse. Esse tipo de conhecimento é expressão da ideologia e não da ciência. (MARTINS, H., 2004, p.296)

Além dos informantes-chave, como já mencionado, contei também com a colaboração de outros profissionais nas universidades, também servidores públicos em cargos semelhantes ao meu. Todos demonstraram grande interesse pela pesquisa, sobretudo pelas questões (e angústias do pedagogo) que busca responder, comum aos profissionais dos serviços de assistência estudantil. Alguns se identificaram com o pesquisador porque também já haviam feito ou estavam cursando o mestrado ou o doutorado e/ou ainda porque em suas pesquisas, de algum modo, também buscaram responder questões do cotidiano profissional.

Para que a pesquisa se realize é necessário que o pesquisado aceite o pesquisador, disponha-se a falar sobre a sua vida, introduza o pesquisador no seu grupo e dê-lhe liberdade de observação. Esse mergulho na vida de grupos e culturas aos quais o pesquisador não pertence, exige uma aproximação baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc. Para os positivistas, essa referência a sentimentos é motivo para dúvidas a respeito do caráter científico do conhecimento produzido. (MARTINS, 2004, p.294)

Esses interesses comuns em nossas trajetórias formativas e profissionais contribuíram para que eu fosse aceito também como um pesquisador e não apenas como um colega de outra universidade federal.

Ao longo da tese as falas desses profissionais não estão organizadas por instituição, categoria profissional, tipo do serviço ou entre gestores e profissionais. Para todos estes colaboradores a questão inicial foi a mesma, meu interesse em saber o que ele ou ela, dentro da sua experiência e atuação profissional, compreende como apoio pedagógico. Assim, buscando compreender como o apoio pedagógico tem se constituído nos serviços de apoio aos estudantes, organizei os relatos desses colaboradores em três capítulos.

Organização da Tese

Além dessa introdução, a tese conta com três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo “A assistência estudantil enquanto ‘campo’ por meio da visão de profissionais dos serviços de apoio aos estudantes” apresenta por meio da visão dos profissionais dos serviços de apoio aos estudantes, a assistência estudantil enquanto campo

em construção (Bourdieu, 2004). O capítulo está dividido em sete seções. Na primeira, faço um breve histórico das quatro universidades onde a pesquisa foi realizada: UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC, na segunda, identifico a localização da assistência estudantil na estrutura dessas universidades. Na terceira, analiso a ideia de “cultura institucional” por meio do conceito de *path dependence* (PIERSON, 2000), que nos ajuda a entender a discussão da quarta: “assistência estudantil é assistência social?”. Nessa seção, me apoio nas pesquisas de Heringer (2014) e Heringer e Honorato (2014) para compreender as políticas de permanência estudantil que incluem as políticas de assistência estudantil. Na quinta discuto a influência de auditorias externas no entendimento institucional do que é a assistência estudantil. Na sequência, como uma reivindicação desse campo em construção, trago a ideia de planejar, a partir de dados institucionais, como os de evasão, discutindo sobre os custos dela a partir dos estudos de Prestes e Fialho (2018) e Gama (2018). Na última seção, a título de considerações do capítulo, discuto a emergência da assistência estudantil enquanto campo (BOURDIEU, 2004, p.20).

No segundo capítulo “Assistência estudantil enquanto um campo em construção: identidade profissional, trabalho multiprofissional e formação” focalizo o momento da chegada dos profissionais entrevistados nos órgãos de assistência estudantil. O capítulo está dividido em cinco seções: na primeira analiso a percepção que os profissionais da assistência estudantil fazem sobre a chegada deles em seus setores. Na segunda, com base nesses relatos e a partir das ideias de Becker e Carper (1956), Pimenta (1999) e Dubar (2012) abordo o processo de construção da identidade desses profissionais problematizando essa construção no contexto de trabalho em equipes multiprofissionais (PEDUZZI, 2001 e GALVAN, 2007). Ainda nessa seção, tomando como referência as pesquisas de Cislighi (2008) e Terenciano et al., (2018), analiso aquilo que se apresenta como a gestão do conhecimento sobre a assistência estudantil. Na terceira, trago as falas dos profissionais entrevistados organizadas em dez diferentes possibilidades de formação continuada divididas em três blocos. Na quarta, discuto a importância da qualificação dos profissionais dos serviços de apoio como um desafio para as instituições (TOTI e POLYDORO, 2020). Por fim, na última seção, a título de considerações do capítulo, discuto a importância da formação continuada para a qualificação profissional e construção de uma identidade profissional.

O terceiro capítulo “O apoio pedagógico” está dividido em seis seções. Nele evidencio os profissionais entrevistados e o entendimento deles sobre o apoio pedagógico, enquanto uma área nova na assistência estudantil construída na fronteira com outras áreas. Na primeira, trato aquilo que os profissionais entendem ser o apoio pedagógico e o esforço de

demarcar a especificidade do trabalho. Na segunda analiso uma série de diagnósticos desses profissionais a respeito do “GAP” entre o ensino médio e o ensino superior e o processo de transição dos estudantes entre esses níveis de ensino. Esses diagnósticos encontram respaldo na literatura internacional e nacional sobre o processo de transição para o ensino superior, como Pascarella e Terenzini (2005), Dias & Sá (2014) e Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) também se apoiam em pesquisas como as do Fonaprace (2019) que busca analisar o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras. Na terceira, abordo como esses profissionais e serviços de apoio aos estudantes chegam aos estudantes e como eles constroem os seus procedimentos de trabalho. Na quarta analiso como os profissionais constroem as suas propostas de intervenção junto aos estudantes, buscando apoiá-los em seu processo de aprendizagem. Na quinta, por meio das ideias de “registro” e “acompanhamento”, exploro como a área tem construído um sistema próprio de trabalho, com o apoio de diferentes ferramentas, como planilhas e softwares. Por fim, na última seção, a título de considerações do capítulo, discuto como o apoio pedagógico constitui-se como uma política permanência estudantil voltada a apoiar os estudantes em suas aprendizagens e integração ao ensino superior e, na afiliação intelectual deles.

Nas considerações finais retomo o objetivo da tese em compreender como o apoio pedagógico vem se constituindo e se consolidando no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes na assistência estudantil em universidades federais brasileiras. Recupero as três questões que orientaram esta pesquisa e teço algumas reflexões sobre os serviços de apoio aos estudantes nas universidades onde a pesquisa foi feita, indicando diferenças e semelhanças no modo de conceberem e implementarem o apoio pedagógico. Na sequência trago como os dois resultados principais desta tese, os diálogos tanto com a literatura mais geral no campo da sociologia do ensino superior como com a literatura mais específica no campo da assistência estudantil e do apoio pedagógico. Finalizo o trabalho apresentando três novidades relacionadas ao apoio pedagógico ao estudante e a atuação profissional enquanto práticas e serviços. A primeira a abrangência nacional do tema, a segunda, o desenvolvimento e a consolidação do apoio pedagógico na fronteira com as disciplinas da psicologia e do serviço social e, a terceira, a unidade que a ideia de apoio pedagógico parece conferir a uma série de experiências que já aconteciam nas instituições de ensino superior. Assim, concluo que a institucionalização do apoio pedagógico possibilitou dar visibilidade à questão da aprendizagem dos estudantes e chamar a atenção para a responsabilidade das instituições para com ela.

1) A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA VISÃO DE PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS DE APOIO AOS ESTUDANTES

Neste capítulo busco compreender como a assistência estudantil vai se constituindo, nas quatro universidades onde a pesquisa foi realizada, como uma área específica de atuação profissional. O material sob análise reúne um conjunto de dados de diferentes naturezas e provenientes de fontes também diversas.

O capítulo está dividido em sete seções. Na primeira seção, tomo nota-de alguns dados das quatro universidades onde a pesquisa foi realizada: UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC. As fontes utilizadas nesta primeira seção são os websites institucionais, os relatórios de gestão do ano de 2019 e o Ranking Universitário da Folha de São Paulo. A segunda seção situa a assistência estudantil nas universidades em que pesquisa foi feita e identifica a finalidade e a estrutura de cada uma delas, organizadas em Pró-Reitorias, órgão hierárquico abaixo das reitorias nos organogramas institucionais. Na terceira seção, a partir do exame das entrevistas que realizei com profissionais e gestores dos serviços de apoio aos estudantes, busco mostrar a percepção deles a respeito do diálogo entre o perfil e a história da instituição com aquilo que reivindicam ser a assistência estudantil e o embate com a “cultura institucional”, este um conceito nativo. Nessa seção, a partir do conceito de *path dependence* (PIERSON, 2000) busco analisar os relatos, pensando a assistência estudantil como um espaço de disputas. Na seção seguinte, apresento por meio dos relatos dos entrevistados o debate: “assistência estudantil é assistência social?”. A interpretação por parte dos profissionais entrevistados dessa questão se liga ao tema da quinta seção, a influência de auditorias externas no entendimento institucional do que é a assistência estudantil. Na sexta seção, apresento a ideia de planejar, a partir de dados institucionais, como uma reivindicação desses profissionais da assistência estudantil. Por fim, apresento a possibilidade de pensar a emergência da assistência estudantil nas universidades como um campo, no sentido que lhe atribui Bourdieu (2004), ou seja, como um espaço “relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p.20).

1.1) Breve nota sobre as universidades federais onde a pesquisa foi realizada

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) foi criada em 1910 como Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária. Em 1943, depois de uma série de reorganizações, foi fundada a Universidade Rural, reunindo a Escola Nacional de Agronomia e a Escola Nacional de Veterinária. Em 1948, a Universidade Rural transferiu a sua sede para o município de Seropédica que, à época, era um distrito do município de

Itaguaí. Em 1963, passou a denominar-se Universidade Federal Rural do Brasil e, em 1965, já vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, teve seu nome mais uma vez alterado para o atual, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. (UFRRJ, 2020, s./p.).

No site institucional, a UFRRJ entende que o Reuni foi um “divisor de águas” para a instituição, com a criação de novos cursos e novos campi¹⁹, e complementa dizendo que esses novos cursos e campi “modificaram o perfil da Universidade, historicamente ligada aos cursos de agrárias, exatas e biológicas” (UFRRJ, 2020, s./p.).

Já a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) tem sua origem em 1927, quando foi criada a Universidade de Minas Gerais (UMG), uma instituição privada mantida pelo governo do estado de Minas Gerais, que reunia outras quatro instituições de ensino superior em Belo Horizonte - a Faculdade de Direito, a Escola Livre de Odontologia, a Faculdade de Medicina e a Escola de Engenharia. Em 1949, a universidade foi federalizada e, desde 1965, passou a adotar o atual nome²⁰ (UFMG, 2020, s./p.). A UFMG tem um diferencial ao se tratar de assistência estudantil, pois possui uma fundação de apoio específica para tal, a Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP).

A Fundação Universitária Mendes Pimentel para Assistência Estudantil (FUMP) é uma instituição sem fins lucrativos que tem a missão de gerir a assistência estudantil da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)²¹. Ela existe desde 1929, quando foi criada a Associação Universitária Mineira (AUM), possivelmente uma das primeiras estruturas de assistência estudantil no Brasil²². A AUM apoiava os estudantes de baixa condição socioeconômica com assistência médica, odontológica, jurídica e material. Em 1966, a associação passou a administrar os restaurantes universitários e em 1973 passou a adotar o atual nome Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), sendo reconhecido como entidade filantrópica, o que lhe conferiu “maior autonomia e viabiliza a isenção de impostos e o estabelecimento de convênios. Esse fato tem importância fundamental para consolidar a política de assistência na UFMG” (FUMP, 2020, s./p.).

¹⁹ Reuni – O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído em 2007 (Decreto nº 6.096), representou um divisor de águas na história da Rural. Novos cursos foram criados durante o processo: em 2009, Belas Artes, Ciências Sociais, Direito e Letras; em 2010, Comunicação Social/Jornalismo, Engenharia de Materiais, Farmácia, Psicologia e Relações Internacionais. Também foram inaugurados dois novos campus: Nova Iguaçu e Três Rios. Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <https://institucional.ufrrj.br/ccs/historia-da-ufrrj/#menu>

²⁰ Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade>

²¹ Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=5>

²² Segundo Kowalski (2012) a assistência estudantil nasce no início do século XX como suporte aos filhos da elite brasileira, sendo a criação da casa do estudante em Paris em 1929 o ponto inicial.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem origem no ano de 1957, com a criação do Conservatório Municipal de Uberlândia, primeira instituição de ensino superior da cidade. Em 1969, foi oficialmente criada a Universidade de Uberlândia (UnU) que reuniu a Faculdade de Direito, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade Federal de Engenharia, Faculdade de Ciências Econômicas, Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU) e a Faculdade de Odontologia e Medicina Veterinária, sendo federalizada com o atual nome em 1978²³ (UFU, 2020, s./p.).

Por sua vez, a Universidade Federal do ABC (UFABC) está localizada no estado de São Paulo e foi criada em 2005. Sua proposta tem como base a interdisciplinaridade e tem seu projeto pedagógico foi inspirado na Declaração de Bolonha²⁴. Os cursos de graduação são organizados em bacharelados interdisciplinares, estes, denominados de ciclo básico²⁵ com duração mínima de três anos. Ao final desse período, o estudante pode buscar o mercado de trabalho, com o diploma de bacharel, ou complementar a formação cursando bacharelados ou licenciaturas específicas ou, ainda, seguir para o mestrado²⁶. O calendário do curso é quadrimestral e os estudantes têm 50% de sua matriz de disciplinas obrigatórias, a outra metade eles podem escolher dentro da UFABC ou em qualquer outra instituição de ensino superior (UFABC, 2020, s./p.).

No quadro 1, apresento alguns indicadores dessas quatro universidades que nos ajudam a compreendê-las em sua diversidade. Além dos fatores como data de criação, quantidade de campi, número de matrículas na graduação e localização, já apresentados na introdução, acrescentei na tabela dados referentes a quantidade de cursos de graduação e pós-graduação, número de matrículas na pós-graduação, número de docentes e de técnicos-administrativos em educação e índices do ranking universitário da Folha de São Paulo²⁷ que considera um total de 197 universidades no Brasil, entre públicas, confessionais e privadas. Todos os dados tem como referência o ano de 2019.

²³ Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <http://www.ufu.br/linha-do-tempo>

²⁴ Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <https://www.ufabc.edu.br/artigos/the-federal-university-of-abc-pioneering-research-education-in-brazil-904>

²⁵ A ideia de ciclo básico visa expressar um conjunto de conhecimentos básicos comuns. Uma vez concluído o Bacharelado Interdisciplinar (o ciclo básico) o estudante recebe um diploma de graduação, podendo seguir na pós-graduação ou continuar os estudos na graduação em um segundo ciclo, com formação específica.

²⁶ Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <https://www.ufabc.edu.br/?src=antigo>

²⁷ O RUF é uma avaliação anual, feita pelo jornal Folha de São Paulo desde 2012 e considera todas as universidades ativas do país. Ele utiliza dados nacionais e internacionais, como por exemplo, do MEC e de agências de fomento, também considera as bases de periódicos científicos como a Web of Science e Scielo além de pesquisas de opinião do Datafolha, em cinco aspectos (pesquisa, ensino, mercado, internacionalização e inovação) para fazer a classificação. O peso desses aspectos é diferente para a classificação final, sendo a pesquisa o maior peso com 42%, seguido de ensino com 32% e mercado com 18% e internacionalização e inovação com 4% cada (RUF, 2019).

Quadro 1) Indicadores Gerais da UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC

	UFRRJ	UFMG	UFU	UFABC
Data de Fundação	1910	1927	1957	2005
Número de Campi	4	4	7	2
Sede/Reitoria	Região Metropolitana	Capital	Interior	Região Metropolitana
Matrículas na Graduação	13370	32332	23458	12834
Matrículas na Pós-Graduação	1464	11707	4099	1481
Cursos de Graduação	56	92	93	29
Cursos de Pós-Graduação	47	90	75	29
Docentes	1161	3189	1951	797
Técnicos-Administrativos	1209	4272	3003	758
RUF "Geral"	35	4	25	38
RUF "ensino"	26	1	17	30
RUF "pesquisa"	39	7	33	16
RUF "mercado"	88	2	49	176
RUF "inovação"	52	5	36	69
RUF "internacionalização"	82	11	72	1

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos relatórios de gestão do ano de 2019 da UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC e pelos dados do Ranking Universitário da Folha de São Paulo (RUF) também com base o ano de 2019.

Ao apresentar esses dados meu objetivo é mostrar que, do ponto de vista desses números, essas universidades são diferentes. Isso porque queremos saber se essas diferenças estruturais refletem nas ações de apoio pedagógico. Queremos saber se o fato de uma universidade ser mais antiga, se localizar no interior, ter mais ou menos cursos, assim como estudantes matriculados na graduação ou na pós-graduação, a quantidade de docentes e técnicos-administrativos e ser melhor ranqueada em termos de ensino, pesquisa, mercado, inovação ou internacionalização refletem nas ações de apoio pedagógico.

Além desses dados sobre as universidades, na sequência apresento alguns dados sobre a assistência estudantil.

A UFRRJ conta com 1.937 vagas para alojamento, disponibiliza 5.000 refeições diárias no Restaurante Universitário de Seropédica e atende 1.300 estudantes com vulnerabilidade econômica, que se alimentam diariamente no RU de Seropédica²⁸. Além disso, em 2019, os programas de assistência psicopedagógica atenderam um total de 373 estudantes (UFRRJ, 2020.).

A UFMG conta com cinco restaurantes universitários que servem cerca de 6 mil refeições diárias e disponibilizam 1.126 vagas em suas moradias universitárias²⁹ (UFMG, 2020). Em 2018, entre os estudantes assistidos pela FUMP, 1277 receberam assistência

²⁸ Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/ccs/ufrj-em-numeros/>

²⁹ Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-em-numeros>

psicológica, num total de 4571 atendimentos, 1149 receberam assistência odontológica, num total de 3330 atendimentos e 686 receberam assistência médica, num total de 1222 atendimentos. Além disso, 1195 estudantes receberam auxílio moradia, 3379 receberam auxílio transporte, 834 receberam Bolsa Apoio Acadêmico e 10910 Bolsa acesso a material acadêmico, entre outros (FUMP, 2020.).

Em seu relatório institucional, a FUMP identifica o de 2008 como um ano importante em sua história da FUMP³⁰: se por um lado houve um aumento da demanda de assistência pela inclusão de mais estudantes via o Reuni, por outro passou a vigorar o Pnaes, o que trouxe mais recursos para a instituição promover a assistência estudantil; mesmo ano em que a FUMP lança um programa de doações para criação de um fundo de bolsas, em que os doadores tornam-se padrinhos ou madrinhas³¹ (FUMP, 2020).

Em 2019 a UFU atendeu um total de 3038 estudantes com benefícios diretos da Assistência Estudantil, sendo que 1885 receberam auxílio moradia, 537 auxílio alimentação, 532 auxílios transporte, entre outros. Dentre os auxílios indiretos, destacam-se os 118 estudantes atendidos com vaga na moradia (Residência Estudantil), os 1256 atendimentos em saúde e os 1397 estudantes atendidos no Apoio Pedagógico (UFU, 2019).

Por sua vez, a UFABC serviu em 2019, aproximadamente 430.000 refeições subsidiadas para estudantes de graduação e pós-graduação, disponibilizando um total de 1941 auxílios financeiros, sendo que 875 são intitulados de permanência, 659 de alimentação, 244 de moradia, entre outros (UFABC, 2019).

Esses dados sobre a assistência estudantil nas universidades onde a pesquisa foi realizada estão apresentados da forma como a qual foram registradas em seus relatórios institucionais e websites.

Dessa forma, alguns dados, como os sobre a assistência estudantil, são apresentados em diferentes formatos em cada uma delas, como por exemplo, a UFABC que contabiliza refeições, enquanto que a UFU a quantidade de estudantes atendidos com algum tipo de subsídio. Essas diferenças podem ser apenas um “estilo” de redação e divulgação dos dados, mas também podem guardar interpretações sobre o que se entende por assistência estudantil em cada uma delas. Além disso, a UFMG conta com uma fundação de apoio específica para lidar com a Assistência Estudantil, característica única em se tratando de Brasil.

³⁰ Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/>

³¹ Acesso em: 08/01/2020. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=2>

1.2) A assistência estudantil na UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC

Nesta seção busco situar a assistência estudantil em cada uma das quatro universidades e, a partir da sua estrutura, analisar como ela vem sendo concebida e executada em cada uma delas.

No quadro 2 apresento as estruturas das Pró-Reitorias que gerenciam o Pnaes em cada uma das quatro universidades. Essas estruturas nos permitem visualizar como a assistência estudantil se organiza nessas instituições.

Quadro 2) Estruturas das Pró-Reitorias responsáveis pela Assistência Estudantil na UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC

Órgãos responsáveis pela Assistência Estudantil	Diretorias, Serviços, Setores etc.
UFRRJ: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)	Secretaria Administrativa; Divisão de Residência Estudantil (DIRE); Setor de Residência Estudantil (SERE); Divisão Multidisciplinar de Assistência ao Estudante (DIMAE); Representação da PROAES no Campus de Nova Iguaçu; Setor de Atenção Especial ao Estudante (SAEE); Setor de Bolsas e Auxílios ao Estudante (SEBAE); Setor de Apoio Psicossocial ao Estudante (SEAPE).
UFMG: Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e Fundação Mendes Pimentel (FUMP);	Secretaria; Diretora de Políticas de Apoio Acadêmico a Estudantes; Diretora de Políticas de Ações Afirmativas; Diretora de Políticas de Assistência Estudantil; Diretora Adjunta de Políticas de Assistência Estudantil; Secretária Geral; Fundação Mendes Pimentel para Assistência Estudantil da UFMG (FUMP);
UFU: Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE)	Diretoria de Inclusão, Promoção e Assistência Estudantil (DIRE); Divisão de Assistência e Orientação Social; Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (DIPAE); Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE); Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante (DIRVE); Divisão de Esporte e Lazer Universitário; Divisão de Restaurantes Universitários; Divisão de Saúde (DISAU); Divisão de Moradia Estudantil;
UFABC: Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (PROAP)	Gabinete, Seção Administrativa; Seção de Bolsas Socioeconômicas; Seção de Nutrição e Restaurantes Universitários; Seção de Promoção à Saúde; Seção de Esportes e Lazer; Seção de Segurança Comunitária; Seção Psicossocial e Núcleo de Acessibilidade.

Fonte: Produzido pelo autor a partir da consulta aos websites institucionais.

Ao observarmos inicialmente os nomes dessas Pró-Reitorias que gerem os recursos do Pnaes, notamos que o escopo de atuação dessas Pró-Reitorias pode ser diferente. Duas delas têm em seu nome a ideia de assuntos estudantis, uma expressão que parece ter influência internacional e significar um escopo mais abrangente de atuação. Outra tem em seu nome “assistência estudantil” indicando talvez que seja uma Pró-Reitoria mais específica, voltada a atender os estudantes que são assistidos pelo Pnaes. Por sua vez, outra tem em seu título a ideia de assuntos comunitários e políticas afirmativas, indicando ter como escopo de atuação uma população não apenas de estudantes, visto o termo comunitário; além de indicar

ter como diretrizes as políticas de ações afirmativas, mais uma vez, não parecendo se caracterizar apenas em relação aos estudantes de graduação, como prevê o Pnaes.

Vargas e Heringer (2016), no levantamento que fizeram em 2015 nos websites das 63 universidades federais à época, encontraram pelo menos dez diferentes tipos de nomenclaturas que dão nome as Pró-Reitorias que gerem o Pnaes. Em 2015, 43 (68%) dessas universidades possuíam Pró-Reitorias de assistência estudantil ou equivalente e, segundo Vargas e Heringer (2016, p.10) “em muitos casos estas Pró-Reitorias foram criadas ou passaram a ter este nome nos últimos 10 anos”. Ainda segundo elas, em muitas dessas universidades a “assistência estudantil era no passado uma atividade de um órgão intermediário ligado à Pró-Reitoria de Graduação, ou de Assuntos Comunitários e posteriormente foi desmembrada, ganhou autonomia e passou a se constituir como Pró-Reitoria específica” (VARGAS & HERINGER, 2016, p.10).

Essa mudança de status da assistência estudantil de órgãos de uma Pró-Reitoria para uma Pró-Reitoria própria se deu no contexto de expansão dessas universidades federais via Reuni e com o estabelecimento do Pnaes em 2007, que passou a garantir recursos específicos para a assistência estudantil numa rubrica própria (BRASIL, 2007).

Assim, essas diferentes nomenclaturas da assistência estudantil podem revelar concepções diferentes de assistência estudantil assim como também podem indicar uma certa confusão entre o que seja assistência estudantil e o que seja permanência estudantil. Como afirma Heringer (2014) as políticas de permanência são mais abrangentes, pensadas para todo e qualquer estudante, enquanto que as políticas de assistência são para aqueles em situação de maior vulnerabilidade, incluídas, mas não restritas às dificuldade de ordem financeira. Porém, segundo ela, “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” (HERINGER, 2014, p.28).

Além da nomenclatura, o que se percebe nessas estruturas é que de alguma forma, todas elas buscam por meio de divisões, diretorias, serviços e setores dar conta dos dez eixos do Pnaes. A PRAE na UFMG apresenta uma estrutura com menos serviços e setores, isso se deve ao fato de a universidade contar com uma fundação de apoio específica para a assistência estudantil. Essa estrutura é única em termos de Ifes, e no caso da UFMG, a FUMP é bem mais antiga que a PRAE, tendo sido criada em 1929 enquanto que a PRAE foi criada em 2014. Os setores de bolsas e auxílios, assim como as moradias, alojamentos e restaurantes universitários são presentes em todas as instituições, inclusive na FUMP que se responsabiliza pelos auxílios financeiros, pela gestão das moradias e restaurantes universitários assim como

realiza convênios para prestar assistência em saúde. Outra diferença que na UFABC há uma seção de segurança comunitária além do Núcleo de Acessibilidade.

No quadro 3, apresento as finalidades de cada uma dessas Pró-Reitorias, em que notamos que umas são mais específicas do que outras, quando pensamos no público atendido assim como naquilo que está designado para cada uma delas.

Quadro 3 – Finalidade das Pró-Reitorias na UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC com atribuição de gerir o Pnaes

UFRRJ ³²	UFMG ^{33**}	UFU ^{34***}	UFABC ^{35****}
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP)	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE)	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (PROAP)
PROAES é um órgão da Administração Central subordinado à Reitoria da UFRRJ, que tem por finalidade propor, planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as políticas, programas e ações de assistência estudantil, voltadas para a ampliação das condições de permanência do estudante na Universidade, à melhoria do seu desempenho acadêmico e à redução dos índices de evasão, retenção e repetência, atuando nas áreas da residência estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acessibilidade para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e	Art. 2o A FUMP tem como finalidade o desenvolvimento, gestão e custeio de programas para realizar assistência social universal priorizando na execução de seus programas a participação de alunos da UFMG. § 1o A FUMP, com vistas ao bom desempenho acadêmico do aluno assistido, desenvolverá programas que proporcionem: I - alimentação saudável; II - moradia adequada; III - assistência à saúde; IV - aquisição de livros e de material escolar; V - acesso a bolsas para dedicação aos estudos ou para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao curso, sem prejuízo do desempenho acadêmico; VI - amparo financeiro, quando necessário; VII - a promoção da integração ao mercado de	Art. 7o A PROAE é um órgão da Administração Superior subordinado à Reitoria da UFU, que tem por finalidade propor, planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as políticas, programas e ações de assistência estudantil, voltadas para a ampliação das condições de permanência do estudante na Universidade, à melhoria de seu desempenho acadêmico, repetência, atuando nas áreas de esporte e lazer, moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, creche, acessibilidade, apoio pedagógico e combate às discriminações de gênero, de diversidade	Art. 1º A Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (PROAP) é o órgão responsável por formular, propor, avaliar e conduzir as políticas afirmativas e as relativas aos assuntos comunitários da UFABC.

³² Deliberação nº 34, de 04 de junho de 2014 - Regimento Interno da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis.

³³ Resolução nº 11/2014, de 11 de novembro de 2014 Estabelece as competências e a estrutura da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE e Resolução nº 08/2019, de 24 de setembro de 2019 Aprova o Estatuto da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) e revoga a Resolução nº 02/2014, de 27/03/2014. (não foi localizada a finalidade da PRAE nessa resolução nem em seu Regimento).

³⁴ Resolução nº 06/2016, do conselho universitário - dispõe sobre a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE), e dá outras providências.

³⁵ Resolução Consuni Nº 50 - Cria a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas da UFABC (PROAP).

superdotação.	trabalho; VIII - assistência jurídica.	sexual, étnico-raciais, entre outras.	
---------------	---	--	--

Fonte: Produzido pelo autor a partir dos documentos institucionais referenciados nas notas de rodapé.

Em comum, o que podemos notar é que todas elas se propõem a formular e a executar políticas voltadas a estudantes e, com exceção da UFABC, todas as demais trazem nas suas finalidades os dez eixos do Pnaes, tidos como os meios pelos quais se desenvolve a assistência estudantil de forma a apoiar a permanência dos estudantes. Assim, no quadro 4, apresentamos os dez eixos do Pnaes e as estruturas das universidades onde a pesquisa foi realizada, que respondem pelo planejamento e execução desses eixos em cada uma dessas instituições.

Em vermelho, adicionamos alguns serviços e setores externos as Pró-Reitorias que estamos analisando. Esses serviços e setores foram citados durante a pesquisa de campo como tendo diálogo com as políticas de assistência estudantil.

Quadro 4 – Eixos do Pnaes x estruturas das Pró-Reitorias

Eixos do PNAES	UFRRJ - PROAES	UFMG – PRAE e FUMP	UFU - PROAE	UFABC - PROAP
I - moradia estudantil;	Setor de Residência Estudantil (SERE);	Diretoria de Políticas de Assistência Estudantil e (FUMP)	Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE)	Seção de Bolsas Socioeconômicas
II - alimentação;	Setor dos Restaurantes Universitários (SERU);	Diretoria de Políticas de Assistência Estudantil e (FUMP)	Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE) e Divisão de Restaurantes Universitários (DIVRU);	Seção de Bolsas Socioeconômicas e Seção de Nutrição e Restaurantes Universitários
III - transporte;	Setor de Bolsas e Auxílios ao Estudante (SEBAE)	Diretoria de Políticas de Assistência Estudantil e (FUMP)	Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE)	Seção de Bolsas Socioeconômicas
IV - atenção à saúde;	Setor de Atenção Especial ao Estudante (SAEE)	Diretoria de Políticas de Assistência Estudantil e (FUMP)	Divisão de Saúde (DISAU).	Seção de Promoção à Saúde
V - inclusão digital;	Informações não localizadas	Informações não localizadas	Informações não localizadas	Informações não localizadas
VI - cultura;	Editais Pró-Reitoria de Extensão (Proext)	Diretoria de Políticas de Apoio a Projetos Estudantis	Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (DIPAE)	Gabinete, Seção Administrativa
VII - esporte;	Editais Pró-	Diretoria de	Divisão de Esporte e	Seção de Esportes e

	Reitoria de Extensão (Proext)	Políticas de Apoio a Projetos Estudantis	Lazer Universitário (DIESU);	Lazer
VIII - creche;	Setor de Bolsas e Auxílios ao Estudante (SEBAE) e Setor de Residência Estudantil (SERE)	Diretoria de Políticas de Assistência Estudantil e (FUMP)	Divisão de Assistência e Orientação Social (DIASE)	Seção de Bolsas Socioeconômicas
IX - apoio pedagógico;	Setor de Apoio Psicossocial ao Estudante (SEAPE)	Diretoria de Políticas de Apoio a Projetos Estudantis; Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante e Serviços de Escuta aos estudantes nas Unidades Acadêmicas	Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (DIPAE)	Seção Psicossocial e Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial (DEAT) ligado a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).
X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), ligado a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), ligado ao Gabinete da Reitoria	Informações não localizadas no organograma, mas a época da pesquisa, a Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (DIPAE) iniciava projetos nessa área.	Núcleo de Acessibilidade

Fonte: Produzido pelo autor a partir dos relatórios de gestão da UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC dos anos de 2018 e 2019.

Nos eixos de moradia e alimentação é comum que as instituições tenham dois serviços ou setores atuando com o mesmo tema: um primeiro que procede a análise socioeconômica, que define quem são os estudantes a serem atendidos por tal serviço ou política; e um segundo setor que operacionaliza a política em si, como as residências e alojamentos ou os restaurantes universitários. Além disso, o que nos pareceu interessante durante a pesquisa foi que alguns desses eixos têm responsabilidades compartilhadas com outras Pró-Reitorias ou setores das universidades. Esse aspecto ficou evidente em relação ao eixo de acessibilidade e inclusão, o qual em duas universidades é gerido por órgãos externos a essas Pró-Reitorias.

Assim, após conhecer quase todos os serviços oferecidos por essas Pró-Reitorias, e com o objetivo de conhecê-los em maior profundidade, escolhi alguns que dialogavam diretamente com o tema desta pesquisa, os setores ligados ao apoio pedagógico, a assistência material, a assistência em saúde e o gabinete, conforme quadro abaixo:

Quadro 5 – Serviços selecionados na UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC.

	UFRRJ³⁶	UFMG³⁷	UFU³⁸	UFABC³⁹
Assistência Material	SEBAE	*	DIASE	Seção de Bolsas Socioeconômicas
Assistência em saúde	SAEE	*	DISAU	Seção de Promoção à Saúde
Apoio Pedagógico	SAEE; Setor de Residência Estudantil (PROAES); e Representação da PROAES no Campus de Nova Iguaçu.	Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante	DIPAE	Seção Psicossocial
Gabinete	Gabinete	Gabinete	Gabinete	Gabinete
Serviços Externos		Serviços de Escuta aos estudantes nas Unidades Acadêmicas		DEAT

Fonte: Produzido pelo autor a partir dos relatórios de gestão da UFRRJ, UFMG, UFU e UFABC dos anos de 2018 e 2019.

* Esses apoios são prestados pela FUMP na UFMG e pesquisa não contemplou profissionais que trabalham na FUMP.

A escolha desses serviços se deu pelo fato de que, durante a pesquisa de campo em que pude observar a rotina dos profissionais desses setores, notei que estes dialogavam com os setores mais específicos intitulados aqui de “apoio pedagógico”. Dentro das Pró-Reitorias que gerem o Pnaes, apenas o serviço da UFU menciona no nome do setor uma ideia que remete a apoio pedagógico, no caso “apoio educacional”, e na UFABC no setor ligado à Pró-Reitoria de Graduação há um setor cujo nome remete à ideia de aprendizagem. Os demais setores enquadrados como apoio pedagógico nesta pesquisa só foram possíveis de ser localizados após o contato e as entrevistas com os profissionais destes setores. Já os setores aqui intitulados de assistência material e assistência à saúde também considerei para minha análise, pois durante as entrevistas muitos profissionais apontaram uma relação direta entre esses tipos de assistência e o apoio pedagógico, a qual poderemos observar nas falas ao longo dos capítulos. Além desses setores, a conversa com membros da gestão, sugerida pelos próprios profissionais entrevistados, me ajudou a ter uma visão mais abrangente da assistência estudantil para além do apoio pedagógico.

³⁶ UFRRJ: Gabinete (PROAES); Setor de Residência Estudantil (PROAES); Setor de Bolsas e Auxílios ao Estudante (PROAES); Setor de Apoio Psicossocial ao Estudante (PROAES) e Representação da PROAES no Campus de Nova Iguaçu.

³⁷ UFMG: Gabinete (PRAE); Diretoria de Políticas de Apoio a Projetos Estudantis (PRAE); Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante (PRAE); Núcleo de Escuta da Faculdade de Educação (FAE); Núcleo de Escuta do Instituto de Ciências Biológicas (ICB); Núcleo de Escuta da Faculdade de Farmácia (FAFAR); Assessoria de Escuta Acadêmica do CEGRAD – Faculdade de Medicina.

³⁸ UFU Gabinete (PROAE); Divisão de Assistência e Orientação Social (PROAE); Divisão de Saúde (PROAE); Divisão de Promoção de Igualdades e Apoio Educacional (PROAE).

³⁹ UFABC: Gabinete (PROAP); Seção de Bolsas Socioeconômicas (PROAP); Seção de Promoção à Saúde (PROAP); Seção Psicossocial (PROAP) e Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial (PROGRAD).

1.3) Assistência estudantil e “cultura institucional”

Nesta terceira seção trato da percepção dos profissionais dos serviços de apoio aos estudantes nessas quatro universidades, acerca das políticas de assistência estudantil em suas instituições.

Nessa seção, apresento a ideia de “cultura institucional” como um conceito nativo⁴⁰, trazido pelos profissionais em seus relatos como algo que opõe o novo ao velho ou o tradicional ao moderno na hora de pensar a assistência estudantil. Trata-se de compreender o sentido que os profissionais da assistência estudantil conferem ao trabalho que desenvolvem em suas respectivas instituições e a relação que esse trabalho tem com as políticas de assistência estudantil em âmbito nacional e, de modo particular, com a trajetória de suas instituições.

Para Júlio, o tempo dos estudantes e o tempo institucional são diferentes: muitos estudantes têm pressa em resolver suas questões, o que é natural e esperado em sua visão, porém, segundo ele, a dinâmica e a rotina da instituição dificultariam isso. Para ele, havia uma “cultura institucional” de atendimento de balcão em sua instituição, e isso desautorizava e deslegitimava os profissionais da assistência estudantil. Ele entende que as mudanças na instituição são graduais e como os estudantes ficam pouco tempo em comparação ao tempo da instituição, é difícil que os estudantes percebam as mudanças, sobretudo as que são menos visíveis, como a institucionalização de programas. Alojamento e restaurante universitário, segundo ele, dão mais visibilidade, são ações mais palpáveis, então, geralmente os estudantes não reconhecem os avanços ou quando reconhecem acham que foram poucos. Porém, na visão dele, a instituição deve saber reconhecer seus avanços, assim como seus erros. Para ele, a gestão deve ser propositiva, deixando o debate com os profissionais e os estudantes.

Júlio diz que é importante que as propostas e sugestões partam dos estudantes, e que caso isso não aconteça naturalmente é papel da gestão fomentar o debate. Ele citou como exemplo a regulamentação da moradia específica para mães, disse que este processo se deu por iniciativa das estudantes mães, mas que isso não é comum, normalmente os estudantes buscam mais resolver os seus problemas particulares trazendo poucas ideias e sugestões. Às vezes, segundo Júlio, os estudantes juntam demandas particulares ou individuais para fazer maior pressão, mas que isso não se torna uma reivindicação política, a exceção foram as mães

⁴⁰ A “cultura institucional” enquanto conceito é um tema estudado por muitos pesquisadores de diferentes áreas como a história, sociologia, antropologia, psicologia, administração, entre outros. Porém nesta tese o tomamos como um conceito nativo, utilizado pelos profissionais para explicar, ou justificar, determinadas escolhas institucionais. Assim, não pretendo discutir o que é cultura institucional para estes profissionais, e sim, analisar como eles se apoiam nessa ideia para contar o que entendem por assistência estudantil.

que ocuparam um antigo hotel, transformando em moradia específica para mães e seus filhos e isso originou a proposta de institucionalização de uma moradia para estudantes mães.

Para Rafaela, o campus principal da sua instituição, por ser mais antigo e possuir uma “cultura institucional” mais arraigada no passado, tem maior resistência a mudanças se comparado aos campi mais novos. Para ela, o problema não é o campus em si, e sim o fato da reitoria ficar nesse lugar mais antigo e mais resistente a mudanças, especialmente no sentido de se atualizar sobre as ideias a respeito da assistência estudantil.

Rafaela também citou que algumas vezes os movimentos estudantis pressionam por ações institucionais que acabam a se sobrepor ao Sistema Único de Saúde (SUS) e outras políticas públicas e que alguns gestores, por não resistirem à pressão ou não compreenderem o próprio significado da assistência estudantil acabam por ceder. Ela também relata a dificuldade em se aproximar dos docentes, seja por ser técnica-administrativa e não docente, seja pelo tema da assistência estudantil ser novo. Ela disse ser recente a assistência estudantil ter assento nos espaços deliberativos da graduação e, para ela, rever ou alterar pensamentos e culturas estabelecidas é muito cansativo e desgastante para os profissionais, que já estão imersos nos seus serviços e no atendimento às demandas e sofrimentos dos estudantes, com uma alta carga emocional, ficando cansados e sobrecarregados, por vezes, querendo sair e trocar de setor.

Outro ponto destacado por Rafaela é que, em sua visão, de alguma forma são as equipes técnicas que acabam formando os seus gestores para atuarem com a área da assistência estudantil, pois são as equipes que possuem uma expertise mais técnica, o saber fazer a assistência estudantil e que, geralmente, os gestores da assistência estudantil são docentes com bom diálogo com os estudantes e que passaram pelo movimento estudantil, mas sem conhecimento prévio sobre o assunto, o que muitas vezes acaba por ser mais uma demanda para os profissionais dos serviços de apoio aos estudantes: explicar aos seus gestores o que é a assistência estudantil.

Para Carolina a “cultura institucional” é um traço importante em sua instituição, a começar por um pensamento mais conservador e alheio a mudanças e à modernização da instituição. Segundo ela, mesmo que hoje a Universidade esteja próxima da capital do estado, há uma certa “cultura institucional” que faz dela específica, com “ares de rural”, e que a arquitetura da instituição simbolizaria isso. Para ela, as pessoas são a parte mais complexa da instituição, e não apenas a infraestrutura antiga e a falta de recursos financeiros. Na parte sobre a assistência estudantil, segundo ela, algumas coisas estão mudando, e talvez, possa ser pela renovação dos profissionais, que são mais novos de idade e de tempo na instituição. Para

ela, há um certo assistencialismo que vigora em sua instituição e que atrapalha parte dos estudantes a também assumirem uma responsabilidade pelo seu aprendizado.

Carolina entende que a “cultura institucional” em sua instituição é um complicador, sobretudo sobre o papel da instituição na assistência estudantil e das bolsas como um meio para a permanência e sucesso acadêmico. Para ela, há uma concepção assistencialista muito forte e uma dificuldade da gestão em enfrentar conflitos, sobretudo com estudantes. Para ela, algumas coisas estão mudando aos poucos, principalmente por iniciativa dos novos servidores que passaram a refletir sobre o atual encaminhamento das políticas de assistência e permanência estudantil e a propor mudanças.

Camila conta que sua Universidade já possuía um Decanato de Assuntos Estudantis antes do Pnaes, assim como o alojamento e o restaurante universitário já existiam muito antes, o que faz destes dois programas os mais procurados por parte dos estudantes, algo que segundo ela é intrínseco à “cultura institucional”, funcionando como um ciclo difícil mudar e sair desse eixo. Para ela, esses suportes já eram prestados antes das políticas de ações afirmativas e do Pnaes e não tinham necessariamente um recorte econômico como é hoje, mas um viés mais universal.

Jeferson entende que as questões sobre ações afirmativas e racismo têm dominado as discussões em sua instituição. A questão das bancas de heteroidentificação para o ingresso na instituição tem impulsionado a discussão em toda a instituição. Cita a organização de um curso para as bancas de heteroidentificação, um curso de capacitação, que ao mesmo tempo aglutinou profissionais de diferentes Pró-Reitorias, e funciona como um curso de extensão por ser aberto à comunidade e contar com a participação de estudantes. Para Jeferson, o fato de a Universidade ser relativamente nova, criada como parte das políticas de expansão dá a universidade essa característica de sempre ser, ou querer ser, inovadora, e cita como exemplo o fato da Pró-Reitoria ter um escopo maior do que só a assistência estudantil, atendendo não apenas estudantes, mas também docentes e técnicos-administrativos assim como a comunidade. Ele também acrescenta o fato do ingresso na instituição ser feito apenas pelos bacharelados interdisciplinares e o calendário ser organizado em quadrimestres com o ano letivo começando em maio. Em sua visão, essas características contribuem na hora de ter uma visão de uma “universidade moderna”, mas em sua opinião, isso não significa ser necessariamente melhor ou pior.

Outro ponto observado por Jeferson é que, em sua opinião, alguns profissionais reforçam as suas categorias profissionais por meio de seus conselhos de classe, o que dificulta o trabalho de forma multiprofissional, apesar de a instituição ter sido criada no viés da

interdisciplinaridade. Jeferson complementa dizendo que muitos profissionais pensam a assistência estudantil a partir do seu setor, o que muitas vezes limita a compreensão do que seja realmente a assistência estudantil, uma vez que os setores têm missões específicas. Para Jeferson, um ponto que também dificulta um pensar mais ampliado é o fato da gestão ter muitas demandas burocráticas, o que a impede de dedicar mais tempo à articulação entre os diferentes setores.

Uma das profissionais⁴¹ entende que um ponto interessante a se pensar a assistência estudantil em sua instituição é o seu modelo único no Brasil, em que as responsabilidades são atribuídas a uma fundação de apoio criada para gerir a assistência estudantil. Ela relata que essa Fundação tem 90 anos enquanto, a Pró-Reitoria tem apenas cinco, e em tese a Fundação deveria se subordinar a Pró-Reitoria, porém o processo não é tão simples, segundo ela. Em sua visão, por ser uma fundação de apoio, ela tem algumas facilidades operacionais enquanto gestão, conseguindo otimizar o uso dos recursos financeiros de forma mais eficiente, como na gestão das moradias universitárias ou os restaurantes universitários (RU). No entanto, para ela, essa visão de eficiência financeira e administrativa trava alguns processos de acolhimento aos estudantes que demandariam um olhar diferenciado.

Para outra profissional⁴², a partir da criação da Pró-Reitoria em sua instituição, tudo que envolvia estudantes passou a ser atribuição da mesma. Questões de segurança ou falta de segurança no campus, organização de festas, eventos, coisas que já tinham seus fluxos institucionais em outras Pró-Reitorias migraram para essa nova estrutura, entretanto, a assistência continuou delegada exclusivamente à Fundação. Ela diz que existe um processo de discussão daquilo que seria demanda dessa Pró-Reitoria, os assuntos estudantis, e daquilo que seria de outras Pró-Reitorias, mesmo que envolvam estudantes.

Ainda para uma terceira profissional⁴³ existem algumas vantagens em se ter uma fundação de apoio para a gestão dos recursos Pnaes, mesmo existindo problemas institucionais de não compreensão dos papéis e políticas da Pró-Reitoria e da Fundação, os benefícios superariam as dificuldades, ou seja, é uma vantagem ter uma Fundação de Apoio e, para contar eventuais problemas, existe um conselho de assuntos estudantis, em que estudantes e membros da Fundação têm assento, segundo ela.

⁴¹ O nome foi omitido nesse trecho para evitar que a pessoa seja identificada.

⁴² O nome foi omitido nesse trecho para evitar que a pessoa seja identificada.

⁴³ O nome foi omitido nesse trecho para evitar que a pessoa seja identificada.

Essa mesma profissional relata que a Universidade tem cerca de 33 mil estudantes de graduação sendo que quase 9000 são assistidos por algum tipo de política de assistência estudantil gerenciada pela Fundação, e desses, aproximadamente 1000 são residentes das moradias universitárias. A gestão dos recursos financeiros é mais ágil e eficiente, segundo ela, por ser uma fundação. Ela também cita como exemplo o Restaurante Universitário, e diz que em primeiro lugar, pela quantidade de refeições servidas a Fundação conseguiria negociar “bons valores” com fornecedores e, segundo, os professores, os técnicos-administrativos, os visitantes e os estudantes que pagam o valor integral das refeições têm seus valores revertidos para a própria Fundação, fazendo com que seja possível aplicar novamente esses valores na assistência estudantil. O terceiro ponto interessante em sua visão são os convênios, ela cita como um exemplo o convênio feito entre a Fundação e o curso de odontologia, no qual a Fundação contrata o serviço de assistência odontológica para os estudantes assistidos, dinheiro que poderia ser gasto com clínicas particulares, diz ela, mas que nesse arranjo é utilizado duas vezes dentro da universidade, atendendo os estudantes assistidos e gerando recursos para o curso de odontologia, que pode comprar insumos, oferecer bolsas para seus estudantes, etc.

Para Manuela, muitas estruturas estão sendo repensadas em sua instituição para atender os estudantes do noturno. Ela disse já ter trabalhado no setor de Recursos Humanos (RH) e disse que muitas pessoas, no momento da posse no cargo de técnico-administrativo, ao descobrirem que a vaga era para trabalhar a noite, desistiam. O aparato legal da flexibilização da jornada de trabalho com a necessidade do setor/departamento funcionar por 12 horas ininterruptas, que ao mesmo tempo reduziu a jornada dos servidores dos setores flexibilizados para 6 horas diárias ao invés de 8 horas, contribuiu para diminuir a resistência dos servidores em trabalhar no período da noite.

Segundo Joseane, em sua Universidade há uma discussão iniciada pela Pró-Reitoria que gere a assistência estudantil com a Pró-Reitoria de Graduação pensando em rever os critérios das bolsas de monitoria, de modo que elas passem a ser menos meritocrática, ou deixem de ser exclusivamente meritocráticas e combinem critérios acadêmicos com ações afirmativas, por exemplo.

João também cita um diálogo entre a Pró-Reitoria que gere a assistência estudantil com a Pró-Reitoria de Graduação em sua instituição em que, por meio de um programa de apoio acadêmico, é possível que docentes e técnicos-administrativos submetam projetos que tenham como escopo o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e visem diminuir os índices de reprovação e evasão nos cursos. Dessa forma, ele consegue ter estudantes bolsistas

que ajudam a pensar o apoio pedagógico, a partir de questões como evasão e reprovações. Um problema, na opinião de João, é que os editais recentes têm restringido a possibilidade de técnicos-administrativos submeterem propostas, mas que em outros tempos os técnicos-administrativos eram aceitos como proponentes de projetos. Ele disse que não sabe dizer se a mudança se deu pela escassez de financiamento e consequentemente de bolsas ou de orientação da gestão no sentido de privilegiar a categoria docente.

Jéssica contou que a Pró-Reitoria que gere a assistência estudantil começou um processo de acompanhamento multidisciplinar aos estudantes assistidos e que, no começo, houve resistência de alguns profissionais a realizar o trabalho nesse formato multiprofissional. Para Jéssica essa resistência se deu especialmente antes do trabalho começar, mas depois que os estudantes começaram a ser acolhidos, todos os profissionais dos três setores envolvidos (saúde, assistência social e pedagogia) compreenderem a relevância da proposta e aderiram, passando então a pensar em como melhorar o processo. Nesse processo, Jéssica entende que as resistências diminuíram, mas as dificuldades aumentaram, porque passaram a acolher mais estudantes, com demandas cada vez mais variadas e com mais profissionais participando, ou seja, com mais pontos de vista diferentes. As dificuldades, segundo ela, se deram em se pensar metodologias de trabalho interdisciplinar, como acolher, o que falar, o que indicar como possível solução, como registrar o acolhimento, o que registrar, quem pode acessar os registros, como elaborar pareceres. Ela disse que essas questões ainda estão postas, e nem todas estão resolvidas, mas reforça que as resistências em se trabalhar de forma multiprofissional diminuíram com o desenrolar do trabalho.

Para os profissionais entrevistados a trajetória das instituições e suas “culturas institucionais” influenciam diretamente as atuais políticas de assistência estudantil. De alguma maneira, elas entendem que as atuais políticas de assistência são resultados da trajetória das suas instituições e que em todas parece haver uma oposição entre o velho e o novo. Isso aparece inclusive para a UFABC, onde não existe um período anterior para se comparar; todavia, ao ser criada no bojo da expansão, ela já teria nascido, no olhar de seus funcionários, com a marca de buscar se opor a uma certa ideia de velho.

A questão que se coloca para essas instituições parece ser o papel das “políticas inovadoras de acesso” que modificaram o perfil do corpo estudantil do ensino superior público e que tem no Pnaes o mecanismo de suporte a esses novos públicos. Para os profissionais entrevistados, essas novas políticas que visam inovar o ensino superior precisam se relacionar com a história de suas instituições, colando-se esses novos fatos numa trajetória já posta.

Pierson (2000) é um dos principais cientistas sociais que analisam a trajetória das instituições a partir do conceito de *path dependence*. De acordo com este autor, embora o conceito tenha surgido no âmbito das teorias econômicas, ele pode ser utilizado para pensar as instituições. A discussão central do conceito de *path dependence* é a relação que se estabelece entre novos fatos históricos e a história da instituição, ou seja, com a sua trajetória. Nessa dinâmica, os novos fatos históricos são interpretados na instituição a partir de sua trajetória, ou seja, mesmo os novos fatos adquirem uma certa dependência e relação a essa trajetória.

A questão que se coloca nas reflexões de Pierson (2000) é o quanto fatos históricos, acontecidos em determinado ponto da linha do tempo das instituições, podem mudar a trajetória da instituição. Como aponta Fernandes (2010) ao analisar a obra de Pierson, “ao iniciar uma trajetória, qualquer instituição se vê cada vez mais envolvida com o percurso escolhido e, apesar disso não significar que esta trajetória seja irreversível, significa que as barreiras seguintes reforçam indiscutivelmente a escolha inicial”. (FERNANDES, 2010, p.143). Para Pierson (2000), *path dependence* significa que o que aconteceu em um ponto inicial da linha do tempo afetará os resultados e a sequência dos eventos que ocorrerão nos pontos seguintes.

Pierson (2000) fala dos custos de se escolher um caminho diferente e da análise desse caminho ser plausível⁴⁴. Assim, os eventos seguintes costumam ser reforços positivos da trajetória institucional. A questão não é que não existam outros caminhos, mas sim quais os custos ao optar por outro caminho que modifique a trajetória. Os eventos, que podem ameaçar a estabilidade da instituição ou as crises, podem ser fatos na linha do tempo que tanto podem reforçar a trajetória institucional como, diversamente, abrir espaço para pensar diferentes rumos. Assim, segundo Pierson (2000), compreender a cultura e a história institucional permite que gestores tomem decisões sabendo como tem se dado a trajetória institucional e o quão dependente, ou não, suas ações são dessa trajetória.

Pierson (2000) também aborda em suas análises alguns estudos que têm interesse em pensar a trajetória das instituições a partir dos momentos de crises. Para ele, em alguns casos, esses momentos de crise podem fazer com que as instituições se voltem para aquilo que elas são desde a sua origem, ou seja, veem na crise uma ameaça, sendo as crises utilizadas como mecanismos de reprodução. Porém outros estudos vão apontar que essas crises são

⁴⁴ “To put it a different way, the costs of exit - of switching to some previously plausible alternative-rise. Increasing returns processes can also be described as self-reinforcing or positive feedback processes”. (PIERSON, 2000, p.252).

oportunidades de se dar outros caminhos diferentes da trajetória. Diferente não significa romper com a trajetória, mas dar uma guinada.

O conceito de *path dependence* contém a ideia de *positive feedback* - fatos ou eventos históricos que acontecem na linha do tempo e que reforçam a trajetória da instituição. Para Pierson (2000) esses eventos de *positive feedback* não precisam ser grandes ou ter grandes consequências; a sua ligação estaria muito mais em relação ao momento em que o evento aconteceu, ou seja, em um momento em que determinado fato ou evento poderia ocasionar maiores consequências.

A questão do *positive feedback* não é apenas o fato de um evento desencadear diferentes resultados, mas também quando este acontece na linha do tempo da instituição e do país. Os programas de ação afirmativa, o Reuni e o Pnaes, são fatos que aconteceram numa linha do tempo nacional de ampliação dos direitos sociais por meio da adoção de diferentes políticas públicas, processo este iniciado com a Constituição Federal de 1988.

O conceito de *path dependence* ajuda a pensar sobre aquilo que os profissionais entrevistados chamaram de “cultura institucional”, elementos do próprio funcionamento da instituição que fazem com que práticas antigas continuem sendo reproduzidas. A questão que parece ficar é o papel das políticas de expansão, mais especificamente o Reuni na trajetória das instituições assim como o Pnaes. Esses novos fatos na linha do tempo teriam dado uma guinada na trajetória das instituições ou significado um *positive feedback*?

1.4) “Assistência estudantil é assistência social?”

Esta seção focaliza uma indagação frequente entre os profissionais da assistência estudantil das universidades onde a pesquisa foi feita – a assistência estudantil é uma forma de assistência social ou não? O entendimento desse ponto parece influenciar o desenho dos programas de assistência estudantil em cada uma dessas instituições.

Na visão de Júlio, há uma dificuldade da instituição em compreender a ideia de assistência estudantil; para ele, existe uma confusão entre assistencialismo e paternalismo⁴⁵, e isso tem relação com a própria história da instituição. Em seu entendimento, antes da atual gestão os recursos do Pnaes eram utilizados com poucos critérios da assistência estudantil,

⁴⁵ Segundo Imperatori (2017), “Barbosa (2009) observa que historicamente as atividades de assistência estudantil têm sido desenvolvidas pelas instituições a partir das demandas dos estudantes. A assistência desenvolvida na universidade, do ponto de vista de sua implementação técnica, expressa, por um lado, o descaso com a área social e revela-se, por outro, enquanto um campo onde prevalecem concepções paternalistas e clientelistas, traduzidas em práticas de ajuda e no uso indevido dos recursos públicos disponíveis” (IMPERATORI, 2017, p.288).

seja ignorando os recortes estabelecidos pelo Pnaes, seja fazendo um uso assistencialista desses recursos.

Júlio entende que hoje a Pró-Reitoria é uma Pró-Reitoria de assuntos estudantis, mas, em sua visão, ela deveria ser de assistência estudantil, uma vez que se volta ao atendimento de estudantes com perfil socioeconômico definido pelo Pnaes, uma política que não é universal, mas focalizada em um público específico.

Para Carolina, a “cultura institucional” é um complicador em sua Universidade, sobretudo se considerarmos o papel da instituição, da assistência estudantil e das bolsas como mecanismos de permanência e sucesso acadêmico. Para ela, há uma concepção assistencialista muito forte na instituição e uma dificuldade da gestão em enfrentar conflitos, sobretudo com estudantes, o que muitas vezes faz com que a própria Pró-Reitoria, por pressão dos estudantes, descumpra suas próprias regras, sobretudo na concessão dos auxílios. Para ela, algumas coisas estão mudando aos poucos na Pró-Reitoria, principalmente por iniciativa dos novos servidores que passaram a refletir sobre o atual encaminhamento das políticas e a propor mudanças. Para ela, esse processo deve-se antes às características das pessoas envolvidas e não à gestão do órgão onde se encontram os serviços.

Essa questão também foi colocada por Rafaela ao se perguntar durante a entrevista: assistência estudantil é assistência social? Para ela, a confusão entre os gestores é maior do que entre os técnicos que, de maneira geral, mesmo sem chegar a um consenso, entendem que se tratam de políticas diferentes. Para Rafaela, em 2010, no Fonaprace, ficou claro o entendimento de que a assistência estudantil não deve concorrer ou substituir o SUS, no caso das ações em saúde na assistência estudantil.

Rafaela entende que as áreas da psicologia e da pedagogia não precisam necessariamente usar os recursos do Pnaes; elas necessitam de alguns materiais e mobiliários específicos, mas nada fora dos padrões da própria instituição. Entretanto, segundo ela, o fato de não usar os recursos financeiros do Pnaes não significa que as ações não sejam de assistência estudantil.

Ela disse que muitos estudantes relatam que os seus auxílios são uma fonte de sobrevivência para eles e suas famílias e que permanecer na universidade é uma forma de subsistir. Mesmo que o auxílio não tenha esse objetivo da assistência social, tampouco de ser um programa de transferência de renda, ele é utilizado desta forma por alguns estudantes. Todavia, nos atendimentos em psicologia, o que é levado em consideração é o sofrimento desse estudante e não a interpretação do que é, ou o que deveria ser, o auxílio ou a assistência

estudantil em si. Na sua visão, o tema merece debate, porque a interpretação do Pnaes enquanto política reflete diretamente nos tipos de serviços e apoios oferecidos pela instituição.

Num entendimento semelhante, Lucia entende que muitos estudantes confundem a assistencial estudantil com a assistência social, e exigem muito mais da instituição do que aquilo que ela deve dispor. O município deveria dispor de outras formas de assistência social na visão dela, e que a assistência estudantil estaria voltada ao apoio aos estudos, a minimizar questões que possam impactar na vida acadêmica, e não em resolver problemas sociais. Para Lucia, muitas demandas deveriam ser respondidas em conjunto com o município, talvez com o estado como, por exemplo, as políticas de transporte público, passe livre, etc., que poderiam ser mais bem articuladas com outras políticas, como acesso à cultura, esportes, etc.

Para Laura, a questão das contrapartidas para usufruto dos auxílios e bolsas da assistência estudantil, ou a inclusão real dos estudantes mediante a participação na vida universitária via ensino, pesquisa ou extensão, não é um consenso entre assistentes sociais, da instituição e fora dela. Alguns profissionais entendem que outras atividades prejudicariam o desempenho acadêmico dos estudantes; outros entendem que as bolsas são um direito, ou seja, que não deve haver obrigação ou contrapartidas; outros ainda pensam que a ideia de vincular as bolsas a programas de iniciação acadêmica, científica, extensão, monitoria etc. pode contribuir para o sentimento de pertencimento e para o processo de integração dos estudantes. Para ela a discussão da diferença entre assistência social e assistência estudantil precisa avançar em todos os setores da instituição e fora dela. Na visão dessa profissional, a não compreensão gera uma confusão na interpretação dos objetivos do Pnaes que, para ela, é voltado a permanência dos estudantes, ou seja, o Pnaes não é um programa de transferência de renda.

O debate em torno da questão se a assistência estudantil é assistência social estaria presente, inclusive, no Fonaprace, segundo Dutra e Santos (2017): “uma vez que ora defende a ideia de investimento, ora a concepção de direito para cidadania, o que implica em diferentes formas de operacionalização, a depender do entendimento adotado” (p.162). Os autores complementam afirmando que

Esse contexto favoreceu a proposição de concepções diversas, havendo de certo modo uma disputa de perspectivas em torno do que seria considerada uma AE ideal. Dentre os argumentos que circulam nos discursos construídos no decurso da história da assistência ao estudante universitário é possível identificar-se alguns pares de oposição, tais como: gasto x investimento, concessão (favor) x direito, universalidade x seletividade, recursos mínimos (necessidades básicas) x integralidade etc. (DUTRA; SANTOS, 2017, p.161-162).

Corroborando com essa discussão, BRAGA e DAL PRÁ (2021), compreendem que a discussão da assistência estudantil localizada dentro das políticas sociais é um conceito em disputa por diferentes projetos societários e ideológicos.

A compreensão do que é ou deveria ser a política de assistência estudantil ajuda a entender como ela foi sendo desenhada nas instituições. Assim, as trajetórias institucionais refletem diretamente na compreensão dos fatos novos trazidos pela assistência estudantil, seja ela percebida pelos gestores e técnicos como um investimento ou como um direito e, conforme essa percepção, os entendimentos acerca de eventuais contrapartidas ou não. A ideia de contrapartidas pelos estudantes ou de estabelecimento de condições para a manutenção de auxílios parece sugerir uma relação direta com as ações de apoio pedagógico realizadas no âmbito da assistência estudantil.

Para Dutra e Santos (2017), a associação da ideia de investimento e a de direito em uma mesma política já comportaria em si uma contradição. Esses autores concordam com Nascimento (2013) quando este entende que a ideia de assistência estudantil como investimento em oposição à ideia de gasto representa um avanço, inclusive destacando o papel do Fonaprace em chamar a atenção para a necessidade de verbas específicas para essa política. Porém os autores ponderam que a ideia de investimento comporta uma concepção produtivista, dando um sentido de funcionalidade, de retorno e de contrapartida. Assim, eles defendem que a assistência estudantil “tem a finalidade de garantir a permanência dos estudantes no Ensino Superior, na perspectiva da democratização da universidade, a mesma deve ser concebida enquanto direito e não como investimento” (DUTRA; SANTOS, 2017, p.162).

Os autores também afirmam que é comum encontrar na literatura a associação entre as políticas de assistência estudantil e assistência social, entretanto,

(...) é necessário destacar que essas são políticas sociais distintas, com regulamentações e objetivos específicos. Os propósitos da AE estão relacionados à sua centralidade como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais no contexto da educação, considerando sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos estudantes no Ensino Superior público federal (BRASIL, 2007), ao passo que a política de assistência social “visa prover os mínimos sociais, por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas” (BRASIL, 1993). Essa questão será melhor discutida no tópico seguinte. (DUTRA; SANTOS, 2017, p.165).

Nesse sentido, os autores chamam a atenção para o que eles chamam “assistencialização no contexto das políticas educacionais”, que, no caso da assistência

estudantil estaria guardando muitas semelhanças com as políticas da assistência social, “sobretudo em relação à lógica eminentemente emergencial e imediatista dos programas e projetos que são voltados ao atendimento das demandas dos estudantes no que diz respeito às suas necessidades de sobrevivência” (DUTRA; SANTOS, 2017, p.165). Segundo os autores, a focalização da política levaria a uma sobreposição entre as ações da assistência estudantil e as “as atividades realizadas pela filantropia e pela caridade institucionalizada, e sob o viés assistencial, que busca legitimar-se como estratégia necessária para o combate à pobreza na esfera da política de educação” (DUTRA; SANTOS, 2017, p.165). Para os autores, essa situação faz perder a perspectiva de pensar a assistência estudantil como um direito social.

Se, conforme Kowalski (2012), a assistência estudantil começou com a casa do estudante brasileiro em Paris, ainda no governo Washington Luiz (1926-1930), foi durante o governo Vargas (1930-1945) que assistência estudantil começou a se institucionalizar, com a mudança na legislação. Entretanto, segundo Crosara et al (2020), as políticas de permanência aos estudantes não possuíam um corpo técnico exclusivo para a área nesse período. Ainda segundo os autores, somente com a Constituição Federal de 1946 a educação passa a ser um direito de todos e a assistência aos estudantes passa a ser obrigatória por parte do Estado a todos os níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 ao mesmo tempo em que legitimou a assistência estudantil ao estabelecer a obrigatoriedade de serviços como assistência social e assistência médica, definiu a assistência não como um direito universal, mas sim como um direito focalizado em que, “as condicionantes de merecimento ou acesso, que também serão observadas no futuro, dizem respeito aos recortes de vulnerabilidade e desempenho acadêmico, sem os quais o discente não faz jus à proteção” (CROSARA, et al., 2020, p.21).

A Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE) criada nos anos 1970 no MEC como órgão que, segundo Kowalski (2012), buscou manter uma política de assistência aos estudantes em nível nacional, por meio do suporte com moradia, alimentação e assistência médica, funcionou principalmente por meio de dois programas: o Programa Especial de Bolsa de Estudo (Pebe) e o Programa Bolsa Trabalho. Segundo Crosara et al (2020), é nesse período com esses programas que surgem as condicionalidades atreladas à assistência estudantil, tratando-se, neste caso, de uma condicionalidade dupla segundo os autores, em que além da vulnerabilidade socioeconômica já ser uma condição, é necessário que o estudante pague pelo apoio. Segundo os autores, em que pesem os considerandos da política em “anunciar o desejo da integração do estudante ao processo de desenvolvimento econômico e social do país, vê-se,

outrossim, a construção de uma cidadania limitada, conseguida somente mediante pagamento” (CROSARA, et al., 2020, p.24).

Segundo Sposito e Corrochano (2005), mesmo não sendo um consenso entre acadêmicos e políticos, a ideia de contrapartidas em políticas sociais de transferência de renda teria como pressuposto para os gestores dessas políticas o objetivo de romper com a ideia de filantropia e assistencialismo, estimulando os beneficiários num engajamento ativo na cidadania. Ainda segundo as autoras, uma das principais versões da ideia de contrapartida foi formulada no interior da crise do Estado-Providência. Elas explicam que, por meio dessa ideia, “pretende-se restabelecer a solidariedade social a partir da ação pública, constituindo, além da transferência de renda, uma espécie de distribuição de responsabilidades que mobilize os cidadãos para a sua efetiva integração na ordem nacional” (SPOSITO; CORROCHANO, 2005, p.160).

Para Monnerat et al., (2007) a cobrança de contrapartidas a beneficiários inseridos em programas de inserção social estão dentro de um cenário recente de reestruturação do mundo do trabalho e da crise do *Welfare State*. Segundo elas, após a Primeira Guerra Mundial, como solução para o problema do desemprego, ampliou-se a defesa de programas de transferência de renda, tendo dois modelos diferentes, o “norte-americano, liberal, focalizado e com contrapartidas e o europeu, universal em complementação ao welfare states⁴⁶”. (MONNERAT, et al, 2007, p.1458).

Segundo elas, também se percebe mudanças no padrão de proteção social nas últimas décadas no Brasil, mesmo que com diferenças em relação aos países europeus. Elas citam que no Brasil “os altos índices de pobreza bem como as fragilidades do nosso sistema de proteção social dão o tom da complexidade dos problemas a serem enfrentados”. (MONNERAT, et al, 2007, p.1454). Na análise delas, essas experiências de programas de transferência de renda condicionada a contrapartidas começa ganhar espaço no Brasil nos anos 1990, entretanto, “é somente com a criação do Programa Bolsa Família (PBF)⁴⁷, em

⁴⁶ No entanto, quando este autor compara as políticas de inserção social promovidas nos Estados Unidos e na Europa, a partir principalmente dos anos 1990, demonstra que existem importantes clivagens entre as duas experiências que se originam, fundamentalmente, dos diferentes tipos de Estado de Bem-Estar erigidos nestas regiões. Nos Estados Unidos, se consolidou um modelo de welfare residual, cuja lógica liberal de não intervenção estatal produziu um tipo de política de inserção estrita. Os conservadores liberais temiam que essa perspectiva de política social viesse a ampliar ou recolocar a questão da intervenção do Estado, especificamente na geração de mais empregos públicos. Na Europa, ao contrário, a experiência dos programas de inserção social foi desenvolvida sob a cultura e tradição de um Welfare State universal – redistributivo – o que trouxe, na visão de Rosanvallon, possibilidades mais fecundas para se pensar o redimensionamento dos direitos sociais e da inserção no mundo do trabalho (MONNERAT, et al, 2007, p.1459).

⁴⁷ O PBF – cuja gestão deve se pautar na descentralização, intersetorialidade e controle social – exige das famílias beneficiadas o cumprimento de uma agenda de compromissos – as chamadas condicionalidades –

2003, que este tipo de programa se espalha por todo o país, atingindo grau de cobertura significativo” (MONNERAT, et al, 2007, p.1454).

Para as autoras o debate que se coloca é se esse modelo de programas sociais com transferência de renda condicionada a contrapartidas contribuiriam para “aprofundar os direitos de cidadania, ou, ao contrário, concorrem para sua negação e regressão” (MONNERAT, et al, 2007, p.1456).

Segundo elas,

A exigência de contrapartidas é, portanto, um ponto central do desenho do PBF e vem se traduzindo em uma questão bastante polêmica. A controvérsia aparece, por um lado, no reconhecimento de que as condicionalidades do programa têm potencial de pressionar a demanda sobre os serviços de educação e saúde, o que, de certa forma, pode representar uma oportunidade ímpar para ampliar o acesso de um contingente importante da população aos circuitos de oferta de serviços sociais e, por outro lado, se traduz na idéia de que, à medida que o direito social é condicionado ao cumprimento de obrigações, podem ser ameaçados os princípios de cidadania (MONNERAT, et al, 2007, p.1469).

Para as autoras, dentro do PBF permanece a questão se a contrapartida seria uma cobrança indevida, tendo como pressuposto que o direito é uma prerrogativa dos membros de uma sociedade, ou se seria aceitável, por envolver as famílias “num circuito virtuoso de direitos e deveres com potencial para ultrapassar o assistencialismo e fomentar a cultura cívica e garantir o acesso a uma rede extensa de proteção social” (MONNERAT, et al, 2007, p.1460).

Ainda segundo Monnerat et al. (2007) os formuladores do PBF entendem que a condicionalidade é algo como um sinônimo de inclusão social e emancipação. Segundo elas é provável que o PBF provoque efeitos positivos do ponto de vista da ampliação do acesso a educação e saúde, especialmente da parcela da população que historicamente não acessava esse serviço. Elas avaliam que seja possível, inclusive que algumas pessoas sejam incluídas pela primeira vez nesse circuito de cidadania via o PBF, e que este “certamente tende a ser um dos efeitos esperados da implementação das condicionalidades” (MONNERAT, et al, 2007, p.1460), entretanto elas entendem que o PBF não deveria se restringir a uma mera comprovação ou fiscalização e sim ser um potencializador de uma rede de proteção social em torno dos beneficiários do programa.

Percebemos que esse debate sobre contrapartidas na assistência estudantil transcende o próprio campo, ele está numa discussão maior entre dois modelos de proteção

traduzidas na obrigatoriedade de inserção de crianças, adolescentes, gestantes e nutrizes em determinados programas de saúde e de crianças e adolescentes na escola. Em situação de não cumprimento de tais exigências, as famílias beneficiárias devem ser desligadas do Programa. (MONNERAT, et al, 2007, p.1454).

social, o norte-americano e o europeu, e o caso brasileiro tem o PBF como referência. Por ter sido formulado num mesmo contexto histórico e dentro do mesmo governo, podemos entender que o Pnaes tem o PBF como modelo, e nesse sentido, a ideia de contrapartida, nesse caso: busca a inserção dos estudantes para além das questões materiais, ao condicionar o auxílio material e por vezes financeiro, a frequência as aulas e em alguns casos a um rendimento mínimo, parecem buscar o mesmo efeito, de inserir esses estudantes no “circuito acadêmico” e assim como Monnerat et al. (2007) chamam atenção em relação ao PBF, essas contrapartidas no caso da assistência estudantil não devem se limitar a uma mera fiscalização.

Para Heringer (2014), as políticas de permanência são mais abrangentes, devendo ser pensadas para todos os estudantes, “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” (HERINGER, 2014, p.27).

Primão (2015) ao analisar a assistência estudantil traz às ideias de ações assistenciais e ações qualificadoras, em que na primeira as ações e políticas são voltadas a estudantes “carentes” e na segunda as ações são pensadas em diálogo com o ensino, a pesquisa e a extensão. Embora seja possível fazer uma distinção das ações pelo público abrangido por elas a autora reconhece que “apesar de didaticamente apresentarmos as ações de permanência divididas entre assistenciais e qualificativas, percebemos uma estreita relação entre elas e admitimos a impossibilidade de traçarmos uma divisão clara entre elas” (PRIMÃO, 2015, p.84). A autora também destaca a importância das ações assistenciais como equalizadoras do acesso e permanência ao ensino superior, mas chama a atenção para a necessidade das ações voltadas aos estudantes “carentes” não se limitarem as ações assistenciais, e dialogarem com o ensino, a pesquisa e a extensão:

No que se refere às políticas de permanência instituídas, podemos observar que tanto o Estado, por meio dos seus programas específicos, quanto às pesquisas realizadas no tocante à permanência, estão centradas na realidade dos estudantes carentes, expressando-se na defesa de uma assistência quase exclusivamente financeira, como se esse fosse o único fator ameaçador do discente em seu trajeto universitário. Entretanto, apesar de essencial a esse público, entendemos que a vivência do conjunto da dinâmica acadêmica, que possa oportunizar a participação em ações qualificadoras do ensino, sejam elas ligadas a qualquer dos três eixos sustentadores da universidade (ensino, pesquisa e extensão), são de grande valia para que o acadêmico se fixe nesse espaço (PRIMÃO, 2015, p. 55).

Heringer e Honorato (2014), no estudo sobre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), apontam que as contrapartidas podem contribuir com o processo de afiliação

acadêmica dos estudantes ao oportunizarem espaços de “crescimento cognitivo e afetivo, além de aumentar seu envolvimento e a integração com a instituição, acrescentando uma maior probabilidade de permanência” (HERINGER; HONORATO, 2014, p.344). Elas complementam: a UFRJ, ao não exigir uma “contrapartida acadêmica” ou rendimento do ingressante pela modalidade “ação afirmativa”, pode não estar incentivando a “permanência efetiva”, afiliação ou integração moral deles à instituição. (HERINGER; HONORATO, 2014, p.317).

As autoras também pesquisaram outras instituições e modelos de auxílios financeiros com objetivo de envolver os estudantes assistidos em atividades de pesquisa.

Estas questões nos levam a refletir sobre os tipos de contrapartida esperados dos estudantes que recebem apoio das instituições de ensino. Acreditamos que a contrapartida pode ou não reforçar os efeitos das desigualdades existentes entre os estudantes de um mesmo curso e instituição. Algumas delas têm adotado um modelo de auxílio financeiro que teria o objetivo de encorajar os alunos cotistas e de menor renda em atividades de pesquisa e estudo orientado. Em geral, ao serem selecionados para este tipo de auxílio através do critério de renda familiar, o estudante deve também se vincular a um projeto de pesquisa de um professor, segundo seu tema de interesse, seguindo, sob a coordenação deste, um plano de estudo orientado. Neste arranjo, os alunos estariam comparados aos bolsistas de iniciação científica e/ou iniciação artística e cultural. De todo modo, mais “afiliados” ao mundo acadêmico (ou em processo de) (HERINGER; HONORATO, 2014, p.327).

As reflexões de Heringer e Honorato (2014) sobre as contrapartidas buscam apontá-las como um mecanismo de buscar aproximar os estudantes assistidos da cultura acadêmica, contribuindo na sua afiliação (Coulon, 2008). Esse debate é vivo na assistência estudantil e o uso de contrapartidas, em geral acadêmicas, parece sugerir que aqui nasce uma concepção de apoio pedagógico na assistência estudantil.

Outra concepção nasce junto com uma visão de assistência estudantil não restrita à assistência material, como indicado no relato de Rafaela. A esse respeito, Mattos e Fernandes (2019, p.171) entendem que “dessa forma, é perceptível que as políticas de permanência universitária precisam considerar, além do respaldo financeiro, um suporte pedagógico”. Os autores complementam afirmando que em seu estudo o “apoio institucional na permanência tem se destacado na esfera econômica, mas com pouca contribuição na dimensão pedagógica e cultural, o que favorece que os estudantes desenvolvam estratégias individuais e sem a colaboração da instituição” (MATTOS; FERNANDES, 2019, p.171).

O que se depreende tanto dos relatos dos profissionais entrevistados como do debate acadêmico aqui apresentado é que não existe consenso em torno deste tema, o que faz dele um espaço de disputas no âmbito das instituições universitárias e na academia. Essa

disputa de visões permeia o cotidiano dos profissionais entrevistados e orienta o engajamento deles/as com as políticas e os serviços aos quais estão vinculadas, conferindo, de algum modo, sentido ao trabalho que desenvolvem.

1.5) “Demandas externas”: Controladoria Geral da União e outros

Nesta seção, abordo outra dimensão do trabalho dos profissionais entrevistados e que, destacada por eles, influencia o desenho das políticas institucionais de assistência estudantil. Trata-se da atuação da Controladoria Geral da União (CGU) nas instituições, mais especificamente da auditoria realizada por este órgão nos anos de 2015 e 2016 a fim de avaliar o uso dos recursos do Pnaes em todas as universidades federais.

Júlio cita essa auditoria realizada pela CGU em relação ao uso das verbas do Pnaes nas Ifes como um divisor de águas em sua universidade e provavelmente em várias outras Ifes. Para ele, essas “demandas externas” trazem diferentes olhares para a assistência estudantil, e por virem de órgãos de controle, você precisa se adequar. Assim, em algumas situações isso significa avançar em debates internos na instituição, especialmente em colegiados que não compreendem o papel da assistência estudantil, mas em outros, pode sufocar algumas ideias, como no caso das equipes que trabalham na assistência estudantil que normalmente veem seus trabalhos reduzidos a uma concepção de assistência baseada apenas em moradia, alimentação e transporte.

Júlio ressalta que parte do esforço da sua universidade e de outras instituições federais está no processo de institucionalizar a assistência estudantil, com políticas e programas para além dos auxílios, para que os profissionais da assistência estudantil e os estudantes não fiquem na dependência das gestões e suas trocas. Assim, ele entende que o primeiro esforço foi corrigir os equívocos e distorções da aplicação do Pnaes, sobretudo depois da CGU auditar as Ifes de todo o Brasil.

Para Carolina, como a fiscalização da CGU se deu principalmente em relação às bolsas e demais formas de auxílio que envolve recursos financeiros⁴⁸, foi dada maior atenção a essas formas de assistência estudantil pela instituição.

Isso também foi relatado por João, que entende que essas auditorias externas preocupadas com a gestão e bom uso dos recursos financeiros muitas vezes ignoram ou não

⁴⁸ 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. (TOTI; DIAS, 2020, p.480-481).

compreendem como outras ações de assistência estudantil acontecem, como o apoio pedagógico, o que em sua visão, acaba por pressionar as instituições a pensar de forma limitada, uma vez que precisam responder a essas auditorias num espaço de tempo, por vezes precisando fazer ajustes nas políticas e muitas vezes sufocando debates internos.

Apesar de não se tratar de uma norma ou legislação, os relatórios das auditorias, segundo Júlio, trazem uma série de orientações e diretrizes para as universidades federais, que, podendo significar eventuais cortes orçamentários ou a necessidade de responder judicialmente pelas escolhas políticas, muitos gestores acabam por atender a essas sugestões.

Além dessa auditoria da CGU, Laura mencionou uma outra, uma auditoria interna em sua instituição que, segundo ela, foi relevante para o aperfeiçoamento do setor e da assistência estudantil como um todo, melhorando a documentação e os registros de informações e formulários dos estudantes. De acordo com a entrevistada, essa auditoria interna preocupou-se mais em definir os fluxos de trabalho do que em alocar os recursos financeiros de forma a interferir nas políticas.

Além dessas auditorias, Natalia contou que algumas unidades acadêmicas têm iniciado um processo de criar seus núcleos de apoio aos estudantes, disse que inicialmente são professores que dispõem de uma carga horária do seu trabalho para atender os estudantes do curso, desde orientações próprias do curso e carreira até orientações de outros lugares nos quais podem buscar ajuda. Ela afirma que dispor desse tipo de suporte pontua na avaliação de cursos do MEC, sobretudo se é voltado ao apoio a estudantes assistidos pelo Pnaes, o que tem também levado as unidades acadêmicas a procurar a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil.

No website da CGU é possível encontrar um relatório com a consolidação das auditorias realizadas em 58 Universidades Federais nos anos de 2015 e 2016 sobre o Pnaes⁴⁹. Nesse relatório a CGU afirma que as auditorias foram feitas por dois motivos: materialidade (montante de recursos envolvido) e relevância (impacto social da política)⁵⁰. Em síntese, essa auditoria fez cinco apontamentos: 1) apontou ausências de normatização do Programa no âmbito das Universidades; 2) não incorporação das demandas do corpo discente nas decisões quanto às áreas de emprego dos recursos; 3) aplicação dos recursos em desconformidade com o Decreto 7.234/2010; 4) fragilidades em seleções dos beneficiários; e 5) significativa

⁴⁹ Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil. Acesso em: 10/01/2020. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>

⁵⁰ Segundo a CGU (2016, p.2), “Com relação à materialidade, observa-se evolução crescente no orçamento da ação, alcançando valores próximos a 1 bilhão de reais em 2015 (período de análise) e um crescimento nominal de mais de 400% no período de 2008 a 2015. Já com relação à relevância, o PNAES tem como finalidade assegurar, prioritariamente, a permanência de estudantes socioeconomicamente vulneráveis na educação superior, objetivando a redução das taxas de evasão (abandono de curso) e retenção (permanência no curso maior que a esperada devido a reprovações, desistências, etc.)”.

ausência de controles e de avaliação do Programa por parte das Universidades. Para a CGU, esses pontos foram comuns a todas as 58 universidades, sendo os casos pontuais tratados direto com cada uma delas. No relatório consta que foram encontradas fragilidades na supervisão do Pnaes com a alocação de recursos em desconformidade com o estipulado pelo Decreto 7.234/2010 e que, no intuito de sanear essas fragilidades, duas recomendações foram propostas:

- (i) estabelecer um cronograma com definição de etapas e agentes responsáveis para a implementação de mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES; e (ii) uma revisão normativa que, além de dar o suporte legal para esses mecanismos de controle, estabeleça uma alocação de recursos que atenda ao Decreto 7.234/2010 e possibilite melhor atingimento dos objetivos do Programa (CGU, 2016, p.1).

Outro documento citado por parte dos profissionais entrevistados é o Ofício-Circular nº 16/2019 enviado pelo Ministério da Educação aos reitores (as) das Universidades Federais intitulado: “PNAES. Inconformidades. Orientações. Boas práticas de gestão. Controles. Otimização e eficiência do gasto” (MEC, 2019). De acordo com esses profissionais, esse documento causou apreensão nas equipes técnicas e nos gestores.

De acordo com os entrevistados, o documento não trouxe informações novas em relação ao relatório da auditoria realizada pela CGU três anos antes, mas segundo Carolina “reduziu a ideia da assistência estudantil” aos auxílios materiais em moradia, alimentação e transporte. Braga (2019) entende que essa “redução” pode ser compreendida como uma “assistência estudantil limitada”, em que além dessa redução das áreas de apoio, há uma maior focalização do público a ser atendido, seguindo, segundo ele, a cartilha neoliberal que indica a necessidade de focalização das políticas sociais.

Para Jéssica, além das sugestões indicadas ao final, o ofício trouxe um ar intimidatório e de cerceamento da autonomia universitária. Ela cita, como exemplo, um ponto que não é consenso no âmbito da assistência estudantil: o uso de indicadores de rendimento acadêmico para a manutenção dos auxílios. A preocupação citada por Jéssica se refere ao seguinte trecho do ofício:

- (...) estabelecer, como condição para manutenção dos benefícios de assistência estudantil no âmbito do programa, a obrigatoriedade de o estudante possuir frequência acadêmica mínima mensal em 75% das aulas e coeficiente de rendimento acadêmico semestral não inferior a 50% das disciplinas, ressalvada regulamentação em contrário da instituição de ensino superior dispondo sobre frequência e rendimento acadêmico (MEC, 2019, p.4).

Assim como na auditoria da CGU, esse ofício apontou inconformidades:

i) tempo excessivo de permanência do estudante no programa; ii) desvio de finalidade dos recursos, envolvendo despesas não vinculadas às ações de assistência estudantil previstas no Decreto e beneficiários não matriculados em cursos de graduação; iii) acompanhamento acadêmico deficiente; iv) fragilidades na comprovação de renda e grupo familiar; v) não exigência de contrapartida para manutenção do estudante no programa; vi) acumulação de benefícios entre os programas de assistência estudantil geridos no âmbito do MEC; e vii) concessão de benefício a estudante em segunda graduação, entre outros de menor relevância e de caráter pontual (MEC, 2019, p.3).

Os dois documentos citados pelos profissionais entrevistados, aliados à própria compreensão da assistência estudantil pelas universidades onde pesquisa foi realizada, contribuem para um melhor entendimento do lugar do apoio pedagógico na assistência estudantil.

1.6) Planejar para não ficar só “apagando incêndios”

A ideia de planejar a fim de evitar problemas conhecidos das universidades também aparece nas entrevistas dos profissionais da área. Para eles, planejar ações de assistência, por meio de dados institucionais, possibilitaria à assistência estudantil ir além de apenas responder a demandas emergenciais e se dedicar à prevenção desses problemas. Trata-se de uma reivindicação: não é o caso de mudar o status de “cuidado” atribuído à assistência estudantil, mas de adicionar a esse cuidado a ideia de prevenir – além de remediar.

Segundo Rafaela, nos primeiros anos de Pnaes, as Ifes não sabiam o que fazer com os recursos recebidos nem tinham compreensão do que era a assistência estudantil, sobretudo os gestores. A área que sempre foi a “prima pobre” das Ifes tornou-se a “prima rica” devido ao montante de recursos iniciais. Mesmo que fossem recursos rubricados, segundo ela, ou seja, atrelados a gastos em ações específicas, o montante era muito significativo por alguns anos. De acordo com a entrevistada, os gestores deveriam pautar as ações e a gestão da assistência estudantil a partir de pesquisas acadêmicas e/ou institucionais. Todavia, dado a escassez delas, dados como evasão, reprovações, etc., nem sempre são compartilhados internamente na instituição, o que dificulta pensar estrategicamente. Esses problemas geralmente têm múltiplos fatores. Ela entende que a visão da universidade em relação à assistência é a desse lugar de responder as demandas do cotidiano e não (o lugar) do planejamento. Para ela, planejar é trabalhar para evitar incêndios e não apenas para apagá-los.

Lucia também entende que as Pró-Reitorias têm um papel de planejamento, de elaboração, de construção das políticas institucionais e que cabe às unidades ou a outros setores a execução dessas políticas em um modelo semelhante às políticas públicas com os ministérios, por exemplo, elaborando e avaliando, e os serviços geralmente municipais

executando-as. Porém a PRAE, segundo ela, tem um papel híbrido, uma vez que elabora e executa algumas de suas políticas. Ela atribui essa sobreposição de funções o fato de ser uma Pró-Reitoria nova.

Lucia entende que os Serviços de Escutas Acadêmicas em sua universidade são uma outra forma de assistência não material que apoia os estudantes mais em suas subjetividades. Ela disse que não há uma padronização desses serviços e que cada unidade acadêmica trabalha de uma forma, ela também disse que não sabe se essa padronização é desejada na instituição. Ao mesmo tempo, segundo ela, não há diretrizes nem normas, ou uma política, é algo bem embrionário em suas palavras, sendo construído pelas experiências dos profissionais em suas unidades acadêmicas e compartilhado em dinâmicas de troca de experiências quando reúnem todos os profissionais desses serviços em uma reunião. Porém, na visão dela, as demandas atuais dos estudantes vão exigir novos serviços de acolhimento aos estudantes uma vez que os professores não sabem o que fazer com esse tipo de demandas, e esses serviços podem ser uma resposta institucional, com os serviços já existentes servindo de referência.

Ainda em relação à importância do planejamento, Jéssica falou do calendário temático anual desenvolvido pela Pró-Reitoria de assuntos estudantis, o qual propõe, ações temáticas mensais, como, por exemplos, o mês de novembro, mês da igualdade racial em que se trabalham mais questões raciais, no mês de março se discutem mais questões de gênero, entre outros. Ela disse que esse calendário é pensado a partir das datas convencionais na sociedade, mas não apenas: eles também se pautam nos assuntos com maiores relatos e denúncias, como racismo, machismo, relação professor-aluno, etc. O mês de setembro, segundo ela, é dedicado ao combate ao suicídio e conhecido como “setembro amarelo”; nesse mês o setor de saúde já faz tradicionalmente atividades de prevenção e promoção em saúde mental. Para ela, o calendário temático ajuda a instituição como um todo compreender a assistência estudantil em suas diferentes áreas. Ela reconhece que o trabalho com meses temáticos cria o risco de muitos estudantes entenderem que determinado tema se discute apenas em determinado mês; todavia, essa não é a ideia. O uso do calendário é apenas um gatilho para promover diferentes discussões ao longo do ano, transcendendo inclusive o calendário de um ano para o outro.

Júlio disse que há algumas reuniões com diferentes equipes da assistência estudantil, principalmente para discutir as portarias e resoluções, etc. Ele afirma que a gestão se baseia em documentos de outras Ifes para preparar as minutas e os programas a serem discutidas com as equipes e os estudantes. O objetivo, segundo o entrevistado, de pautar as

reuniões em documentos, programas e políticas é conferir à assistência estudantil um outro *status* que não apenas o de responder às demandas de balcão, como era no passado.

Para Joseane as políticas de permanência estudantil devem ser pensadas para além do acesso, elas têm que ser um “estar com qualidade”, aprendendo a ser universitário, e serem pensadas para a pós-permanência, ou seja, em relação aos egressos, na qualidade de vida e na inserção no mercado de trabalho após o diploma. A evasão, segundo ela, tem sido um fenômeno. Em sua instituição, ao cruzarem dados e variáveis, a maior evasão está dentro do grupo de estudantes com maior vulnerabilidade, dentre aqueles que acessaram a universidade por meio de ações afirmativa e uma hipótese, segundo ela, é que muitos desses estudantes que têm evadido desconhecem os programas de assistência estudantil, as monitorias e outros programas.

A unidade acadêmica onde Heloisa atua tem um grande problema: a alta evasão, sobretudo do turno noturno, curso criado no contexto do Reuni, mas que apresentou vários problemas ao receber e adaptar o curso às necessidades e especificidades dos estudantes do noturno. Ela disse que a unidade acadêmica já tinha muitos dados acerca das evasões e trancamentos, porém nada havia sido feito. Ao mesmo tempo, segundo ela, já havia uma vontade das coordenações dos cursos em saber/ouvir os estudantes e os motivos desses trancamentos e evasões, e do casamento disso às demandas institucionais e dos estudantes nasceu a sua escuta acadêmica⁵¹. Ela conta que periodicamente a Pró-Reitoria de graduação envia às unidades acadêmicas os dados de estudantes com risco de jubilamento. Disse também que quando começou nesse setor, procurou a Pró-Reitoria de assuntos estudantis e o núcleo de acessibilidade e inclusão, inicialmente para pensar os acolhimentos dos estudantes com deficiência que necessitavam de adaptações. Porém, nesse processo, foi vendo como eram feitas as escutas desses estudantes. A Pró-Reitoria a orientou sobre a importância em se manter o sigilo das escutas. Procurou por outros profissionais que já faziam as escutas em suas unidades acadêmicas. Assim, ela conta que percebeu a necessidade de se trabalhar com os calouros, atuando preventivamente.

Em paralelo ao acolhimento dos estudantes Heloisa começou a participar da rede de saúde mental, e lá foram apresentados alguns estudos sobre a transição/adaptação dos estudantes de ensino superior e esses trabalhos acadêmicos também ajudaram a nortear a sua atuação. Dessa combinação de dados institucionais, com a experiência de outros profissionais

⁵¹ O termo “escuta” é uma categoria nativa utilizada pelos profissionais que trabalham em serviços de apoio aos estudantes para designar a sua ação, escutar, pressupondo uma dinâmica de atenção aos estudantes e aquilo que eles solicitam antes do processo de orientação, ou seja, o diagnóstico da situação, tema que será abordado no capítulo 3.

e a literatura acadêmica decidiu trabalhar inicialmente com os ingressantes, buscando construir aprendizados que evitassem situações de reprovações e evasão, partindo na sequência para aqueles que estavam em risco de jubramento e depois contatando aqueles que haviam feito trancamento.

O que podemos constatar a partir das falas dos profissionais da assistência estudantil entrevistados é a reivindicação de um “novo” olhar para assistência estudantil dentro das suas instituições, um lugar que não seja apenas o da assistência pontual e das demandas espontâneas e urgentes, mas que seja também o lugar do planejamento, do pensar ações de forma preventiva, evitando problemas já conhecidos, como por exemplo, as reprovações e a evasão, ou sobre a saúde mental dos estudantes⁵².

Nesse sentido, as falas sugerem o uso de informações institucionais sobre os estudantes para o planejamento de diferentes ações. O uso dessas informações, como reprovações e evasão, não apareceu em todos os relatos, mas em todos houve um indicativo da importância de se trabalhar com esses indicadores, buscando lançar mão de ações permanentes, como programas e políticas como sugerido por Júlio.

Aliás, o Pnaes estabelece dentre os seus objetivos no Art. 2º inciso III “reduzir as taxas de retenção e evasão” (BRASIL, 2010). O decreto não define o que entende por retenção e evasão tampouco faz referência a algum documento, entretanto, estabelece com objetivo a redução desses indicadores.

Segundo Vitelli e Fritsch (2016), a revisão da literatura sobre evasão feita indicou que a compreensão dos motivos que geram evasão teve avanço nos últimos anos, inclusive com o desenvolvimento de modelos preditivos. Entretanto elas identificaram lacunas na conceituação e definição da evasão e nas formulas utilizadas para calculo. Segundo elas, os indicadores são recursos metodológicos, podendo “ser qualitativos ou quantitativos e expressam, a partir de um significado particular, um resultado, uma característica ou o desempenho de uma ação, de um processo ou de um serviço, podendo assumir uma função diagnóstica.” (VITELLI e FRITSCH, 2016, p.912).

Para elas, uma “iniciativa que exemplifica a intencionalidade do governo em relação às políticas de avaliação de instituir indicadores de desempenho ocorreu em 2004”

⁵² “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” (TOTI; DIAS, 2020, p.480).

(VITELLI e FRITSCH, 2016, p.913), ano em que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou o Dicionário de Indicadores Educacionais⁵³.

Quando falamos em evasão no ensino superior muitos dos estudos remetem às pesquisas de Vicent Tinto⁵⁴ que analisa o fenômeno da evasão nos sistema de ensino superior norte-americano há quase 50 anos. Seus estudos serviram de referência para o mundo todo, e, em que pesem as críticas de parte inicial dos seus estudos terem se concentrado com grupos de estudantes homogêneos, jovens calouros, brancos e de classe média (CISLAGUI, 2008), não se pode negar a contribuição de seus estudos para a análise do fenômeno.

Ao longo de suas pesquisas, Tinto (1975, 1997) foi reformulando sua teoria sobre a evasão e a permanência dos estudantes, passando a considerar a partir de meados dos anos 1990 o processo de aprendizagem como elemento importante na decisão dos estudantes permanecerem ou não. Além de considerar os fatores sociais, culturais e institucionais que impactavam a permanência dos estudantes no ensino superior, Tinto (1993) verificou que os indicadores de aprendizagem apresentavam correlação com estudantes que permaneciam ou evadiam, além disso, percebeu que entre os estudantes dos primeiros anos de cursos de graduação as taxas de evasão eram maiores, indicando que talvez, aqueles que não conseguem aprender no primeiro ano optam pela desistência. Assim, a partir desses estudos, conhecer o perfil dos estudantes que ingressavam, buscando prever quais são suas dificuldades de integração ao ensino superior, financeiros, sociais, afetivas ou cognitivas, passou a ser um importante elemento de políticas que buscam reduzir números de evasão, por exemplo.

Mais recentemente, ao discutir sobre os fatores da evasão em estudantes universitários nos Estados Unidos, Tinto (2007) argumenta que muitos estados, além do governo federal norte-americano⁵⁵, passaram a adotar algum tipo de mensuração da evasão e

⁵³ O documento “reúne os principais indicadores utilizados na educação básica e superior com a sua fórmula de cálculo, fonte dos dados primários, periodicidade e orientação necessária para correta interpretação do indicador” (BRASIL, 2004).

⁵⁴ Vicent Tinto é Professor emérito da Universidade de Syracuse, e estuda desde os anos de 1970 temas como sucesso acadêmico (*student success*), evasão (*dropout*), permanência estudantil (*student retention*), impacto das comunidades de aprendizagem entre outros. Seu trabalho mais antigo sobre o tema é “Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research” publicado em 1975. Em 1993 ele publicou o livro “*Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*” em que revisou parte de sua teoria das décadas anteriores. Esses trabalhos, dentre outros, constituem-se como referências quase que obrigatórias para pesquisadores que se debruçam sobre o tema da evasão e permanência dos estudantes no ensino superior.

⁵⁵ “Many states now use some measure of institutional retention and/or graduation rates in their accountability programs for state sponsored or supported institutions. Several organizations and at least one well-known news magazine now rank institutions and in some cases states, by some measure of retention. Even the Federal government is considering using institutional retention rates in a national system of higher educational accountability. Indeed a number of states already use institutional retention in their accountability systems. Clearly increasing student retention matters more now than ever”. (TINTO, 2007, p.5).

das taxas de graduados para o financiamento das instituições de ensino superior e que revistas produzem rankings institucionais levando em consideração esses dados.

Tinto (1997 e 2006) chama a atenção que os estudos sobre evasão normalmente levam em consideração a perspectiva das instituições, que veem no abandono um prejuízo, mas destaca que o tempo em que os estudantes permanecem no ensino superior pode ser significativo e de aprendizagem, embora não merecedores de certificação.

Em publicação recente, Tinto (2017) observa que por anos, as pesquisas sobre *student retention* (permanência estudantil) tem sido feitas da perspectiva das instituições, e podem ser resumidas pela seguinte questão: O que as universidades podem fazer para melhorar a permanência estudantil? Aumentar as taxas de permanência dos estudantes é algo benéfico às universidades segundo ele. Tinto (2017) ressalta que quando essa mesma permanência é vista sobre a ótica dos estudantes a pergunta seria: como os estudantes persistem em seus cursos? O autor usa o termo "persistência" para falar da ótica dos estudantes, que para ele seria falar da motivação em diferentes termos. Segundo ele, os estudantes precisam querer terminar seus cursos para persistirem, e nesse sentido, sugere que as universidades devam para além de se perguntarem o que elas devem fazer para "reter" seus estudantes, devem se perguntar o que elas podem fazer para influenciar a motivação desses estudantes em persistir. Tinto (2017) sugere três dimensões chaves para pensar essa persistência: a autoeficácia, o senso de pertencimento e o valor do currículo.

Apoiado em estudos sobre autorregulação da aprendizagem (Bandura, 1977 Apud Tinto 2017), ele entende que a autoeficácia (primeira dimensão) se refere à crença que a pessoa tem em si mesma de realizar uma tarefa em particular ou uma situação específica. A autoeficácia tem ligação direta em como indivíduos persistem em um objetivo, como por exemplo, completar uma graduação. Ele destaca que a autoeficácia é aprendida, não é algo inato. Entretanto, ele entende que a autoeficácia não é geral, uma pessoa pode se sentir capaz de realizar uma determinada tarefa e outra não. Por meio de outros estudos, Tinto (2017) destaca que pessoas com altos índices de autoeficácia se engajam mais em tarefas, se esforçam mais para dar conta delas, persistem mais, e consequentemente concluem mais a tarefa. Como a autoeficácia pode ser ensinada, Tinto (2017) sugere que esse seja um elemento para as universidades considerarem na formação dos estudantes.

A segunda dimensão que Tinto (2017) aborda é o senso de pertencimento. Ele chama a atenção que o sucesso dos estudantes com sua persistência também passa pelo fato deles se sentirem parte de um grupo, ou de uma comunidade acadêmica e chama a atenção para que estudantes que se identificam mais com seus grupos acadêmicos se engajam mais

nos estudos, persistindo mais e conseqüentemente, concluindo mais eles. Para fazer essas afirmações, Tinto (2017) recorre a estudos sobre "campus climate", que incluem não apenas as atividades de ensino e pesquisa, mas principalmente as atividades extracurriculares. Ele chama a atenção para o potencial que essas atividades têm na motivação dos estudantes, por aproximá-los de temas e pessoas que talvez tenham maior identificação. Ele também afirma que esse senso de pertencimento pode ser construído em sala de aula e para isso sugere que os professores trabalhem mais com metodologias colaborativas e/ou aprendizagem baseada na resolução de problemas (TINTO, 2017).

A terceira dimensão que ele destaca é o currículo, ou, como os estudantes percebem o valor do currículo. Tinto (2017) fala da subjetividade desse valor, porém, chama atenção que mesmo que exista um debate sobre o valor do currículo é importante que os estudantes percebam a qualidade e a relevância desse currículo, uma vez que isso também pode ser um elemento motivador ou não da persistência. Ele fala que o interesse dos estudantes por um mesmo curso pode ser diferente para cada estudante, mas é importante que todos eles visualizem algum valor no seu curso e sugere que as universidades se preocupem em apoiar os estudantes, especialmente os de primeiro ano, nessa compreensão do currículo. Ele também sugere que as instituições deveriam demonstrar como as disciplinas e o curso como um todo são relevantes para o estudante na interação com a sociedade. Para isso, ele novamente sugere o uso de metodologias ativas em sala de aula, como a aprendizagem baseada na resolução de problemas e o trabalho com projetos (TINTO, 2017).

Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) que utilizam os trabalhos de Tinto para pensar o tema da evasão no Brasil observam que conhecer as características de entrada dos estudantes ingressantes é importante para que as instituições de ensino superior elaborem currículos e “políticas educacionais, de ações docentes e de serviços de apoio aos estudantes, bem como para poder verificar o impacto proporcionado pela vivência acadêmica” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010, p.87), ou seja, para que as instituições possam fazer planejamentos a partir de dados e informações. Além dos dados de perfil dos estudantes, dados sobre evasão e reprovações também podem ajudar as instituições a elaborarem melhores políticas.

Em 2005, Bardagi e Hutz, já chamavam atenção sobre a evasão e o papel dos serviços de apoio aos estudantes. Segundo as autoras,

(...) pode-se observar a dimensão que o fenômeno da evasão alcançou dentro das universidades brasileiras. Hoje, ela é uma questão não só educacional, mas também econômica e política. Reduzir os índices de evasão produziria um impacto positivo

nas trajetórias individuais dos alunos, além de um impacto financeiro e social positivo para as instituições de ensino superior. É de surpreender, então, que a questão da evasão não tenha uma visibilidade maior dentro das políticas universitárias e que os serviços de apoio ao estudante não sejam iniciativas prioritárias nas gestões das IES. (BARDAGI; HUTZ, 2005, p.290).

Assim, quando analisamos as falas dos profissionais, percebemos que o uso de informações institucionais que utilizem indicadores como os de evasão, reprovação e trancamentos, assim como em que período e em quais cursos acontece mais, indica ser uma reivindicação coerente desses profissionais com a literatura sobre o assunto.

Araújo (2017) também fala sobre o planejamento da assistência estudantil na instituição em que pesquisou e destaca o caráter imediatista desse planejamento ou quase que sua ausência⁵⁶. Para ela, existe uma ausência de um planejamento e uma avaliação sistematizada, o que é um consenso entre os gestores da instituição por ela pesquisada dessa necessidade. Segundo ela, os únicos profissionais que foram citados envolvidos num processo mínimo de avaliação foram as assistentes sociais no “que se refere a avaliação em relação aos auxílios financeiros, assim como também foram citados como profissionais que planejam esses auxílios” (ARAÚJO, 2017, p.176). Para ela,

O que se nota em relação ao planejamento é uma falta de coletividade, intersetorialidade e participação social da comunidade estudantil e até mesmo do grupo de profissionais da equipe de assistência estudantil e da equipe pedagógica. Mas nota-se mais ainda, o planejamento ainda ocorre de forma muito incipiente, restringindo-se mais ao programa de auxílios e às ações de projetos, existindo aparentemente uma ausência de planejamento quanto os serviços ofertados. Um outro fenômeno observável no campo de pesquisa foi a ausência de processos avaliativos em relação aos serviços, programas e projetos desenvolvidos pela equipe multiprofissional, e também a ausência de construção de qualquer tipo de diagnóstico sobre a oferta da Política de Assistência Estudantil no campus. Existe associado a isso a ausência de reuniões ou encontros para planejamentos mais estruturais em relação a mencionada política pública no campus, uma vez que as reuniões de equipe se centralizam no repasse de informações e decisões de gestão e ao mesmo tempo no planejamento de ações imediatas geralmente associadas a algum evento, data comemorativa ou projeto de curto prazo a ser desenvolvido por alguns dos profissionais. (ARAÚJO, 2017, p.181).

⁵⁶ “A partir das observações de campo realizadas nessa pesquisa, é notório que o planejamento é realizado minimamente a curto prazo, em termos de ações imediatas onde ocorre o “planejamento” de como será a execução, o público, e os sujeitos responsáveis, além da existência geralmente de reuniões para discussão de eventos institucionais que requerem a ação de profissionais da equipe de assistência estudantil. Não foi possível perceber um planejamento coletivo intersetorializado e amplo, que envolvesse todos os setores do departamento para planejar ações a médio e longo prazo dentro da política, e nem mesmo para discutir questões orçamentárias que a perpassam. Como o processo de planejamento é incipiente ou ausente considerando médio e longo prazo, foi notório a ausência de processo de acompanhamento e avaliação da política de assistência estudantil a nível de campus Iguatu. Uma parte dos profissionais identificou como acompanhamento e avaliação da política apenas o processo de acompanhamento realizado relacionados aos auxílios, enquanto outros desconhecem a existência de algum processo sistemático de avaliação da referida política” (ARAÚJO, 2017, p.153).

Ainda sobre evasão, Vargas e Heringer (2016) levantam uma preocupação em relação às universidades federais, ou mais especificamente em relação às taxas de conclusão delas, que podem ter sua eficiência questionada, sobretudo se comparadas a instituições privadas. Segundo elas,

Diversos trabalhos (MOEHLECKE, 2007; RONSONI, 2014) revelam dados expressivos de evasão no primeiro ano letivo, acentuados para a área de Humanas e Licenciaturas e para o turno da noite. Passado este momento inicial, os autores observam que a tendência é de permanência, com maior probabilidade de conclusão do curso. Esses problemas projetam uma situação desconfortável para as universidades federais, com a evidência de que suas taxas de conclusão tendem a ficar abaixo das taxas das instituições particulares. Ocorre que as avaliações externas do Ministério da Educação (MEC) consideram as taxas de conclusão como um dos indicadores de qualidade, antecipando um cenário comprometedor para as federais, que nesse item, deverão ficar abaixo das particulares, podendo ensejar discussões sobre a “eficiência” das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Além disso, essa taxa é considerada para fins de financiamento da instituição, gerando repercussão orçamentária para as federais. Tudo isso sem levantarmos as perdas sociais e individuais por detrás dessas taxas. (VARGAS & HERINGER, 2016, p.5)

Um exemplo do uso de dados de reprovação e evasão para pensar políticas de apoio aos estudantes e programas de apoio pedagógico pode ser verificado no relato de Delatorre et al. (2020),

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. (DELATORRE, et al, 2020, p.131-132).

Segundo Prestes e Fialho (2018) a relação entre evasão e políticas públicas educacionais é um fenômeno antigo e complexo tanto em âmbito internacional como nacional e que causa prejuízos aos indivíduos, às instituições e à sociedade. Esses prejuízos, segundo eles, fizeram com que nos últimos 50 anos “políticas públicas educacionais de diferentes países passaram a incluir, nos seus propósitos e metas, a minimização da evasão escolar visando à diminuição das suas consequências”. (PRESTES; FIALHO, 2018, p.869-870).

Ainda segundo Prestes e Fialho (2018), a expansão do ensino superior ampliou a visibilidade da evasão e dos problemas dela decorrentes, e pesquisas sobre fatores motivadores da evasão passaram a centrar-se nas condições acadêmicas dos estudantes.

Entretanto, eles ressaltam que poucas pesquisas têm sido realizadas para dimensionar as perdas financeiras das instituições devido à evasão. Conforme os autores comentam,

(...) os prejuízos provocados pela evasão são amplos, diversificados e complexos. Em todas as instituições de educação superior, públicas ou privadas, as perdas educacionais e sociais somam-se às de natureza orçamentária, refletindo se na oferta e na qualidade da educação. No caso da UFPB, os efeitos sociais, individuais e educacionais da evasão se relacionam, de forma imbricada, nos processos de planejamento institucional, com prejuízos no orçamento e na sua oferta educativa. (PRESTES; FIALHO, 2018, p.881).

Gama (2018) calculou o custo da evasão na Universidade Federal de Uberlândia. Ele considerou os dados de 2006 a 2017 e contabilizou 22340 alunos evadidos nesse período, o que indicaria um prejuízo, segundo ele, de R\$ 1.233.222.398,88 (um bilhão, duzentos e trinta e três milhões, duzentos e vinte e dois mil, trezentos e noventa e oito reais e oitenta e oito centavos), que em valores atualizados para o ano de 2018 representariam R\$ 1.590.333.651,54 (um bilhão, quinhentos e noventa milhões, trezentos e trinta e três mil, seiscentos e cinquenta e um reais e cinquenta e quatro centavos). Além disso, ele calculou que o tempo médio que esses estudantes evadidos ficaram na Universidade Federal de Uberlândia foi de aproximadamente, três anos. Isso significa, nas palavras do autor, que nesses três anos a “Universidade Federal de Uberlândia investiu no aluno recursos financeiros, tecnológicos, institucionais e, ao final desse período, por algum motivo, o discente desistiu do curso escolhido, não gerando o retorno esperado pelo investimento feito nesse tempo” (GAMA, 2018, p.97).

Para Gama (2018), esse prejuízo econômico é significativo gerando impactos no orçamento público e destaca que é importante, a partir desses números, a UFU investir em ações que buscassem minimizá-los. Ele adverte que esses valores são gerais, e que é mais interessante calcular esses prejuízos por curso e turno⁵⁷. Para o autor,

Além de prejuízos econômicos, a evasão escolar universitária gera prejuízos sociais... Por conta da evasão, a sociedade deixa de contar com profissionais qualificados e preparados para o mercado de trabalho. E a universidade se frustra na sua missão de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social. (GAMA, 2018, p.101)

⁵⁷ “Tendo estimado o prejuízo econômico, é possível interpretar que os valores são significativos e geram impacto no gasto público. Dentro dessa perspectiva, é importante ressaltar que o cálculo do prejuízo se deu em função dos custos calculados para cumprir determinações de órgãos fiscalizadores (TCU), como se os todos os cursos da Universidade Federal de Uberlândia apresentassem os mesmos perfis quando, na verdade, os cursos são distintos e, portanto, custos diferentes. Dessa forma, é importante que a UFU se preocupe em calcular os custos do aluno em relação à especificidade de cada curso, para, então, identificar com mais exatidão os custos da evasão e o impacto nos recursos públicos destinados ao ensino superior” (GAMA, 2018, p.99-100).

A reivindicação desses profissionais também é compartilhada por diferentes autores, seja na perspectiva de pensar o uso dessas informações para evitar os prejuízos dos estudantes, seja para evitar os prejuízos financeiros das Ifes ou para evitar os prejuízos sociais.

1.7) Considerações parciais

Nesse capítulo apresentei a constituição da assistência estudantil enquanto um campo, no sentido de Bourdieu (2004). A relação que os profissionais entrevistados fazem da assistência estudantil com a história e a tradição das universidades a partir do que eles entendem ser a “cultura institucional” nos permite pensar que a assistência estudantil enquanto um campo científico é algo em construção, num processo com disputas internas e externas por aquilo que é a assistência estudantil.

O campo para Bourdieu (2004) é o universo intermediário entre as interpretações internalistas e externalistas em que, do lado dos internalistas, estes sustentam que “para compreender a literatura ou a filosofia, basta ler os textos”, enquanto os externalistas propõem-se a “interpretar as obras colocando-as em relação com o mundo social ou o mundo econômico” (BOURDIEU, 2004, p.19). A hipótese de Bourdieu (2004) é que entre os polos internalista e externalista, em sua visão muito distanciados e que poderiam ser ligados, “existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p.20).

A partir do conceito de campo científico, pensamos a assistência estudantil como esse universo onde estão inseridos os profissionais e as instituições que produzem, reproduzem e difundem a assistência estudantil. Para Bourdieu (2004, p.20) “a noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias”.

Essa autonomia é para Bourdieu (2004) uma das grandes questões para os campos científicos, mais especificamente o grau de autonomia que estes campos usufruem.

Em outras palavras, e preciso escapar a alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade Social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve (BOURDIEU, 2004, p.21).

Assim, o que notamos aqui é que a assistência estudantil é um campo de forças, na disputa entre conservar e transformar o próprio campo de forças (BOURDIEU, 2004). A interpretação da assistência estudantil por meio da “cultura institucional” e consequentemente o desenho dos programas em cada uma das universidades aliada às “demandas externas” que direcionam o fazer a assistência estudantil mostram essa disputa interna da assistência estudantil, que busca se afirmar enquanto um campo além da assistência básica: moradia, alimentação e transporte. O que notamos nesse movimento é que a interpretação da assistência estudantil passa por uma discussão interna as instituições, incluindo a visão dos profissionais, dos gestores, assim como dos estudantes e convive com interpretações externas, como na análise da CGU a respeito da aplicação dos recursos financeiros destinados a assistência estudantil. Ainda nesse movimento, se por um lado, a discussão se a assistência estudantil é assistência social parece algo mais localizado no serviço social, o que notamos, é que essa discussão, oriunda dessa área de conhecimento, irradia concepções de assistência estudantil, subsidiando as escolhas institucionais de quais públicos devem ser atendidos e sobre a necessidade ou não de contrapartidas, por exemplo. Essa disputa pela concepção de assistência estudantil tem gerado um tipo de capital científico.

Bourdieu (2004) define o capital científico como uma espécie “particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, e sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico”. (BOURDIEU, 2004, p.27). A própria ideia de “planejar para não ficar apagando incêndios” traz a reivindicação dos profissionais para participarem não apenas como executores das políticas de assistência estudantil, mas também como formuladores delas. A formulação das políticas de assistência estudantil, incluídas aí a disputa pela própria concepção dela deveria pressupor a participação dos estudantes e, por mais que essa participação seja desejada pelos profissionais entrevistados, ela não vem acontecendo. Ponto que merece mais reflexões e outras pesquisas.

Nesse sentido, a assistência estudantil enquanto um campo de forças mobiliza diferentes capitais científicos em seu interior, de forma a buscar um reconhecimento das “novas” ideias postas, de superação do “paternalismo”, o que incluiria planejar a assistência estudantil e responder menos as “demandas de balcão” ou a rotina de “apagar incêndios”. Bourdieu (2004) falando sobre a autonomia do campo, afirma que quanto mais ele é “heterônomo, mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não-científicas nas lutas científicas” (BOURDIEU, 2004, p.32).

O que notamos é que a assistência estudantil, desde as suas primeiras ações nos anos 1930 até os dias de hoje, vem passando por disputas que acompanham as mudanças na sociedade brasileira. Como nos anos 1970 marcados pela primeira estrutura no MEC dedicada a pensar a assistência aos estudantes e a elaboração dos primeiros programas em nível nacional, período marcado pela forte presença do Estado nos governos militares, seguido da redemocratização no final dos anos 1980, período de surgimento do Fonaprace, que trouxe o debate da inclusão de novos públicos nas universidades públicas. A pressão de movimentos sociais nesse período e nos anos 1990 culminou com duas políticas de acesso as universidades públicas nos anos 2000, o Reuni e a “Lei de Cotas”, que podemos considerar pontos críticos (PIERSON, 2000) nas trajetórias institucionais das universidades federais. Isso, porque essas políticas implicaram na mudança de público e está por sua vez tem transformado as universidades, sendo a criação de serviços de apoio aos estudantes um indicativo dessas mudanças.

2) ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL ENQUANTO UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO: IDENTIDADE PROFISSIONAL, TRABALHO MULTIPROFISSIONAL E FORMAÇÃO

Considerando a assistência estudantil como um campo em construção, neste capítulo focalizo os profissionais, notadamente o momento da chegada deles nos órgãos de assistência estudantil e de serviços de apoio aos estudantes nas universidades onde realizei a pesquisa. A “chegada” envolve elementos relativos tanto à formação inicial desses profissionais, como à construção de uma identidade profissional na assistência estudantil que, por sua vez, compreende um trabalho multiprofissional e multidisciplinar, no sentido de se apoiar em diferentes conhecimentos disciplinares, como a pedagogia, a psicologia, o serviço social e a sociologia, por exemplo.

O capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira seção busco analisar a percepção que os profissionais da assistência estudantil das universidades fazem sobre a chegada nesse campo; o corpus analisado compreende relatos de 16 profissionais referentes às quatro universidades públicas federais onde fiz a pesquisa. Na segunda seção, com base nesses relatos, proponho uma discussão acerca do processo de construção da identidade profissional na assistência estudantil. Na terceira seção apresento, ainda com base no mesmo material, dez diferentes maneiras de formação para os profissionais das diferentes equipes dos serviços de apoio aos estudantes. Na quarta seção, proponho uma discussão acerca dessas dez diferentes possibilidades de formação. Na última seção, a título de considerações finais do capítulo, discuto como essas possibilidades de formação podem contribuir tanto para a qualificação profissional como para a constituição de uma identidade profissional.

2.1) A chegada à assistência estudantil

Rosa relata que ingressou na sua instituição em 2012 e que não recebeu formação ou capacitação sobre assistência e/ou permanência estudantil, mas que foi aprendendo isso na prática, no seu cotidiano, por meio do diálogo com outras profissionais e do atendimento aos estudantes. Em determinados momentos a instituição ofereceu e incentivou a sua participação e a de outros colegas em cursos, mas, no seu entendimento, mesmo que os temas fossem correlatos, ajudando a entender parte da assistência estudantil, eles não eram suficientes. Para exemplificar, cita os cursos voltados para a discussão da importância das ações afirmativas ou, mais recentemente, sobre a capacitação de profissionais para atuar em bancas de heteroidentificação. No entendimento dessa profissional, trabalhar em equipe e pensar no diálogo com outras áreas é comum para uma enfermeira, sendo comum o diálogo com outros

profissionais também da saúde, entretanto, pensar a sua atuação dentro da assistência estudantil exige dialogar com profissionais com outras formações para além da saúde.

A chegada de Mariane foi parecida com a de Rosa, porém ocorreu mais recentemente. Ela conta que quando ingressou, embora o Pnaes tivesse quase dez anos, ela não recebeu uma formação sobre assistência estudantil tampouco orientações sobre o seu trabalho como técnica em assuntos educacionais (TAE). As especificações do cargo são, segundo ela, muito genéricas e o trabalho com a assistência estudantil é bastante específico. Conta que foi se familiarizando com a assistência estudantil no contato com as colegas do setor e no atendimento das demandas dos estudantes. Inicialmente se dedicou à leitura dos relatórios de gestão dos anos anteriores para entender as demandas e questionou a gestão buscando saber mais sobre as expectativas que o setor tinha em relação ao seu trabalho. Juntando informações que obtinha com as colegas, com a gestão e com os estudantes e a dos relatórios institucionais, ela disse que foi formando uma ideia sobre como poderia contribuir para a assistência estudantil a partir da sua formação em pedagogia. Algumas lacunas que ela constatou nesse conjunto de informações que foi aos poucos costurando acabaram se tornando questões de sua pesquisa de doutorado sobre assistência estudantil e ações afirmativas.

O relato de Melissa se assemelha aos anteriores. Formada em pedagogia, ela ocupa o cargo de TAE. Antes de trabalhar no ensino superior atuava como orientadora educacional na educação básica; disse que consegue usar parte dos conhecimentos no seu cotidiano, porém entende que o contexto agora é muito diferente. Suas orientações hoje se voltam, prioritariamente, para os estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente, mas estes, segundo ela, muitas vezes também apresentam dificuldades emocionais; essa situação torna as orientações acadêmicas algo muito específico para ela, uma vez que não é possível isolar todos os fatores envolvidos (acadêmico, dificuldade financeira, dificuldade em se concentrar, ter ansiedade, entre outros). Como as suas colegas de outras universidades em que pesquisei, ela relata que ao chegar na universidade não tinha conhecimento sobre o que era a assistência estudantil, sobre o que esperavam do seu trabalho tampouco recebeu capacitação para atuar na área. Disse que foram suas colegas de setor e de outros setores que lhe explicavam aos poucos. O processo de se identificar como uma profissional da assistência estudantil demandou muito estudo, incluindo pensar além da sua formação em pedagogia. Considera que essa situação, que pode parecer apenas desafiadora, é também angustiante, porque muitas vezes não tem certeza se faz o trabalho correto. Disse que pensou várias vezes em pedir transferência para outro setor ou até se exonerar. Sua maior dificuldade é lidar com todo o contexto social e emocional que envolve os estudantes, pois entende que muitas vezes

as suas orientações são limitadas a aspectos acadêmicos, e então, ela diz que acaba sofrendo junto com os estudantes.

Para Glaucia seria interessante para os profissionais que chegam à assistência estudantil terem uma espécie de padrinho/madrinha ou mentores que pudessem auxiliar os novatos não apenas nas questões técnicas e operacionais, mas, sobretudo, na compreensão do que é a assistência estudantil, incluindo as suas diferentes interpretações. Disse que trabalha pouco com profissionais de outras áreas, como a psicologia ou o serviço social, mas que quando estuda sobre a assistência estudantil, vislumbra trabalhar de modo multiprofissional. O padrinho ou a madrinha que idealiza é, segundo ela, encontrado em muitos cursos de graduação nos quais veteranos adotam afilhados e os ajudam a entender a instituição. Ela reconhece que no caso dos estudantes, muitas vezes, é feito um mau uso desse apadrinhamento, mas que a ideia em si é boa, principalmente entre profissionais. Considera que quando se chega nesse setor, muitas vezes a pessoa tem muitas perguntas e dúvidas sobre, por exemplo, o que é assistência estudantil ou como se faz o trabalho de apoio pedagógico; se existisse uma pessoa como referência no setor esse processo poderia ser mais fácil, bem como a identificação com o trabalho. Ainda discorrendo sobre a ideia, considera que esse apadrinhamento poderia ser feito até por profissionais de outras instituições, o que, na sua opinião, traria vantagens e desvantagens. Por um lado, para coisas mais emergenciais, contar com alguém próximo que entenda a instituição na qual você atua é melhor; por outro lado, esse profissional também tem uma visão mais viciada e, nesse sentido, um profissional de outra instituição que pensa diferente e, portanto, que aponte outras possibilidades de trabalho pode ser mais interessante. Entende que essa sugestão pode não fazer sentido para outros profissionais, mas, no seu caso, poderia contribuir no processo de identificação profissional, não como servidora pública, mas sim em seu trabalho no apoio pedagógico no âmbito da assistência estudantil.

Para Júlio não há uma formação específica para atuar na assistência estudantil, as profissionais e a gestão aprendem na prática, no cotidiano, com os colegas, com as demandas e com os problemas. Cita, como exemplos, o alojamento e o restaurante universitário, que são muito anteriores ao Pnaes na instituição em que atua e os outros tipos auxílios que foram implementados aos poucos na instituição para concluir que, em sua opinião, algo que já existia é foi dando a cara e o formato da atual Pró-Reitoria da universidade.

Os relatos de Júlio e de Laura convergem: ambos concordam que não existe uma formação, capacitação ou treinamento específico para os profissionais atuarem na assistência estudantil. Para Laura isso acontece por várias razões: primeira porque é uma área que

congrega conhecimentos do serviço social, da psicologia, da pedagogia, da saúde e de políticas públicas; a segunda razão é porque as instituições têm maneiras diferentes de conceber a assistência estudantil. Cita, como exemplos, os auxílios financeiros e os restaurantes universitários; mesmo sendo equipamentos comuns a todas as universidades federais, eles funcionam de forma diferentes em cada uma delas. No seu entender isso se deve ao fato de as instituições compreenderem a assistência estudantil de formas diferenciadas, como por exemplo, oferecer atendimentos em equipes multiprofissionais ou não. Para ela, seria muito bom um curso que capacitasse os profissionais para as atividades do cotidiano, ajudando-os no processo de identificação com a área; entende, todavia, que esta identificação depende também de como a instituição concebe a assistência estudantil, como a entende na prática, como realiza a assistência, se de modo universal ou focalizado, por exemplo. Questiona como o conhecimento é criado, transmitido e gerenciado no âmbito da assistência estudantil. Para ela, todos os profissionais dos serviços precisam estudar para criar os procedimentos e rotinas de trabalho do setor. A situação de estudar e desenvolver algo é comum, mas a aprendizagem desse processo fica a cargo apenas dos profissionais e que não há uma gestão institucional desses conhecimentos; o risco disso é que com uma eventual rotatividade dos profissionais da assistência estudantil na instituição, perde-se o conhecimento acumulado e há de se reiniciar do ponto zero. Sugere que os profissionais publiquem trabalhos relatando suas experiências, contribuindo, dessa forma, não apenas para a gestão do conhecimento da própria instituição, mas para formar profissionais de outras instituições.

Para Laura a planilha de dados dos estudantes que o setor utiliza também contribui para o entendimento de sua própria rotina e para a formação de novos profissionais. Isso porque, ao se explicar aos novatos o preenchimento dos campos da planilha, passa-se um pouco o conhecimento sobre a dinâmica do setor; no entanto, ela observa que com exceção dessa planilha, o conhecimento está com os profissionais e isso pode se perder com o tempo. Embora os editais de auxílios carreguem de um ano para outro algum tipo de conhecimento que ajuda a direcionar os novos profissionais, eles tratam de uma parte muito específica que abarca o cotidiano do setor. Alguns profissionais têm atribuições específicas e não existe uma forma de gerir e se transmitir esses conhecimentos, por isso, no seu entender, a gestão do conhecimento sobre os procedimentos do próprio setor e sobre os seus fluxos de trabalho é um ponto a ser considerado nesse campo.

Gilberto trabalha no acompanhamento dos auxílios aos estudantes há muitos anos, muito antes de o Pnaes existir. Embora o seu cargo seja no setor administrativo, os seus conhecimentos em informática levaram-no para atuar na área de sistemas para o

gerenciamento de dados sobre auxílios pagos a estudantes. Sua ideia inicial era diminuir o trabalho dos profissionais criando instrumentos para a melhoria da rotina, como o uso de planilhas e websites com informações restritas aos profissionais do setor e públicas, como os editais e programas, para os estudantes. Ele disse que vai se aposentar em breve e que não há ninguém na sua Pró-Reitoria que saiba desenvolver o seu trabalho ou queira aprendê-lo.

Para Beatriz o fato de não existir capacitação ou formação para os profissionais trabalharem nos serviços da assistência estudantil dificulta a compreensão do que é esse serviço para além da lógica do próprio setor. Ou seja, se alguém trabalha em um setor específico, de bolsas ou só de apoio pedagógico, sem interface com outras áreas ou sem capacitação e formação, a visão dessa pessoa acerca da assistência estudantil é limitada. Por isso defende que os profissionais devem buscar essa compreensão para além do próprio setor.

Rafaela, com formação em psicologia, ingressou, em 2008, já no serviço de apoio ao estudante da instituição. O concurso que prestou era para a área de psicologia clínica e não para a psicologia educacional. Ela identifica a existência de um travamento nos quadros dos serviços, referindo-se aos editais e às referências bibliográficas como questões problemáticas nos concursos públicos para preenchimento de vagas no setor da assistência estudantil. As vagas, embora fossem específicas para os setores da assistência estudantil, o concurso não o era, pois selecionou o mesmo profissional para outros setores, ou seja, sem bibliografias específicas. Para ela, a instituição e o profissional perdem com isso; a primeira pode admitir um profissional sem o perfil requerido para o cargo; o profissional porque suas expectativas podem não ser correspondidas porque o edital não condiz com a atuação no cargo, especialmente no caso da assistência estudantil que ainda carece de referências. No que tange à gestão do conhecimento dos setores e das práticas profissionais na assistência estudantil, Rafaela disse que ela ocorre, no geral, de um profissional para outro, sem uma diretriz específica; existem poucos documentos norteando o setor e a prática dos profissionais. Com exceção de portarias e editais que regulamentam os auxílios, e os quais dão alguma luz para os profissionais em suas rotinas, não existe uma discussão institucionalizada sobre o que é assistência estudantil e sobre o papel de suas diferentes áreas e profissionais.

Heloisa tem formação em pedagogia e sempre atuou na educação infantil antes de ingressar na universidade como auxiliar administrativa; só depois assumiu o cargo de TAE, que não é especificamente de pedagoga, mas que, segundo informou, exige licenciatura. Conta que foi bem difícil para os professores de sua unidade acadêmica entenderem como uma pedagoga, ou uma profissional com licenciatura, poderia contribuir. Ela faz muitos questionamentos que, segundo ela, são comuns entre as profissionais que, como ela, atua nos

serviços de apoio aos estudantes: Qual o perfil profissional para trabalhar com as “escutas” aos estudantes: psicólogo, assistente social, pedagogo? O profissional pode ter outra formação além dessas três? Mesmo com uma formação em alguma dessas áreas, mas ocupando um cargo administrativo, o profissional é adequado? Só a formação inicial na graduação é suficiente ou são necessários cursos complementares para atuar nessa área? Todos, os portadores de uma formação específica têm perfil para lidar com as demandas dos estudantes? As respostas a essas questões ainda não foram dadas, embora o seu grupo de profissionais tenha se empenhado em discuti-las.

Outra situação semelhante é a de Glaucia. Quando entrevistada, encontrava-se no cargo de TAE há menos de um ano e suas atividades compreendem tanto o acompanhamento da documentação referente a bolsas e auxílios como o monitoramento da situação acadêmica dos estudantes bolsistas. Antes disso, ela atuava como auxiliar administrativo na instituição. Como o cargo exige licenciatura, a sua expectativa era desenvolver trabalhos que fossem mais próximo do campo pedagógico, da sala de aula, ou, pelo menos, que envolvesse ensino e aprendizagem. Como já trabalhava no setor de protocolo do campus, ou seja, já conhecia as rotinas administrativas, suas habilidades e competências foram aproveitadas pela gestão. Na sua avaliação, o lado positivo da mudança de setor é continuar trabalhando no mesmo campus, inclusive próximo da sua residência; o lado negativo é continuar exercendo funções quase estritamente administrativas, o que frustrou suas expectativas de atuar mais próximo da área pedagógica. Considera que a parte administrativa dos auxílios e das bolsas é de extrema relevância para os estudantes e para as políticas de assistência estudantil da instituição, mas preferia não fazê-lo porque essa rotina administrativa consome praticamente todo o seu tempo.

Fernanda conta que o núcleo de apoio ao estudante em que atua não estava previsto como um setor, mas foi criado para atender tanto a demanda dos estudantes, como para substituir um antigo setor de apoio comunitário que havia sido extinto. Algumas assistentes sociais lotadas nesse antigo setor iniciaram o processo de escutar os estudantes; diante da complexidade dos casos que surgiam, constatou-se a necessidade de contar com profissionais com outro perfil – com formação em psicologia – para o trabalho em uma equipe multiprofissional. Os profissionais que já atuavam e os que chegaram precisaram entender o que é a assistência estudantil e como se trabalha de forma multiprofissional nela. Na universidade os auxílios financeiros do Pnaes são geridos por uma fundação própria, por meio de profissionais contratados via Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); devido a esse

arranjo, as assistentes sociais que atuavam no antigo setor de apoio comunitário não precisaram ser transferidas para o setor de bolsas e auxílios da assistência estudantil.

Lucia também abordou esse mesmo ponto: qual seria o perfil dos profissionais para atuar no serviço de apoio ao estudante? Assistentes sociais, psicólogas, pedagogas? Ela complementa, com outra questão: além da profissão, seria possível pensar em outras características como formação complementar em temas como racismo, violência, gênero, saúde mental, entre outros? Isso poderia vir a ser exigido em concurso? Ou, para assistência estudantil seria melhor que as instituições remanejassem profissionais de outros setores numa espécie de processo seletivo interno? Para ela, a resposta não é simples, mas a discussão é necessária. Lucia também tratou de questões de caráter mais estrutural as quais impactam o entendimento que as unidades acadêmicas têm acerca de setores de acolhimento aos estudantes. A ausência de concursos nas universidades federais nos últimos anos associada às aposentadorias dos profissionais resultou na diminuição das equipes de profissionais, o que causa dificuldades para a instituição e para as suas unidades acadêmicas identificarem os seus setores prioritários para alocar os servidores.

Ana trouxe outra questão que para ela é angustiante em alguns momentos: o que posso falar para o estudante? O que posso falar para os professores? Disse que mesmo o seu setor tem uma parceria com a coordenação dos cursos, a linha é muito tênue entre o que pode e não pode falar pra ajudar, sem que isso eventualmente prejudique o estudante ou o professor. Ela complementa: quais seriam esses limites? Para ela, muitas vezes pode se errar no que é dito, e que a falta de parâmetros para atuação profissional pode causar insegurança nos profissionais. Dá o seguinte exemplo: às vezes orientamos os professores a terem um olhar mais cuidadoso, conversar com os estudantes, mas, em alguns casos, dependendo de como isso é feito, os estudantes se incomodam, se sentem tratados de modo diferente, e o resultado é diferente do planejado, que é apoiar e melhorar as condições de estudos dos estudantes. Outro problema: o seu cargo é oficialmente administrativo e embora tenha formação em psicologia, ela disse não saber se pode ou deve usar esses conhecimentos na sua atuação com os estudantes. Também diz que usar os conhecimentos é diferente de exercer a profissão de psicóloga, pois mesmo que seu cargo fosse de psicóloga, nesse serviço de “escuta acadêmica” não faria sentido uma abordagem clínica, mas da psicologia educacional. Em suma, diz não saber se por ter um cargo administrativo deve se restringir a questões mais burocráticas da vida acadêmica dos estudantes ou, se usando a sua formação de psicóloga, buscar entender em que aspectos os estudantes apresentam dificuldades e, assim, orientá-los.

Lucia também abordou esse ponto: muitos profissionais de cargo administrativo, por exemplo, auxiliares e assistentes, possuem alguma formação em nível superior e trabalham utilizando esses conhecimentos; entretanto, no plano de carreira não há possibilidade de migrar de assistente administrativo para psicólogo ou assistente social. Em suma: os profissionais usam conhecimentos de nível superior, mas mantêm-se em cargos de nível médio. Disse que as instituições e os servidores têm um problema a ser resolvido: quando os profissionais têm formação acima do exigido - um diploma de ensino superior e um cargo de ensino médio - podem requisitar o incentivo à qualificação e receber aumento nos salários sem mudar de cargo. A questão é se seria justo, ou não, a instituição dispor desses conhecimentos, pois isso também envolveria questões relativas a desvio de função etc. Trata-se de algo complexo para resolver, mas comum no cotidiano dos profissionais que usam seus conhecimentos para além dos cargos para os quais fizeram concurso.

Joseane disse que a atual demanda da sua Pró-Reitoria está em definir as rotinas de trabalho, os procedimentos e o planejamento estratégico. Dar uma diretriz para além do trabalho com os estudantes tem demandado compreender o que é um planejamento estratégico, como ele é feito, onde entram os procedimentos e instrumentos de trabalho. Relata os encontros de formação que aconteceram abordando questões e temas que mais afetavam a equipe, elencando os assuntos que gostariam de discutir por prioridades, organizando uma agenda mensal para discuti-los. Esses encontros de formação agora são parte da rotina da equipe. O primeiro encontro foi para discutir “qual a nossa concepção de assistência estudantil?”. Relata que convidam pessoas externas da Pró-Reitoria para participarem desses encontros e que no último discutiram sobre as políticas de acesso no ensino superior. Assim, no calendário da sua equipe, uma vez por mês, uma segunda e uma sexta, em quatro blocos de 4 horas, as atividades de atendimento aos estudantes são interrompidas⁵⁸.

Joseane também destacou que foi a equipe quem exigiu um planejamento estratégico por parte da gestão e que uma servidora com conhecimentos do assunto tem ajudado vários setores da instituição a construírem os seus planejamentos estratégicos. Além dessa rotina coletiva, ainda existem encontros da gestão com cada um dos profissionais da equipe para que possam alinhar as ideias e os fluxos.

⁵⁸ Essas atividades formativas dentro da rotina de trabalho foram exemplificadas assim por ela: Última segunda do mês: na manhã das 8h às 12h – discussão de casos (apenas a equipe se reúne pra discutir seus casos, sempre pautados na política de assistência estudantil); na parte da tarde das 13h às 17h – reunião administrativa (entre a equipe e a gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis); Última sexta do mês: na manhã das 8h às 12h – encontros de formação (temas organizados em calendário, com convidados externos); na parte da tarde das 13h às 17h – reunião de equipe (pauta livre).

Como já citado por Heloisa, em sua visão os serviços de apoio aos estudantes na sua instituição têm surgido da vontade dos profissionais e que uma das discussões das profissionais que atuam nesses serviços é a necessidade de que todas as unidades acadêmicas contem com um serviço semelhante. Observa que para isso seria importante terem um documento descrevendo o que são os serviços de apoio aos estudantes.

2.2) A construção da identidade profissional num campo em construção

As falas dos profissionais sobre a chegada deles nos setores da assistência estudantil nas universidades onde trabalham nos remetem à chegada dos estudantes ao ensino superior, quando são cobrados desde o início a desempenhar o seu ofício. Mas, diferentemente dos estudantes, que buscam se afiliar e desempenhar o ofício de estudante em um espaço com regras institucionais e sociais já definidas (COULON, 2008), os profissionais da assistência estudantil, ao mesmo tempo em que se afiliam as regras sociais e institucionais de suas universidades, estão construindo os seus procedimentos de trabalho.

Os profissionais da assistência estudantil trazem os seus repertórios acadêmicos e profissionais, suas experiências passadas, e aos poucos vão mesclando a elas novos conhecimentos sobre a assistência estudantil, um campo multidisciplinar. Essa chegada à assistência estudantil e o seu processo de construção de um campo novo parecem exigir desses profissionais um esforço de identificação com a área, passando pelo trabalho multiprofissional que exige formação e capacitação na visão deles. De maneira geral, os relatos são comuns a todos os profissionais, chegaram num setor para atuarem dentro de uma área que não conheciam: a Assistência Estudantil.

O Quadro 6 mostra os dados dos 26 profissionais que entrevistei em seus cargos⁵⁹, número e área de formação. No quadro podemos visualizar uma diversidade de profissionais em três principais formações: psicologia, pedagogia e serviço social. A formação e os cargos nem sempre são equivalentes, como por exemplo, no cargo de assistente administrativo que exige ensino médio e tem dois profissionais formados: um em psicologia e um em filosofia; e no cargo de técnico em assuntos educacionais que exige licenciatura e tem quatro pedagogos, um historiador e um cientista social. Essa diversidade de formações que compõem o quadro de profissionais na assistência estudantil sugere a construção de uma identidade profissional em diálogo com diferentes áreas de formação num campo novo.

⁵⁹ A descrição detalhada desses cargos será mais bem explicada à frente.

Quadro 6) Profissionais entrevistados, cargos, número e formação

Cargo	Número	Formação
Assistente Administrativo	4	Filosofia, Psicologia (2x) e Ensino Médio
Assistente Social	5	Serviço Social
Enfermeira	1	Enfermagem
Pedagoga	1	Pedagogia
Professor	3	Odontologia, Agronomia e Pedagogia
Psicólogo	6	Psicologia
Técnico em Assuntos Educacionais	6	Pedagogia (4x), Ciências Sociais e História

Fonte: elaborado pelo autor a partir do caderno de campo.

Uma pesquisa publicada em 2018 pelo Fonaprace traz um levantamento sobre o número de técnicos-administrativos nas Ifes ligados exclusivamente à assistência estudantil. Participaram da pesquisa 61 universidades federais, que contavam com um total de 91.205 técnicos-administrativos, sendo que 44.288 (44,6%) são de nível superior e 46.917 (55,4%) em cargos de nível médio. Desse total, 2.071 servidores se dedicam exclusivamente à assistência estudantil, o que representa 2,27%, dos quais 1.270 (61,3%) estão em cargos que exigem curso superior e 801 (38,7%) em cargos de ensino médio. Esses números não nos permitem avaliar se houve um crescimento no número de profissionais que atuam na assistência estudantil, uma vez que a pesquisa não traça um comparativo com outros momentos, nem saber se o percentual em relação ao todo se alterou ao longo do tempo.

Os dados também não nos permitem avaliar se o número de técnicos-administrativos é pequeno ou não, uma vez que o documento não nos permite ter uma ideia da quantidade de estudantes atendidos por esses profissionais. Entretanto, se dividirmos os 2071 técnicos-administrativos pelas 61 universidades respondentes teremos uma média de quase 34 técnicos-administrativos voltados à assistência estudantil, o que nos parece um número pequeno, considerando que o ano de 2018 registrou 1.123.649 matrículas nas universidades federais (INEP, 2019) daria uma média de 541 estudantes atendidos por profissional. Mesmo que nem todos os estudantes necessitem de algum tipo de apoio da assistência estudantil, podemos imaginar que todos os estudantes são uma demanda em potencial, seja para ações de assistência material, seja para ações de apoio pedagógico, por exemplo. Isso parece confirmar parte das reivindicações de alguns profissionais entrevistados, sobre a necessidade da contratação de mais profissionais para a melhor execução das políticas de assistência estudantil.

O que os números nos revelam é que na assistência estudantil o número de técnicos-administrativos com cargos de ensino superior é maior proporcionalmente do que no conjunto dessas universidades, isso pode indicar uma certa especificidade da assistência estudantil.

Nos cargos de nível superior, destacam-se assistentes sociais (cerca de 1/3 do total), psicólogos e administrativo (cerca de 1/3). A maioria dos profissionais com ensino médio ocupa cargos administrativos. O maior número de assistentes sociais nos permite pensar uma certa concepção de assistência estudantil ainda muito atrelada a questão dos auxílios financeiros e materiais.

Tabela 1) Número de técnicos administrativos efetivos vinculados a Assistência Estudantil segundo áreas de atuação - regiões e Brasil (no e %).

		Região										Brasil	
		Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Sudeste		Sul			
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%
Superior	Administrativo	18	30,0	51	13,2	11	10,4	95	18,0	16	8,5	191	15,0
	Assist. Sociais	18	30,0	127	32,8	49	46,2	129	24,4	76	40,4	399	31,4
	Psicólogos	6	10,0	71	18,3	15	14,2	74	14,0	35	18,6	201	15,8
	Prof. Saúde	1	1,7	33	8,5	11	10,4	118	22,3	13	6,9	176	13,9
	T.I.	0	0,0	1	0,3	0	0,0	1	0,2	0	0,0	2	0,2
	Nutricionistas	3	5,0	46	11,9	4	3,8	30	5,7	16	8,5	99	7,8
	Pedagogos	8	13,3	20	5,2	4	3,8	12	2,3	16	8,5	60	4,7
	Outros	6	10,0	38	9,8	12	11,3	70	13,2	16	8,5	142	11,2
		60		387		106		529		188		1270	
Médio	Administrativo	22	52,4	108	61,4	39	76,5	245	63,5	91	62,3	505	63,0
	Prof. Saúde	0	0,0	27	15,3	10	19,6	30	7,8	6	4,1	73	9,1
	T.I.	6	14,3	0	0,0	0	0,0	1	0,3	1	0,7	8	1,0
	Outros	14	33,3	41	23,3	2	3,9	110	28,5	48	32,9	215	26,8
			42		176		51		386		146		801

Fonte: Pesquisa Nacional do Perfil das IFES para a Assistência Estudantil, 2016. (FONAPRACE, 2018, p.74).
Número de respondentes: 61 IFES

Os profissionais do apoio pedagógico que atuam nas universidades onde realizei as entrevistas formais e informais ocupam cargos de assistente administrativo, assistente social, enfermeiro, pedagogo, psicólogo e técnico em assuntos educacionais (TAE). Esses cargos não representavam a diversidade de cargos que existem nas Pró-Reitorias pesquisadas, mas sim dos informantes da pesquisa. No quadro abaixo apresento uma descrição sumária desses seis cargos de acordo com a legislação.

Quadro 7) Síntese do Plano de Carreira dos cargos técnicos administrativos em educação

ESCOLARIDADE	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO	DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO:
ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO	Médio Profissionalizante ou Médio Completo + experiência	Executar serviços de apoio nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados, cumprindo todo o procedimento necessário referente aos mesmos; preparar relatórios e planilhas; executar serviços gerais de escritórios. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
ASSISTENTE SOCIAL	Curso superior em Serviço Social	Prestar serviços sociais orientando indivíduos, famílias, comunidade e instituições sobre direitos e deveres (normas, códigos e legislação), serviços e recursos sociais e programas de educação; planejar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos sociais em diferentes áreas de atuação profissional (seguridade, educação, trabalho, jurídica, habitação e outras); desempenhar tarefas administrativas e articular recursos financeiros disponíveis. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
ENFERMEIRO	Curso superior de Enfermagem	Prestar assistência ao paciente e/ou usuário em clínicas, hospitais, ambulatorios, navios, postos de saúde e em domicílio, realizar consultas e procedimentos de maior complexidade e prescrevendo ações; implementar ações para a promoção da saúde junto à comunidade. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
PEDAGOGO	Curso Superior em Pedagogia	Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar. Viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
PSICÓLOGO/ÁREA	Curso Superior em Psicologia	Estudar, pesquisar e avaliar o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticar e avaliar distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigar os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenar equipes e atividades de área e afins. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
(TAE) TÉCNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS	Curso Superior em Pedagogia ou Licenciaturas	Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Sintetizado pelo autor a partir da Lei Nº 11.091 (BRASIL, 2005).

Importante notar que essa legislação, para além da criação de um plano de carreira que alterou outras legislações anteriores, também trouxe novas definições e atribuições para esses cargos de técnicos-administrativos em educação, em geral, com atribuições menos específicas como nas legislações anteriores.

Esses cargos no âmbito do apoio pedagógico também foram mencionados por Luz e Lopes (2020) no estudo sobre a constituição da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis na Unipampa; durante esse processo, ao se debruçarem sobre questões pedagógicas, realizou-se um concurso público em 2009 para contratação de servidores técnico-administrativos. As autoras destacam as vagas para pedagogos, assistentes sociais e de TAEs, segundo elas, “cargos esses pensados para a composição de uma equipe multiprofissional, constituída para o desenvolvimento do Apoio Pedagógico em cada um dos campi da Universidade” (LUZ; LOPES, 2020, p.201).

No levantamento realizado por Toti et al (2018) sobre desenvolvimento de ações de apoio pedagógico nas universidades federais, as autores também constataam que os cargos de pedagogo, psicólogo e assistente social são os mais presentes nesses setores.

Conforme mostram alguns relatos dos profissionais ouvidos por mim, a descrição dos cargos é genérica, uma vez que esses podem ser os mesmos em outros serviços da instituição, o que lhe permite maior flexibilidade nos concursos públicos. Isso fica claro quando os profissionais com formação em psicologia referem-se às distintas abordagens da psicologia clínica e da educacional; e a despeito das possibilidades de contribuição de cada abordagem para a assistência estudantil, os profissionais advertem que isso pode vir a gerar conflitos na dinâmica dos atendimentos aos estudantes.

Toti e Polydoro (2020, p.96) destacam que “a descrição de atribuição desses cargos é bastante genérica, para que possa contemplar a diversidade de instituições e contextos nos quais esses profissionais atuarão”. Para as autoras, a descrição dos cargos “não deixa claro o papel desses profissionais ao ingressarem no ensino superior” (TOTI; POLYDORO, 2020, p.96).

A maioria dos profissionais que entrevistei relatou que durante a formação inicial em serviço social, pedagogia ou psicologia não tiveram contato com a assistência estudantil como uma disciplina e que essa área nunca tinha sido apresentada como uma possibilidade de atuação profissional. O mesmo foi constatado Toti e Polydoro (2020) quando afirmam que a formação inicial desses profissionais, especialmente de pedagogos e psicólogos, não contempla o trabalho no ensino superior, o que, segundo as autoras, indica a necessidade de formação desses profissionais, além de pesquisas sobre o tema:

(...) formação de pedagogos nos cursos de formação inicial no Brasil tem como objetivo a docência na educação infantil e nos anos iniciais e não contempla, de fato, a atuação no ensino superior. O mesmo ocorre com outros profissionais que atuam nesses serviços, como psicólogos e demais licenciados. Há, portanto, uma realidade

de construção, não só do serviço nas instituições, como da identidade dos profissionais que nele atuam. (TOTI et al., 2018, p.89-90)

Tavares (2019) ao estudar o trabalho dos pedagogos em uma universidade federal entende:

Não há como formar um pedagogo com características restritivas e padronizadas, pois o currículo nunca dará conta de absorver todas as demandas exigidas e nem tampouco resolver todos os impasses a respeito de sua identidade ou de suas identidades. Portanto, o contexto da formação continuada se faz necessário tendo como ponto de partida as necessidades reais do espaço educativo no qual o pedagogo se encontra. (TAVARES, 2019, p.54)

Mesmo em relação à atuação no ensino superior, de modo menos específico que a assistência estudantil, nenhum dos profissionais que entrevistei relatou ter tido conhecimento dessa possibilidade durante a graduação. Algumas – Beatriz, Mariane e Manuela – mencionam as situações novas que enfrentaram ao ingressarem no serviço e para as quais não haviam sido preparadas na formação inicial e tinham a expectativa de terem feito um curso introdutório sobre assistência estudantil. Essa expectativa se baseou em experiências anteriores em outras instituições que ofereceram cursos introdutórios para que desempenhassem a profissão dentro da área a qual haviam sido contratadas.

- Identidade profissional

A questão da identidade profissional também aparece nos relatos dos profissionais entrevistados, especialmente no que tange à atuação deles na assistência estudantil; nesse sentido entendem a identidade profissional nessa área ainda em processo de construção.

Dentro da sociologia, esse processo de construção de uma identidade profissional foi analisado por Becker e Carper em 1956. Por meio de entrevistas com estudantes de graduação de fisiologia, filosofia e engenharia mecânica, eles buscaram compreender como a participação em grupos profissionais modifica as identidades individuais, o que para eles, se dá por meio de mecanismos sociais e psicológicos que operam no desenvolvimento do interesse pelos problemas comuns, assim como no orgulho das habilidades desenvolvidas.

Ao analisar esse grupo de estudantes de três diferentes cursos, os autores mostram como a identidade profissional vai sendo construída desde a graduação, com o exercício de se projetar no futuro e começar a desenvolver essa identidade profissional antes de vir a ser um profissional. Para eles a construção dessa identidade profissional opera por meio de três formas: na informalidade com o grupo de pares, na relação de aprendizagem com os docentes e por meio da estrutura organizacional das universidades (BECKER e CARPER, 1956).

Já no contexto brasileiro e pensando a área da educação, Pimenta (1999) ao discutir a identidade de professores entende que ela não é um dado imutável nem externo, ou seja, algo a ser adquirido, mas sim um processo de “construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p.18). Ela defende que uma identidade profissional se constrói a partir dos significados da profissão e da sua revisão constante, incluindo a revisão das tradições, e observa que em algumas revisões se reafirma “práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”. (PIMENTA, 1999, p.19). O argumento da autora é que a identidade profissional dos professores se constrói em cada professor, enquanto ator e autor das atividades cotidianas. Desse processo fazem parte os seus valores e modo de situar-se no mundo, por meio de “de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos”. (PIMENTA, 1999, p.19).

Embora Pimenta (1999) trate da profissão docente para análise da construção da identidade de professor, é possível usar a sua análise como referência para pensarmos a identidade dos profissionais de serviços de apoio aos estudantes da assistência estudantil. Assim como na identidade docente, a identidade na assistência estudantil é um processo em construção historicamente situada e construída de forma significativa. Se na construção da identidade docente as tradições e as práticas consagradas culturalmente são revisitadas, no caso da assistência estudantil elas são revisadas e repensadas, ou seja, elas orientam as práticas profissionais apreendidas fora da assistência estudantil em carreiras específicas ao mesmo tempo em que dialogam com práticas profissionais de outras áreas, começando a compor uma identidade própria do campo da assistência estudantil.

Para Pimenta (1999), a formação de professores deve ser pensando entendendo-o como um intelectual num processo contínuo de formação. Segundo ela,

Enquanto tal, pensar em sua formação significa pensa-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1999, 28-29).

Também podemos pensar a formação dos profissionais da assistência estudantil como um *continuum*, construída com vários processos de autoformação e reflexão das experiências práticas, sobretudo na troca de experiências com seus pares.

Pimenta (1999) ainda destaca o triplo movimento desse processo de formação do professor, que:

Opondo-se à racionalidade técnica do trabalho dos professores compreendidos como funcionários (ora da Igreja, ora do Estado), mero aplicadores de valores, normas, diretrizes e decisões político-curriculares, aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schon, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, enquanto constituinte do professor compreendido como profissional autônomo. (relativamente autônomo) (PIMENTA, 1999, p.29).

Assim, pensando nesse triplo movimento de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, ou a meta-reflexão na ação, podemos entender que o processo de identificação dos profissionais que atuam na assistência estudantil vem se construindo junto com a construção do campo, em que se inclui aqui a reflexão sobre o próprio campo, sobre o que é a assistência estudantil em suas diferentes concepções institucionais e o que é atuar profissionalmente nesse lugar.

Dubar (2012) ao discutir sobre as atividades que genericamente são chamadas de trabalho e possibilitam uma identificação positiva são ao mesmo tempo “escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida)” (DUBAR, 2012, p.353). Para ele, essas atividades:

(...) dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. (DUBAR, 2012, p.354).

O autor ainda explica que essas identidades profissionais possibilitam à troca de empregos ao longo da vida dando uma continuidade a trajetória profissional. O autor também reflete sobre o papel da teoria e da prática e do papel do estágio na formação dos profissionais como elementos dos saberes profissional e cita,

Em um artigo que se tornou célebre intitulado “The making of a physician [A fabricação de um médico]”, Everett Hughes (1955), baseando-se em diversas pesquisas empíricas, mostrava em que o fato de se tornar médico, quando se escolhia esse caminho ingressando na universidade, não era fundamentalmente o resultado da aquisição de saberes teóricos e abstratos, mas do êxito de uma iniciação no “trabalho real” (em estágios, principalmente) e de uma conversão mediante a qual os estudantes passam do mundo “profano” e de seus estereótipos sobre a medicina (nobre, devotada, sábia, etc.) ao mundo “profissional” da prática médica, com suas atividades de prestígio, mas também seus “serviços sujos” (papelada, corpo do paciente, etc.), isto é, o conjunto de sua “cultura” específica, feita de uma linguagem (jargão), de uma visão do mundo (como conjunto de doentes potenciais), de prática

(muito diversas) e de uma conduta de vida (*ethos*), incluindo uma projeção da carreira possível. Só terminam curso de medicina aqueles que conseguiram essa transformação identitária, que implica a gestão da coexistência entre “mundo profano” (o mundo não médico) e “mundo profissional” (médico), fonte de um estatuto importante e de um futuro projetado. Portanto, não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito. Essa cultura de trabalho se traduz no ingresso em um segmento (hospitalar, liberal, de pesquisa, etc.) organizado em torno de atos específicos, codificados, controlados pelos colegas (DUBAR, 2012, p.356-357).

Como no exemplo recitado por Dubar (2012) a construção da identidade passa por um estágio, ou a iniciação no “trabalho real” passando do mundo “profano” para o mundo “profissional” mediado pelas trocas com outros profissionais e pela reflexão das práticas e do uso das teorias. Assim, a identidade na assistência estudantil se dá em seu cotidiano, na prática de trabalho junto com outros profissionais da assistência, partindo das ideias “profanas”, em alguns casos a partir de estereótipos do que seja a assistência estudantil até as ideias “profissionais” construídas por meio da reflexão sobre as práticas e apoiadas nas teorias sobre assistência estudantil, ou, naquelas que a assistência estudantil tem se utilizado para construir as suas práticas, construindo uma cultura de trabalho compartilhada, organizada em torno de atos específicos, codificados e controlados pelos pares. Dubar (2012, p.357) destaca que “embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante”.

Pensar a construção da identidade desses profissionais dos serviços de apoio aos estudantes ligados à assistência estudantil passa pela discussão antes da identidade desses servidores enquanto profissionais, por exemplo, ser psicólogo ou pedagogo é a mesma coisa que ser psicólogo ou pedagogo da assistência estudantil?

Sousa (2019) ao estudar a identidade dos profissionais TAE na UnB defende que a identidade unitária não faria sentido, uma vez que cada local ou setor exigiria um perfil diferente desse profissional e cita como exemplo que “o perfil de um servidor de Secretaria de Graduação não será o mesmo do servidor que está lotado na Biblioteca Central (BCE) ou na Coordenação de Acompanhamento de Ações de Extensão do Decanato de Extensão (DEX)” (SOUSA, 2019, p.75). O autor complementa,

Assim como todo o profissional, a formação continuada deve fazer parte da carreira profissional do TAE, considerando aspectos relativos à sua atuação profissional, sem desconsiderar os conhecimentos de sua formação inicial, porém a formação continuada deve ser a ponte para solidificar a prática profissional dentro do cargo,

principalmente por essa função não ser contemplada nos currículos da formação inicial desses profissionais, o que foi constatado na presente pesquisa. O reconhecimento pela legitimação da identidade profissional do TAE na universidade vai além da perspectiva da formação continuada, se instala nas concepções da atuação profissional e no sentimento de pertença do servidor ao meio universitário. (SOUSA, 2019, p.69).

Assim como Sousa (2019), Abreu (2017) defende ser fundamental uma política institucional “de formação continuada de seus servidores (técnicos administrativos e docentes), com atenção especial para formação de agentes mediadores qualificados para o atendimento dos estudantes participantes contemplados com ações da assistência estudantil” (ABREU, 2017, p.215). O papel dessa formação continuada é agregar conhecimentos gerais e específicos a esses profissionais, que têm sua profissionalidade legitimada quando o se reconhece “não como um profissional isolado, mas como um profissional cuja função tem impacto social contribuindo com o sentimento de pertença ao coletivo do qual partilha a função, o poder e os saberes” (SOUSA, 2019, p.63). Para ele isso ocorre quando o profissional “tem um saber específico indispensável para a sua atividade, o que o diferencia de outras profissões, tornando-o autônomo para sua função” (SOUSA, 2019, p.64).

O que percebemos tanto nos trabalhos de Sousa (2019) e Abreu (2017) assim como na reivindicação dos profissionais entrevistadas é o papel da formação nesse processo de construção das identidades. Reivindicar uma formação específica para atuar na assistência estudantil parece ser coerente com as necessidades profissionais, mas é também ao mesmo tempo uma forma de institucionalizar esse campo e dar visibilidade a ele.

- Equipe multiprofissional

Outro ponto que merece destaque nesse processo de construir a identidade profissional na assistência estudantil é o trabalho multiprofissional. Cada uma das universidades conta com Pró-Reitorias com estruturas muito específicas, o que reflete algumas diferenças nos formatos de alguns serviços, contudo, em todas elas, parece prevalecer uma lógica de um trabalho multiprofissional. Em alguns casos, como no Setor de Apoio Psicossocial ao Estudante (SEAPE) da PROAES/UFRRJ e no Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento do Estudante da PRAE/UFMG o trabalho multiprofissional se dá dentro das equipes desses setores, que conta com profissionais do serviço social, psicologia e pedagogia. Em outros, o trabalho multiprofissional se dá no compartilhamento de informações entre os setores.

Scher e Oliveira (2020) citam que na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) o Setor de Assuntos Estudantis conta como uma assistente social, uma pedagoga, um TAE e um Assistente em Administração e que contou com uma psicóloga até 2018, desenvolvendo, principalmente as seguintes ações: “a) acolhimento e orientação; b) realização dos processos de análise socioeconômica; c) gestão do programa de auxílios socioeconômicos; e d) acompanhamento e orientação de estudantes que apresentam demandas de apoio acadêmico” SCHER; OLIVEIRA, 2020, p.15-16). Para elas, mesmo com essa composição é necessário avançar no que tange à constituição da equipe multidisciplinar para atendimento dos estudantes isso porque no período do estudo (2010-2016), “(...) na maior parte do tempo o setor não possuiu em seu quadro técnico os profissionais de pedagogia e psicologia, o que comprometia consideravelmente o serviço de apoio, o trabalho interdisciplinar, bem como o acompanhamento pedagógico dos acadêmicos” (SCHER; OLIVEIRA, 2020, p.16). Elas entendem que a execução da Assistência Estudantil na UFFS nesse período “ocorreu essencialmente pela via da gestão de programas financeiros” e justificam que a “ausência de equipes completas em cada campus e de uma política interna que regulamente, ampare e reconheça os serviços de apoio, imprimiu fragilidade no desenvolvimento do trabalho de assistência estudantil” (SCHER; OLIVEIRA, 2020, p.16).

Scher e Oliveira (2020) levantam um ponto interessante: o fato de ter profissionais que se dediquem a pensar outros formatos da assistência estudantil que não apenas a “gestão de programas financeiros” para implicar nas diferentes formas de assistência estudantil. Em síntese, ter um pedagogo, psicólogo ou assistente social que possa se dedicar a questões acadêmicas dos estudantes, como dificuldades com estudos e organizar o tempo, por exemplo, parecem fazer diferença.

O Quadro 8 mostra no período de 2002 a 2018, para o conjunto das universidades federais do país, o crescimento do número de estudantes matriculados na graduação, o número de docentes e o de técnicos-administrativos no período nas duas últimas décadas. Os números mostram um crescimento proporcional entre o número de estudantes, docentes e técnico-administrativos, se em 2002 a relação de docentes para estudantes era de 1/10 e de técnicos-administrativos de 1/9, em 2018 essa relação foi de 1/11 docentes e de 1/10 de técnicos-administrativos. O Reuni estipulou como meta que ao final da expansão a relação de docentes para estudantes fosse de 1/18, não indicando uma relação no caso de técnicos-administrativos (BRASIL, 2007).

Se na relação entre estudantes, docentes e técnicos-administrativos o crescimento foi proporcional, em números absolutos o quadro de técnicos-administrativos praticamente

dobrou nesse período, nos sugerindo que parte tenha sido concursados para a assistência estudantil.

Quadro 8) Número de universidades federais, matrículas na graduação, docentes e técnico-administrativos em educação no período de 2002 a 2018.

	2002	2006	2010	2014	2018
Universidades Federais	43	53	58	63	63
Matrículas na graduação	500459	556231	763891	1046467	1123649
Docentes	48056	52881	74059	88748	97580
Técnicos-Administrativos	57573	59637	86577	102626	108878

Fonte: Construído pelo autor a partir dos dados dos Censos do Ensino Superior do INEP anos de 2002, 2006, 2010, 2014 e 2018.

Todos os técnicos-administrativos que entrevistei ingressaram em seus atuais cargos nas universidades nesse período de expansão; a maioria ingressou na última década, a partir de 2010. Esse dado corresponde ao obtido em outro estudo (TOTI; DIAS, 2020): a maioria dos cargos no apoio pedagógico foi criada como consequência da implementação do Reuni, constituindo, portanto, uma área bastante recente nas universidades federais.

A chegada de novos profissionais para a área de assistência estudantil, portadores de diferentes formações no nível da graduação, suscitou o debate em se trabalhar de forma multiprofissional, a despeito de esses profissionais estarem acostumados a trabalhar nesse formato e a conhecerem o que é a assistência estudantil.

Peduzzi (2001) ao analisar alguns serviços multiprofissionais na área da saúde argumenta que:

O trabalho em equipe não pressupõe abolir as especificidades dos trabalhos, pois as diferenças técnicas expressam a possibilidade de contribuição da divisão do trabalho para a melhoria dos serviços prestados, à medida que a especialidade permite aprimoramento do conhecimento e do desempenho técnico em determinada área de atuação, bem como maior produção. (PEDUZZI, 2001, p.108)

Também Galvan (2007), em relação aos serviços multiprofissionais na área da saúde, afirma:

(...) mais do que qualidades das equipes, as definições se referem a modos de funcionamento; o que nos leva a constatar que as equipes não são universos estanques, são estruturas dinâmicas que podem funcionar ora de forma mais integrada ora de forma mais estratificada. Ou seja, não é a equipe que é multi ou transdisciplinar, mas é o seu modo de operar que pode ser definido de uma determinada maneira, em um determinado momento. (GALVÁN, 2007, p.55)

O mesmo autor também trata do que denomina de “entraves grupais”; ou seja, a simples junção de vários indivíduos em um mesmo espaço não caracteriza um grupo; ele afirma que isso se verifica em equipes de saúde, notando que o fato de a equipe contar com diferentes profissionais em sua composição não a torna multi, inter ou transdisciplinar nem mesmo uma equipe. Para ele “há que se considerar a necessidade destes profissionais terem objetivos comuns, partilhados e alinhados, o que não é uma tarefa óbvia, nem simples” (GALVÁN, 2007, p.58).

Tomando as referências de Peduzzi (2001) e Galván (2007), entendemos que o trabalho multiprofissional na assistência estudantil não suprime as especificidades dos conhecimentos disciplinares da formação inicial dos profissionais, mas se dá na intersecção desses conhecimentos, no compartilhamento das informações para pensar em conjunto, o que pressupõe compartilhar pontos de vista e não apenas estar juntos num mesmo espaço. Como um campo em construção, o trabalho multiprofissional e a identidade profissional na assistência estudantil ainda parecem estar sendo experimentados, como um processo em construção, histórica e institucionalmente situado e construído a partir do significado de diferentes profissões.

Silva et al. (2002), ao estudar os limites do trabalho multiprofissional em serviços de saúde, lembra que muitas vezes uma atividade planejada por um só técnico levaria duas horas e que se planejada por toda a equipe poderia levar dois dias, assim, os autores defendem que esse seria o preço a pagar pela qualidade do trabalho.

Os autores também reforçam a importância do planejamento para um trabalho efetivo de forma multiprofissional, sendo os estudos parte desse planejamento. Para eles,

Nesse mesmo sentido, ressalta-se a importância das discussões de casos, reuniões periódicas, de supervisão e planejamento, com a participação de todos os membros da equipe, pois também eles, antecipando demandas, constroem projetos, favorecendo a integração dos membros da equipe. Em síntese, uma estratégia que parece fundamental para tornar efetivo o trabalho multiprofissional é o planejamento de ações que busquem identificar e incorporar demandas antevistas à rotina. (SILVA et al., 2002, p.116).

Costa (2007) fala que a construção de novos projetos ou serviços não pode se dar apenas de esforços solitários de profissionais, e sim deve ser alicerçada com apoio institucional que, segundo ela, “deve possibilitar espaço de autonomia e de criatividade aos profissionais e alavancar os processos de qualificação e formação de equipes no interior dos serviços” (COSTA, 2007, p.119). Ela ainda chama atenção para a necessidade do trabalho em equipe ter um objetivo comum partilhado.

Na assistência estudantil, o objetivo comum a ser compartilhado parece ser a permanência dos estudantes, nesse sentido, o trabalho multiprofissional feito de forma planejada se mostra um caminho possível para alcançar esse objetivo, mas, como adverte Costa (2007) é necessário apoio institucional para tal, fomentando espaços de formação e garantindo autonomia.

- Gestão do conhecimento sobre assistência estudantil

Outro ponto abordado por alguns profissionais é o que foi denominado como “gestão do conhecimento” da assistência estudantil. Essa gestão do conhecimento implica no pensar a rotina de trabalho de forma a otimizar o trabalho e os recursos e também acumular um conhecimento sobre a assistência estudantil. Essa preocupação em transmitir os conhecimentos também parece ser um elemento importante na constituição da identidade profissional assim como na legitimação do campo.

Terenciano (2018) ao estudar a gestão da informação e do conhecimento da assistência estudantil define:

Entende-se por gestão de conhecimento o conjunto de estratégias para criar, adquirir, compartilhar e utilizar ativos de conhecimento dentro da instituição, bem como estabelecer fluxos que garantem informação necessária no tempo e formato adequados, com vista à geração de ideias, solucionar problemas e tomada de decisão eficazes (TERENCIANO, 2018, p.56).

O autor também fala da importância em se compreender a distinção entre dados, informação e conhecimento. Assim, segundo o autor,

Os dados sobre a política de assistência estudantil são tidos como o valor sem significado e são componentes da informação. A informação é o dado com significado e que se apresenta organizado, processado ou estruturado e o conhecimento sobre assistência estudantil seria, neste caso, a informação com valor agregado e um elemento que habilita a tomar decisões, ou seja, é tudo que deve ser conhecido para começar um curso de uma ação. Deste modo, a gestão de conhecimento é plausível e segue cinco estágios, a saber: os dados gerados transformam-se em informação, que se transforma em conhecimento; o conhecimento resulta em ações informadas e estas, por sua vez, produzem resultados satisfatórios na instituição. (TERENCIANO, 2018, p.58)

As planilhas de trabalho com dados e informações sobre os estudantes foram os instrumentos de trabalho mais citados pelos profissionais como um potencial recurso de gestão do conhecimento sobre a assistência estudantil, mesmo que contenham somente

informações sobre os estudantes, o fato de ter e usar uma planilha traz consigo uma prática de trabalho.

Araújo (2017) fala de um sistema informatizado com informações da assistência estudantil, semelhante às planilhas de Excel citadas por Laura e Gilberto, mas ressalva que esse sistema é utilizado apenas para informações financeiras dos auxílios. Conforme relata a autora,

O Sistema Informatizado de Assistência Estudantil. Entretanto esse sistema é destinado apenas ao processo de gerencia dos auxílios financeiros que envolve o processo de solicitação, concessão e acompanhamento desses auxílios por parte dos estudantes e das profissionais, Assistentes Sociais. O mesmo ainda não dispõe de espaços para avaliação da política, agendamentos ou registros de atendimentos, por exemplo, o que não contribui ainda para um processo de integralização entre as intervenções dos profissionais de diferentes áreas em relação ao mesmo estudante, tanto como em relação a processos avaliativos da política e ao registro de acompanhamento dos estudantes. (ARAÚJO, 2017, p.177)

Tanto nas planilhas de trabalho citadas por Laura e Gilberto como no sistema analisado por Araújo (2017) os recursos ainda parecem ser limitados para a realização do trabalho na assistência estudantil. No entanto, esses recursos parecem subsidiar uma dinâmica de trabalho, menos multiprofissional do que talvez os profissionais gostassem, mas com informações sobre estudantes acumuladas de forma longitudinal, o que permite fazer uma análise de forma mais planejada. Assim, mais do que o instrumento de registro de dados e os dados em si, o que parece fazer mais sentido para a gestão do conhecimento sobre a assistência estudantil é o planejamento por meio do uso dos dados e informações disponíveis.

Cislaghi (2008) também aborda a gestão do conhecimento para a implementação de políticas institucionais de apoio acadêmico e defende que a Gestão do Conhecimento institucional envolveria a coleta, a organização e a distribuição de conhecimento que foi acumulado durante um tempo. Ele também cita a importância em se estimular um ambiente de trabalho que propicie a aquisição de conhecimento, sendo a aquisição e a gestão do conhecimento partes do planejamento das equipes.

O autor também cita algumas barreiras que podem dificultar a Gestão do Conhecimento: a) a falta de pessoal capacitado para analisar dados brutos; b) a dificuldade de coletar e integrar dados, muitas vezes armazenados em softwares incompatíveis; c), a falta de liderança, como a alta rotatividade de gestores que dificultaria a “consolidação do uso e compartilhamento de dados e informações”; d) a falha na integração de tecnologias, em que segundo ele professores e técnicos manteriam uma certa distância de recursos tecnológicos; e) o fato das prioridades não serem claras, e que isso dificultaria a coleta de dados se você não

sabe como vai utilizar; e f) a desconfiança no uso de dados, que segundo ele, faria com que muitos profissionais tivessem resistência uma vez que esses dados poderiam também ser utilizados para avaliar o seu trabalho (CISLAGHI, 2008, p.98-99).

Estudar e publicar trabalhos com relatos de experiência também parece ser uma possibilidade de gestão desse conhecimento, uma ação que também contribui na institucionalização da assistência estudantil em seus diferentes formatos.

Araújo e Andrade (2017) trazem o relato de uma profissional de uma equipe multiprofissional ligada à assistência estudantil que entende que pelo fato de a equipe ser pequena, não há tempo para se estudar ou escrever artigos, e isso é importante. Diz que em tempos passados a equipe tinha um Grupo de Estudos com leitura de textos que depois colaboravam na escrita de projeto e do planejamento. As autoras notam que há uma conscientização por parte da profissional sobre a importância da formação continuada. As autoras citam outro trecho em que a profissional reclama de não ser convidada para o planejamento das ações, cabendo a ela apenas cumprir com o que lhe for delegado, porém, quem delega não teria uma visão pedagógica, o que restringiria o trabalho, na visão dessa profissional ‘O que temos desenvolvido são projetos pensados por outras pessoas que muitas vezes não tem relação com a Assistência Estudantil’. (ARAÚJO; ANDRADE, 2017, p.367).

Ainda falando sobre planejamento, Araújo (2017) ao analisar um serviço de apoio aos estudantes afirma que em relação ao planejamento há

(...) uma falta de coletividade, intersetorialidade e participação social da comunidade estudantil e até mesmo do grupo de profissionais da equipe de assistência estudantil e da equipe pedagógica. Mas nota-se mais ainda, o planejamento ainda ocorre de forma muito incipiente, restringindo-se mais ao programa de auxílios e às ações de projetos, existindo aparentemente uma ausência de planejamento quanto os serviços ofertados (ARAUJO, 2017, p.181).

Ela também destaca a ausência de avaliação dos serviços, programas e projetos desenvolvidos pela equipe multiprofissional, além da falta de um diagnóstico institucional sobre a Política de Assistência Estudantil. Para ela, associado a isso esta a ausência de reuniões e encontros para planejamento, e diz que as reuniões de equipe na instituição observada “se centralizam no repasse de informações e decisões de gestão e ao mesmo tempo no planejamento de ações imediatas geralmente associadas a algum evento, data comemorativa ou projeto de curto prazo a ser desenvolvido por alguns dos profissionais” (ARAUJO, 2017, p.181).

2.3) Espaços de formação e qualificação na rotina de profissionais da assistência estudantil

Nesta seção, apresentaremos dez possibilidades de formação relatadas pelos profissionais durante a pesquisa. A organização dos relatos em diferentes tópicos busca ao mesmo tempo organizar esses elementos enquanto constitutivos de uma identidade profissional em um campo em construção, ao mesmo tempo em que apresenta essas ideias enquanto que possibilidades de formações.

Nem sempre essas situações (possibilidades) foram compreendidas como capacitação ou formação pelos profissionais entrevistados, principalmente no momento da chegada, momento que talvez a maioria esperasse contar com algum tipo de curso introdutório para ajuda-las nesse processo de afiliação a assistência estudantil.

Assim, a partir do relato desses profissionais, os tópicos a seguir estão organizados em três blocos, o primeiro pensando essa formação em seu sentido mais *strictu*, ou seja, em forma de cursos, o segundo organizando a formação por meio da rotina de trabalho e o terceiro a partir de formações que exigem algum tipo de colaboração para além dos próprios serviços de apoio aos estudantes. O primeiro bloco traz duas possibilidades de formação: a) Programas de Pós-Graduação e; b) Cursos de capacitação. O segundo bloco traz quatro possibilidades: c) Reuniões de trabalho; d) Discussão de casos; e) Informalidade e; f) Formação de gestores. Por fim, o terceiro bloco traz outras quatro possibilidades: g) Visitas técnicas; h) Seminários, grupos de estudos, pesquisa ou projetos de extensão; i) Redes e; j) Participação nos encontros do Fonaprace.

Ao final do bloco tecemos algumas reflexões sobre essas dez possibilidades de formação pensando-as como espaço de formação técnica e de construção de identidades profissionais.

Bloco 1: Programas de Pós-Graduação e Cursos de capacitação

a) Programas de Pós-Graduação

Para Laura a formação dos profissionais é feita por conta própria sendo o mestrado e/ou doutorado uma via. Mariane cita que está fazendo doutorado sobre assistência estudantil, mais especificamente sobre ações afirmativas e bancas de heteroidentificação e que a escolha do tema se deu tanto por uma necessidade profissional e da instituição quanto por uma vontade sua em estudar a temática.

Já Camila disse que utiliza como referência bibliográfica para o seu trabalho a dissertação de uma colega que defendeu o uso de grupos terapêuticos como possibilidade de tratamento para os estudantes. Essa colega estudou possibilidades de parcerias e procedimentos que hoje embasam o seu trabalho e disse que esse fato a estimula a pensar em fazer o mestrado.

Rafaela também cita que muitos profissionais, com quem já trabalhou na assistência estudantil, buscam na pós-graduação aperfeiçoarem seus trabalhos, porque, pesquisaram temas relacionados a sua rotina.

b) Cursos de capacitação

Mariane relatou que às vezes é convocada para ajudar na matrícula dos estudantes e nas bancas de heteroidentificação, e que quando isso acontece, há cursos para instrumentalizar os profissionais nesse processo.

Já Rafaela disse que os cursos de capacitação oferecidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas em sua instituição são pouco atraentes para os profissionais com ensino superior, são cursos mais básicos e que nunca participou de nenhum curso sobre assistência estudantil. Entretanto, destaca que na sua instituição os técnicos-administrativos podem oferecer cursos de capacitação, cadastrá-los com direito a certificação dentro de toda a regulamentação, porém que isso é pouco explorado para pensar a assistência estudantil.

Outro exemplo de cursos que podem contribuir com a assistência estudantil foi dado por Lucia, que relatou ter feito cursos e buscado formação na área de ouvidoria e mediação de conflitos, disse que não foi algo planejado pela chefia, mas que foi apoiado e autorizado por esta.

Bloco 2: Reuniões de trabalho, Discussão de casos, Informalidade e Formação de gestores

c) Reuniões de trabalho, leitura de relatórios anuais, etc.

Rafaela relatou que a antiga gestora havia preparado uma pasta, com textos, relatórios e informações variadas sobre a assistência estudantil e que fazia reuniões sistemáticas com a sua equipe e com as demais equipes sobre temas variados. Também conta que essa gestora costumava compartilhar em reuniões com as equipes o que havia sido debatido nos encontros do Fonaprace, pois nem todos das equipes participam.

Segundo Raquel, atualmente há um esforço em fazer reuniões formativas dentro da Pró-Reitoria. Durante o semestre aconteceram quatro encontros, mas nem sempre todos os profissionais conseguiram participar. Essas reuniões especiais contam com especialistas de um determinado tema, direito, saúde mental, aprendizagem, etc., que ajudam os profissionais a pensarem os eixos da assistência estudantil. A Pró-Reitoria tem uma reunião geral mensal com todas as diretorias e suas equipes e também outra reunião geral apenas com a equipe de cada setor. A nova organização multiprofissional da equipe e os horários organizados em plantões têm exigido muitas reflexões e, quando necessário fazer reuniões, o setor é fechado para atendimento a estudantes. Mesmo tendo essa possibilidade, isso não é comum, sendo o mais frequente as trocas e repasses de informações de modo informal durante as “trocas de plantões”.

Rosa considera as reuniões de equipe como algo importante, mas, segundo ela, há dificuldades em encontrar horários dentro da própria equipe para reuniões e/ou formação, por causa do horário espaçado de atendimento, 12 horas por dia, e do trabalho dos profissionais em escala de revezamento, além de a equipe estar distribuída em mais de um campus.

Situação semelhante é relatada por Barbara, que entende que um dos entraves do setor é a jornada flexibilizada dos servidores, que tem pouca flexibilidade para ficar um pouco a mais ou chegar um pouco antes do seu horário de trabalho. O esquema de turnos em plantão, que regulamenta essa jornada flexibilizada, dificulta o trabalho e a troca de informações de forma presencial entre os membros da equipe, ainda mais quando se considera que a equipe está distribuída em mais de um campus. Mesmo com essa dificuldade ela ressalta que há reuniões mensais e bimestrais com toda a equipe de todos os campi.

Segundo Mariane, o seu setor tem reuniões de equipe e busca desenvolver um trabalho multiprofissional. O resultado disso é o fato de possuírem fichas (prontuários ou registros) dos estudantes comuns que são acessados por toda a equipe. Ela entende que esse registro conjunto facilita o trabalho coletivo, otimiza as reuniões em termos de repasses sobre estudantes, podendo assim dedicar tempo a discutir os diferentes pontos de vista profissional sobre um mesmo caso.

d) Discussão de casos

Segundo Beatriz, o seu setor se reúne semanalmente para discussão de casos. Geralmente os casos são situações que exigem orientações variadas, com um olhar diferenciado, como situações que o desempenho acadêmico está atrelado a questões de saúde, mental ou física ou envolvem dificuldades socioeconômicas. Nessas situações, geralmente a

equipe discute o caso antes de fazer as orientações aos estudantes e, quando necessário, encaminha o estudante para outros setores da instituição.

Mariane também citou a discussão de casos como algo comum na rotina do setor. Nessas situações é comum os profissionais usarem referenciais teóricos de suas áreas de formação e a gestão contribui com os documentos institucionais.

Manuela também relata o uso das discussões de casos em reuniões periódicas onde se discute os casos que exigem uma abordagem multiprofissional. Essa abordagem multiprofissional é mais recorrente nos casos que envolvem estudantes assistidos.

Segundo Laura, no setor de bolsas há reuniões da equipe para discussão de casos, mas não há reuniões com os demais setores da Pró-Reitoria. Para ela, as trocas com os outros setores se dá mais de modo informal, em conversas paralelas ou por meio dos encaminhamentos entre os setores, em que há alguma troca de e-mail ou outro documento com informações do estudante e do motivo que o levou a procurar o serviço e a ser encaminhado. Destaca que mesmo com esses encaminhamentos, não há um fluxo definido entre os setores.

e) Informalidade

Rosa cita que na sua instituição não há reuniões ou outros espaços de discussão de casos e formação junto com as outras equipes de outros setores da mesma Pró-Reitoria. Quando necessário encaminhar algum estudante para outro setor, há troca de informações com outros setores, mas sem um fluxo definido, acontecendo, inclusive, quando se encontram na copa para tomar um café.

Laura também relatou que não há uma formação, capacitação ou treinamento para os profissionais lidarem com assistência estudantil, que a formação dos profissionais é feita pelos profissionais mais antigos, mas não num curso, reunião ou algo do tipo e sim em conversas ao longo do cotidiano. Às vezes conversas mais planejadas sobre um ou outro assunto, às vezes conversas que surgem espontaneamente a partir de um fato disparador. Essa mesma colocação foi feita por Mariane, que disse estar construindo seu repertório de trabalho a partir do contato com as colegas do seu setor, e que complementa os conhecimentos das colegas com pesquisas bibliográficas.

Para Laura nem todos os profissionais topam pensar fora de sua categoria profissional ou de forma interdisciplinar, agregando outros conhecimentos; entretanto ela entende que apesar dessa limitação, existe colaboração entre os profissionais e os setores, principalmente de modo informal.

Melissa relata que quando chegou à instituição foi recebida por outra profissional com o mesmo cargo que já atuava há mais tempo na instituição e que foi lhe ajudando a entender suas atribuições de modo mais informal.

Glaucia disse que se sente sozinha no campus em que trabalha e gosta quando consegue conversar com profissionais de outros campi. Essas conversas informais a ajudam a pensar nas atividades a serem desempenhadas com estudantes.

Na Pró-Reitoria em que Raquel atua há duas reuniões mensais, uma entre a equipe e outra com a gestão. Mesmo com essas reuniões, o mais comum são as trocas e repasses de informações serem feitas informalmente, em conversas entre os profissionais, especialmente no momento em que se revezam nos turnos.

f) Formação dos gestores por meio das equipes e serviços

Para Rafaela, nas conversas com as diferentes gestões sempre existe a seguinte dúvida: assistência estudantil é assistência social? Para ela, entre os gestores a confusão é maior do que entre as equipes técnicas. Ela entende que são as equipes técnicas que acabam formando os seus gestores sobre o que é a assistência estudantil, pois são as equipes que possuem uma expertise técnica, e geralmente os gestores da assistência estudantil são docentes com bom diálogo com os estudantes e que passaram pelo movimento estudantil, ou seja, possuem boas referências e habilidades para atuarem na assistência estudantil, mas pouco conhecimento do assunto em si.

Como já relatado por Júlio, não há uma formação específica sobre assistência estudantil, nem para profissionais, nem para gestores. Todos precisam aprender na prática e que a manutenção de equipes e a criação de políticas institucionais garantem a institucionalidade da assistência estudantil e uma formação permanente. Além disso, ele ressalta o papel do Fonaprace, que proporciona aos gestores a troca de experiências com seus pares sobre a gestão da assistência estudantil.

Bloco 3: Visitas técnicas, Seminários, Redes e Eventos

g) Visitas técnicas

Segundo Laura, alguns profissionais buscam conhecer experiências de outras instituições como forma de conhecerem e se formarem, uma espécie de intercâmbio e que algumas vezes essas visitas são providenciadas pela gestão, outras a gestão incentiva e autoriza e em outras, ignora essa possibilidade.

Mariane citou uma visita técnica que fizeram no ano de 2017 a outra universidade federal com o intuito de conhecer a assistência estudantil e o apoio pedagógico.

h) Seminários, grupos de estudos, pesquisa ou projetos de extensão

Glaucia disse que em uma oportunidade de ir num seminário em outra instituição de ensino superior, pôde conhecer o serviço, podendo usá-lo de referência.

Raquel relatou que durante o ano aconteceram alguns seminários com temas e convidados externos da Pró-Reitoria, e a ideia foi capacitar as equipes e favorecer o diálogo e a troca de informações entre os profissionais.

Para Manuela com a chegada da atual pró-reitora adjunta iniciaram-se os processos de formação das equipes por meio de palestras e convidados externos que discutem temas específicos.

Além desses seminários e palestras, Mariane citou o NUMAR (Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura - o Serviço Social na Assistência Estudantil), que é um projeto de pesquisa e extensão que surgiu da inquietação dos profissionais da área, sobretudo daqueles que ingressaram em meados de 2014 em diante. As atividades do Núcleo estão organizadas em seis eixos⁶⁰ e no ano de 2019 foram feitas sete rodas de conversas⁶¹ nas instituições que participam da rede. Essas formações contribuíram com o seu trabalho no cotidiano, não tanto com questões práticas e operacionais, mas, sobretudo para pensar a sua atividade profissional dentro da assistência estudantil.

Por fim, outra possibilidade foi citada por Heloisa: uma pesquisa do tipo guarda-chuvas voltada ao acompanhamento dos estudantes de maneira longitudinal. Ela conta que suas orientações acadêmicas estão amarradas nessa pesquisa, ou seja, as demandas dos estudantes e os encaminhamentos depois viram material de pesquisa que subsidiam os estudos sobre permanência estudantil da sua unidade acadêmica. A pesquisa foi aprovada no comitê de ética da sua instituição. Além disso, como atividade ligada à pesquisa, os estudantes ingressantes têm respondido uma pesquisa em duas etapas, uma presencial e outra online e as respostas permitem identificar alguns estudantes que estão com dificuldades e chamá-los para serem orientados, sejam dificuldades sociais, econômicas, culturais, de saúde, acadêmicas,

⁶⁰ Os eixos segundo Mariane são: 1) Mapeamento da AES no RJ; 2) Observatório virtual (levantamento de políticas e publicações sobre AES); 3) Grupo de estudos; 4) Rodas de conversas (nas IFES do RJ – levando temáticas comuns e aproveitando para conhecer cada IF); 5) Discussão e estudos de casos; 6) Curso de extensão sobre AES.

⁶¹ Os temas abordados foram: a) Análise socioeconômica; b) Demandas administrativas; c) Equipes multiprofissionais; d) Relativização dos conceitos de assistência estudantil e orçamento; e) Regulamentação da AES; f) Direito a AES; g) Estigmatização do bolsista.

etc. Esses questionários são baseados em algumas publicações portuguesas, e para ela essa dinâmica de estudar e orientar os estudantes e depois analisar os resultados tem sido uma interessante forma de se capacitar.

i) Redes de serviços e/ou profissionais

Mariane entende que o Núcleo de Mapeamento e Articulação em Ruptura - o Serviço Social na Assistência Estudantil (NUMAR), além dos seminários e das atividades de estudos, funciona como uma rede de colaboração entre profissionais de várias instituições. A criação dessa rede como um projeto de extensão e de pesquisa institucionaliza a assistência estudantil e os serviços de apoio. Além disso, dá a possibilidade de certificar a participação dos profissionais, o que em alguns casos torna o trâmite de autorização por parte das chefias mais fácil.

Para Heloisa, os serviços de apoio aos estudantes em sua instituição têm surgido pela vontade das profissionais das unidades acadêmicas, porém uma vez que não há uma formação para tal, a rede de saúde mental instituída pela reitoria e vinculada ao gabinete do vice-reitor tem sido um apoio para as profissionais desses serviços. Assim, a rede que tem uma missão específica, pensar as questões de saúde mental, também aglutina profissionais de setores distintos que realizam apoio aos estudantes. A rede de saúde mental ganhou mais espaço nos últimos semestres, e a gestão tem se empenhando em criar e institucionalizar espaços para discutir a temática. Dessa rede inicial, surgiu a ideia de pensar uma rede mais específica para os serviços de apoio aos estudantes.

j) encontros do FONAPRACE

Júlio cita que originalmente o Fonaprace foi pensado com um espaço de discussão para gestores da assistência estudantil, mas que nos últimos anos tem adquirido esse papel formativo com a participação dos profissionais das equipes nesses encontros além dos gestores. Normalmente nos encontros do Fonaprace, especialmente os regionais, há diversos espaços de formação, como palestras, oficinas, apresentação de trabalhos e os Grupos de Trabalho (GT).

Para Laura a formação dos profissionais via participação nos encontros do Fonaprace contribuiu muito com o seu trabalho, tanto pelas formações como pelas trocas de experiências.

João citou as dificuldades de relacionamento internas entre as diferentes equipes da sua Pró-Reitoria não compreenderem as outras a partir de um olhar interdisciplinar, e

destacou o papel do Fonaprace como impulsionador de algumas mudanças, como o acompanhamento interdisciplinar e multiprofissional.

Como já citado por Rafaela, sua antiga gestora agendava reuniões com a equipe para discutir as pautas dos encontros do Fonaprace, fazendo com que toda a equipe se atualizasse. Ela entende que os encontros do Fonaprace em paralelo aos estudos em programas de pós-graduação têm sido os principais espaços de formação dos profissionais da assistência estudantil.

2.4) A formação e qualificação como elementos da identidade profissional

Toti e Polydoro (2020) colocam como desafios para os profissionais dos serviços de apoio aos estudantes a necessidade de qualificação contínua, seja no formato de cursos ou com a criação de redes de diálogos entre os serviços e os profissionais. Elas citam também a necessidade de “criação de protocolos de avaliação que demonstrem a eficácia das ações desenvolvidas para a aprendizagem e permanência dos alunos” (TOTI; POLYDORO, 2020, p.98).

Palomino et al. (2020), ao analisarem a inserção do pedagogo em serviços de apoio aos estudantes, referem que não há uma formação específica para atuação do pedagogo no ensino superior, e citam alguns exemplos como forma de complementar o conhecimento como “cursos centrados na andragogia, 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” (PALOMINO, et al, 2020, p.157). Além disso, elas ressaltam que “não há uma política institucional de formação continuada voltada para a atuação no acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação” (PALOMINO, et al, 2020, p.158).

No estudo de Sousa (2019) sobre o cargo de TAE na UnB ela aponta a necessidade de investimento institucional em qualificação profissional e formação continuada como forma de atenuar a falta de conhecimentos não desenvolvidos na formação inicial além de proporcionar a legitimação institucional desse cargo. A autora defende que a formação continuada neste caso para os TAE devem considerar a sua prática “com o foco em sua atuação, porque, muitas vezes, não há o conhecimento adequado pelo próprio TAE nem pelo gestor” (SOUSA, 2019, p.88).

Segundo Libâneo (2004),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A partir dessa concepção de Libâneo (2004), tomamos como referência o Decreto Nº 5825 de 2006 que estabeleceu as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos profissionais integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnicos Administrativos em Educação, que em seu artigo 3º, definiu alguns conceitos:

- I - desenvolvimento: processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais;
- II - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;
- III - educação formal: educação oferecida pelos sistemas formais de ensino, por meio de instituições públicas ou privadas, nos diferentes níveis da educação brasileira, entendidos como educação básica e educação superior;
- IV - aperfeiçoamento: processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;
- V - qualificação: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira (BRASIL, 2006).

O que podemos notar é que todas essas possibilidades podem ser consideradas como espaços de formação e desenvolvimento profissional dos técnicos-administrativos. A adequação delas dentre essas definições estipuladas no plano de carreiras, especialmente as que não se caracterizam como educação formal, dependeria das instituições pensarem esses espaços como espaços formativos e para tal, constituírem uma agenda nesse sentido, que ao mesmo tempo parece ir de encontro com as necessidades e possibilidades dos profissionais da assistência estudantil assim como contribuir no processo de institucionalização da assistência estudantil.

A possibilidade de formação em nível de pós-graduação *strictu sensu* citada por alguns profissionais, que buscam via mestrado e doutorado aprimorar os conhecimentos na área da assistência estudantil e ao mesmo tempo progredir na carreira é uma situação encontrada por Sousa (2019). Ela indica em sua pesquisa que do universo de profissionais com o cargo de TAE na UnB, 54,8% possuem curso em nível de pós-graduação, sendo 25,8%

no formato *stricto-sensu*, 16,1% em nível de mestrado e 9,7% em nível de doutorado, ou seja, $\frac{1}{4}$ do total desses profissionais. Sousa (2019) cita que o incentivo financeiro a qualificação é um fator importante por essa busca pela pós-graduação, mas também destaca que “o servidor se vê motivado a transformar o conhecimento adquirido em conhecimento prático para o exercício de sua profissão” (SOUSA, 2019, p.73).

Em outro estudo também com servidores técnico-administrativos de uma instituição federal de ensino superior, Gorski et al. (2015) afirmam que mais de 90% desses servidores que buscaram via educação formal uma formação complementar a exigida para o cargo o fizeram em área de conhecimento com relação direta ao cargo, o que segundo os autores propicia, além do retorno financeiro para os servidores, maiores possibilidades de estes aplicarem esses conhecimentos na própria instituição. Para eles, o fato desses servidores buscarem qualificação em áreas de conhecimento relacionado ao próprio ambiente organizacional “pode ser considerado positivo, pois possibilita uma melhor correspondência entre os saberes adquiridos no curso e as situações que surgem no dia-a-dia de trabalho” (GORSKI, et al, 2015, p.98).

Eles citam como exemplo que, a resposta mais encontrada entre os servidores pesquisados foi “aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que foi ensinado no curso” (GORSKI, et al, 2015, p.103). Ainda segundo os autores a opção mais apontada como fator que influenciou esses servidores a fazer o curso foi a afinidade com a temática (50,42%) seguida de melhoria na remuneração (47,48%) e depois a necessidade de ampliação de conhecimentos pra aplicação no trabalho (36,13%). Eles ainda reforçam que “nenhum dos entrevistados apontou a exigência dos superiores na IES como fator determinante para participar da ação de qualificação” (GORSKI, et al, 2015, p.100).

Esse caminho da pós-graduação como formação e progressão na carreira parece ser um caminho explorado por técnicos-administrativos de outros setores das universidades e não apenas da assistência estudantil. Isso pode ter relação com o fato de serem servidores em instituições acadêmicas com vocação para pesquisa, assim como pela progressão na carreira, que no caso de servidores com nível superior mestrado significa um suplemento financeiro de 52% do salário base, e o doutorado de 75%, não sendo cumulativos (BRASIL, 2006). O que nos parece é que ter uma carreira atrativa e desempenhar as atividades profissionais em instituições cuja pesquisa é uma das principais finalidades, senão a principal, parecem ser um diferencial importante nessa dinâmica de constituição de um novo campo e de uma identidade profissional.

Mesmo os profissionais pesquisados tendo relatado não terem feitos cursos de capacitação sobre assistência estudantil, alguns relataram ter feito cursos em temas que tangenciam a assistência estudantil, como mediação de conflitos, saúde mental, ações afirmativas, uso de tecnologias, entre outros. Pelos relatos, nota-se que a grande expectativa dos profissionais da assistência estudantil é terem tido alguma formação nesse formato quando chegaram e, considerando as possibilidades de formatos de cursos, é possível que as instituições pensem cursos desse tipo em formato MOOC (*Massive Open On-line Course*), por exemplo, que não exige tutoria e alie esses cursos a outras ações, como as reuniões de trabalho e as discussões de casos.

As reuniões de trabalhos demonstram ser um dos principais espaços de trocas de experiências e de aprender as atividades profissionais de uma maneira prática e ao mesmo tempo reflexiva, especialmente as reuniões que discutem casos concretos e que exigem diferentes referenciais teóricos para pensar a resolução da situação. Essas reuniões de trabalho parecem ser mais constantes dentro das equipes dos próprios setor, mas também aparecem como uma possibilidade de se fazer junto com outros setores. Outra possibilidade também citada e que geralmente aparece como uma fase preparatória para a participação nessas reuniões é a leitura dos relatórios de gestão dos anos anteriores ou dos documentos institucionais da assistência estudantil.

Oliveira e Silva (2018) ao pesquisarem o trabalho das profissionais de psicologia que atuam na assistência estudantil das universidades federais mineiras defendem que essas reuniões, como espaços formativos, podem ser mensais, quinzenais ou semanais a depender da instituição e “naquelas que envolvem profissionais de diferentes áreas, podem ocorrer discussão de casos que envolvem mais de uma área, proposição de projetos e a organização de ações conjuntas e programas multidisciplinares” (OLIVEIRA e SILVA, 2018, p.11).

As discussões de casos parecem constituir-se o grande espaço de formação onde muitos dos segredos do se fazer a assistência estudantil são revelados, é talvez um dos bastidores (GOFMAN, 1985) da assistência estudantil. Em todas as instituições onde a pesquisa foi realizada os profissionais relataram esses momentos de discussões de casos. Geralmente, essas situações acontecem nas reuniões em equipe, ordinárias ou extraordinárias, a depender da demanda em questão. É o que observam Oliveira e Silva (2018), que relatam a presença de discussões de casos junto aos profissionais de psicologia da assistência estudantil, situação que ocorre com mais frequência dentro das reuniões de equipe, segundo elas.

O fato de destacarmos essa possibilidade das reuniões é que essas discussões de casos por serem convocadas para se resolver “situações complexas”, parece de algum modo sintetizar os variados conhecimentos profissionais sobre assistência estudantil.

Não existe uma dinâmica comum ou um protocolo para essas discussões de casos, mas em síntese, alguma profissional relata um caso, ou seja, a demanda de um estudante, e coletivamente, as demais profissionais da equipe pensam na melhor forma de encaminhamento, como por exemplo, um estudante com dificuldades acadêmicas que pode ter seu auxílio cortado, entretanto, apresenta problemas de saúde e precisa de um suporte para além do auxílio financeiro. Em casos assim, a equipe pode discutir coletivamente quais as possibilidades e como cada profissional, setor, ou área do conhecimento pode apoiar esse estudante.

Além desses espaços formalmente instituídos, outro que merece reflexão são as situações de informalidade, muito citadas também pelos profissionais entrevistadas. Essa informalidade também parece revelar muitos dos segredos profissionais.

Oliveira e Silva (2018) também notaram em sua pesquisa essa informalidade como um elemento na formação das profissionais de psicologia da assistência estudantil. Segundo elas, além das “reuniões formais, há espaços informais para discussão de práticas cotidianas para que os profissionais das áreas envolvidas se auxiliem mutuamente” (OLIVEIRA e SILVA, 2018, p.11).

Esses contatos informais parecem depender do tempo em que a profissional está na instituição para ir se familiarizando com o trabalho e com os colegas e também das características pessoais da profissional que pode buscar outra profissional ou não, conhecer outros setores da instituição, além de depender de oportunidades para que isso aconteça.

Além disso, outro ponto interessante é a reivindicação feita por alguns profissionais a respeito da formação dos gestores da assistência estudantil. Para eles, o conhecimento sobre a assistência estudantil repousa na mão desses profissionais que conhecem o fazer cotidiano, cabendo aos mais experientes auxiliarem não apenas os novos colegas no seu processo de afiliação a assistência estudantil, mas também os gestores.

De algum modo, o processo de formação desses gestores acontece da mesma forma como dos profissionais recém-chegados à assistência estudantil, no entanto, o que alguns profissionais destacaram é o fato de quase sempre, serem as equipes que formam seus gestores, seja pela transitoriedade das gestões, seja pelo fato da temática da assistência estudantil ser nova também para a gestão.

Além dessas possibilidades de formação e construção de identidades profissionais citadas mais restritas ao contexto das próprias instituições, outras quatro foram citadas como possibilidades que extrapolam as próprias instituições. A primeira dela, as visitas técnicas, citadas por duas profissionais de diferentes universidades, é uma situação em que uma profissional ou sua equipe visitam outro serviço congênere em outra instituição de ensino superior e aprendem um pouco sobre a rotina desse setor, geralmente além da visita aos espaços e a infraestrutura, também são compartilhados aprendizados do cotidiano, o como é feita a assistência estudantil naquele setor daquela instituição, assim como os documentos institucionais e referenciais bibliográficos utilizados pelo serviço visitado.

Zimba et. al. (2020) ao relatarem o processo de constituição do setor de apoio pedagógico na assistência estudantil da UFRJ, citam dois tipos de visitas, uma institucional junto as Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAAs) que são parte do organograma das unidades acadêmicas da UFRJ e outra realizada a outras instituições de ensino superior que também realizam serviço de apoio pedagógico. Segundo elas, “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” (ZIMBA, et al, 2020, p.252).

A formação por meio de seminários e a constituição de grupos de estudos, de pesquisa ou extensão parecem ser outro caminho encontrado pelos profissionais da assistência estudantil como forma de buscar qualificação para o trabalho com a assistência estudantil. Os diferentes formatos relatados mostram a variedade de possibilidades em se pensar em mecanismos do tipo, que podem ser institucionais e até interinstitucionais, como o NUMAR, citado por Mariane.

Toti et al.(2018) relatam a experiência de um grupo de estudos sobre apoio pedagógico com profissionais da assistência estudantil de Ifes mineiras, segundo elas,

O grupo surgiu da necessidade, comum a esses profissionais, de aprofundar o conhecimento sobre o ensino superior e as demandas dos estudantes dessa etapa da educação, de construir a identidade do apoio pedagógico e do pedagogo que nele atua e de fundamentar as ações desenvolvidas. Para o início das atividades, estabeleceu-se um cronograma de encontros e a bibliografia a ser estudada (TOTI et al., 2018, p.98).

Na dinâmica de trabalho, elas citam que as atividades aconteceram quinzenalmente, de formas presenciais e remotas durante 2017, tendo como base a leitura de textos que ajudassem a compreender as estruturas organizacionais, “(...) as áreas de atuação,

as regulamentações do trabalho, conhecer práticas exitosas e os desafios de cada uma das instituições, no âmbito do desenvolvimento do apoio pedagógico” (TOTI et al., 2018, p.98).

Esses seminários ou grupos de estudos e de pesquisas dialogam bastante com a ideia de se constituir redes, que podem na verdade reunir mais de um grupo de estudos ou de pesquisa em uma mesma rede, que pode ser institucional ou interinstitucional. A ideia de rede é pensar em grupos interligados por interesses comuns sem uma hierarquia entre eles.

Luz e Lopes (2020) ao analisarem a assistência estudantil da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) afirmam que a “forma como a UNIPAMPA está configurada em diferentes campi favorece para que se estabeleça uma organização pedagógica na forma de rede acadêmica” (LUZ; LOPES, 2020, p.202). Elas argumentam que a Pró-Reitoria de Graduação da Unipampa, por meio da sua Divisão de Formação e Qualificação em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, apoiou a estruturação e consolidação dos serviços de apoio pedagógico na instituição em cada um dos campi interligados entre si nesse formato de rede, de trocas de informações e de colaboração.

A ideia de rede relatada parece ser no sentido de se constituir um grupo de serviços congêneres ou de profissionais com os mesmos interesses, seria algo mais em relação ao objetivo comum a ser compartilhado do que o formato, partindo do pressuposto de que dentro da rede as relações são horizontais.

Por fim, os encontros do Fonaprace também parecem ser um espaço importante na formação dos profissionais da assistência estudantil, assim como processo de construção das identidades profissionais, revelando-se também ser um importante bastidor desse fazer a assistência estudantil.

O caráter formativo do Fonaprace para os profissionais do serviço não foi explorado nos trabalhos acadêmicos sobre assistência estudantil que tomamos como referência para esta pesquisa. O fato de não serem explorados como tal, pode ser tanto pelo fato do próprio campo ser novo, ainda permeado de pesquisas como estudos de casos e também pela dificuldade de acessos aos documentos do Fonaprace, visto que seu website encontra-se desatualizado e com muitos arquivos não disponíveis para download.

Como apontou Júlio, a constituição original do Fonaprace não tinha esse objetivo formativo, contudo, os encontros do Fonaprace, especialmente os regionais, se constituem como tal sendo lembrado por algumas profissionais como uma possibilidade de formação, seja pelas discussões temáticas, seja pelas trocas de experiências com profissionais de outras instituições. Ainda conforme Júlio nesses encontros regionais há diferentes espaços que podem ser considerados como de formativos, como as palestras, as oficinas, as apresentações

de trabalhos e os Grupos de Trabalho (GT), estes permanentes e que buscam manter as discussões acumuladas de um encontro para o outro e formular propostas a serem encaminhadas para as coordenações regionais e nacionais de forma a subsidiar as sugestões de políticas de assistência estudantil.

Atualmente o Fonaprace conta com grupos de trabalho em quatro temas oriundos do Projeto de Lei n 3474/2015 de autoria do Deputado Federal Reginaldo Lopes que busca institucionalizar a assistência estudantil⁶². Os temas do GT são oriundos do Art. 10º desse projeto de lei:

Art. 10º. As ações e serviços da PNAE, destinadas aos (as) usuários (as) a que se refere o art. 6º, deverão ser desenvolvidos a partir dos seguintes eixos estruturantes:

I – Assistência Prioritária: conjunto de ações e serviços que visam à redução das desigualdades sociais e à inclusão social na educação superior, oferecendo ao (à) estudante condições adequadas de alimentação, moradia e transporte para garantir o desenvolvimento de atividades acadêmicas, a permanência no curso e a conclusão deste;

II – Promoção e Prevenção: conjunto de ações e serviços para garantir saúde, qualidade de vida, esporte, cultura e lazer, valorizando a integração estudantil e as manifestações culturais;

III – Apoio e Acompanhamento: conjunto de ações e serviços que estimulem a integração do (a) estudante ao contexto escolar/universitário, levando em consideração os aspectos pedagógicos, acadêmicos e psicossociais e as contribuições para a permanência no curso e a conclusão deste;

IV – Inclusão e Cidadania: conjunto de ações e serviços que promovam acessibilidade e inclusão dos (as) estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e superdotação, contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, bem como para a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero; da diversidade sexual; das ações afirmativas; e da formação de cidadania. *Parágrafo único.* As ações e serviços dos eixos estruturantes descritos acima devem ser articulados no processo de planejamento e execução (BRASIL, 2015).

Conforme apontamos anteriormente, o Fonaprace é um ator importante quando se discute a assistência e a permanência dos estudantes, nesse sentido e considerando o recorte dessa pesquisa ser a região sudeste, trago alguns dados dos últimos cinco encontros regionais e do I Congresso Brasileiro de Assistência Estudantil, materiais que nos ajudam a contextualizar a fala dos profissionais entrevistados.

No final de 2018 foi realizado o I Congresso Brasileiro de Assistência Estudantil, realizado na Unifesp entre os dias 27 e 29 de novembro. Com caráter científico, o evento reuniu os gestores e os profissionais da assistência estudantil além de pesquisadores para discutir temáticas pertinentes ao Fórum além de celebrar os 30 anos de atuação do Fonaprace. O congresso contou as seguintes palestras: "Perfil discente das Ifes", outra sobre A

⁶² De acordo com Crosara et al (2020) no ano de 2020 havia doze Projetos de Lei em tramitação no Congresso Nacional tratando direta ou indiretamente da Política Nacional de Assistência Estudantil.

permanência estudantil de estudantes LGBTQIA+", outra sobre "Permanência e formação estudantil na USP: A experiência do Campus de Ribeirão Preto", "A relação entre evasão e o Programa de Assistência Estudantil na Unifesp", "Desafios dos Serviços de apoio ao estudante do ensino superior", "Inclusão dos indígenas nas Ifes: Decolonialidade como caminho para respeitar os diferentes saberes, culturas e sociedades originárias", "Moradia estudantil na USP: A experiência do Campus de Ribeirão Preto" e "Saúde mental e prevenção do suicídio para universitários: articulando redes de atenção". Além disso, o evento contou com apresentações de trabalho no formato pôster e apresentação oral (Anexo 2).

Durante o II Encontro Regional Sudeste do Fonaprace realizado entre os dias 19 e 21 de setembro de 2018 na Universidade Federal de Lavras (UFLA), além dos Grupos de Trabalhos, da reunião de gestores e da plenária, o encontro contou com uma mesa temática sobre a "Conjuntura Nacional da Assistência Estudantil nas IES", outra sobre o "Controle e monitoramento das Ações da Assistência Estudantil" e outra sobre "Depressão e Suicídio nas Universidades". Além disso, houve espaço para que os profissionais apresentassem trabalhos, no modelo de seminários e congressos com envio de resumos e apresentação oral seguida de debate (Anexo 3).

Na sequência, no I Encontro Regional Sudeste 2019 realizado entre os dias 24 e 26 de abril de 2019 na Universidade Federal do ABC (UFABC), além da reunião de gestores, grupos de trabalho e plenária final, o encontro contou com espaço para apresentação de trabalhos e quatro mesas: "Conjuntura Política", Heteroidentificação, as Cotas e a Garantia de Direitos, "Acompanhamento de estudantes cotistas" e "Acessibilidade" (Anexo 4).

Por sua vez, no II Encontro Fonaprace - Regional Sudeste de 2019, realizado entre os dias 23 e 24 de outubro em parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Centro de Educação Federal e Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), além da plenária, reunião de gestores e grupos de trabalho, contou com duas mesas "Análise da conjuntura política atual" e "Políticas de assistência estudantil em tempos de resistência" e com quatro oficinas: "Governança e Gestão de Risco", "Estratégias de Comunicação", "Gestão de Moradias Universitárias", "Ações Afirmativas com ênfase em Heteroidentificação e Acesso e Permanência de Estudantes Transexuais no Ensino Superior Público". Diferente das mesas e palestras, as oficinas foram espaços mais práticos em que os profissionais puderem pensar suas ações a partir das temáticas discutidas. Por fim, aconteceu uma atividade intitulada "Cuidando de quem cuida: atendimento com Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS)" seguida de uma roda de conversa sobre: "As Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no âmbito da Assistência Estudantil" (Anexo 5).

Os dois encontros de 2020 foram realizados já em formato remoto por conta da pandemia de coronavírus. O primeiro encontro aconteceu no dia 07 de julho sediado virtualmente pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e assim como nos demais, além da reunião de gestores, grupos de trabalho e plenária contou com duas mesas: “Análise da conjuntura política atual” e “A atuação da saúde e do apoio pedagógico na Assistência Estudantil” (Anexo 6). O segundo encontro de 2020 foi realizado no dia 07 de outubro e sediado virtualmente pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e assim como os demais, com a reunião de gestores, grupos de trabalho e plenária contou com uma mesa sobre “Análise da conjuntura política atual e Perspectivas” (Anexo 7).

Nota-se aqui, por meio desses eventos, o esforço do Fonaprace de articular os diferentes pontos relativos à assistência estudantil, buscando inclusive através da construção de um congresso acadêmico aproximar o campo político de atuação das reflexões teóricas. O tema das mesas dos encontros regionais refletem muitas das dificuldades apontadas pelos profissionais das universidades onde a pesquisa foi realizada especialmente aqueles que aproximam saúde mental e desempenho acadêmico.

2.5) Considerações parciais

Nesse capítulo, observamos os relatos de profissionais a respeito da sua chegada à assistência estudantil, um campo ainda em construção, que, no desenrolar da expansão de matrículas de estudantes de graduação, trouxe consigo a expansão do número de profissionais e a diversificação dos serviços de apoio aos estudantes. Essa chegada a um novo lugar é partilhada por profissionais de outras áreas das universidades, entretanto, a chegada a um lugar que ainda está em construção, à assistência estudantil, parece exigir dos profissionais que se adaptem a algo que não está pronto, exigindo que se adaptem e construam ao mesmo tempo. Além disso, a maior parte desses profissionais chegou após o Reuni, o que faz com que o volume de profissionais chegando à assistência estudantil também faça dessa chegada um lugar movediço, com muitos profissionais chegando ao mesmo tempo num lugar em movimento que está construindo suas definições.

Assim, pudemos notar que esse processo de formação dos profissionais da assistência estudantil envolve conhecimentos técnicos, específicos das profissões e também multiprofissionais, o que dá a esse processo de construção da identidade profissional alguns elementos particulares, como o pensar uma profissão dentro de um campo que ainda carece de parâmetros. Buscando resolver “esses problemas” os profissionais pesquisados indicam a formação e qualificação como possibilidades de se construir essa identidade profissional,

processo que se dá em três frentes: os cursos – a educação formal –, as rotinas de trabalho e as redes de pares.

A chegada de profissionais com diferentes formações, especialmente na última década, deu a essa dinâmica de construção da identidade profissional na assistência estudantil uma característica de “novo”, de construir algo diferente, o que parece engajar alguns desses profissionais no ato de construção desse lugar: a assistência estudantil, para além dos auxílios financeiros; o que corrobora com pesquisas sobre o assunto, evidenciando que esses profissionais produzem e utilizam esse conhecimento que está sendo construído. A preocupação com a “gestão do conhecimento” sobre a assistência estudantil reforça essa ideia, não apenas de otimizar as práticas do cotidiano, mas também de institucionalizar e validar o campo, sendo o Fonaprace um ator aglutinador dessas ideias em movimento e de facilitador da construção das identidades profissionais.

É nesse processo, de expansão do ensino superior, de institucionalização e diversificação da assistência estudantil, que teve o Pnaes como gatilho, que pensaremos o apoio pedagógico, como uma área ainda mais nova que a assistência estudantil.

3) O APOIO PEDAGÓGICO

Neste capítulo focalizo os profissionais dos serviços de apoio aos estudantes e o entendimento deles sobre o apoio pedagógico, notadamente o modo como buscam apresentar a especificidade dessa área e estabelecer fronteiras com outras. O material sob análise provém das entrevistas formais e informais que realizei com esses profissionais ao longo da pesquisa.

Por meio de uma série de diagnósticos feitos por estes profissionais, a respeito das dificuldades acadêmicas dos estudantes, observamos como esses profissionais e os serviços estão construindo métodos próprios de trabalho.

O capítulo está organizado em cinco seções, mais as considerações parciais, nas quais exploro as seguintes dimensões: o *entendimento* que os profissionais têm acerca do apoio pedagógico; como eles elaboram os *diagnósticos* sobre as dificuldades acadêmicas dos estudantes; o *método* que desenvolvem para desempenhar as suas atividades profissionais; os *procedimentos* que adotam para o atendimento dos estudantes e, por fim, o *sistema de trabalho* que estão implementando nas universidades federais onde a pesquisa foi realizada.

3.1) O entendimento do apoio pedagógico pelos profissionais da área

Barbara entende o apoio pedagógico como a “orientação” dada aos estudantes sobre a vida acadêmica, começando pelas escolhas feitas em relação à quantidade de disciplinas a serem cursadas, até a reflexão sobre seu projeto de vida e de carreira, montando um planejamento viável para a realização deste.

Para João a “orientação educacional” é diferente da “orientação pedagógica” onde a primeira é mais ampla e reflexiva tendo relação com a trajetória e hábitos de estudos do estudante enquanto que a segunda é mais direcionada para questões mais específicas em relação aos conteúdos e à relação professor-aluno e ao ensino-aprendizagem. No seu entendimento, o estudante precisa adquirir uma “atitude científica” e a universidade e os professores devem ser os facilitadores desse processo.

Mariane diz que faz “orientação acadêmica”; ela prefere não chamar de “orientação pedagógica” para não associar exclusivamente ao cargo de pedagogo. Sua orientação acadêmica se dá em três momentos, em três ou mais dias: o primeiro momento é o da “escuta”, o segundo é o da avaliação parcial em que ela confere se os combinados estão dando certo e o terceiro é o de fechamento.

O foco dos serviços de apoio aos estudantes, segundo Heloisa é a vida acadêmica dos estudantes e não sua vida pessoal, mesmo que elementos da vida pessoal impactem a vida acadêmica. Segundo ela ao perceber, nas falas dos estudantes, uma prevalência de questões

pessoais sem ligação com as acadêmicas, ela os orienta para outros serviços disponíveis. Compreendendo que o serviço deva ser orientado por quatro princípios - a escuta, a rotina, o plano de estudos, e a pesquisa - ressalta que a “orientação”, após a “escuta” ao estudante, deve mostrar as possibilidades e caminhos, mas não fazer as escolhas por eles. Entende as “escutas” como uma ajuda personalizada, estudante por estudante, e que junto com as coordenações é corresponsável nas decisões e orientações, favorecendo o protagonismo dos estudantes. Observa ainda que muitas orientações no serviço voltam-se para o planejamento da semana, o uso dos tempos ociosos, o apoio na definição de prioridades, o equilíbrio entre tarefas desgastantes e outras produtoras de bem-estar, como atividades físicas e culturais.

Ana reitera essa mesma ideia de Heloisa e afirma que o objetivo do serviço de apoio ao estudante é o “acolhimento”, ou seja, indicar os caminhos na universidade e as regras institucionais. Em resumo, ser um apoio.

Esse entendimento que os profissionais têm acerca do apoio pedagógico é construído a partir da exclusão de outros elementos, como podemos ver a seguir.

Ana conta que o coordenador do curso que a convidou para pensar no serviço de apoio ao estudante ouvia as demandas acadêmicas dos estudantes e também os seus sofrimentos e não sabia o que fazer. No cargo de coordenador do curso, ele achava que os estudantes precisavam de um serviço de “orientação”, um espaço sem julgamentos, sem decisões, apenas de “escutas” e “orientações”. Ana entende que essa “escuta” ou “acolhimento” não é algo específico dos psicólogos, porque no contexto da universidade, são as demandas educacionais, acadêmicas e não os assuntos pessoais que devem ser considerados, mesmo que a vida pessoal do estudante tenha impacto na vida acadêmica; o foco do espaço é a vida acadêmica, não é terapia.

Beatriz também relata que muitos estudantes procuram pela psicóloga querendo se tratar e fazer psicoterapia, o que não é realizada segundo ela. O serviço realiza orientações com foco nas questões acadêmicas e educacionais. Esclarece que hoje o serviço tem clareza de que não é um serviço de saúde e sim um apoio educacional, embora no passado isso não fosse tão claro e a própria instituição o entendesse como um serviço de saúde. Quando necessário, eles encaminham os estudantes para outros setores da instituição. Disse que não há um fluxo oficial para esses encaminhamentos, mas existem apenas orientações para o estudante procurar outro serviço.

Essas falas são indicativas das fronteiras que os profissionais estabelecem entre o apoio pedagógico e outras áreas de apoio, notadamente no campo da saúde mental.

Debora recorda que o setor psicossocial na universidade começou com uma colega, inicialmente lotada no setor de bolsas, a qual de tanto ouvir relatos dos estudantes com dificuldades de adaptação à vida acadêmica e que por vezes levavam a problemas de saúde mental, propôs a criação de um setor híbrido, entre psicologia e serviço social. Esse setor até hoje atende a todos os estudantes, independente de recorte de renda, raça ou desempenho acadêmico.

Mariane conta que é comum os estudantes relatarem ansiedade. Em muitas situações, quando os estudantes começam a perceber que os sintomas têm relação direta com a forma com que estudam ou deixam de estudar, buscam mudar os seus hábitos e rotinas. Após essas mudanças, os estudantes costumam relatar a diminuição dos sintomas. Essas situações ela trabalha junto com a psicóloga; embora a orientação focalize as dificuldades acadêmicas do estudante, quando elas notam que o caso exige uma orientação específica, encaminham o estudante a outro setor.

Para Camila algumas vezes a situação de ansiedade e angustia dos estudantes em relação aos estudos se resolve apenas com a “escuta” inicial, não demandando outros encontros. Geralmente os estudantes a procuram buscando por terapia, atendimento individualizado na perspectiva clínica, porém em seu entendimento, por se tratar de uma instituição de educação, está não seria a finalidade do seu trabalho enquanto psicóloga neste setor e sim desenvolver o trabalho na perspectiva psicoeducacional. Ela ainda faz uma ressalva que mesmo que o setor tivesse uma atribuição de psicologia clínica, este seria inviável dado a grande demanda. Para elas o “acolhimento” aos estudantes é feito de forma interdisciplinar. Qualquer estudante que chega é “acolhido” por alguma das profissionais e, quando necessário, o acolhimento é compartilhado com outras profissionais e feito encaminhamentos internos e externos (como CAPS e CRAS).

Ainda nessa ideia, para Lucia muitos estudantes apresentam sofrimentos esporádicos, como tristeza, angustia etc., Ou seja, não se tratam de doenças e o serviço de apoio atua nesse momento de “desabafo” auxiliando os estudantes a se expressarem e a se entenderem, mas não abordando esses sentimentos na perspectiva médica.

Heloisa entende que em seu trabalho de “escuta” aos estudantes ela realiza o acolhimento deles e defende que acolhimento não é psicoterapia e que os estudantes devem ter isso bem claro. Nem toda situação de ansiedade precisa ser tratada no aspecto patológico, entretanto ela ressalta a importância das unidades acadêmicas terem profissionais para orientarem os estudantes e serem treinados a fazer uma primeira análise. Ela tem procurado

participar de redes sobre saúde mental em sua instituição e reforça que o trabalho com profissionais de diferentes formações ajuda nesse sentido.

Ana destaca que esses serviços de apoio aos estudantes não são um serviço de psicoterapia, mas reconhece que por vezes os estudantes procuram pensando em psicoterapia. Para Ana, muitas orientações e encaminhamentos, não demandam soluções terapêuticas, clínicas ou psiquiátricas, orienta-se a praticar esportes, frequentar espaços de lazer, culturais, zelar pela qualidade do sono, das amizades.

No relato de Lais ela diz que nas ações individuais não costuma conversar com os estudantes sobre ansiedade, por entender que não tem formação para ajudá-los, em todo caso, ela entende que muitas orientações acadêmicas sobre como planejar os estudos, o que estudar primeiro, estudar de forma contínua, semanalmente, produzir resumos, fazer exercícios, etc. ajuda muito os estudantes que apresentam ansiedade, então, mesmo que informalmente, ela diz que as profissionais que trabalham mais diretamente com as questões de ansiedade costumam recomendar que os estudantes participem de cursos, oficinas sobre planejamento de estudos, redação acadêmicas, sistemas de rematrícula, entre outros.

Já segundo João, quando em suas orientações aos estudantes aparecem questões emocionais, como ansiedade, os estudantes são encaminhados ou seus casos são compartilhados com as psicólogas do serviço de saúde. Ele não tem o hábito de “atender” os estudantes junto com as psicólogas. Ele diz que o encaminhamento também acontece da psicologia para o apoio pedagógico, quando além de questões emocionais o estudante relata dificuldades com os estudos.

Uma segunda fronteira importante estabelecida pelos profissionais entrevistados é em relação do apoio pedagógico com os auxílios financeiros da assistência estudantil. Isso porque em algumas situações, questões acadêmicas relativas a rendimento e frequência do estudante constituem critérios para a manutenção do auxílio financeiro que ele recebe da universidade.

Laura diz que não existe consenso em relação às contrapartidas do estudante para ter acesso a auxílios e bolsas da assistência estudantil. Essa ausência de consenso está presente entre as assistentes sociais da sua própria instituição e fora dela. Sua universidade conta com um edital anual de auxílios para ingressantes e veteranos, com um número fixo de bolsas para cada categoria; nessa modalidade de bolsa, a frequência dos estudantes nas aulas é um critério para a sua manutenção, mas não as notas obtidas.

Já na universidade onde Mariane trabalha, existe uma lista com os nomes dos estudantes que recebem o auxílio da assistência estudantil e que apresentam baixo rendimento

ou infrequência; de posse dessa lista, ela contata esses estudantes para orientá-los em relação às dificuldades acadêmicas deles, condicionando a continuidade das bolsas a uma melhora do rendimento acadêmico. A atuação dessa profissional volta-se quase exclusivamente ao atendimento desses estudantes com dificuldades de cumprir os requisitos acadêmicos do edital, uma vez que a demanda é muito grande.

Jessica comentou sobre a resolução tomada por sua universidade para regulamentar os auxílios. Dela constam critérios sobre o coeficiente de rendimento que é uma média geral da vida dos estudantes; assim, estudantes com rendimentos abaixo do estipulado - reprovação por frequência e desempenho inferior a 60% - podem perder os auxílios. Nem sempre houve controle desses dados, o que levou a CGU a interpretar a situação como uma negligência da instituição e, na pior das hipóteses, como um mau uso das verbas públicas. Segundo sua interpretação, frente a essa cobrança da CGU que a ideia de um acompanhamento multiprofissional aos estudantes ganhou força. Nesse acompanhamento todos os estudantes com pendências acadêmicas são acolhidos por uma equipe multiprofissional formada por assistente social, psicóloga e pedagoga, cuja a orientação é fazer com que os estudantes permaneçam na universidade e mantenham o auxílio. Avalia que essa composição da equipe traz ganhos para a gestão do serviço como um todo pela possibilidade de “acolher” o estudante em sua integralidade e das equipes compartilharem pontos de vistas diferentes. Entende que a natureza desse trabalho é interdisciplinar, muito mais que apenas multiprofissional, porque é realizado conjuntamente, acionando várias áreas, desde a seleção dos bolsistas, passando pelo acolhimento, registro até chegar à elaboração do parecer.

Gilberto considera que as questões acadêmicas, ou a parte pedagógica, uma vez que se vincula aos critérios para manter os auxílios financeiros, ainda é muito mais uma fiscalização do que a promoção de estudos etc.

Na avaliação de Glaucia não há uma demanda ou pressão por parte dos estudantes para que a instituição disponha de outros tipos de atividades voltadas para o apoio acadêmico, a procura é mesmo por bolsas, única cobrança da parte deles. Bolsas e auxílios tornam-se, assim, quase que sinônimos de assistência estudantil.

Na universidade onde Fernanda trabalha não existem “condicionalidades” acadêmicas para permanência dos estudantes nos programas de assistência estudantil. Frequência, créditos, coeficiente de rendimento, nada disso, segundo ela, é levado em consideração; trata-se de uma decisão da atual gestão que entende que os auxílios são um direito e que a meritocracia não cabe na assistência estudantil. Porém, existem três critérios

para o estudante ser desligado da universidade e, conseqüentemente, perder o auxílio: baixa frequência, três semestres seguidos com desempenho abaixo do estipulado e não realizar a rematrícula.

Em todas as universidades onde realizei a pesquisa⁶³, com exceção de uma⁶⁴, constatei que a manutenção dos auxílios da assistência estudantil exige uma contrapartida acadêmica do estudante, como frequência e/ou notas.

A partir das diferentes falas dos profissionais que atuam com apoio pedagógico constatamos que está em curso, a construção de uma área no âmbito da assistência estudantil com fronteiras com outras áreas do conhecimento, notadamente, a pedagogia, a psicologia e o serviço social. Essa constatação já havia sido feita por Nogueira et al. (2020) quando pesquisou o serviço de apoio pedagógico da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Para elas, além de articular essas três áreas do conhecimento, o serviço se estrutura em equipes multidisciplinares, caracterizando-se “pela promoção de atividades que contribuem para que o estudante conquiste sua autonomia na relação pedagógica com a aprendizagem” (NOGUEIRA, et al, 2020, p.113).

Com efeito, nas falas dos profissionais entrevistados encontramos termos recorrentes: “acolhimento”, “escuta”, “sofrimento”, “ansiedade”, “encaminhamento”, “vulnerabilidade”, “contrapartida”, “condicionalidade”, “orientação acadêmica”, “orientação pedagógica”, “coeficiente de rendimento”, “autonomia”, “frequência”, “meritocracia”, dentre outros. Eles são utilizados por profissionais com formações acadêmicas diferentes, o que nos sugere que essa nova área de atuação profissional vem sendo forjada a partir de contribuições disciplinares diversas, oriundas, sobretudo, da pedagogia, psicologia, serviço social. A noção de “vulnerabilidade”, por exemplo, parece remeter ao documento da Fonaprace (2018) que, por sua vez, tem como referência a definição do Conselho Nacional de Assistência Social que considera vulneráveis:

(...) indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2004 *Apud* FONAPRACE, 2019, p.32).

⁶³ Mais informações ver Apêndice 3.

⁶⁴ Esta universidade e sua fundação de apoio não publicam em seus websites editais ou regulamentos sobre os auxílios estudantis.

Quanto à característica multiprofissional das equipes que atuam em serviços de apoio, Fiorin e Pavão (2020) também observam o mesmo em relação ao apoio pedagógico na UFSM onde realizaram a pesquisa:

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. (FIORIN; PAVÃO, 2020, p.188).

Nos relatos dos profissionais que entrevistamos – e de outros ouvidos pelos pesquisadores citados - constatamos também o cuidado em demarcar um campo que expresse o que se entende e o que não deve ser entendido por apoio pedagógico. Um ponto bastante destacado por alguns profissionais entrevistados é que o apoio pedagógico não é um espaço de terapia ou psicoterapia. Essa demarcação parece ser importante não apenas para alertar os estudantes em relação ao que devem esperar do apoio, mas também alertar a própria instituição onde trabalham sobre o que é esse apoio na visão dos profissionais.

Uma vez que o apoio pedagógico tem se construído entre as fronteiras de outras áreas que já existiam no âmbito da assistência estudantil, o fato de reforçar o que não é parece fazer sentido no esforço em separar a vida acadêmica do estudante de sua vida pessoal, atribuindo ao apoio pedagógico a tarefa de lidar apenas com a primeira.

Ainda que não se possa depreender uma ideia unívoca dos profissionais entrevistados nas diferentes universidades sobre o apoio pedagógico e sua abrangência, existe um entendimento comum: apoio pedagógico é o espaço de orientação voltado ao estudante para tratar de aspectos da sua vida acadêmica.

3.2) O diagnóstico dos profissionais

Barbara atende estudantes com dificuldades acadêmicas. Segundo ela, muitas dessas dificuldades devem-se à falta de didática e de empatia dos docentes que esperam estudantes prontos; estes acreditam que uma vez aprovados no processo seletivo os estudantes estão aptos para desenvolver suas atividades de estudantes universitários. Na sua visão, isso não ocorre para a maior parte dos estudantes, porque existe um “*gap*” entre o ensino médio e o ensino superior, em especial para aqueles que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

A maioria dos estudantes desconhece hábitos e rotinas de estudos e o fato de não terem uma turma fixa dificulta a interação deles e a busca de apoio entre colegas, gerando sentimentos de solidão, inclusive.

A essa narrativa explicativa que Barbara constrói sobre as dificuldades pedagógicas dos estudantes relacionadas à ausência de rotina de estudos e de grupos de apoio, ela acrescenta fatores de ordem socioeconômica e psicossocial. A orientação para os estudantes é feita individualmente, com base no seu perfil, dificuldades e possibilidades de concluir o curso. Eles têm flexibilidade para montar metade da sua grade horária de disciplinas, no entanto, segundo a profissional, isso faz com que as dificuldades dos estudantes sejam sempre muito particulares.

Beatriz menciona também o problema com o “*gap*”, acrescentando outra dimensão de sofrimento apresentado pelos estudantes, o qual é mais frequente naqueles oriundos de escola pública e relaciona-se com recortes de raça/etnia.

Manuela também partilha o mesmo diagnóstico em relação à transição do ensino médio para o superior. Diz que no primeiro semestre os estudantes sofrem muito com a adaptação ao ensino superior e suas formas de funcionar tão diferentes da escola. Embora isso seja válido para todos os estudantes, ela identifica um “*gap*” maior dentre os que vieram de escola pública; isso não se deve à falta de condições intelectuais deles, mas sim ao fato de não terem sido preparados para desenvolver suas capacidades e serem muito exigidos no início na universidade, o que gera grande frustração e angústia.

Para João a pedagogia universitária tem problemas, não se preocupa com o que estudante aprende e sim com o que o professor ensina. Entende que a educação básica prepara estudantes para serem passivos e eles chegam à universidade esperando continuar passivos, com a ideia de que o professor é responsável por sua formação ou pela transmissão do conteúdo. Todavia, o ensino superior exige autonomia dos estudantes; mas ninguém lhes deu as ferramentas ou os ensinou a serem autônomos. Então, conclui, há uma contradição; de um lado, uma expectativa da universidade por estudantes autônomos e de outro, um ensino médio que não os preparou para tal. E pior, na universidade os estudantes não encontram suporte para aprenderem a ser autônomos.

Lucia apresenta diagnóstico semelhante. Para ela muitos estudantes apresentam dificuldades em acompanhar as aulas, eles não sabem como estudar no ensino superior. Essa situação tem relação com a trajetória escolar. Em sua opinião é possível oferecer algum apoio nesse sentido, porém não é fácil apoiar nas especificidades dos conteúdos. Por isso, busca orientar os estudantes aonde devem buscar esse apoio; no caso dela, as questões pedagógicas

específicas do curso costumam ser acolhidas pelo colegiado do curso. Para ela, uma das principais questões dos estudantes é: virei adulto e agora? A chegada à universidade – o que significa para alguns o deslocamento de suas cidades e o afastamento da vida familiar – significa assumir responsabilidades da vida adulta. Porém, na sua avaliação, a maioria não se preparou para ser adulto; logo, a ruptura é muito drástica. Além disso, alguns estudantes estão na universidade por razões diversas de estudar: é um espaço de descoberta e afirmação da orientação sexual, de vivenciar rompimentos de vínculos familiares por razões diversas, de fazer amigos, etc. Dentre os estudantes que ela acompanha alguns, após seções de acompanhamento que os levaram a reflexões, desistiram do curso, e refizeram suas escolhas.

Para Fernanda, muitos procuram a universidade porque sabem da tradição da assistência estudantil, outros entram em cursos por influência e pressão das famílias, outros porque foi o curso e a instituição que a nota que obtiveram no ENEM permitiu. Nesse quadro, desistir de ingressar na universidade parece ser um peso muito grande, notadamente por parte daqueles cujas famílias depositaram algum tipo de esperança de mobilidade social via estudos.

Mariane, por sua vez, pensa que as dificuldades dos estudantes em relação aos estudos costumam trazer muitos problemas para os que recebem auxílios da assistência estudantil. Primeiro porque eles não costumam buscar apoio antes de os problemas se afluírem; segundo porque mesmo após sentirem dificuldades, muitos acabam reprovados em muitas disciplinas, implicando, em alguns casos, no descumprimento dos critérios do auxílio e, assim, levando a uma baixa estima. Acrescenta ainda que muitos estudantes, especialmente os mais vulneráveis, depois de apresentarem dificuldades no primeiro semestre tentam tirar o atraso nas rematrículas seguintes. Ou seja, matriculam-se em um número maior de disciplinas do que o sugerido pelo curso com o intuito de recuperar eventuais reprovações. Todavia, diz ela, a maioria não desenvolveu habilidades de gestão do tempo, tampouco de planejamento dos estudos, o que acaba, quase sempre, resultando em mais reprovações, algumas até por frequência. Invariavelmente essas situações concorrem para que os estudantes descumpram os critérios dos auxílios. Conclui defendendo a importância de buscar atuar de modo preventivo, especialmente em relação aos ingressantes com maior vulnerabilidade.

Para Joseane, auxílios financeiros e materiais são fundamentais, porém nem sempre suficientes. Ela cita a falta de capital cultural de muitos estudantes que ao ingressarem na universidade não têm ideia do que seja essa instituição e as possibilidades que ela oferece. O ritual de transição para o ensino superior é diferente para estudantes de primeira geração; eles, por vezes, não têm o suporte da família para enfrentar as dificuldades com os estudos,

desconhecem as regras acadêmicas, como fazer trancamentos ou entrar com recurso quando necessário. Alguns até desconhecem que podem usufruir da assistência estudantil, por exemplo. Estudantes trabalhadores matriculados no turno noturno que poderiam se enquadrar nos programas assistenciais não correm atrás: ou porque os desconhecem, ou porque precisam de documentos complementares e não têm tempo pra ir atrás deles. Para alguns grupos de estudantes, ela considera que é preciso ensinar e/ou orientar sobre tudo e com o máximo de detalhes: o que é um recurso, um plano de estudos, como se estuda, que benefícios e prejuízos podem ter ao se inscreverem em número maior ou menor de disciplinas.

Raquel também chamou a atenção para isso: dentre os estudantes com dificuldades acadêmicas, falta um background familiar sobre como se virar no ensino superior. Muitos demoram a compreender que estão com dificuldades porque nem sequer compreendem o sistema da universidade e, quando se dão conta, já acumularam vários conflitos com as normas acadêmicas.

Rosa avalia que o modelo pedagógico dos bacharelados interdisciplinares, ao conferir aos estudantes autonomia de matrículas nas disciplinas, não favorece a integração e a formação de turmas. Nesse contexto, é comum que estudantes sintam-se isolados, contribuindo para quadros de ansiedade. No seu entendimento, o que favorece a integração de alguns estudantes é participar de atividades esportivas e/ou de entidades estudantis e coletivos.

Beatriz tem esse entendimento: a ausência de turmas, sobretudo para os ingressantes, contribui para desenvolver o sentimento de solidão e impedir o pertencimento. Diz que os estudantes se sentem sempre às vésperas de provas, logo, não podem participar de outras atividades disponíveis na universidade. Nesse contexto, não é raro estudantes apresentarem crises de ansiedade, especialmente nas semanas de provas e/ou de cancelamentos de matrícula.

Heloisa também considera comum os estudantes se sentirem ansiosos próximos das provas e exames. Na maioria dos casos, acredita que isso se deve muito mais pela forma como eles se preparam, ou seja, como estudam, ou não, para esses exames, o que não caracteriza a ansiedade em um sentido mais patológico. Entretanto, observa que é difícil distinguir essas situações sem ter uma formação acadêmica para fazê-lo. Existe uma visão romantizada do entrar na universidade, da qual só constam as partes boas do ser estudante, como as amizades, festas, etc. Falta, no seu entendimento, o lado do trabalho duro: o ato de estudar precisa ser construído, a começar pelo gerenciamento do tempo do estudante entre as demandas de estudo e outras da vida acadêmica.

Para Mariane, a desorganização acadêmica e o mau desempenho acadêmico são fatores que contribuem com o sofrimento de alguns estudantes. Nem sempre é possível afirmar que esses fatores são geradores de sofrimento, mas, com certeza, contribuem. Também devem ser considerados problemas da ordem emocional que atrapalham o desempenho acadêmico e, por vezes exigem que sejam trabalhados em conjunto com as orientações acadêmicas. Relata que em suas orientações considera o processo de gerir o tempo como um dos mais importantes quando se chega à universidade. Muitos estudantes têm o hábito de estudar um dia antes das provas, o que muitas vezes resulta em ansiedade e pouco resultado nas avaliações, uma vez que a quantidade de conteúdo e sua complexidade exigem mais tempo de reflexão.

Fernanda considera que um mau desempenho pode favorecer o aparecimento de problemas de saúde mental, assim como o inverso também é possível. Entretanto, constata que cada vez mais têm chegado à universidade estudantes com ansiedade, depressão, dentre outros problemas emocionais. Considera que a universidade é um espaço que pode ser protetivo, sobretudo por ser um espaço mais democrático no sentido de favorecer determinadas expressões, como por exemplo, a descoberta da sexualidade. Por outro lado, a universidade é também uma instituição altamente meritocrática, o que, por vezes, é excludente quando o critério é apenas o mérito.

Ana relata que os estudantes que ela atende se identificam muito entre si; como as turmas são classificadas por números, quem tranca um semestre acaba perdendo a sua turma de referência e encontra dificuldade para se integrar em uma nova turma, em grupos na sala de aula, o que gera muito sofrimento nos estudantes. Relata que os estudantes escolhiam muitas disciplinas, o que os sufocava. Preenchiam a semana com disciplinas, sem “janelas” para estudo e descanso. Com base nesses hábitos dos estudantes, começou a fazer uma estatística sobre as causas dos trancamentos⁶⁵.

Ana diz que os sofrimentos dos estudantes gerados por conflitos com as normas são exagerados. Em geral, eles ocorrem por desconhecimento das normas, o que poderia ser evitado ou diminuído. Na sua visão, existe hoje mais espaço para o estudante falar que está deprimido, triste, com ansiedade. Há alguns anos isso era um tabu, reflete. Pergunta se essa inquietação deve-se ao aumento da quantidade de estudantes adoecidos ou ao fato de hoje ser mais possível expor as doenças? Faz várias perguntas: será que tudo é adoecimento? Toda ansiedade, tristeza, dificuldade remetem a um adoecimento? Será que esta geração é menos

⁶⁵ Esses dados subsidiaram sua dissertação de mestrado num programa da própria universidade.

resiliente? Lembra que constam do site de um setor da universidade onde trabalha algumas definições de sentimentos - como raiva, medo, estresse, tristeza e depressão. Segundo ela, trata-se de orientações simples que podem ajudar os estudantes a identificar esses sentimentos e buscar ajuda, quando necessário. Alguns professores, segundo ela, reclamam que hoje tudo é adoecimento para os estudantes, e que alguns se utilizam da delicadeza da temática para outras demandas.

Camila lembra que ao ler os relatórios da profissional que a antecedeu, a questão da identificação com o curso também era mencionada pelos estudantes como um problema, seja pela dificuldade acadêmica em segui-lo, pela falta de interesse ou pelo adoecimento eventualmente causado por essa falta de identificação. Outra questão foi que os estudantes, principalmente no final do curso, sentiam-se frustrados, angustiados e ansiosos diante a premência da inserção no mercado de trabalho.

Raquel contou que durante o ano de 2019 foram realizadas ações com os objetivos de levantar as causas do trancamento. O setor enviou um questionário a todos os estudantes que haviam trancado disciplinas perguntado o motivo dos mesmos. Partia-se do pressuposto que alguns trancamentos tinham relação com uma possível baixa-estima dos estudantes. Com base nas respostas dos estudantes que responderam ao questionário (não foram todos), foi possível identificar aqueles que apresentavam motivos relacionados à baixa-estima. Isso permitiu ao setor criar um grupo com esses estudantes que passaram a se reunir semanalmente ao longo do semestre.

Todos os profissionais que entrevistei procuram fazer diagnósticos acerca do desempenho acadêmico dos estudantes que buscam por apoio pedagógico. Esses diagnósticos, em geral, identificam no desempenho acadêmico pouco satisfatório dos estudantes a existência de um “*gap*” entre o ensino médio e o ensino superior. A esse diagnóstico central agrega-se um segundo em relação aos estudantes de “primeira geração”, especialmente os oriundos de escolas públicas que teriam um “*gap*” maior do que os demais estudantes. Como resultado desse “*gap*” alguns estudantes experimentam sentimentos de ansiedade, não abordado em seu sentido patológico pelos profissionais, mas como reflexo da dificuldade dos estudantes em se ajustar ao ensino superior.

No entendimento dos profissionais entrevistados, algumas dificuldades acadêmicas estão associadas a um eventual “*gap*” entre o ensino médio e o ensino superior. O termo, de origem inglesa, significa intervalo ou lacuna e tem sido frequentemente usado no campo da educação para indicar um espaçamento – ou um vão - entre dois níveis de ensino, no caso entre o ensino médio e o superior. Além da noção de “*gap*”, outros termos, com

origens disciplinares diversas, foram acionados pelos profissionais em seus “diagnósticos”. Alguns exemplos: transição, capital cultural e background familiar. Ao recorrerem a esses termos em suas narrativas, os profissionais entrevistados explicitam não apenas a afiliação acadêmica deles em diferentes áreas do conhecimento, como também a apropriação e uso que fazem de termos associados a campos disciplinares diversos no processo de construção dessa nova área de atuação multidisciplinar em que a demarcação de expertises merece cuidado.

Com efeito, o tema da transição de estudantes da educação secundária para o ensino superior tem sido objeto de muitos estudos, notadamente nas últimas décadas. Pascarella e Terenzini (2005), Almeida *et al* (2012), Nico (2000), Dias e Sá (2014) e Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010), são alguns pesquisadores que têm se dedicado ao tema no Brasil e no exterior. Trata-se de um período de grandes mudanças na vida dos estudantes e a adaptação ao ensino superior ao longo do primeiro ano de curso tem sido apontado como o período mais delicado, onde ocorre o maior número de evasões (Pascarella e Terenzini, 2005; Almeida *et al*, 2012).

Para Pascarella e Terenzini (2005), esse processo de transição envolve questões de domínios diversos: acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais. Dentre as dificuldades dos estudantes encontradas pelos autores, estão: lidar com ambiente desconhecido, relação pedagógica com os professores, ritmo e quantidade de conteúdos, gestão deficiente do tempo, maior necessidade de horas para estudo, sensação de falta de tempo livre, novas relações interpessoais, falar em público, gestão de questões domésticas, falta de conhecimento-base para o curso, relação distante e escassa com professores, falta de clareza de metas, desconhecimento de métodos de estudo etc.

Segundo Dias e Sá (2014) o conceito de transição está associado à ideia de troca e de adaptação. No contexto do ensino superior, a transição está ligada à ideia de mudança de nível educacional do secundário para o terciário e que não diz respeito apenas a variáveis pessoais, mas também a variáveis institucionais. Segundo as autoras, pesquisas sobre o processo de transição para o ensino superior têm sido cada vez mais relevantes, sobretudo no contexto da massificação, do crescimento do número de estudantes e suas diversidades de origem familiar, escolar e social. Nesse contexto, a transição para o ensino superior não diz respeito apenas a uma transição acadêmica, mas também a uma transição de vida, por isso, o olhar das instituições de ensino superior para esses estudantes tem que ter uma perspectiva holística, integrando análises pessoais com variáveis de contexto, pensando essa transição como um processo de aprendizagem, sucesso e integração. Consideram, portanto, que essa transição precisa ser vista como um longo processo, que também é a transição da adolescência

para a vida adulta, trazendo novas responsabilidades sociais, familiares, financeiras, entre outras. Esses estudantes experimentaram variadas emoções, positivas e negativas, como alegria na matrícula e o medo de rejeição social. Alguns necessitam de um suporte social, outros aproveitam a oportunidade para criar novos relacionamentos. Entretanto para o sucesso acadêmico dos estudantes é necessário que eles desenvolvam controle das suas emoções e atividades sociais.

O estudo de Silva *et al* (2018) em uma universidade federal buscou compreender as principais dificuldades dos estudantes e as estratégias que utilizam para se adaptarem ao campo científico. As conclusões dos autores são as seguintes: as dificuldades para os estudantes compreendidos como “novo público”, beneficiados pela “Lei de Cotas”, ou seja, oriundos de escola pública e em geral de “primeira geração”, sem uma herança familiar ou capital cultural do campo científico foram maiores que para os estudantes não cotistas. Constataram ainda a ausência de ações institucionais voltadas a “permanência pedagógica” desse grupo de estudantes. Para elas (...) “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). A partir de conceitos elaborados por Bourdieu, Silva *et al* (2018) consideram: (...) “a priori, os estudantes que entram nas universidades não detêm capital científico, o capital cultural e o *ethos* podem fazer a diferença no campo [científico]” (SILVA *et al*, 2018, p.195). Para as autoras, é esse capital cultural que é utilizado para diferenciar⁶⁶ e hierarquizar os estudantes na sua chegada ao ensino superior.

A existência de um “*gap*” entre o ensino médio e o superior também é constatada por Nogueira *et al*. (2020) no estudo que realizam sobre o serviço de apoio pedagógico da UFOB. Para eles, um dos maiores desafios dos estudantes é aprender a aprender no ensino superior: (...) “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” (NOGUEIRA, *et al*, 2020,

⁶⁶ Segundo SILVA *et al* (2018, p.195), “No entanto, é comum encontrar baixa escolaridade nas famílias das classes populares. Assim, os filhos de pais graduados possuem um capital cultural que lhes permite identificar na universidade uma continuidade dos processos e vivências familiares, favorecendo o sucesso escolar do estudante. Já os filhos de pais analfabetos e de camadas populares não possuem a mesma bagagem cultural e social; de maneira geral, detêm linguagens e conhecimentos diferenciados do que são esperados pela universidade, sendo, muitas vezes, negligenciados por tal instituição”.

p.125). Os autores também constatarem que as demandas frequentes feitas pelos estudantes durante os atendimentos individuais são as relacionadas aos estudos⁶⁷.

Eisenberg, et al. (2020) também constatarem a presença recorrente desses temas nas oficinas semestrais oferecidas como apoio pedagógico pelo Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (NOAP) da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro. Os temas abordados referem-se a “organização do tempo”, “técnicas de estudo”, “apresentação oral”, entre outros.

Os mesmos temas também foram abordados por Fiorin e Pavão (2020). As autoras os reconhecem como parte das dificuldades de adaptação dos estudantes, as quais são trabalhadas nas atividades propostas do apoio pedagógico:

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 (FIORIN; PAVÃO, 2020, p.190).

Além disso, a ideia de que o estudante encontra-se academicamente pronto quando ingressa no ensino superior mostra-se também um entrave nesse início da trajetória. Segundo os relatos dos profissionais, por não corresponder às expectativas das instituições e à dos docentes, isso gera reprovações, evasões e sofrimento.

Para Palomino et al. (2020),

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). (PALOMINO, et al, 2020, p.159).

Cruz e Houri (2017) observam que nas Ifes a maioria das ações implementadas tem sido no sentido de apoio material, especialmente bolsas e auxílios financeiros. As autoras reconhecem a importância desse tipo de ação, mas propõem que outras sejam pensadas a

⁶⁷ Eles citam: (...) 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. (NOGUEIRA, et al, 2020, p.124).

partir das questões que levam à evasão em três dimensões: material, pedagógica e simbólica⁶⁸. Para elas, a dimensão de ordem pedagógica se relaciona ao fato de que muitas vezes os estudantes apresentam dificuldades em acompanhar as aulas e alcançar o desempenho acadêmico imaginado pelos seus cursos. Elas entendem que há duas razões para isso e que podem ser tratadas conjuntamente:

(...) por um lado, uma formação em nível de Educação Básica que não corresponde às demandas enfrentadas na Educação Superior; por outro, pouca ou nenhuma ação das instituições e/ou professores em se adequarem a essa realidade, não pela queda da qualidade dos cursos, mas pelo acompanhamento necessário aos alunos, como aulas extras das disciplinas que representem maiores entraves ao bom desempenho acadêmico (CRUZ; HOURI, 2017, p.181).

O “*gap*” que existe entre a educação básica e o ensino superior vai além de um desconhecimento dos conteúdos esperados pelas instituições, ele diz respeito também ao uso desses conteúdos no ensino superior, o que pode significar uma desvantagem para os estudantes de primeira geração, que precisam aprender os conteúdos e também a como usá-los adequadamente de acordo com as normas e rituais das instituições.

Para Donida e Santana (2019),

O acesso de jovens com perfil sociocultural e educacional distintos desafia as instituições a estarem preparadas para esse novo público, com conteúdo e condições de aprendizagem significativamente diferentes. Nesse sentido, a diversidade nos modos de aquisição de capital cultural promove uma diferença entre os estudantes que vivenciaram trajetórias sociais diferentes relacionadas à cultura escrita (BOURDIEU, 2014). A universidade deve estar preparada para essa diversidade e para oferecer meios de contornar possíveis dificuldades que possam comprometer o percurso acadêmico do estudante. (DONIDA; SANTANA, 2019, p.3)

Além do eventual “*gap*” que existiria entre o ensino médio e o ensino superior, os profissionais também relatam a dificuldade que os estudantes têm em se integrar nas instituições, o que é um fator desencadeador de dificuldades acadêmicas. Os profissionais, como vimos, partem da ideia de que os estudantes que não se integram com outros colegas, que não possuem turmas ou grupos na universidade são mais suscetíveis a se isolarem e,

⁶⁸ Além da dimensão pedagógica, as autoras descrevem as outras duas dimensões como: “a) material, ou seja, das necessidades econômicas dos alunos que precisam de recursos financeiros para se manter em universidades federais (...); b) dimensão simbólica, significando um conjunto de ações de acolhimento dos alunos pelas instituições, auxiliando-os a se integrarem às novas rotinas, às novas trocas culturais, dentre outras integrações, visto que, geralmente, revelam-se os relatos de alunos que não têm o sentimento de pertencimento a essas instituições, o que acaba por expeli-los desse ambiente ao qual sentem enorme dificuldade em se adaptar” (CRUZ; HOURI, 2017, p.181-182).

portanto, mais propensos a apresentarem dificuldades acadêmicas e sentimentos como os de angústia e ansiedade.

A associação entre o desempenho acadêmico dos estudantes e seus problemas emocionais mostra-se frequente no discurso dos profissionais. Isso aparece mesmo nas falas que evocam situações que dialogam mais com fatores relacionados aos modos de estudar e não a patologias. Aparece também a despeito das falas de alguns profissionais que se esforçam em descartar do apoio pedagógico o caráter de terapia. Trata-se, antes de tudo, de um reconhecimento: é preciso reconhecer e lidar com a dimensão dos fatores emocionais no apoio à vida acadêmica dos estudantes. Uma das profissionais entrevistadas, conforme vimos, levanta até mesmo a questão se o aumento do adoecimento dos estudantes não se associa à maior disponibilidade de informações sobre o assunto. Ao mesmo tempo em que hoje, segundo a profissional, temos mais espaço para falar sobre saúde mental, parece haver, em certo sentido, uma banalização do diagnóstico de ansiedade, tratando como patologia e merecedora de uma abordagem específica, algo que no passado poderia não ir além de uma emoção comum. A questão que se coloca é: os profissionais do apoio pedagógico estão aptos para fazer essa distinção? Alguns têm formação em psicologia, outros em outras áreas. A solução encontrada pelos profissionais pesquisados parece ser o trabalho multiprofissional.

Segundo Oliveira e Silva (2018), o tema da saúde mental dos estudantes tem instigado muitas pesquisas em diferentes perspectivas - sociais, pedagógicas, econômicas, políticas etc. - e todas têm demonstrando a vulnerabilidade de saúde dos estudantes universitários. De acordo com as autoras, uma pesquisa realizada em uma universidade federal chegou aos seguintes resultados: 78,1% dos estudantes apresentaram sintomas de estresse e 70,4% de ansiedade.

Ramos et al. (2018) relatam que atividades de rotina no ensino superior podem ser geradoras de ansiedade e estresse entre universitários. Dentre os fatores geradores de estresse constam a “realização de provas e exames escritos, bem como a carga horária excessiva e a dificuldade de organização ou conciliação com outros aspectos da vida, como as interações sociais e o lazer” (RAMOS, 2018, p.122). De acordo com as autoras, a literatura da área traz algumas estratégias que os estudantes adotam para lidar com essa situação de estresse da vida acadêmica e as quais tem se revelado eficazes: “valorização dos relacionamentos interpessoais, equilíbrio entre o estudo, lazer e organização do tempo, cuidados com a saúde, alimentação e sono, prática de atividades físicas e religiosidade” (RAMOS, 2018, p.122-123).

Eisenberg et al. (2020) afirma que

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 (EISENBERG, et al, 2020, p.325).

Basso et al. (2013) aponta que

(...) os benefícios de uma intervenção psicopedagógica voltada aos aspectos educacionais durante a graduação podem se associar a resultados positivos na qualidade dos estudos e, também, na saúde psíquica dos estudantes. Pondera-se que o acompanhamento psicológico e a orientação pedagógica se tornam instrumentos eficazes no aproveitamento acadêmico, visando à formação integral do sujeito, como profissional e cidadão, na esfera social (BASSO et al., 2013, p.279).

Muitas considerações feitas pelos profissionais que entrevistei e pelos autores citados, que em partes também são profissionais de serviços de apoio aos estudantes, parecem estar de acordo com dados recentes do Fonaprace sobre o perfil dos estudantes das universidades federais. Não se trata de uma coincidência. Essa concordância indica que esses profissionais realizam seus diagnósticos e avaliações a partir de dados de pesquisas realizadas e divulgadas pelo fórum. Diagnósticos e dados de pesquisas apontam, assim, para os mesmos caminhos. Vejamos.

A pesquisa que o Fonaprace realizou em 2018 sobre o perfil dos estudantes das universidades federais revelou que um pouco mais da metade (50,8%) deles “tem origem em famílias em que nem o pai, nem a mãe, ou quem os (as) criou como tal, tiveram acesso à universidade”. Concluem, portanto, que esses “estudantes das Ifes estão longe de constituírem a elite do país em termos de acesso ao sistema educacional” (FONAPRACE, 2019, p.68-69). A pesquisa ainda aportou dados sobre os hábitos de estudo dos estudantes e o tempo que dedicavam ao estudo fora da sala de aula. A maioria (65,5%) dos estudantes indicou estudar até 10 horas semanais além das horas em aulas e 44,8% disseram frequentar a biblioteca menos de uma vez por semana ou ainda não frequentá-la (FONAPRACE, 2019, p.74). Quanto ao acesso e domínio de outros idiomas por parte dos estudantes, a pesquisa revelou que um terço (33,2%) dos estudantes tem bom conhecimento e 40,1% disseram ter conhecimento regular de línguas estrangeiras. Embora os pesquisadores reconheçam, desde 1996, um aumento gradativo do percentual de estudantes com bom domínio da língua inglesa e uma diminuição do percentual de estudantes sem nenhum domínio, eles constatarem “discrepâncias” quando esses dados são detalhados “em função dos clássicos marcadores sociais de

desigualdade”. Em outras palavras, a questão da renda média familiar está em correlação com o domínio da língua inglesa, assim, “o bom domínio da língua inglesa mostra-se associado e proporcional à renda per capita média familiar mensal, ou seja, quanto maior a renda auferida pela família do (a) estudante, maior é o domínio manifesto do idioma” (FONAPRACE, 2019, p.77-78).

O Fonaprace também busca compreender se o domínio de línguas estrangeiras se deu a partir do ingresso no ensino superior ou trata-se de uma herança cultural nos termos de Bourdieu e Passeron⁶⁹. Concluem, a partir dos dados da pesquisa, que o domínio de línguas estrangeiras está mais próximo de ser uma herança cultural do que um conhecimento adquirido após o ingresso no ensino superior. Esse dado representa um fator de desigualdades nas Ifes, uma vez que parte considerável dos estudantes, sobretudo aqueles com menor renda familiar, não contam com esse “passivo escolar” para acessar um conjunto de oportunidades acadêmicas (FONAPRACE, 2019).

A pesquisa traz ainda dados acerca das dificuldades que interferem na vida dos estudantes. Em sua maioria absoluta (86,1%), eles apresentam ao menos uma dificuldade. As cinco mais citadas que afetam o desempenho acadêmico são: falta de disciplina para estudar (28,4%); dificuldades financeiras (24,7%); carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%) e problemas emocionais (23,7%); tempo de deslocamento para a universidade (18,9%) (FONAPRACE, 2019).

Para os organizadores da pesquisa, a rotina de estudos impostas aos universitários “contribui para amplificar os problemas relativos à saúde mental, exigindo dos estudantes posturas flexíveis e resilientes no ambiente acadêmico”. Reforçam afirmando que estudos utilizados para embasar o relatório “têm mostrado que a ocorrência de sintomas que remetem ao sofrimento psíquico é alta entre os (as) universitários”. Os dados sobre as dificuldades emocionais dos estudantes trazidos pela pesquisa revelam: a maioria dos estudantes (83,5%) indicou (re)conhecer em si algum tipo de dificuldade emocional, sendo a ansiedade a mais citada, afetando 6 a cada 10 estudantes. Ideia de morte afeta 10,8% ante 6,1% de 2014 e 8,5%

⁶⁹ Os organizados do relatório fazem a seguinte reflexão: “o domínio de línguas estrangeiras foi adquirido antes ou depois do ingresso na universidade? Fizemos um exercício. Ao isolarmos estudantes ingressantes em 2018 poder-se-ia inferir se padrões de acesso desiguais seriam resultado daquilo que Bourdieu e Passeron, autores clássicos da sociologia francesa, entendem por herança cultural. Dos discentes ingressantes em 2018, 30,8% possuem bom domínio, 40,2% um domínio regular e 29,0% nenhum domínio. Estes valores estão muito próximos à distribuição média de toda a população das IFES, indicando que aquele padrão herdado no ingresso se mantém razoavelmente de forma generalizada pelo corpo discente, ou, dito de outra forma, a vida acadêmica não tem sido muito determinante na alteração da distribuição pretérita de acesso à língua estrangeira, o que nos leva a concordar com a análise daqueles autores. Adaptado ao caso estudado, o segundo idioma seria um elemento do passado social transformado em passivo escolar” (FONAPRACE, 2019, p.77-78).

indicaram pensamento suicida ante 4% em 2014. De acordo com os organizadores da pesquisa, “está acesa a luz vermelha da atenção à saúde mental” dos estudantes. Eles apontam que há “um crescimento preocupante não fosse o fato de que o suicídio já é considerado a segunda causa de morte entre o público universitário (SANTOS, 2017) e, ao que parece, segue em franca ascensão no mundo inteiro” (FONAPRACE, 2019, p.84).

Os diagnósticos que os profissionais pesquisados fazem sobre as dificuldades dos estudantes que demandam apoio pedagógico em suas instituições estão em consonância com dados de pesquisas que vêm sendo feitas na área. Embora possuam diferentes formações acadêmicas, eles, de algum modo, absorvem e articulam as informações decorrentes das pesquisas produzidas pelo Fonaprace para elaborarem seus próprios diagnósticos acerca das dificuldades dos estudantes. Deve-se notar que trata-se de uma perspectiva dos profissionais da área de apoio pedagógico e não a dos estudantes. A apropriação de informações resultantes de pesquisa por parte dos profissionais na elaboração de uma narrativa sobre as dificuldades estudantis na universidade também é um elemento de construção da área do apoio pedagógico no campo da assistência estudantil. Ao definirem as modalidades de dificuldades dos estudantes esses profissionais também estabelecem a alçada do apoio pedagógico - o que entender por esse suporte e suas esferas de atuação.

As universidades onde a pesquisa foi feita parecem não dispor de dados específicos que corroborem a visão dos profissionais, de que os estudantes que recebem auxílio do Pnaes apresentam maior dificuldade que os que não recebem. Ao menos, nenhum profissional citou dados a respeito. A ausência desses dados, de outro modo, também não nos permite afirmar o contrário.

O fato de os profissionais entrevistados que atuam no apoio aos estudantes terem maior vínculo com os estudantes assistidos do que com os não assistidos, somado ao fato que, em boa parte, esses estudantes ingressaram por meio de políticas de ações afirmativas, levam a crer que existe, da parte das Pró-Reitorias dessas universidades, dos serviços de apoio aos estudantes e dos profissionais a eles vinculados uma preocupação maior em relação a esse público estudantil.

De acordo com Ribeiro et al. (2017, p.402), os estudos realizados no Brasil têm demonstrado que o “grupo dos cotistas enfrentam mais obstáculos para incluir-se na universidade”. Destacam ainda que desde as primeiras iniciativas com ações afirmativas surgem estudos visando comparar o desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas e os resultados a que chegam são contraditórios (RIBEIRO et al, 2017). De acordo com esses autores, apesar de os cotistas apresentarem desempenho menor, não se pode “de

forma simplista atribuir estes efeitos à adesão ao sistema de cotas, ou mesmo à formação básica deficitária desses estudantes” (RIBEIRO et al, 2017, p.403). Para os autores, a revisão nos estudos sobre evasão, mostra que os estudantes deixaram de ser os únicos responsáveis pelo próprio “fracasso”, incluindo-se condicionantes contextuais, como a articulação entre o ensino e superior secundário, a natureza das práticas pedagógicas de ensino aprendizagem e a posição dos estudantes na rede de interação social, como elementos de compreensão desse “fracasso escolar”.

O estudo de Peixoto et al. (2016) com estudantes da UFBA mostra que quando os compara sem distinção de curso, agrupando-os entre cotistas e não cotistas, o desempenho acadêmico dos não cotistas é superior aos dos cotistas. Os autores querem entender se há diferença entre ambos os grupos em função do semestre cursado, supondo que os cotistas carregariam eventuais deficiências do ensino médio. Concluem que nos semestres iniciais a diferença de desempenho entre cotistas e não cotistas é maior, favorável aos primeiros, mas ela diminui no decorrer dos semestres. Uma explicação para a redução ao longo do curso, segundo os autores, deve-se à evasão, aumentando a média dos estudantes que permanecem (PEIXOTO, et al., 2016). Quanto à diferença de desempenho de estudantes cotistas e não cotistas segundo os cursos, os autores afirmam que ela é mais “complexa e multifacetada do que a análise dos dados agregados permite supor. A diferença entre ambos os grupos pode inverter em função do curso (cotistas com desempenho superior ao de não cotistas), ser irrelevante ou pode ser bastante expressiva” (PEIXOTO, et al., 2016, p580). Os autores concluem: “parece não haver dúvidas de que a qualidade da escola pública é a principal explicação para o desempenho mais baixo na universidade do aluno cotista quando comparado com o não cotista” (PEIXOTO, et al., 2016, p585).

Em seu estudo com estudantes evadidos, retidos e diplomados da UFRGS que ingressaram por reserva de vagas, Grisa et al. (2020) constata com surpresa que “52% dos evadidos afirmaram que a falta de acolhimento, de apoio pedagógico e psicológico foram os motivos mais determinantes”. Para outros 47% a falta de tempo e recursos financeiros foi condicionante da evasão segundo os autores. Diante desses resultados, os autores fazem a seguinte reflexão:

Esse dado nos faz inferir que a consagrada combinação entre fatores materiais e pedagógicos/psicológicos no fenômeno da evasão procede, todavia, ele nos traz o alerta de que talvez subestimamos os elementos subjetivos de acolhimento, relacionamento, tratamento e preparo didático dos docentes quando analisamos a evasão. (GRISA et al, 2020, p.14-15).

Ao perguntarem aos estudantes sobre a qualidade na formação recebida no ensino médio, a maioria dos estudantes diplomados (66,4%) respondeu que não, relatando terem tido que estudar muito por conta própria. Constatam, entretanto, que dentre os estudantes cotistas diplomados, o apoio familiar foi decisivo. Segundo os autores, isso se deu por dois vetores:

Em primeiro lugar, como o incentivo à identificação com a ocupação de estudante universitário, dinâmica de reconhecimento no grupo de pertença imediato, valorização do investimento simbólico (BOURDIEU, 1989) e de tempo. Em segundo lugar, esse apoio familiar pode ser entendido como o suporte financeiro que possibilita a subsistência durante a realização dos estudos, permitindo que esses estudantes tenham dedicação exclusiva às atividades acadêmicas. Isso permite que tais estudantes se engajem em trabalhos ofertados por meio de bolsas, sem necessitar recorrer a empregos fora da universidade para se manter. Com isso, não apenas desfrutam de maior tempo para o estudo como também desenvolvem seu trabalho em um ambiente de socialização acadêmica, onde adquirem com maior facilidade o *habitus* (BOURDIEU, 1996b) universitário. (GRISA et al, 2020, p.17-18).

A partir da literatura disponível e com a qual estabelecemos um diálogo, podemos inferir duas conclusões:

a) O diagnóstico que alude à existência de um “*gap*” entre o ensino médio e o ensino superior e que este seria maior para os estudantes que cursaram escolas públicas carece de dados oriundos de pesquisas institucionais mais específicas. A ausência de dados que confirmem essa associação pode levar ao descrédito do diagnóstico realizado pelos profissionais. Embora algumas pesquisas apontem para a existência de uma diferença de desempenho entre estudantes oriundos de escolas públicas, especialmente em relação aos conhecimentos de exatas (Peixoto, et al. 2016), as redes sociais de apoio, especialmente famílias e amigos, e a instituição são elementos fundamentais no enfrentamento das dificuldades acumuladas de aprendizagem.

b) Os diagnósticos dos profissionais entrevistados parecem sugerir que o apoio pedagógico seja construído enquanto um facilitador do envolvimento dos estudantes com as respectivas universidades.

Segundo Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010, p.87), entende-se por envolvimento⁷⁰ do estudante a fração de tempo e de energia que ele “(...) investe continuamente para concretizar a meta educacional, e tem características quantitativas e qualitativas diretamente proporcionais ao desenvolvimento do estudante e à aprendizagem e à realização de um objetivo educacional”.

⁷⁰ Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010, p.87) complementam: “(...) as horas semanais dedicadas ao estudo, ao auxílio aos colegas, à participação em atividades complementares não obrigatórias e em programas de apoio ao estudante e o bom relacionamento com professores e pares significam maior envolvimento e, em consequência, maior construção de conhecimento e de habilidades cognitivas, de valores altruístas, de persistência e de autonomia, bem como melhor autoconceito e melhor integração acadêmica”.

Em resumo, os diagnósticos dos profissionais dos serviços de apoio aos estudantes das universidades onde realizei a pesquisa parecem convergir com os achados da literatura sobre o estudante universitário e suas dificuldades ao chegar à universidade. Estudos recentes, desenvolvidos desde a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, estão respaldando tanto a construção do entendimento desse novo espaço como a atuação de seus profissionais no estabelecimento de métodos de trabalho, na elaboração de propostas de intervenção como na própria estruturação desse novo serviço nas universidades federais onde a pesquisa foi realizada.

3.3) O método

Segundo João as demandas iniciais por apoio pedagógico vêm do acompanhamento ao cumprimento dos requisitos acadêmicos para a manutenção dos auxílios da assistência estudantil, como frequência e o coeficiente de rendimento acadêmico. O público prioritário, não exclusivo, da Pró-Reitoria são os estudantes assistidos pelo Pnaes. Aos poucos esse atendimento foi se ampliando, tanto pela procura espontânea de outros estudantes, quanto pela dificuldade de relacionamento com o setor de bolsas. Os estudantes chegam ao apoio pedagógico principalmente através do encaminhamento feito pelas assistentes sociais do setor de bolsas e psicólogas do setor de saúde. Também há encaminhamentos feitos por docentes e coordenações de cursos.

Já Mariane relatou que o setor em que trabalha é responsável por fazer o “acolhimento” do estudante, e que quando necessário, eles são encaminhados para outros setores. O setor é multiprofissional, contando com ela que é pedagoga de formação e exerce o cargo de TAE, duas assistentes sociais e uma psicóloga. Segundo ela, há atendimentos em conjunto para os casos tidos como “complexos”. Ela faz acolhimentos em que os estudantes buscam espontaneamente o apoio, mas a principal forma são os agendados, e neste caso são de estudantes que recebem algum tipo de auxílio da assistência estudantil. Mariane em sua rotina, recebe uma planilha do setor responsável por executar os auxílios da assistência estudantil, constado dados de todos os bolsistas e verifica entre os que não cumprem os requisitos (isso é feito um a um) chamando-os, por e-mail para ficar registrado, para conversar. Do total de beneficiários, aproximadamente 10% têm problemas com notas e faltas. Destes, uma pequena parcela ignora os e-mails. Ao responderem o e-mail inicia-se o acompanhamento acadêmico.

Barbara diz que seu setor faz o acompanhamento de todos os estudantes com risco de jubramento, isso é uma obrigação legal para os cursos de bacharelados interdisciplinares.

A partir dos dados acadêmicos o setor faz uma busca dos estudantes que podem ser jubilados e os convidam para uma orientação.

Ana também relatou que o setor em que atua foi sendo construído aos poucos e com muita resistência, tendo iniciado por uma demanda administrativa, resolver a quantidade de trancamentos. Ela tem formação para “escutar”, mas diz que não pode exercer por conta do seu cargo. De início, começaram a ouvir os estudantes com trancamento de matrículas, parcial e total, todos adoecidos. O trabalho se dá a partir da “busca ativa” de processos administrativos, os trancamentos e pelo índice geral, ou coeficiente de rendimento. Outra forma de busca ativa se dá em parceria com os professores que observam comportamentos diferentes de seus estudantes e procuram o serviço que, por sua vez, entra em contato com o estudante, quando entende junto com o professor que o docente não consegue resolver a questão. Porém, mesmo que contatados, os estudantes são convidados, o serviço busca mostrar que a instituição está preocupada e disposta a ajudar e não existe a obrigatoriedade em comparecer.

Heloisa relatou que seu setor recebe estudantes que buscam o serviço espontaneamente e também realizam “busca ativa”, a partir de relatórios e informações institucionais (trancamentos e reprovações). A aproximação com entidades estudantis também tem se tornado mais uma forma de “busca ativa”.

Outra forma de “busca ativa” relatada por Beatriz é por meio dos próprios estudantes que atuam como elos, aproximando estudantes com dificuldades dos serviços disponíveis. A cooperação com os coletivos e entidades estudantis para os acolhimentos e encaminhamentos tem sido uma parceria benéfica para o setor e os estudantes.

Segundo Raquel, um profissional da equipe tem feito um trabalho de busca ativa a partir das listas de aprovados via SISU, contatando aqueles com maiores vulnerabilidades socioeconômicas, que entendem ter maior risco de evasão, orientando-os a respeito dos auxílios da assistência estudantil e demais serviços de apoio.

Para João, muitos estudantes não conseguem dimensionar quanto tempo precisam dedicar aos estudos em cada uma das disciplinas. Tomam por base as experiências do ensino médio, o que nem sempre é adequado. Muitos estudantes não desenvolveram o hábito de estudar fora do horário das aulas, e a universidade pressupõem que os estudantes façam isso, inclusive, de forma autônoma. Quando trabalha a gestão do tempo, a orientação principal é ajudar os estudantes a encontrar as suas prioridades. Com apoio de bolsistas de graduação, ele desenvolve projetos a partir de temas como evasão e reprovações, temas estipulados em edital voltado a melhoria da graduação. Além disso, começou a trabalhar junto com algumas

coordenações de cursos, oficinas para desenvolver a ideia de “atitude científica” ou como ser um estudante universitário.

Debora afirma que no começo eram feitos mais “acolhimentos” individuais, mas aos poucos o setor passou a organizar atividades coletivas, sendo os temas dessas atividades aqueles mais recorrentes nos acolhimentos individuais.

Camila relata o mesmo, usa os temas mais recorrentes dos acolhimentos individuais para construir as atividades coletivas. Também diz ter lido os relatórios da antiga profissional quando ingressou, verificando que alguns assuntos podem ser trabalhados coletivamente. Citou que já existem algumas parcerias com algumas coordenações de curso e com o departamento de psicologia e vê nessa possibilidade de oferecer ações coletivas por meio de parcerias outra forma de apoio.

Segundo Beatriz, os temas das atividades coletivas vêm dos atendimentos individuais, das demandas apresentadas por coletivos e entidades, dos meses temáticos ou de questões emergentes como violência de gênero, redução de danos, entre outras.

Mariane estuda o histórico escolar do estudante, o quanto ele já cumpriu ou não de créditos, ouve o relato do por que ele não cumpriu as regras do edital do benefício e estipula com o estudante um roteiro de disciplinas para o semestre seguinte. Para alguns, ela faz um planejamento semanal das atividades em que os estudantes são levados a refletir sobre sua agenda, prioridades e possibilidades. Isso é documentado e encaminhado como parecer ao setor de bolsas para manutenção do auxílio, ou não.

Já Lais relata que os relatórios dos professores tutores do Programa de Tutoria subsidiaram os temas das oficinas e do curso pensado para os ingressantes. Esse programa tutorial foi pensado para apoiar a transição do ensino médio para o ensino superior, levando em consideração as especificidades do projeto pedagógico da instituição. O acompanhamento é feito por parte de um docente, o tutor que apoia a trajetória acadêmica dos estudantes por meio de um acompanhamento individualizado. As orientações individuais podem ser sobre o projeto pedagógico de um curso, sobre carreira, sobre como estudar, etc. A participação dos docentes e estudantes é voluntária. Dos cerca de 700 docentes, 40 têm participado ativamente, e cada um tem um entendimento diferente do que seria essa tutoria. Os relatos recorrentes nas orientações individuais se transformaram em temáticas das oficinas. As oficinas de gestão do tempo já fazem parte da programação permanente do setor e são pensadas especialmente para os ingressantes, embora disponível para todos. Dentre as estratégias utilizadas para pensar as atuais oficinas estão convidar pós-graduandos e/ou egressos, isso ajuda no engajamento e valorização desses veteranos, que utilizam uma linguagem mais horizontal e próxima dos

graduandos, além de ser um estímulo para superação das dificuldades, uma vez que eles superaram. Não há intenção em transformar as oficinas e o curso para ingressantes em obrigatório, mas já se discutiu transformar os conteúdos abordados em uma disciplina eletiva, a ser ofertada especialmente para os ingressantes.

Natalia disse que o seu setor tem feito alguns diálogos com algumas coordenações de curso por iniciativa destes e que os resultados têm sido bons, embora não exista um fluxo institucionalizado.

Para Heloisa, antes os veteranos boicotavam a recepção oficial aos ingressantes e não viam a universidade como parceira. Hoje a recepção é feita em conjunto entre as entidades estudantis e o setor em que atua. Além da recepção aos ingressantes, as entidades estudantis e os veteranos ajudam na “busca ativa”, identificando colegas com dificuldades e apresentando os serviços de apoio, fortalecendo o vínculo entre os estudantes com dificuldades, as entidades estudantis e a universidade.

Ana disse que o setor em que atua emite muitos ofícios com orientações aos docentes, principalmente sobre necessidades de adaptações para favorecer a inclusão dos estudantes com deficiência. Também emitem ofícios sobre estudantes adoecidos, e algumas formas de cuidado e atenção. Nos ofícios, citam a legislação e normativas que embasam as sugestões e as adaptações e orientam sobre as possibilidades de adaptação/cuidado, tipos de encaminhamentos, a possibilidade de flexibilização da metodologia e das avaliações.

Para Fernanda, muitos estudantes jubilados, se orientados, poderiam ter tido uma trajetória diferente e, a constatação disso, fez as Pró-Reitorias de graduação e assuntos estudantis se aproximarem e a incentivarem a criação serviços de apoio aos estudantes nas unidades acadêmicas.

Por meio dos relatos identificamos quatro formas pelas quais os profissionais do apoio pedagógico chegam aos estudantes: a primeira, quando o estudante busca espontaneamente o apoio; a segunda quando o estudante é encaminhado por outro profissional de outra área, por algum docente ou coordenação de curso; a terceira quando o estudante é convocado após não cumprir com regras dos auxílios da assistência estudantil, como rendimento acadêmico e infrequência e; a quarta quando o profissional procura por estudantes com dificuldades a partir de indicadores institucionais, sendo os mais citados os trancamentos de matrícula e as reprovações.

Palomino et al. (2020) relata procedimentos semelhantes:

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. (PALOMINO, et al, 2020, p.168).

Em relação à busca espontânea, os estudantes buscam o apoio pedagógico quando conhecem a existência do serviço, seja por meio de uma divulgação institucional ou aconselhamento de algum colega ou docente, e quando se percebem tendo algum tipo de dificuldade acadêmica, em especial a dificuldade em gerir o tempo.

Os encaminhamentos parecem ser uma prática comum entre os setores das Pró-Reitorias analisadas. Para Fiorin e Pavão (2020) mesmo que o Núcleo de Apoio a Aprendizagem da UFSM tenha como foco as questões que interferem na aprendizagem, no desempenho acadêmico e na permanência dos estudantes 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” (FIORIN; PAVÃO, 2020, p.190).

O terceiro formato, atrelado aos auxílios da assistência estudantil, tem como atribuição o monitoramento da situação acadêmica para manutenção dos auxílios. Essa prática se verifica em outras instituições, como por exemplo, no Setor de Pedagogia da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil da UFPE, que, segundo Santos et al. (2020, p.226), “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”.

Discorrendo sobre os critérios na Resolução sobre a Política de Assistência Estudantil em sua instituição, Santos et al. (2020) notam que

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. (SANTOS, et al, 2020, p.227).

Santos et al. (2020) ao se referir ao acompanhamento pedagógico disponibilizado aos estudantes que recebem auxílios da assistência estudantil observam que no primeiro momento os estudantes são encaminhados ao setor de apoio pedagógico, que por sua vez agenda um atendimento com um dos profissionais que faz o acompanhamento ou encaminha-os a outros setores. Ao descrever os procedimentos desse serviço, eles relatam que “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” (SANTOS, et al, 2020, p.227).

Oferecer apoio pedagógico aos estudantes com dificuldades acadêmicas parece ser algo importante para que mantenham os seus auxílios e também corrijam seu percurso acadêmico, visando a conclusão do curso. A “busca ativa” indica ser uma ação com o intuito de prevenir que estudantes desenvolvam determinadas dificuldades acadêmicas. A “busca ativa” se apoia nos diagnósticos feitos pelos profissionais, e parece ser uma aposta desses serviços, mesmo correndo o risco de, em alguns casos, poder estigmatizar estudantes, a depender da abordagem.

Palomino et al. (2020), ao analisar um serviço de apoio pedagógico da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), relatam que

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). (PALOMINO, et al, 2020, p.155).

A análise delas considera que muitas dificuldades dos estudantes são comuns, independente da forma de acesso, entretanto, priorizar um determinado público nos atendimentos indica que talvez os efeitos de um mau desempenho acadêmico nesse grupo de estudantes leve a um maior risco de reprovações, retenções e evasão, podendo estigmatizar esses estudantes com o rótulo do “fracasso”.

A busca nos dados institucionais por estudantes com potencial risco de evasão utilizando as variáveis reprovação e retenção, sugere, segundo os profissionais entrevistados,

que estes serviços construam procedimentos de apoio pedagógico de forma a prevenir o acontecimento dessas situações.

Além do diagnóstico geral, que inclui os dados institucionais e a literatura, os profissionais também se apoiam nos relatos individuais dos estudantes e em seus históricos escolares para construir seus procedimentos de trabalho. As parcerias com as coordenações de cursos e entidades estudantis, além de outros setores da instituição, também apareceu como uma forma de construção desses procedimentos. Esse diagnóstico geral e específico de cada estudante permite aos profissionais construir procedimentos de abordagem individual e coletiva.

Basso et al. (2013), no relato de experiência sobre oficinas de organização do tempo e métodos de estudo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), afirmam que a proposta se inseriu no âmbito do Reuni e iniciou-se em 2010 com o levantamento de índices de reprovação, infrequência e evasão, assim como barreiras e dificuldades referentes ao rendimento acadêmico. Esse levantamento foi feito junto a alguns coordenadores e teve como resultado fatores multideterminantes para essas dificuldades como, “o desajustamento psicossocial, o processo ensino-aprendizagem, as expectativas não contempladas, a incompatibilidade vocacional e as ideias equivocadas sobre o curso” (BASSO, et al., 2013, p.278). Ainda segundo elas, foram relatadas dificuldades socioeconômicas impactando no rendimento acadêmico, como no caso dos estudantes trabalhadores bem como “o déficit em relação aos conteúdos do ensino médio, dificultando o desempenho nas disciplinas de base” (BASSO, et al., 2013, p.278). A partir dessas dificuldades, foi elaborado um programa de oficinas com os temas:

(...) relação entre desempenho acadêmico e aspectos vocacionais; dificuldades no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior; instrumentos de organização de estudo, de tempo e ferramentas para a superação de dificuldades; estrutura do atendimento na modalidade oficina, favorecimento de vínculos e trocas entre os participantes; rede de apoio institucional e possibilidades de encaminhamentos (BASSO, et al., 2013, p.280).

Alguns profissionais constroem suas atividades coletivas considerando os temas mais recorrentes trabalhados de forma individual. Ao discorrer sobre os atendimentos pedagógicos em grupo realizados pelo setor de Apoio Pedagógico ligado à assistência estudantil da UFRJ, Zimba et al. (2020, p.257) referem que “parte das propostas é baseada em demandas trazidas dos atendimentos individuais”. Elas citam que os estudantes são encaminhados para os grupos “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” (ZIMBA, et al, 2020, p.257-258).

As parcerias demonstram-se um interessante meio de articulação desses profissionais com os estudantes e as universidades. Isso corresponde com o que Toti e Dias (2020) constataram ao analisarem outros serviços com apoio pedagógico.

Além das ações específicas 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. (TOTI; DIAS, 2020, p.480)

As parcerias institucionais demonstraram-se as mais recorrentes, e as parcerias com as entidades estudantis parecem ganhar espaço pelo potencial de trabalhar conteúdos específicos e favorecer a aproximação de estudantes ingressantes e veteranos e a integração destes a universidade. Para Nunes e Veloso (2018)

Os Centros Acadêmicos (CA) e a Pró-Reitoria de assistência estudantil (PRAE) são muito lembrados pelos estudantes no momento do ingresso. O CA é visto como um facilitador na integração dos estudantes, uma vez que muitos já conhecem a sua existência e, quando estão em dificuldades ou dúvidas, vão primeiro no Centro Acadêmico. Além disso, o CA representa a linguagem do estudante, o que provoca uma atração natural entre estes. Percebe-se que é preciso resgatar o papel do CA no acolhimento ao estudante já que, na dinâmica do SISU, os estudantes podem chegar na Universidade após o início oficial das aulas. Dessa forma, as ações de acolhimento não podem se limitar apenas às primeiras semanas de aula. (NUNES e VELOSO, 2018, p.276).

Por fim, uma ideia que nos parece interessante, mesmo que ainda figure apenas como uma ideia é a possibilidade de se pensar os diversos temas relacionados ao apoio pedagógico no formato de disciplina. Pelissoni et al. (2020) citam uma disciplina eletiva sobre autorregulação da aprendizagem como uma das formas de apoio pedagógico. Oferecida desde 2013 em formato híbrido, a disciplina eletiva tem

(...) 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 levantada 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. (PELISSONI, et al, 2020, p.303).

O exemplo citado dessa disciplina eletiva é aquele que Rosário e Polydoro (2015) definem como de justaposição curricular, com os conteúdos sendo desenvolvido em paralelo ao currículo acadêmico, modelo diferente da infusão curricular, hipótese levantada por uma das profissionais entrevistadas, em que os conteúdos promotores da autorregulação da aprendizagem são desenvolvidos de forma integrada as disciplinas dos cursos, podendo ter os conteúdos inclusive ajustados a cada área do conhecimento.

3.4) Procedimentos – como os estudantes são atendidos

João inicia os seus “atendimentos” com uma “avaliação diagnóstica” que leva em consideração a trajetória acadêmica do estudante, também utiliza o histórico escolar como ponto inicial de reflexão. Depois faz uma segunda reflexão junto com o estudante, sobre a sua rotina e as suas prioridades, no sentido de apresentar aquilo que é real daquilo que o estudante gostaria que fosse real. Usa um questionário por ele elaborado e o preenche junto com o estudante, que pode discordar das anotações, sendo um processo de diálogo e reflexão, onde a leitura do registro já serve como um novo ponto de reflexão e possibilidade de mudança de atitudes dos estudantes. Quando os estudantes olham para suas próprias histórias, isso normalmente gera um constrangimento inicial, um sentimento de incapacidade de estar no lugar errado. Ele citou como exemplo um estudante que já havia reprovado quatro vezes em uma mesma disciplina. Pediu ao estudante que fizesse uma lista de como reprovar nessa disciplina. Após essa provocação, surgiu uma segunda lista com o que fazer para ser aprovado. Suas orientações individuais duram de um a seis encontros, sendo que o mais comum são três ou quatro⁷¹ com periodicidade semanal. Os questionários utilizados têm o intuito de provocar a reflexão nos estudantes, a partir das próprias respostas deles, com feedbacks e sugestões de planejamento dos estudos específicos para cada estudante.

João relata que normalmente os estudantes buscam por soluções práticas nessas orientações, e no questionário sobre os seus hábitos e práticas de estudos, eles acabam formulando a partir da reflexão sobre si um próprio roteiro prescritivo de como estudar. O questionário também permite ao estudante perceber “quem eu sou dentro da sala de aula”. Na sequência começam o planejamento dos estudos e da agenda semanal, mensal e semestral.

⁷¹ Todo o seu trabalho é roteirizado por meio de questionários e metodologias próprias desenvolvidas por ele em seu cotidiano de trabalho e depois tornadas objeto de sua pesquisa de doutoramento. No 1º encontro ele apresenta as possibilidades e sua forma de trabalho, no segundo há o questionário reflexivo e do terceiro em diante começa o planejamento.

Suas orientações de planejamento de estudos têm duas características, pensar o semestre vigente e planejar o semestre seguinte. No semestre vigente, o planejamento compreende analisar a quantidade de disciplinas em que o estudante está matriculado, organizando os estudos de acordo com a quantidade de avaliações, suas datas e o grau de dificuldade⁷². Quando o estudante pensa o seu próximo semestre, as orientações são para pensarem os seus objetivos antes de escolherem as disciplinas. Ele diz que os estudantes têm autonomia para montarem sua grade de disciplinas. Há uma sugestão feita pela coordenação do curso, mas segundo ele é comum alguns estudantes quererem se matricular em muitas disciplinas e depois não darem conta, então, parte das orientações é ajudar os estudantes a refletirem sobre seus objetivos, as características do curso e das disciplinas antes de fazerem suas escolhas.

João usa o jogo de xadrez para ajudar os estudantes no processo de integração, começando pelo entendimento das regras: ele faz um paralelo, em que o estudante entra no tabuleiro sem conhecer essas regras, sem saber as especificidades de cada peça, portanto não sabe jogar, o que é diferente de não ter capacidade para o jogo. Ele defende a importância da orientação individual, disse ser mais relevante e proporcionar mais mudanças nos hábitos dos estudantes. Não é contra as atividades coletivas, que permitem outros aprendizados, e que no caso dele, funcionam como uma propaganda. Conta que algumas oficinas são esvaziadas e que a procura por orientação individual também não é tão grande, o que faz com que priorize as orientações individuais.

Heloisa ressalta que em suas orientações individuais estimula que os estudantes pensem horários para atividades sociais, de lazer, junto à família ou amigos, busquem uma alimentação equilibrada, incluam atividades físicas e pensem numa rotina de sono saudável. Ela destaca que para cada estudante é feita uma orientação, que esses são princípios gerais, porque um estudante trabalhador, com filhos, etc. tem uma rotina completamente diferente de um estudante que se dedica apenas aos estudos. Relata que no serviço em que atua há um formulário inicial com os dados do estudante, o histórico escolar, o relato dele com o motivo da procura e as orientações e encaminhamentos. O estudante assina esse registro. Eles também assinam um TCLE⁷³, para que a instituição possa usar os dados para pesquisas sobre o acompanhamento de estudantes, egressos, desistentes, etc. No entendimento dela e da sua chefia, a ideia é propor ações baseadas em dados científicos e não por intuição, e que todos os

⁷² Nas orientações, é sempre sugerido que os estudos sejam feitos semanalmente para todas as disciplinas, que isso facilita a memorização e o trabalho reflexivo em relação ao conhecimento, mas que a distribuição de horas dedicadas a cada disciplina pode variar de semana a semana, de acordo com as avaliações e as dificuldades dos estudantes.

⁷³ Segundo ela, até então, nenhum estudante se negou a assinar o TCLE, mesmo que não assiná-lo não prejudique o atendimento, uma vez que não é obrigatório.

procedimentos foram construídos a partir de referenciais bibliográficos ou na experiência de outros serviços.

No setor em que Mariane exerce suas atividades há uma ficha inicial, em que são registrados os dados dos estudantes e o motivo da procura e, quando não há uma profissional que possa atender o estudante imediatamente, a ficha é utilizada como um agendamento. Faz o “acolhimento” em três momentos: da “escuta”, da “avaliação parcial” e o do “fechamento”. Usa o histórico escolar, o regulamento da graduação e os editais da assistência estudantil como apoio. Utiliza um formulário em formato de agenda semanal e ajuda os estudantes a preenchê-lo a partir das prioridades deles.

Lais relata que nas ações de planejamento dos estudos, uma parte consiste em ensinar os estudantes a usarem o sistema de rematrículas. Essa ação mais instrucional do que reflexiva se faz necessária porque o sistema não é tão simples operar. Essa ação abre a porta para discutir o planejamento de estudos e a escolha das disciplinas, e depois são feitas orientações gerais sobre os cursos, os horários das aulas, as provas, etc.

Para Debora, uma das principais atividades do seu serviço é a Semana de Integração, realizada antes do início dos dias letivos com atividades que buscam preparar os estudantes para o ambiente universitário.

Heloisa relata que a recepção aos ingressantes não é mais sobre os departamentos e a história e tradição da instituição; é voltada à integração com atividades que possam favorecer a integração dos estudantes com a unidade acadêmica e com os veteranos. Discutem questões sobre a vida acadêmica, dificuldades com os a nova rotina de estudos, a distância da família, ser um curso de segunda opção etc. Na apresentação inicial, buscam desconstruir um pouco do encantamento inicial dos estudantes, e mostrar que precisarão estudar, faz isso depois de atividades “mais leves”, como piqueniques, músicas e brincadeiras. A ideia é favorecer a integração entre veteranos e ingressantes, apresentar o serviço, e desconstruir algumas ideias sobre um “mundo mágico do ensino superior”. Apresentam o custo de cada uma das vagas, reforçam a ideia de que o ensino é gratuito, mas por trás há um grande investimento da sociedade, e que por tanto, devem ter responsabilidade. Para ela a rotina com os estudos tem que ser equilibrada, reconhece que não é fácil para muitos estudantes, e que, portanto, o setor está aberto para ajudá-los. Por fim, finaliza dizendo que a expectativa inicial de ingressar é muito alta e que as dificuldades e as frustrações também são altas, muitas vezes se transformando em angústia, sofrimento e evasão. Chama a atenção de que o mais importante na vida acadêmica é o meio, entre essa chegada e a conclusão.

Raquel relata que no ano de 2019 foram realizados “conversatórios”. As unidades acadêmicas ou entidades estudantis convidam a equipe para conversar sobre temas, como, saúde mental, mercado de trabalho, suicídio, entre outros. Durante esse ano foi realizado um “grupo piloto” com estudantes que relataram baixa estima. O grupo se reuniu por dez sextas-feiras no final da tarde. Ela avalia o resultado como positivo para a maioria dos estudantes, conta que tiveram a participação de estudantes trabalhadores, perfil diferente dos que mais procuram a equipe.

Camila afirma que em sua instituição há uma divisão de saúde que trabalha com grupos terapêuticos, que são fixos, com inscrições feitas no início do semestre.

Barbara disse que o seu setor oferece cursos de introdução a matemática, a física e outro de escrita acadêmica, além de uma série de oficinas, porém, a procura não é grande e muitos dos inscritos não os frequentam.

Joseane entende que uma frente de trabalho importante tem sido colocar em prática o projeto de imersão acadêmica, via tutoria. A tutoria conta com a supervisão de um docente que orienta os estudantes veteranos, que apoiam a chegada dos ingressantes. Os estudantes tutores ganham créditos e os professores pontuam em sua progressão.

Lais conta que sua instituição oferece periodicamente um curso de leitura e escrita acadêmica, em formato híbrido com alguns conteúdos em ambiente virtual e aulas presenciais. Os estudantes são estimulados a escrever e reescrever um mesmo texto e a revisão é feita por estudantes veteranos selecionados para o programa e supervisionados por alguma profissional da equipe. Para ela, a metodologia do curso é interessante, pois funciona num modelo intensivo, com atividades duas vezes por semana num período de um mês e ao contar com o apoio dos veteranos faz com que as orientações sejam mais práticas. Por ser um curso introdutório, ajuda os estudantes a buscarem outras orientações junto aos professores ou por conta própria. Por ser facultativo, poucos estudantes participam e, em conversas com docentes, ela defende que o curso seja incorporado dentro de alguma disciplina para os ingressantes.

Lais também relata que o programa de tutorias oferece oficinas para os ingressantes. As oficinas mostraram bons resultados, visto que aqueles estudantes que participam delas apresentaram melhor rendimento acadêmico quando comparados com colegas das mesmas turmas que não participaram. Ela entende que não dá pra afirmar que a oficina é o único fator que reflete nesse melhor desempenho, entretanto, existe uma correlação que faz a coordenação do programa pensar que essas oficinas influenciam positivamente o desempenho acadêmico dos estudantes. As oficinas são organizadas em ciclos anuais,

divididas de acordo com o calendário acadêmico e são pensadas para os ingressantes, mas abertas a participação de veteranos. Além das oficinas, os estudantes inscritos na tutoria são acompanhados por um docente, o tutor, que apoia a trajetória acadêmica dos estudantes. As orientações individuais podem ser sobre o projeto pedagógico de um curso, sobre carreira, sobre como estudar, etc.

Pelos relatos, identificamos duas modalidades de apoio pedagógico: individual e coletivo. Nas orientações individuais aos estudantes, mesmo elas não seguindo um padrão, todas têm um momento inicial de diagnóstico, onde os profissionais no diálogo com os estudantes fazem uma análise da situação acadêmica, um segundo momento de desenvolvimento do trabalho e um terceiro momento de fechamento ou conclusões.

No momento inicial de diagnóstico, além do relato dos estudantes e seus históricos escolares, os profissionais utilizam instrumentos elaborados por eles. Esse instrumento, “questionário”, “roteiro”, “avaliação diagnóstica” ou “ficha”, trata-se de um documento, que cumpre funções, administrativa, diagnóstica e reflexiva, se propondo em algumas situações servir de estímulo para as reflexões dos estudantes.

Uma das profissionais também utiliza os editais dos auxílios como documento nas orientações assim como o regimento da graduação. Outra profissional cita que junto da ficha inicial é fornecido ao estudante um TCLE para que o mesmo autorize o serviço a utilizar essas informações em pesquisas.

Pelissoni, et al (2020), relatam que a partir de 2010, após mudanças na concepção do atendimento aos estudantes e no objeto do setor, o trabalho do setor de Orientação Educacional do SAE da Unicamp estabeleceu uma parceria com o grupo de pesquisa Psicologia e Ensino Superior (PES) da Faculdade de Educação. Segundo elas,

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). (PELISSONI, et al, 2020, p.288).

Além da possibilidade de fazer das orientações individuais aos estudantes um material de pesquisa com objetivo de aprimorar o próprio serviço, notamos que essas orientações se dão em diferentes aspectos: gestão do tempo, planejamento de estudos, estratégias de estudos, sempre considerando pensar a rotina de estudos a partir das regras institucionais, incluindo orientações como a importância da alimentação, do sono e das atividades sociais e de lazer. Santos et al. (2020), citam que

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. (SANTOS, et al, 2020, p.230).

Essas orientações buscam mostrar para os estudantes que ser estudante universitário envolve variados fatores. Assim, nos parece que não basta apenas aprender uma técnica eficiente de leitura de texto, é preciso saber ler esse texto de acordo com as regras do “jogo acadêmico” (GRISA; CAREGNATO, 2019).

João utiliza o jogo do xadrez como metáfora para ensinar aos estudantes como aprender as regras do jogo é importante para poder jogá-lo e atingir resultados. Em síntese, se aprende as regras do jogo, jogando-o. Inicialmente com instruções que lhe permitam traçar os primeiros movimentos no tabuleiro e aos poucos aprendendo os significados e o movimento de cada uma das peças. O jogador movimenta as peças de acordo com os seus objetivos. É possível jogar xadrez desconhecendo as regras, entretanto, obter sucesso sem sabê-las, parece quase como que ter sorte.

O segundo momento, de desenvolvimento das orientações individuais, varia temporalmente de acordo com a abordagem do profissional, um ou mais encontros e a periodicidade mais comum entre esses encontros é a semanal. No terceiro momento, de fechamento, é feita uma avaliação da situação inicial, das propostas desenvolvidas durante um período e o resultado delas.

Essa estrutura de três momentos (diagnóstico, desenvolvimento e avaliação) do apoio pedagógico individual, também é verificada em outros serviços:

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). (NOGUEIRA, et al, 2020, p.123).

A depender do momento que essas orientações são feitas, elas cumprem objetivos distintos. Quando se dá no decorrer do semestre em que o estudante necessita fazer ajustes naquele período, essas orientações têm um objetivo mais de reparação, enquanto que, quando feitas pensando no semestre seguinte, têm um objetivo mais de prevenção de problemas.

Os profissionais entrevistados usam diferentes termos, como “orientação”, “atendimento”, “acolhimento” e “escuta”, para se referir a essa abordagem individual com os estudantes. A escolha desses termos provavelmente tem origem na área de formação do profissional. Eles também demonstram valorizar bastante essa modalidade de apoio individual, uma vez que ela permite estabelecer um aprofundamento das reflexões e adequar as orientações as especificidades de cada estudante.

Nogueira et al. (2020) relatam que a principal atividade do Serviço de Apoio Pedagógico analisado 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” (NOGUEIRA, et al, 2020, p.123). Para eles, nos 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” (NOGUEIRA, et al, 2020, p.121-122).

Em relação à modalidade de apoio pedagógico coletivo, estas são construídas por meio dos temas mais recorrentes citados pelos estudantes na modalidade individuais e pela análise dos dados institucionais. Identificamos quatro formatos nessa modalidade: a) cursos e oficinas; b) tutorias; c) rodas e grupos e; d) semanas de integração.

As oficinas são atividades pontuais, organizadas a partir de um tema específico, e pressupõem algum elemento prático, na qual os estudantes realizam alguma atividade.

Nogueira et al. (2020) citam como exemplo de atividades coletivas as oficinas de técnicas de estudo, interpretação textual, escrita acadêmica e normas da ABNT afirmando que elas têm como objetivo “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” (NOGUEIRA, et al, 2020, p.122-123).

Para Zimba et al. (2020) 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” (ZIMBA, et al, 2020, p.258). Delatorre et al. (2020), entendem que as oficinas são “encontros únicos, com carga horária de duas a três horas, planejados com conteúdos específicos e ofertados, no mínimo, duas vezes no semestre” (DELATORRE, et al, 2020, p.140). Já Pelissoni et al. (2020) descreve que as oficinas oferecidas em encontro único a partir do ano de 2012 decorreram de dois fatos:

(...) 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 (PELISSONI, et al, 2020, p.301).

Os cursos, por sua vez, em alguns casos agrupam algumas oficinas, ou, desenvolvem algum tema em profundidade, como a escrita acadêmica, por exemplo. Esses cursos também parecem buscar suprir eventuais conteúdos não trabalhados no ensino médio, conforme consideração feita por Xavier e Roveri (2020) que ao analisarem um curso de curta duração, compreendem que ele “visa atender as defasagens prévias, relativas a conteúdos que embasam aqueles que iniciam as unidades curriculares do curso... aquelas que têm conteúdos de ensino médio e sustentam as disciplinas introdutórias dos cursos” (XAVIER; ROVERI, 2020, p.276).

Em alguns casos, os profissionais compartilham da opinião de que a procura por essas oficinas e cursos é pequena por parte dos estudantes, e isso se daria pelo fato de serem facultativas e concorrem com atividades obrigatórias.

As tutorias mesclam na sua metodologia orientações individuais e atividades coletivas e funcionam com a colaboração de docentes e estudantes veteranos. No caso das atividades coletivas, Delatorre et al (2020, p.140) citam que o período de oferta das oficinas, assim como os conteúdos, “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”.

Xavier e Roveri (2020) descrevem um programa de tutoria

(...) 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. (XAVIER; ROVERI, 2020, p.273)

Em uma das instituições onde a pesquisa foi realizada, esses colaboradores da tutoria recebem contrapartidas pela participação, os docentes podendo pontuar na progressão e os veteranos validar créditos. Uma das profissionais cita que os estudantes que participam dessas tutorias têm melhores resultados, comparados aos estudantes que não participam. Para ela, mesmo que não seja possível afirmar que esse melhor desempenho se dê apenas pela participação na tutoria, uma vez que uma das hipóteses é que estes estudantes já sejam os mais engajados com o seu aprendizado, pode-se concluir que os que participam têm melhor desempenho.

As rodas e grupos utilizam a mesma metodologia, são espaços de diálogo e reflexão em que os estudantes podem falar sobre determinado tema. Os grupos acontecem de maneira fixa, com os mesmos estudantes participando de vários encontros enquanto que as rodas são abertas a participação a cada tema.

As semanas de integração são as primeiras atividades coletivas desenvolvidas e para Debora essa é uma das principais atividades do seu setor. Isso provavelmente pelo potencial que essas atividades demonstram ter de ajudar os estudantes novatos a construir vínculos com a instituição e com colegas, que poderão ajudá-los mais adiante no surgir das dificuldades. Essa expectativa fica clara no relato de Heloisa, que fala da mudança de abordagem dessa atividade em relação as que aconteceram no passado, agora sendo construídas junto pelos serviços e as entidades estudantis.

Segundo Almeida et al (2004) a integração do estudante ao ensino superior depende da superação de desafios em quatro domínios: acadêmico, social e interpessoal, pessoal e carreira/vocacional. Para Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010):

O domínio acadêmico refere-se às novas exigências de estudo, responsabilidades, ritmos e estratégias de aprendizagem, bem como às diferentes formas de avaliação; o domínio social é relativo a padrões de relacionamentos interpessoais com diferentes grupos e de maneira mais madura, necessários para as vivências acadêmicas; já o domínio pessoal é compreendido como a dimensão que caracteriza o sentido de identidade, maior conhecimento de si próprio, desenvolvimento da autoestima e da

visão de mundo, e o domínio carreira/vocacional envolve a busca de identidade vocacional, de tomada de decisões e de compromissos com as metas estabelecidas (Guerreiro-Casanova e Polydoro, 2010, p.86).

Ferreira (2017) chama atenção para a responsabilidade das universidades com esse primeiro momento, de introdução as tradições e rituais da universidade, especialmente em relação aos estudantes de primeira geração.

3.5) Sistemas de trabalho

Barbara relata que o setor possui uma planilha organizada pelo ano de ingresso do estudante, nome e registro acadêmico. São colocadas outras informações como a quantidade de disciplinas cursadas, as que faltam realizar e o registro da conversa. Todos do setor podem acessar essas informações. Não há um sistema informatizado, são os próprios profissionais que alimentam a planilha com os relatos dos estudantes e buscando informações deles em diferentes bancos de dados institucionais. Barbara conta que todos os estudantes em risco de jubramento recebem um e-mail para comparecem a uma orientação individual. A depender do caso, outras orientações são agendadas e esse estudante passa a ser “acompanhado” por um profissional do setor. O mapeamento dos estudantes em risco de jubramento é feito um a um, não há um sistema de alerta automático que avisa quem são os estudantes que precisam ser contatados.

Priscila diz que uma das maiores dificuldades do setor é que todo o controle de dados, sobretudo financeiros, dos estudantes bolsistas é feito manualmente em planilhas. O volume de estudantes e de informações é muito grande e erros podem acontecer. Sua instituição está discutindo sobre o desenvolvimento de um sistema próprio para a assistência estudantil, mas ainda sem saber se será um sistema somente para os dados financeiros ou um sistema que inclua outros dados, como acesso aos serviços de saúde, RU, bolsas acadêmicas, apoio pedagógico etc. O setor conta com uma assessoria financeira que faz a parte contábil e a transferência de dinheiro aos estudantes, mas ainda são as assistentes sociais que alimentam a planilha, um trabalho administrativo que consome muito tempo e impede essas profissionais de desenvolverem outras ações de caráter mais formativo junto aos estudantes.

Na visão de Raquel os registros dos atendimentos aos estudantes são institucionais e não clínicos, em que são anotados preferencialmente a causa/queixa do estudante e os encaminhamentos, com poucas informações gerais que possam esbarrar em algum tipo de sigilo profissional. Ela disse que o setor trabalha com um prontuário online, uma ficha de registro compartilhada, não um sistema, em que somente os profissionais da equipe têm

acesso aos registros independente do cargo. Cada estudante tem sua ficha. Também estão pleiteando junto à instituição um software para isso.

Já Lucia relata que os seus registros são físicos, anotações feitas manualmente. O registro institucional desse acompanhamento não constará nos dados acadêmicos dos estudantes, como histórico acadêmico. Na visão dela, o registro do que foi conversado com o estudante deve ser relativo apenas aos temas que interferem na vida estudantil. Seus registros são para controle e quando necessário o acompanhamento do estudante.

O setor em que Ana atua desenvolveu um sistema próprio de registro. Ela conta que com o seu perfil da intranet acessa a uma “aba” com o nome do seu setor e que somente ela e outros profissionais lotados no setor têm acesso a essa “aba”. Esse sistema permite filtrar os casos por categorias, pelo nome, o número de registro do estudante, pelo motivo da procura etc. No registro existe um campo inicial com os dados do estudante, um histórico, a descrição, o motivo da procura e as observações ou encaminhamentos sugeridos pelo profissional. Antes de iniciar o registro de um estudante em específico, há algumas opções do motivo da procura, em grandes tópicos: quem procurou o estudante, a família ou um docente, se foi pelos trancamentos, conflitos com familiares, conflitos com docentes, assédio moral, violência, entre outros. Essas categorias foram construídas pelo próprio serviço a partir dos primeiros relatórios. O sistema permite produzir relatórios por gênero, raça, ano de ingresso, se são cotistas, causas/queixas, etc. permitindo uma visão geral e a construção de estratégias coletivas e/ou individuais para as demandas mais recorrentes. Após os estudantes realizarem trancamentos ela faz o “acompanhamento” deles, ligando ou enviando e-mail, o sistema a notifica com alarmes e dispara lembretes para os estudantes com os agendamentos.

Natalia relatou que a ideia de se fazer um acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes assistidos pelo Pnaes não é nova em sua instituição, data ao menos desde 2015. As cobranças externas da CGU afirmando que os recursos do Pnaes estão sendo mal gastos, com estudantes sem o perfil socioeconômico ou com perfil, porém sem apresentar rendimento acadêmico satisfatório, fez a gestão se debruçar sobre a situação e analisar a resolução interna. Um trecho da resolução não diz que os cortes dos auxílios devem ser imediatos, e sim que devem ser avaliados. Dessa ideia abrangente de avaliação, pensou-se no acompanhamento. Foi criada uma comissão temporária com três profissionais, um de cada divisão (saúde, pedagogia e serviço social) para iniciar o trabalho de escutar os estudantes e suas justificativas e elaborar um parecer. Desde o princípio, a ideia era ser um acompanhamento e não um monitoramento. A gestão indicou este trabalho como prioridade, induzindo uma aproximação entre as divisões e um diálogo sobre as concepções de assistência estudantil. Para ela, a

maioria dos estudantes tem um entendimento inicial de que estão sendo vigiados ou fiscalizados, porém após o “acolhimento”, a maioria sai satisfeita de poder se expressar, ver que a universidade está interessada nele e que disponibiliza algumas formas de apoio.

Heloisa diz que em sua unidade acadêmica ainda não há uma resolução norteando o serviço, mas entende que o serviço está institucionalizado, inclusive com o espaço físico próprio, adequado aos “acolhimentos” em relação ao sigilo. Para ela estar institucionalizado é diferente de estar legitimado. Em alguns momentos os questionamentos apontam para uma falta de necessidade em se ter um profissional exclusivo pra isso, é um setor “improdutivo”. Em sua opinião, muitos profissionais dos serviços de apoio são cobrados a mostrar resultados numéricos, o que até é possível, mas nem sempre é o principal resultado. Cita como exemplo o esforço para apoiar dois estudantes em sua permanência, um demandando horas semanais e o outro somente alguns atendimentos pontuais, mas no final o número será a quantidade de estudantes atendidos e a quantidade de “êxitos”, seja lá qual for à compreensão do êxito. São muitas horas dedicadas a estudar a situação, conversar com docentes ou outros estudantes e que simplesmente quantificar os resultados dificulta a real compreensão do que é, ou do potencial que os serviços de apoio aos estudantes têm.

Nessa seção, notamos que os profissionais dos diferentes serviços de apoio aos estudantes que realizam ações de apoio pedagógico necessitam registrar essas ações e acompanhar os estudantes. Essas duas categorias, registro e acompanhamento, têm como consenso a necessidade de fazê-los.

No caso dos registros, algumas informações parecem comuns: a) os motivos que levaram o estudante a procurar o serviço, mesmo que a motivação tenha sido a sua convocação; b) o que o estudante relatou referente a sua vida acadêmica; c) o que o profissional orientou; d) os acordos com os estudantes, incluindo possíveis retornos ou o encaminhamento para outros setores.

Os sistemas ou software são uma reivindicação dos profissionais dos serviços que não os possuem e parecem desempenhar um papel de aperfeiçoar o trabalho, normatizando as rotinas e usando sistemas de alertas para contatar os estudantes. Esse sistema

Delatorre et al. (2020) falam da ausência de um sistema gestor que permita gerenciar as informações sobre os estudantes, inclusive com dados de evasão e reprovação que poderiam ajudar no planejamento de ações. Um sistema informatizado, segundo elas, ajudaria na gestão dessas informações. Para elas,

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? (DELATORRE, et al, 2020, p.144).

Araújo (2017) fala de um sistema informatizado com informações da assistência estudantil, semelhante às planilhas de Excel citadas por algumas profissionais, mas ressalva que esse sistema é utilizado apenas para informações financeiras dos auxílios:

O Sistema Informatizado de Assistência Estudantil é destinado apenas ao processo de gerencia dos auxílios financeiros que envolve o processo de solicitação, concessão e acompanhamento desses auxílios por parte dos estudantes e das profissionais, Assistentes Sociais. Não dispõe de espaços para avaliação da política, agendamentos ou registros de atendimentos (...) o que não contribui ainda para um processo de integralização entre as intervenções dos profissionais de diferentes áreas em relação ao mesmo estudante, tanto como em relação a processos avaliativos da política e ao registro de acompanhamento dos estudantes. (ARAUJO, 2017, p.177)

O compartilhamento dos registros com os profissionais do mesmo setor parece ser consensual. Entretanto, parece haver uma discussão sobre níveis de acesso às informações⁷⁴, como os dados socioeconômicos do estudante, seu desempenho acadêmico, seus relatos feitos individualmente aos profissionais, entre outros. A questão parece ser qual profissional pode acessar que tipo de informação. Essa discussão revela as fronteiras entre as diferentes áreas da assistência estudantil. Se num nível macro de informações como os profissionais saberem que o estudante recebe auxílios, seu desempenho acadêmico e frequência estão em uma determinada situação, ele é atendido por diferentes profissionais de diferentes serviços, parece haver um consenso, no nível micro, nos registros internos a cada um dos serviços, no relato dos estudantes, e no sigilo desses relatos, não parece haver o mesmo consenso. Isso, possivelmente por diferentes entendimentos do que seja a atuação profissional dentro da assistência estudantil ou diferentes entendimentos de conselhos de classe, que por vezes

⁷⁴ Santos, et al, 2020 citam esses diferentes tipos de acesso no Sistema de Informações e Gestão Acadêmica que “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.” (SANTOS, et al, 2020, p.224).

entendem que os registros devem ser feitos por categoria. Alguns profissionais entendem que os registros dos atendimentos aos estudantes é algo institucional e não clínico.

Os profissionais que relataram usar softwares para registro de informações parecem ter o seu trabalho facilitado por essas ferramentas, no entanto, a discussão do que registrar e quem pode acessá-las parece ser a mesma e parece não haver um consenso quando se trata do apoio pedagógico.

Como nos registros, em alguns serviços o acompanhamento é feito pelos profissionais por meio de planilhas. Checam os estudantes que devem ser contatados a partir dos critérios estabelecidos: frequência, rendimento acadêmico, trancamentos, etc. Nos setores que possuem softwares, o próprio sistema faz a seleção desses estudantes.

Por que fazer o acompanhamento? Necessidade da instituição ou do estudante? Qual a definição de acompanhamento? As respostas a essas questões não parecem claras. Na visão dos profissionais, fazer o acompanhamento parece ser bom para os estudantes, no entanto, a necessidade de acompanhá-los parece ser mais da instituição, que precisa ter algum tipo de dado, seja das evasões, seja dos adocimentos. Esse acompanhamento, ou o acesso a esses dados ainda parecem ser muito mais um controle do que um monitoramento da situação acadêmica dos estudantes, mas, o acesso a esses dados indica a possibilidade de se fazer esse acompanhamento.

A definição do que se entende por acompanhamento, assim como o que se entende por registro, depende das fronteiras do serviço onde esse acompanhamento é feito. Naqueles serviços diretamente ligados à assistência estudantil, como no caso de duas universidades, o acompanhamento tem ligação direta com a manutenção dos auxílios. Já nos serviços sem ligação direta com os auxílios financeiros, como nos casos das outras duas universidades, o acompanhamento se aproxima mais das questões acadêmicas e emocionais dos estudantes. Como citado por Natalia, em sua instituição já havia uma vontade de acompanhar os estudantes assistidos, no entanto, o estopim para isso acontecer foi a auditoria da CGU e o uso de alguns indicadores.

Para Jannuzzi (2005), com o aprimoramento do estado brasileiro nas últimas décadas, cresceu o interesse da sociedade pelo uso de indicadores na administração pública. Segundo ele, a sociedade civil, assim como os sindicatos e a mídia, passou a fiscalizar melhor os gastos públicos, exigindo um uso mais eficiente dos recursos públicos, que consequentemente exigiu a reorganização das atividades de planejamento. Para o autor,

Indicadores sociais permitem a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Eles apontam, indicam, aproximam,

traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (JANNUZZI, 2005, p.141).

Segundo Andrade e Teixeira (2017), “a retenção no ensino superior tem sido bastante estudada nos últimos anos, por iniciativas do governo e diversos pesquisadores, principalmente pelos prejuízos financeiros e sociais decorrentes desses fenômenos”. Para eles o desempenho acadêmico tem sido tomado como objeto de atenção das políticas públicas educacionais por ser um “um indicador acessível para diagnóstico e monitoramento da retenção no ensino superior” (ANDRADE & TEIXEIRA, 2017, p.515). Para os autores a retenção é o tempo que o estudante se mantém matriculado na instituição para além do período que foi planejado pelo curso, o que segundo eles, gera “ônus social com gastos públicos nas instituições federais”, assim como a evasão que além desses ônus social podem “impactar outros fatores de ordem pessoal e acadêmica, comprometendo a formação do estudante” (ANDRADE & TEIXEIRA, 2017, p.515).

Vitelli e Fritsch (2016) reconhecem que o uso de indicadores “como instrumento de gestão tem relevância no planejamento e no monitoramento de ações desenvolvidas para a melhoria da qualidade de uma ação, de um serviço, de um produto ou de uma política”. Advertem que também existem “questionamentos sobre as limitações e a incapacidade de alguns indicadores espelharem uma situação que se concretiza a partir de um processo com múltiplas realidades” (VITELLI; FRITSCH, 2016, p.913).

O próprio decreto que institui o Pnaes, após definir no Art. 3º as dez áreas de atuação, no artigo seguinte define que essas áreas de atuação sejam pensadas a partir da insuficiência financeira, tomando como referência os indicadores de retenção e evasão:

Art. 4º [...]

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

As diferentes concepções de acompanhamento têm como pano de fundo a evasão, os trancamentos de matrícula, reprovações e retenção, seja pelo aspecto do que isso causa aos estudantes ou as instituições.

A interpretação dos serviços de apoio aos estudantes sobre o que é a assistência estudantil nos parece mais ampla do que o entendimento do MEC e da CGU que a reduzem a questões financeiras. Embora essa visão mais ampla seja compartilhada por todos os

profissionais entrevistados, nem sempre as suas instituições a compreendem assim também. Na fala de uma das profissionais, que entende que o serviço esteja institucionalizado, porém não legitimado, é possível perceber o quanto a necessidade de mostrar resultados quantitativos pode alterar o que se entende pelo próprio serviço.

3.6) Considerações parciais

Nesse capítulo notamos que o apoio pedagógico tem sido construído na fronteira com outras áreas da assistência estudantil e por meio de diferentes áreas do conhecimento: pedagogia, psicologia, serviço social, sociologia e políticas públicas.

Os diagnósticos feitos pelos profissionais subsidiam a construção de suas ações, tanto na modalidade individual quanto coletiva. Esses diagnósticos dialogam com a literatura recente sobre a expansão do ensino superior, ações afirmativas, transição da educação básica para o ensino superior, estudantes de primeira geração, evasão, entre outros. Além desse diálogo, esses diagnósticos conectam as dificuldades individuais de cada estudante com os problemas coletivos das universidades, e o uso de dados institucionais apoiado nessa literatura permite com que esses profissionais criem atividades coletivas atingindo um maior número de estudantes com os objetivos de apoiá-los em suas dificuldades acadêmicas e evitar que venham a ter essas dificuldades.

Embora a maior parte das falas dos profissionais entrevistados se remetam as dificuldades dos estudantes com sua aprendizagem, a outra face dessa moeda diz respeito à pedagogia universitária, que diz respeito tanto ao Gap entre o ensino médio e o ensino superior como a própria didática docente uma vez que a maioria dos professores no ensino superior não possui licenciatura. Esse tema merece mais pesquisas, incluindo o apoio à formação docente, que pode contar inclusive com a participação de profissionais da assistência estudantil que lidam com as dificuldades pedagógicas dos estudantes. Essa formação dos docentes pode se dar por meio de programas ou serviços.

Carrasco (2016) e Carrasco et al. (2018) chamam a atenção de que a carreira, e consequentemente o trabalho como assessor pedagógico aos docentes ainda é algo em construção. Xavier e Azevedo (2020) em pesquisa sobre as acessórias pedagógicas em universidades federais com bacharelados interdisciplinares apontam que a denominação dos setores responsáveis pelo assessoramento pedagógico aos docentes também causam confusão, sendo que a confusão se inicia, segundo elas, com o uso do termo apoio pedagógico. Na maioria das universidades mapeadas por elas, o termo “apoio pedagógico” se direciona “ao serviço de atendimento dos estudantes, questão essa verificada tanto nos documentos, quanto

nas páginas institucionais, cujo uso é recorrente. Essa confusão terminológica reforça a necessidade de se criar a identidade de assessoramento pedagógico docente” (XAVIER e AZEVEDO, 2020, p.13). Assim, o que podemos concluir é que tanto o apoio pedagógico, voltado aos estudantes, quanto à assessoria pedagógica, voltada aos docentes, ainda são áreas e serviços em construção, sendo moldados no contexto de transformação do ensino superior público brasileiro. Ambos, apoio pedagógico e assessoria pedagógica nos revelam que a aprendizagem dos estudantes tem sido um novo valor para as universidades públicas, mesmo que entre os profissionais desses serviços, gestores e professores ainda não se tenha um entendimento comum do que seja aprendizagem⁷⁵.

Nos serviços que realizam apoio pedagógico nas universidades onde a pesquisa foi realizada, os métodos, procedimentos e os sistemas de trabalho guardam algumas semelhanças. Todos partem desse diagnóstico inicial da situação do estudante, constroem atividades nas modalidades individual e coletiva e desenvolvem sistemas que permitem acompanhar os estudantes e registrar esses acompanhamentos. A maneira como os diagnósticos são feitos, assim como os métodos e procedimentos são construídos revelam uma concepção de apoio pedagógico, que na modalidade individual parece ter uma maior influência da psicologia clínica.

Na modalidade individual, todos os serviços trabalham com algum tipo de roteiro. As diferenças dizem respeito a quantidade de encontros feitos na modalidade individual, assim como a forma como as conversas são registradas e quem tem acesso a esses registros. Soma-se a isso, o fato de que alguns serviços dispõem de softwares para ajudar nesse trabalho de identificação dos estudantes que precisam de suporte. Na modalidade coletiva, as atividades são criadas a partir da análise dos temas mais comuns abordados na modalidade individual e, parece uma tendência, serem construídas em conjunto com outros parceiros, em alguns casos com diferentes serviços da mesma Pró-Reitoria, em outros com entidades estudantis e/ou com coordenações de curso.

O acompanhamento da situação acadêmica dos estudantes parece ser um importante mecanismo institucional de redução da evasão e das retenções, assim como das reprovações, consequentemente podendo indicar um melhor uso dos recursos públicos. Esses instrumentos de acompanhamento somados às ações de apoio pedagógico - individual e coletiva - parecem representar um importante suporte aos estudantes, em especial a aqueles

⁷⁵ Vale mencionar também que, embora este seja um possível indicador de aprendizagem, em nenhum momento os profissionais entrevistados mencionaram usar os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) na composição de suas ações ou em um planejamento mais sistemático das ações dos serviços ou no diálogo com as coordenações de curso.

com maiores dificuldades, sejam dificuldades acadêmicas, socioeconômicas, emocionais ou a combinação delas.

Assim, podemos entender que o apoio pedagógico, nas modalidades individual e coletiva, busca apoiar o estudante em seu processo de integração acadêmica e social, ou como propõe Coulon (2008) de afiliação.

O termo integração “pode ser compreendido como uma referência à extensão em que o indivíduo compartilha das atitudes normativas e dos valores de seus colegas e do corpo docente da instituição, respeitando as exigências formais e informais” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010, p.88), seja da instituição ou da comunidade acadêmica como um todo e seus subgrupos. Para elas, “a integração ao ensino superior interfere no sucesso acadêmico do estudante, que não é mensurado apenas por notas” (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010, p.88).

O respeito a essas normas formais e informais se dá quando os estudantes fazem parte desses grupos e subgrupos; ele legitima as normas, porque as compreende e porque faz uso delas, sendo reconhecido também por seus pares como alguém que sabe usá-las, ou, usando a metáfora proposta por João com o jogo de xadrez, sendo reconhecido como um jogador. Para Coulon (2008), “ser estudante é uma situação escolhida, é se engajar em um projeto de ação que se enuncia como: estudar. Empreendê-lo sem ter perspectiva leva ao fracasso” (COULON, 2008, p.105). No exercício de aprender o ofício de estudante a existência do trabalho intelectual é implícita sendo necessário saber identificá-la. Perceber, quando se é um estudante iniciante, que há certa quantidade de trabalho a realizar e que esta pode ser considerável, sem que isto seja explicitamente solicitado, necessita uma aprendizagem. Ser estudante é adquirir essa competência que permite reconhecer que tipo e que quantidade de trabalho intelectual é necessária fazer e em que prazo, “trata-se de uma parte do trabalho de afiliação intelectual que é exigido do estudante de primeiro ano para que ele sobreviva” (COULON, 2008, p.179). Para ele, “o ingresso na universidade exige do estudante a capacidade de buscar e dominar informações, de verificar, incessantemente, sua validade e, até mesmo, de antecipar qualquer elemento que possa dificultar sua realização” (COULON, 2008, p.86).

Esse processo de tornar-se um estudante, segundo Coulon (2008) se daria como uma passagem em três tempos, o primeiro do estranhamento, no qual o estudante entra em um novo universo, desconhecido e que rompe com aquilo que lhe era familiar, como a escola e o ensino médio. No segundo tempo, o da aprendizagem é o período da adaptação, quando o estudante começa assimilar algumas práticas em sua rotina de estudante, como ler e produzir

textos, falar em público, etc. o terceiro tempo, o da afiliação, é segundo o autor, quando o estudante consegue identificar regras, interpretá-las e até mesmo transgredi-las (COULON, 2008, p.32). Assim, em sua visão as universidades deveriam apoiar os estudantes nesse processo de afiliação, para ele, as dificuldades dos estudantes “(...) deveriam ser objeto de aprendizagem específica durante o primeiro semestre, realizada em aulas ditas de ‘metodologia’ que talvez mais sensatos chamar de iniciação ao trabalho intelectual”⁷⁶ (COULON, 2008, p.115).

De uma maneira geral, o apoio pedagógico se realiza como uma espécie de mediação de conflitos entre os estudantes e as normas acadêmicas⁷⁷, apoiando-os na interpretação e uso delas, incluindo prever as exceções a elas (COULON, 2008).

Nas palavras de Coulon (2008, p.253) “aquele que tem sucesso é aquele que é afiliado, que partilha a linguagem comum” e, o apoio pedagógico se propõe a criar estratégias para que os estudantes aprendam a partilhar dessa linguagem comum, aprendam as regras do jogo acadêmico (GRISA; CAREGNATO, 2019).

Nas reflexões de Tinto (2007), que já trabalha há algumas décadas com o tema da evasão, e consequentemente com o tema da permanência estudantil (*student retention*), há ainda muito a ser pesquisado e explorado. Porém, segundo ele, mais importante do que apenas continuar com as pesquisas sobre evasão e permanência é necessário traduzir essas pesquisas e teorias em ação, em uma prática efetiva⁷⁸.

Assim, o apoio pedagógico, tanto na modalidade individual quanto coletiva, ao se debruçar sobre as dificuldades individuais dos estudantes no contexto da expansão e das políticas de ações afirmativas, tomando os indicadores acadêmicos como referência, mas não se restringindo a eles, constitui-se como uma política de permanência estudantil voltada a apoiar os estudantes em suas aprendizagens, em sua integração ao ensino superior, e em sua afiliação intelectual.

⁷⁶ Estas aulas incluiriam segundo ele, “indicações, treinamento metodológico sobre como fazer anotações ou elaborar um plano. Elas também seriam ocasião para praticar a escrita, sob forma de um diário de campo, por exemplo, prevendo ainda discussões em grupos, onde a expressão oral fosse trabalhada. Enfim, um lugar privilegiado de aprendizagem do uso de bibliotecas pela descoberta explícita e comentada das regras de classificação do trabalho intelectual” (COULON, 2008, p.115).

⁷⁷ A primeira vez que ouvi essa expressão foi durante um encontro do Fonaprace região sudeste realizado em Juiz de Fora (MG) em 2018. Nele, Paula Francioli de Sousa explicava como entendia ser parte do seu trabalho como pedagoga. Assim, atribuo a ela essa ideia de mediação como um dos trabalhos no apoio pedagógico.

⁷⁸ Citação original “The fact is that despite our many years of work on this issue, there is still much we do not know and have yet to explore. More importantly, there is much that we have not yet done to translate our research and theory into effective practice” (TINTO, 2007, p.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo busquei compreender como o apoio pedagógico vem se constituindo no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes na assistência estudantil em universidades federais brasileiras. Para isso realizei a pesquisa em quatro universidades federais situadas na região Sudeste, e em todas constatei que ações de apoio pedagógico estão presentes em diferentes formatos e graus distintos de abrangência, o que se associa com a própria concepção de assistência estudantil e com a quantidade de profissionais dedicados a essas ações em cada universidade. Embora todas contem com profissionais atuando no apoio pedagógico, em algumas, eles não o fazem de modo exclusivo, dividindo o tempo com outras atividades do serviço e atribuições exigidas pelo cargo. Essa atuação não exclusiva do profissional no apoio pedagógico em algumas universidades pode estar associada à própria construção de um serviço com características mais interdisciplinares que valoriza o trabalho multiprofissional. A adoção do trabalho de apoio pedagógico em parceria com coordenações de cursos e/ou outros órgãos colegiados também parece ser uma tendência em algumas universidades onde a pesquisa foi realizada. Em uma delas, por exemplo, os profissionais envolvidos no apoio pedagógico trabalham de modo articulado com a rede de saúde mental da universidade. Em suma, os diferentes formatos de apoio pedagógico que conheci na realização da pesquisa são a base para responder as principais questões deste trabalho.

- Que fatores, como número de estudantes matriculados, de cursos e de *campi*, tempo de criação/fundação e localização geográfica das instituições interferem nos formatos e ações de apoio pedagógico?
- Que questões/reflexões os profissionais utilizam em seus entendimentos para a construção das ações de apoio pedagógico?
- Em que medida as diferentes formações acadêmicas dos profissionais que atuam com apoio pedagógico interferem em suas práticas cotidianas e na concepção desta ação e/ou serviço?

Ao longo dos três capítulos da tese explorei essas questões com base na análise de um conjunto diverso de dados, notadamente aqueles oriundos de entrevistas com profissionais que atuam no apoio pedagógico das quatro universidades federais onde realizei a pesquisa. O primeiro capítulo, com base em documentos e produções acadêmicas, mostra como o tema da assistência estudantil vem ganhado um espaço cada vez maior no ensino superior brasileiro,

notadamente no segmento das universidades públicas, e como a assistência estudantil, enquanto campo, têm sido disputada por diferentes interpretações, incluindo aquelas externas às universidades como a da Controladoria Geral da União (CGU). O capítulo seguinte focaliza a identidade profissional dentro de um campo que ainda se encontra em consolidação – a assistência estudantil –, que se constitui a partir de diversas contribuições disciplinares de seus profissionais e que tem experimentado a possibilidade de realização do trabalho em equipes multiprofissionais numa perspectiva da interdisciplinaridade. A construção desse campo e o trabalho em equipes multiprofissionais são temas recorrentes nas falas dos profissionais entrevistados quando reivindicam formação e capacitação. O último capítulo discute, de modo mais específico, a prática do apoio pedagógico: como os profissionais elaboram os seus diagnósticos sobre a demanda estudantil por apoio pedagógico e como eles concebem e organizam as suas atuações junto aos estudantes, de modo individual e/ou coletivo, de forma apoiá-los no processo de afiliação com vistas à permanência na universidade.

Uma de minhas hipóteses iniciais da pesquisa era que fatores como número de estudantes matriculados, número de cursos e de *campi*, tempo de criação/fundação e localização geográfica das universidades federais interferiam nos diferentes formatos e concepções de apoio pedagógico que elas adotavam. O próprio Fonaprace (2018) defendia que essas diferenças - geográficas, acadêmicas e censitárias, dentre outras entre as instituições - impactavam diretamente no montante de recursos financeiros destinados à assistência estudantil. Para esse Fórum, o “quadro de fragmentação e a dispersão territorial são significativos na medida em que impactam diretamente na disponibilidade de recursos, no custo de execução em diferentes unidades e, por extensão, no cálculo de eficiência e eficácia alocativa” (FONAPRACE, 2018, p.46).

Um dos resultados desta pesquisa aponta no sentido contrário: a trajetória e a “cultura institucional” da universidade, compreendida como as maneiras como os agentes envolvidos concebem, organizam e constroem as suas práticas de assistência estudantil, têm peso maior no formato do apoio pedagógico que as diferenças que as universidades apresentam quanto às suas características institucionais mais visíveis e passíveis de uma contabilização.

A avaliação dos serviços de apoio aos estudantes não foi abordada por nenhum dos profissionais que entrevistei, embora a literatura internacional aponte para sua necessidade. Gansemer-Topf e Kennedy-Phillips (2017) discutem a importância dos serviços de apoio aos estudantes fazerem avaliações de suas ações e programas. Parte de suas

argumentações caminha num sentido de mostrar a efetividade dos mesmos, de buscar entender se determinada ação tem atingido os seus objetivos. Outra parte mostra que os resultados da avaliação ajudam a planejar melhor os períodos letivos seguintes e também podem contribuir na legitimação desses serviços dentro e fora das instituições. Embora o tema não tenha sido abordado diretamente pelos profissionais entrevistados, ao pensarmos na perspectiva do planejamento, algo reivindicado pelos profissionais, a avaliação deve ser incorporada como um dos elementos desse planejamento.

A discussão sobre assistência estudantil e apoio pedagógico entre os docentes é outro tema que merece mais reflexões. Como indicamos no terceiro capítulo, o apoio pedagógico e a assessoria pedagógica são duas faces de uma mesma moeda que vem cada vez mais sendo valorizada, a aprendizagem dos estudantes. No relato dos profissionais entrevistados, as parcerias entre os serviços de apoio aos estudantes com docentes e com as coordenações de curso parece ser um primeiro ponto de contato da assistência estudantil e do apoio pedagógico com os docentes. Essa preocupação com a aprendizagem dos estudantes, e essa por sua vez como um elemento da permanência dos estudantes, como já destacado por Tinto (2017), pode ser uma área de maior preocupação das instituições de ensino superior, e, o diálogo entre serviços de apoio aos estudantes e os serviços ou programas de formação docente nos parece também um caminho possível para pensar em ações que visem à permanência estudantil.

Outro ponto que merece mais reflexões é sobre a participação dos estudantes na elaboração das políticas de assistência estudantil. Vargas e Heringer (2016) já haviam chamado a atenção para a existência ou não de conselhos nas Pró-Reitorias que gerenciam os recursos do Pnaes assim como a participação dos estudantes nesses conselhos e consequentemente na elaboração das políticas de assistência estudantil, ponto inclusive ressaltado na auditoria feita pela CGU em 2015 (CGU, 2016). Importante notar que, embora a CGU pareça ter um papel indutor pela sua característica de fiscalização por meio de indicadores construídos fora da assistência estudantil, o que se entende por assistência estudantil nas universidades onde a pesquisa foi realizada inclui elementos da trajetória institucional delas assim como diferentes interpretações dos gestores e profissionais da assistência estudantil. O que se interpreta por assistência estudantil em cada uma dessas universidades se dá na composição de elementos externos, como o MEC e a CGU, e internos, como a relação entre docentes, discentes e técnico-administrativos em educação, passando pela trajetória institucional. Essas concepções de assistência estudantil se revelam em discussões como a existência ou não de contrapartidas relacionadas aos auxílios financeiros e

materiais e a focalização ou não de um público na elaboração de políticas de assistência e permanência estudantil. Embora o que se entenda por assistência estudantil ainda não seja um consenso nas universidades, podemos afirmar que hoje as universidades entendem ser de sua responsabilidade a elaboração e execução dessas políticas.

Feitas essas considerações, na sequência, as considerações finais estão divididas em três partes: na primeira mostro as diferenças e semelhanças do apoio pedagógico a partir da pesquisa feita nas quatro universidades. Na segunda, trago dois resultados em termos de contribuição, um deles o diálogo mais geral com a literatura sobre ensino superior e o outro mais específico com a literatura sobre assistência estudantil e apoio pedagógico; na terceira apresento três ideias que ajudam a pensar o apoio pedagógico enquanto novidade.

1) Diferenças e semelhanças do apoio pedagógico

A análise dos serviços de apoio aos estudantes nas universidades onde a pesquisa foi feita, a despeito de suas particularidades institucionais, indica diferenças e semelhanças no modo de conceberem e implementarem o apoio pedagógico.

Os pontos de diferença são: primeiro, quanto à presença, ou não, de uma perspectiva multiprofissional; segundo ponto é em relação aos tipos de orientações realizadas: em algumas universidades encontramos uma abordagem mais próxima da pedagogia, em outras, uma abordagem mais orientada pela psicologia que pode considerar questões emocionais e socioeconômicas de modo combinado, mas também não fazê-lo. Em suma, o que mais diferencia o apoio pedagógico nas quatro universidades é o modo como elas concebem esse apoio e, nesse caso, uma diferença importante nesse modo de concebê-lo é o fato de estar, ou não, atrelado a contrapartidas de auxílios financeiros e materiais da assistência estudantil.

Essa questão do auxílio financeiro nos remete a uma outra diferença importante entre as universidades: o público-alvo do apoio pedagógico. Duas universidades priorizam os estudantes que recebem auxílios financeiros e materiais da assistência estudantil; uma prioriza os estudantes que se encontram em risco de jubramento e a outra prioriza os estudantes ingressantes. A decisão sobre o público estudantil a ser priorizado parece, todavia, não se dar no âmbito do apoio pedagógico, e sim nas instâncias hierárquicas as quais os serviços estão vinculados. Ao priorizar um grupo específico de estudantes a universidade revela concepções diversas, e mesmo divergentes, de assistência estudantil; em algumas instituições o apoio pedagógico preocupa-se mais em realizar ações de prevenção contra eventuais casos de

insucesso acadêmico e, em outras, parece estar atento em corrigir a rota de trajetórias que se distanciam do ideal de sucesso acadêmico.

Os profissionais dos serviços de apoio aos estudantes que entrevistei aportam questões muito parecidas. Isso acontece independentemente da área de formação deles e do formato de apoio pedagógico oferecido nas universidades onde trabalham.

Podemos organizar essas questões comuns em duas vertentes: uma em que as questões são referidas ao processo de transição dos estudantes do ensino médio para o ensino superior, apontando daí para as suas dificuldades na gestão do tempo, no planejamento dos estudos por meio de diferentes técnicas; na outra vertente as questões tem como cenário os indicadores institucionais - evasão, retenção, reprovação e trancamentos de matrículas. Não importa o quadro de referência do qual os profissionais partem ao elaborarem os seus diagnósticos - processo de transição de nível de ensino dos estudantes ou a série de indicadores institucionais; em ambas as vertentes, eles agregam aos seus diagnósticos considerações sobre a situação socioeconômica dos estudantes e suas famílias e sobre o comportamento emocional desses estudantes.

Se, por um lado, a concepção e oferta são parecidas no que tange à adoção de modalidades individual e coletiva, o tratamento dos temas - aspectos socioeconômicos e emocionais - revela-se diferente nas universidades em função de uma maior ou menor proximidade do apoio pedagógico de outras áreas da assistência estudantil.

Em todas as universidades onde realizei a pesquisa, as grandes diretrizes dos profissionais do apoio pedagógico são: as normas acadêmicas presentes nos regimentos dos cursos de graduação e os editais de auxílio da assistência estudantil. Esses documentos institucionais organizam as ações do apoio pedagógico e a atuação de profissionais. Eles os utilizam tanto para mediar conflitos entre estudantes e normas acadêmicas como para prevenir os estudantes da eventual ocorrência dos mesmos, preparando os estudantes para encará-los de forma autônoma.

As diferenças de concepção do apoio pedagógico nas universidades onde fiz a pesquisa devem-se menos à diversidade de formação acadêmica de seus profissionais - são pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e bacharéis de outras licenciaturas - que ao modelo de serviço, ao tipo de ação realizada e ao público-alvo atendido que cada uma dessas instituições adotou.

O fato de esse apoio conter o termo “pedagógico”, em uma referência direta ao trabalho de pedagogos, não condiciona esse suporte apenas aos profissionais com formação em pedagogia. A pesquisa mostrou que o apoio pedagógico hoje abriga profissionais de

diferentes áreas e está sendo concebido como multidisciplinar. A propósito, cabe uma sugestão ao Pnaes: substituir o nome apoio pedagógico por apoio acadêmico ou educacional de modo a se adequar ao caráter multiprofissional e multidisciplinar dos serviços nas universidades.

O processo de afiliação desses profissionais na assistência estudantil é mais importante que a formação graduada deles em áreas específicas. Tratando-se de uma área nova e ainda não abordada nos currículos de cursos de graduação, eles nos contam que precisam continuar estudando e pesquisando para conseguirem dar conta de suas atribuições profissionais. Essa questão, sem dúvida, merece atenção da gestão universitária no sentido de desenvolver ações de formação continuada para os profissionais dos serviços de apoio aos estudantes, tanto para os recém-chegados como para os mais antigos. Além de aprimorar a formação em trabalho dos profissionais, uma política institucional de formação continuada de quadros na assistência estudantil pode contribuir para a institucionalização do campo, demarcando tanto as suas fronteiras como a inserção do apoio pedagógico no seu interior.

Em todas as universidades onde a pesquisa foi realizada, as ações de apoio pedagógico apresentam semelhanças quanto às duas modalidades em que são oferecidos: individual e coletiva. Da primeira modalidade participam estudantes encaminhados por outros serviços na universidade, pela coordenação de curso ou equivalente, estudantes convocados pelo serviço por meio do que os profissionais chamam de “busca ativa” - ou seja, baseada em indicadores institucionais ou em infrações do estudante de normas acadêmica e/ou de auxílio, e estudantes que buscam espontaneamente o serviço, o que é cada vez mais comum à medida que ele se torna mais conhecido. Da modalidade coletiva, participam estudantes de modo geral, uma vez que o foco é a prevenção de situações de conflitos e/ou de infração das normas acadêmicas ou de auxílios. Nesta modalidade, os serviços visam se antecipar à emergência de problemas sabidamente comuns, oferecendo atividades que mobilizam os temas mais recorrentes na modalidade individual para pensar as modalidades coletivas. Uma tendência recente dessas atividades é a sua realização em parceria com outros órgãos da universidade, como coordenações de curso, departamentos acadêmicos, entidades e coletivos estudantis etc., o que pode ampliar a participação de estudantes.

Nos serviços de apoio aos estudantes das universidades onde a pesquisa foi realizada, a modalidade individual apresenta muitas semelhanças. Em regra, os profissionais partem de um diagnóstico da situação da vida acadêmica do estudante. Embora esses diagnósticos variem de acordo com a formação acadêmica do profissional e as características do serviço, existe uma ideia comum que é a de acompanhar o estudante, ou seja, reconhecer

as especificidades de suas dificuldades e acompanhá-las. Isso significa manter, por um determinado tempo, um diálogo com esse estudante de forma a averiguar se há melhora na situação que ele apresenta. Outro ponto comum a esse acompanhamento individual é o seu registro; a necessidade do registro parece responder a dois propósitos: o primeiro é obter o maior número de informações disponíveis, supondo que isso contribui para uma melhor orientação; o segundo é a própria prestação de conta institucional, no sentido de indicar o número de estudantes orientados e os temas mais recorrentes das orientações. Ainda que não existam regras entre os profissionais do apoio pedagógico em relação ao que registrar e como fazê-lo, há uma tendência em prevalecer o entendimento de que os registros devam dar conta de tudo que diz respeito à vida acadêmica dos estudantes; certamente, mas mais uma vez, a interpretação acerca do que é a vida acadêmica dos estudantes varia conforme o formato do serviço e da formação dos profissionais.

Por fim, outro ponto comum é a ideia de estabelecer um método de trabalho, mesmo que este método guarde especificidades em razão dos diferentes formatos de serviço. Existem repertórios e procedimentos que são compartilhados pelos profissionais nas distintas universidades: diagnósticos, fluxos de encaminhamentos, “busca ativa”, modalidades de apoio pedagógico, acompanhamento dos estudantes, registro da situação, estudo de documentos institucionais, reuniões em equipe, busca de formação complementar em diferentes temas, etc. Temos a impressão de que está em curso – e se consolidando – um campo próprio de trabalho nas universidades, cuja configuração se dá a partir de três elementos: as necessidades dos estudantes, as demandas institucionais e a compreensão polissêmica que os profissionais desenvolvem em seus processos de afiliação sobre assistência estudantil e apoio pedagógico.

2) Resultados: o diálogo com a literatura

Nesta tese, busquei tratar a assistência estudantil e os serviços de apoio ao estudante dentro do que Neves et al. (2018) entendem como o segundo grande quadro interpretativo no âmbito da sociologia do ensino superior. Os serviços de apoio aos estudantes pesquisados buscam dar conta daquilo que Heringer (2018) entende como desafios das instituições de ensino superior públicas, que é lidar com a emergência de um novo perfil de estudante mais heterogêneo em relação às décadas passadas, dos quais, muitos são as primeiras gerações de suas famílias a ingressar nesse nível de ensino. Além da necessidade de apoio material, muitos desses estudantes precisam de apoio no seu processo de afiliação (COULON, 2008) e o que constatamos é que o apoio pedagógico é um suporte institucional

que pode auxiliar os estudantes em seu processo de afiliação à universidade, vindo a desempenhar o seu ofício no entendimento dado por Coulon (2008).

O apoio pedagógico pode ser realizado de forma universal ou focalizado de forma a “(...) apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação com bom aproveitamento acadêmico” (HERINGER, 2018, p.13-14). Para Heringer (2018), as universidades mais bem sucedidas na garantia da permanência e sucesso acadêmico de seus estudantes, serão aquelas que conseguirem combinar em “suas políticas de assistência estudantil tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas quanto às atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes” (HERINGER, 2018, p.15).

O que constatamos nas discussões envolvendo a assistência e a permanência estudantil é que de algum modo elas refletem as mudanças da própria ideia de universidade. Se para as instituições e os profissionais entrevistados a ideia de se desenvolver serviços de apoio é parte do cotidiano, percebemos que essa ideia e a discussão sobre assistência e permanência estudantil transcendem-nas e dialogam diretamente com um ponto de inflexão colocado na contemporaneidade as universidades brasileiras: a assunção de novos papéis, passando o estudante hoje ser objeto de cuidado, realizado, via de regra, por meio da implementação de serviços próprios onde atuam profissionais com formação em serviço social, psicologia, pedagogia, enfermagem, nutrição, outras licenciaturas, entre outras. Ao passo que esses novos serviços buscam apoiar os estudantes em sua adaptação a universidade, quase que os ensinando a se ajustarem ao *status quo*, a criação de serviços após a chegada de um novo público de estudantes revela também um movimento das universidades em se ajustarem a esse novo público e suas necessidades. Assim, podemos compreender que a existência desses serviços nos mostra um duplo movimento, das universidades para com os estudantes e dos estudantes para com a universidade.

Segundo Coulon (2011, p.267), a “massificação do ensino superior se faz acompanhar de mutações sociais, científicas e tecnológicas, que produzem impactos tanto sobre o ensino quanto na pesquisa”. Para ele, o principal exemplo disso é o surgimento de novas tecnológicas de informação e comunicação que tem transformado “paisagem universitária”. Ainda segundo Coulon (2011) a massificação conferiu novas missões as universidades em relação ao sucesso acadêmico dos estudantes de origem popular e à inserção profissional deles. Ele defende que “devemos, então, ‘inventar’ uma universidade que se adapte continuamente aos seus públicos e à demanda social, no sentido mais amplo do termo,

sem, contudo, renunciar à sua missão histórica como lugar da produção e difusão de conhecimentos” (COULON, 2011, p.267).

Assim, esta tese apresenta dois resultados principais que contribuem para avançar nos diálogos tanto com a literatura mais geral no campo da sociologia do ensino superior como com a literatura mais específica no campo da assistência estudantil e do apoio pedagógico.

O primeiro resultado discute a assistência estudantil e os serviços de apoio aos estudantes no contexto de um processo de transformação mais amplo do ensino superior em geral, e das universidades federais de modo particular. No Brasil, esse processo é tributário de mudanças ocorridas na sociedade desde o final do século passado, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, e da luta permanente de diversos movimentos por fazer valer o preceito constitucional de uma educação pública, inclusiva e de qualidade para todos. É nesse contexto que um conjunto de políticas voltadas para a expansão do ensino superior e, notadamente, para a ampliação do acesso a esse nível de ensino ocupou a agenda política dos governos nas duas primeiras décadas deste século. Nas universidades públicas federais, de modo especial, duas medidas - o Reuni e a Lei das cotas - foram decisivas para deflagrar mudanças no perfil de seus estudantes e, associadas a elas, para exigir também mudanças no modo de pensar e funcionar dessas instituições. Mudanças dessa natureza já haviam sido notadas por Kerr (KERR, 1982) nas universidades norte americanas nos anos 1960. O autor cunhou o termo “multiversidade” para mostrar, naquele período de transformações, de crescimento econômico, de luta por direitos civis pela população negra e de expansão do ensino superior, os vários sentidos que passavam a atribuir à universidade na sua relação com a sociedade norte americana e, portanto, os diversos usos que passava a ter por seus diferentes setores e segmentos.

Com efeito, os Estados Unidos são o país até hoje de referência quando se trata de serviços de apoio aos estudantes. Schwartz e Stewart (2016) definem o período de 1994 a 2010 como a “era da aprendizagem dos estudantes” na história dos assuntos estudantis, tema que parece coincidir com as preocupações atuais nas universidades federais brasileiras. Entretanto, é importante salientar que a história dos assuntos estudantis nos Estados Unidos foi iniciada muito antes da expansão do seu sistema de ensino superior. De acordo com Schwartz e Stewart (2016), ela teve início ainda no século XVII; os autores estabelecem sete períodos distintos para essa história: a era do paternalismo (1636-1850); era da vida acadêmica (1850-1914); era do movimento estudantil (1914-1945); era dos anos de ouro do ensino superior (1945- 1970), quando ocorre a sua massificação; era do consumismo (1970-

1995) nos assuntos estudantis; era da aprendizagem dos estudantes (1995-2010) e, por fim, a era do profissionalismo (Schwartz; Stewart, 2016).

Longe de buscar importar modelos de outros países e/ou estabelecer comparações anacrônicas e descontextualizadas, constatamos também que a assistência estudantil no Brasil se caracteriza por fases. Kowalski (2012) propõe dividi-la em três: a primeira começa com a criação da casa do estudante em Paris, em 1928, e termina com a criação do Fonaprace, em 1987; a fase seguinte se encerra com o Reuni (2007), mais especificamente com a primeira versão do Pnaes (2007). De acordo com a autora, essa última fase se caracteriza não só pelo grande montante de recursos alocados para o ensino superior federal como pelo fato de, pela primeira vez, terem sido instituídas diretrizes nacionais para a assistência estudantil, o que representa um grande divisor de águas nessa área⁷⁹. É nessa terceira fase, pós-Pnaes, que a assistência estudantil ganha status de Pró-Reitoria na maioria das universidades federais (FONAPRACE, 2018; VARGAS e HERINGER, 2016).

Com efeito, a partir do Pnaes tem-se a garantia de repasse de recursos federais específicos para assistência estudantil e, com isso, as universidades puderam ampliar e diversificar os serviços de apoio a estudantes para além da distribuição de auxílios financeiros, de apoios à moradia, a alimentação e ao transporte; para isso, foi preciso alocar e/ou contratar profissionais com diferentes formações acadêmicas para atuarem em novas frentes da assistência estudantil (TOTI; DIAS, 2020). Assim, o apoio pedagógico, ou, o enfoque na aprendizagem dos estudantes, parece só ganhar atenção das universidades federais mais recentemente, somente no que a literatura estabelece como a terceira fase da assistência estudantil, ou seja, a partir da conquista e da garantia de repasse de recursos financeiros pelo governo federal para essa finalidade.

Conclui-se que somente após a garantia de recursos mínimos para o atendimento de necessidades materiais estudantes – auxílio financeiro, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte – que as universidades puderam aventar a oferta de outros tipos de ações de modo a complementar as políticas de permanência dos estudantes.

Esse movimento nos remete à pirâmide de Maslow (apud GREGORY, 2009) utilizada por Gregory (2009) para discutir a importância dos serviços de assuntos estudantis ao redor do mundo. Nessa pirâmide o autor apresenta uma hierarquia das necessidades humanas em cinco níveis: na base encontram-se as necessidades de segurança que são

⁷⁹ Para Braga e Dal Pará (2021), com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 uma quarta fase da assistência estudantil se iniciaria, marcada pelo enxugamento dos recursos financeiros e pela focalização dos estudantes atendidos.

seguidas por outras até o topo - fisiológicas, de relacionamento, de estima e de realização pessoal. Na interpretação de Gregory (2009), embora o conceito básico dos serviços de assuntos estudantis seja o desenvolvimento do estudante para além da sala de aula de forma a apoiar e cooperar com a missão acadêmica da instituição, isso só acontece quando os estudantes se sentem seguros e confortáveis; por isso ele toma como referência a hierarquia das necessidades proposta em 1943 por Maslow (GREGORY, 2009). Para Gregory (2009), antes de os estudantes conseguirem se concentrar em níveis mais elevados de necessidades, como “amor, afeto, pertença, autoestima e auto realização”, itens essenciais para o desenvolvimento deles, é preciso garantir as suas necessidades básicas, como “fisiológicas e de segurança” (GREGORY, 2009, p.40).

A assistência estudantil, tal como concebida e implementada nas universidades federais brasileiras, parece ter seguido essa lógica hierárquica, com as ações como de apoio pedagógico surgindo apenas após a garantia de necessidades materiais, como a alimentação, a moradia e o transporte.

O decreto que trata do Pnaes, mesmo sem estipular o que se entende por apoio pedagógico, o previu como um eixo de ação e, ao fazê-lo, induziu, de alguma forma, os modos pelas quais as universidades federais passaram a tratar essa questão. O Pnaes ao propor pensar a assistência estudantil para além do apoio material acabou por impulsionar nas universidades a contratação de servidores que possam se dedicar às ações de apoio pedagógico. Nesse sentido, o programa já parecia considerar a aprendizagem como um componente importante do processo de permanência dos estudantes e, essa forma, teve um papel indutor importante no desenvolvimento do apoio pedagógico nas universidades federais.

A consolidação do campo da assistência estudantil e a construção da área do apoio pedagógico, objeto desta tese, nos mostram também o processo de profissionalização destes profissionais da assistência estudantil. Se no modelo americano as associações⁸⁰ tem se mostrado o caminho dessa profissionalização (TOTI; POLYDORO, 2020), no Brasil, os encontros do Fonaprace e as pesquisas em nível de pós-graduação parecem desempenhar esse papel.

⁸⁰ Um fato relevante de se ressaltar a respeito dos assuntos estudantis nos EUA “(...) 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*” (TOTI e POLYDORO, 2020, p.85).

O segundo resultado desta tese compreende o apoio pedagógico como uma área emergente dentro da assistência estudantil e dá visibilidade ao trabalho de profissionais, servidores técnico-administrativos em educação, no apoio a formação dos estudantes.

O apoio pedagógico nas modalidades individual e coletiva não é propriamente uma novidade em termos de serviços de apoio aos estudantes. Elas são encontradas em outras instituições de ensino superior, públicas e privadas, nos formatos de orientação educacional, oficinas, cursos e tutorias. O Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp⁸¹ e a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da UFSM⁸², são exemplos disso e ambos foram criados na década de 1970.

Inspirados em experiências dos serviços de orientação educacional e aproveitando suas próprias experiências em outras áreas da assistência estudantil, os profissionais do apoio pedagógico entrevistados vêm construindo um vocabulário próprio e aportando para esse campo conceitos e ideias oriundos de outros campos disciplinares, como a pedagogia, a psicologia, o serviço social, a sociologia, dentre outros. É nesse quadro de muitas influências disciplinares cruzadas e justapostas que termos como “avaliação diagnóstica”, “escuta”, “acolher”, “registro”, “vulnerabilidade”, “acompanhamento”, “capital cultural”, “background cultural”, “indicadores”, “evasão”, “retenção” se consolidam como parte do repertório do campo do apoio pedagógico. A criação de um vocabulário próprio e o seu compartilhamento por esses profissionais é marca desse processo de constituição do apoio pedagógico como uma área entre fronteiras. Na busca de construção de uma nova expertise - o apoio pedagógico ao estudante -, os profissionais buscam as suas referências em outros campos, tomando-lhes emprestado o capital científico (BOURDIEU, 2004).

3) Novidades

O apoio pedagógico ao estudante e a atuação profissional, como serviços e práticas, que vêm se consolidando no campo da assistência estudantil trazem três novidades.

⁸¹ O SAE foi criado em 1976 e nasceu com o “propósito de desenvolver programas de apoio e de assistência aos estudantes que encontrassem dificuldades de permanência na Universidade, principalmente em função de problemas econômicos” (UNICAMP, 2021, s./p.). Hoje o SAE oferece ao menos cinco tipos de suporte aos estudantes, sendo a Orientação Educacional (OE), um deles. Segundo Pelissoni, et al., (2020) esse setor existe dentro do SAE desde a sua criação, passou por mudanças na concepção do atendimento aos estudantes, e hoje tem uma parceria com o Grupo de Pesquisa Psicologia e Ensino Superior (PES) da Faculdade de Educação da Unicamp que ajuda no desenvolvimento de pesquisas, materiais de apoio e favorece a formação e atualização dos profissionais do SAE.

⁸² Já o CAED foi criado em 1970, como Serviço de Orientação Educacional (SOE) à época vinculado a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. O serviço passou por uma série de mudanças desde então, mudando de nome e ganhando novas atribuições. Em 2007 o CAED, agregou o Núcleo de Ações Afirmativas, em 2008 o Núcleo de Acessibilidade, passando o serviço voltado à aprendizagem a se chamar Núcleo de Apoio à Aprendizagem (UFSM, 2021, s./p.).

A primeira é a sua abrangência nacional nas universidades federais, desde que o Pnaes funcionou como o gatilho que acionou nessas instituições a possibilidade de oferta de novos serviços e ações voltados para o apoio estudantil para além dos auxílios financeiros e materiais. Ao prever o apoio pedagógico como um dos eixos de atuação do Pnaes, os formuladores dessa política provavelmente consideraram que a permanência deveria ser pensada para além da assistência material, não a ignorando, mas considerando outras dimensões. Isso levou as universidades onde a pesquisa foi realizada a desenvolverem ações de apoio pedagógico em dois formatos diferentes, um por meio de serviços específicos de apoio pedagógico e outro incluindo ações de apoio pedagógico no rol de atividades de serviços multiprofissionais já existentes.

A segunda novidade é o desenvolvimento e a consolidação do apoio pedagógico na fronteira com outras disciplinas, como a psicologia e o serviço social; variáveis de ordem emocional e socioeconômicas dos estudantes são evocadas desde a elaboração de diagnósticos à proposição de ações de aprendizagem e, de alguma forma, tensionadas em um contexto institucional no qual indicadores de evasão, reprovação, retenção e trancamentos devem também ser observados.

Por fim, a terceira novidade é que uma concepção de apoio pedagógico confere unidade a uma série de experiências que já aconteciam nas instituições, como atendimentos individuais em serviços de orientação educacional e/ou oficinas, cursos e tutorias desenvolvidos por coordenações de curso ou Pró-Reitorias de graduação. O apoio pedagógico passou a agrupar essas diferentes experiências em torno de um eixo central que é a aprendizagem dos estudantes.

A análise do material de campo em diálogo com a literatura nos permite afirmar que tanto a assistência estudantil como o apoio pedagógico hoje são novos valores as universidades públicas brasileiras. A institucionalização do apoio pedagógico possibilitou ainda dar visibilidade ao lugar conferido pelas universidades à questão da aprendizagem dos estudantes. Mais que isso, deu ao tema do aprendizado uma centralidade no campo das ações de permanência estudantil, ao entender que, independentemente das diferenças de trajetórias escolares dos estudantes, a aprendizagem na universidade é de sua responsabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Renata Pacheco. **As expressões da evasão dos estudantes atendidos [pela] Política de Apoio Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná - Campus Londrina**. 2017. Dissertação (Mestre em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, Londrina, 2017.

ALMEIDA, Leandro; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, (SP), v. 17, n. 3, nov. 2012, p. 899-920.

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.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2017, vol.22, n.2, pp.512-528. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>.

ARAUJO, Sandy Andreza De Lavor. **Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará campus Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior**. 2017. 210f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Educação Superior, Fortaleza, 2017.

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. O trabalho da equipe multidisciplinar da assistência estudantil no IFCE - campus Fortaleza/CE. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, Nº 2, p. 350-377, Maio/Ago 2017.

BARDAGI, Marucia; HUTZ, Claudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. **Psic. Rev. São Paulo**, 14(2): 279-301, novembro 2005.

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**, 2019, Volume 7, Issue 1, Pages 7–17.

BRAGA, Glauco Pereira de Oliveira e. **Política social e família: uma análise a partir das universidades federais do sul do Brasil no contexto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**. 2019, 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Acesso em: 19/03/2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214830>

BRAGA, Glauco Pereira de Oliveira e; DAL PRÁ, Keli Regina. Assistência estudantil: delimitações históricas e o novo quadro na conjuntura brasileira. Cadernos **Cajuína**, V. 6, N. 3, 2021, p.5-20. Acesso em: 19/03/2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/489>

BASSO, Cláudia; GRAF; Laila Priscila; LIMA, Fabiani Cabral; SCHMIDT, Beatriz; BARDAGI, Marucia Patta. Organização de tempo e métodos de estudo: Oficinas com estudantes universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 14(2), 277-288. Acesso em: 28/01/2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso

BECKER, Howard. **Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BECKER, Howard S; CARPER, James W. The Development of Identification with an Occupation. **American Journal of Sociology**. Vol. 61, No. 4 (Jan., 1956), pp. 289-298. Acesso em: 02/04/2021. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2773529>

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

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clínica do campo científico.** Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP. 2004.

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.** 2007. MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 04/08/2019.

BRASIL. Decreto nº 5825 de 2006, de 29 de junho de 2006. **Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação,** instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205825&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.825%2C%20DE%2029,12%20de%20janeiro%20de%202005. Acesso em: 13/03/2021.

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/ccivil_3/ato2007-010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 04/08/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de indicadores educacionais: fórmulas de cálculo.** Coordenação-Geral de Sistemas Integrados de Informações Educacionais. Brasília, DF: Inep, 2004. Acesso em: 14/03/2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/4009>

BRASIL. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos**

técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113409.htm Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Lei Nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111091.htm Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. Projeto de Lei PL 3474/2015. **Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAE, regulamentando o decreto 7.234 de 19 de julho de 2010 e dá outras providências.** Câmara dos Deputados: Brasília, DF, 2015. Acesso em: 14/03/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2026056>

CARRASCO, Ligia Bueno Zangali; XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Assessoria pedagógica ao docente universitário: uma carreira em construção. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 209-219, dez. 2018. Acesso em: 11/06/2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000200009&lng=pt&nrm=iso.

CARRASCO, Ligia Bueno Zangali; (2016) **Assessorias pedagógicas das universidades estaduais paulistas: concepções dos espaços institucionais de formação do docente universitário.** (Dissertação de Mestrado em Educação). Instituto de Biociências - UNESP, Rio Claro, SP. 2016. Acesso em: 11/06/2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/139533>

CGU (Controladoria-Geral da União). **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil.** Brasília (DF): Ministério da

Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU), 2016. Acesso em: 10/01/2020. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador (BA): EDUFBA, 2008.

COULON, Alain. Posfácio. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: Edufba, 2011. p.263-268. Acesso em: 10/03/2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/32027/1/Observat%C3%B3rio%20da%20vida%20estudantil%20-%20primeiros%20estudos%20RI.pdf>

COSTA, Rosemary Pereira. Interdisciplinaridade e equipes de saúde: concepções. **Mental**, ano V, n. 8, p. 107-124, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v5n8/v5n8a08.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

COSTA, Silvio Luiz da; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais** v.9, n.17 e 18 | Janeiro-Junho e Agosto-Dezembro de 2015 | PP. 51–60.

CROSARA, Daniela de Melo; SILVA, Leonardo Barbosa e; OLIVEIRA, Maria de Fátima. Trajetória de institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil. In: CROSARA, Daniela de Melo; SILVA, Leonardo Barbosa e. A assistência estudantil em debate: análise dos projetos de lei em tramitação no congresso nacional brasileiro. Curitiba (PR): Publishing, 2020, p.16-38.

CRUZ, Andreia Gomes da; HOURI, Monica Souza. Centralidade nas ações de permanência para enfrentar as taxas de evasão na educação superior. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 173 - 187, Jan/Jun 2017.

DELATORRE, Fernanda; MACEDO, Janaina Santos de; IOPPI, Luiza Souza; BORGES, Joyce Regina; NIEHUES, Barbara Wollinger; LUZ, Soraia Selva da. **O programa institucional de apoio pedagógico aos estudantes (PIAPE): um relato de experiência (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.129-148.

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, 2015, p.68-77.

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

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. Apoio pedagógico e assistência estudantil: um estado da arte. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 126-145, jul./dez. 2020. Acessado em: 21/12/2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18136>

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. **Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.27-60.

DONIDA, Lais Oliva e SANTANA, Ana Paula. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. **Educ. Pesqui.** [online]. 2019, vol.45, e192527. Epub 06-Jun-2019. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945192527>.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

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

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

EISENBERG, Zena; RODRIGUES, Erica dos Santos; BACAL, Maria Elisa Almeida; OLIVEIRA, Helen Vieira de. **Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico: uma experiência de apoio ao estudante no ensino superior (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC- RJ).** In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.319-336.

FERNANDES, Suzana Cesar Gouveia. Politics in Time: History, Institutions and Social Analysis, from Paul Pierson. Resenha. **Cadernos de História da Ciência - Instituto Butantan** - Vol. VI (2) Jul-Dez 2010.

FERREIRA Sandro Augusto Silva. Estratégias de diálogo com o estranhamento no começo da vida universitária políticas de acolhimento e permanência na universidade federal do sul da Bahia. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.3 n.2 291-307 maio/ago. 2017.

FIORIN, Bruna Pereira Alves; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Educação superior e o apoio especializado à aprendizagem (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM).** In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.183-198.

FOOTE-WHYTE, William. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada.** Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390p.

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_coleta2016.pdf

FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis); ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior). **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** Uberlândia (MG): UFU, 2012. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf

FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018.** Uberlândia (MG): 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-1.pdf>

FRIED, Jane; LEWIS, Jacqueline. **The central role of professional preparation and professional development of student affairs and services staff.** 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.

FUMP (Fundação Universitária Mendes Pimentel). **História da Fump.** [website] Belo Horizonte (MG): FUMP, 2020. Acesso em: 28/12/2020. Disponível em: <http://www.fump.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=5>

FUMP (Fundação Universitária Mendes Pimentel). **Prestação de Contas. Relatório de Atividades e Demonstrações Financeiras.** Belo Horizonte (MG): FUMP, 2019.

GALVÁN, Gabriela Bruno. Equipes de Saúde: O desafio da integração disciplina. **Rev. SBPH**, v. 10 n. 2, p. 53-61, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rsbph/v10n2/v10n2a07.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2020.

GAMA, Bruna Borges de Oliveira. **Determinantes da evasão universitária e impacto no gasto público**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia (MG), 2018.

GANSEMER-TOPF, Ann M.; KENNEDY-PHILLIPS, Lance C. **Assessment and evaluation**. In: Schuh, John H.; JONES, Susan R.; TORRES, Vasti (Eds.). *Student services: a handbook for the profession*. 6th edition. | San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2016. p.439-460.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Cardoso. Petrópolis (RJ): Vozes, 1985.

GORSKI, André Delevati et al. Análise da participação dos técnico-administrativos em educação nas ações de educação formal e do impacto do treinamento no trabalho. **Revista Pensamento e Realidade**, v. 30, n. 1 2015, p.90-105. Acesso em: 14/03/2021. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/download/22553/17118>

GREGORY, Dennis E. **Safety, security, risk management and legal issues in student affairs**. In: 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, p.39-51.

GRISA, Gregório Durlo; NEVES; Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro. Percursos Acadêmicos de Estudantes Cotistas: Um Estudo de Caso a Luz da Equidade, Raça e Paridade Participativa. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.6 1-23. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654940>

GRISA, Gregório Durlo; CAREGNATO, Célia Elizabete. Experiências e provas na socialização acadêmica dos novos públicos universitários. In: **19º Congresso Brasileiro de Sociologia** (Grupo de Trabalho: Educação Superior na Sociedade Contemporânea) 9 a 12 de julho de 2019 - UFSC - Florianópolis, SC.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela e 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** v. 1, n. 24, p. 17-35, 2014. Acesso em: 4 abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Jan.-jun. 2018 Vol. 19, No. 1, 7-17.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. **Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Ensino Superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014, p.315-350.

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.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc. [online]**. 2017, n.129, p.285-303. ISSN 0101-6628. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2002**. Brasília (DF): INEP, 2003. Acesso em: 15/03/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006**. Brasília (DF): INEP, 2007. Acesso em: 15/03/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília (DF): INEP, 2011. Acesso em: 15/03/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília (DF): INEP, 2015. Acesso em: 15/03/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília (DF): INEP, 2019. Acesso em: 15/03/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília 56 (2): 137-160 Abr./Jun. 2005.

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

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUZ, Aline Souza da; LOPES, Caiane Cavalheiro. **Apoio pedagógico no contexto da expansão (Universidade Federal do Pampa – Unicampa)**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.199-218.

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

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019.

MEC. Portaria Normativa Nº39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 18 ago. 2012.

MEC. **Ofício-Circular nº 16/2019**. Enviado pelo Ministério da Educação aos reitores (as) das Universidades Federais intitulado: “PNAES. Inconformidades. Orientações. Boas práticas de gestão. Controles. Otimização e eficiência do gasto”. Brasília (DF): 2019.

MONNERAT, Giselle Lavinas; SENNA, Mônica de Castro Maia; SCHOTTZ, Vanessa; MAGALHÃES, Rosana; BURLANDY, Luciene. Do direito incondicional à condicionalidade do direito: as contrapartidas do Programa Bolsa Família. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1453-1462, Dec. 2007. Acesso em: 10/03/2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v12n6/v12n6a06.pdf>

NASCIMENTO, C. M. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

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, J. B. **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.

NOGUEIRA, Ari Fernandes Santos; MAGNAVITA, Mariam Jalal; SANTOS, Silvano Messias dos. **Serviço de apoio pedagógico como política institucional para a permanência e o sucesso de estudantes de graduação (Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB)**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.105-128.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Desafios da permanência para estudantes com vulnerabilidades socioeconômicas no contexto da educação superior pública**. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior. Anapólis (GO): Ed. UEG, 2018.

OLIVEIRA, Aparecida Beatriz de; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A Psicologia na Promoção da Saúde do Estudante Universitário. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, 7(3), 2018, 7-18. Acesso em: 28/01/2021. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1913>

PALOMINO, Thaís Juliana; CRUZ, Eliana Marques Ribeiro; DURÃES, Rubens Roberto de Palmas. **Acompanhamento pedagógico para estudantes de graduação: possibilidades e desafios (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)**. In: DIAS, Carlos Eduardo

Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.149-182.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students: a third decade of research**, 2ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PEDUZZI, Marina. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Rev Saúde Pública**, v. 35, n. 1, p. 103-109, 2001. Acesso em: 4 abr. 2020 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsp/v35n1/4144.pdf>.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; RAMALHO, Maria Cecilia Koehne. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 21, núm. 2, julho, 2016, p. 569-591. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219146657013>

PELISSONI, Adriane Martins Soares; DANTAS, Marilda Aparecida; MARTINS, Maria José; WARGAS, Bruna Mara da Silva; ALTMANN, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Serviço de apoio ao estudante: contribuições para a permanência acadêmica e aprendizagem (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.283-318.

PIERSON, Paul. Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. **The American Political Science Review**, Vol. 94, No. 2 (Jun., 2000), pp. 251-267.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p.15-34.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Marília Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 869-889, jul./set. 2018.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência na educação superior pública: o curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

RAMOS, Fabiana Pinheiro; KUSTER, Nayara Stefenoni; RAMALHETE, Juliana Nascimento Lucas; NASCIMENTO, Cláudia Porto do. Oficina de Controle de Ansiedade e Enfrentamento do Estresse com Universitários. **Psi Unisc**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, jan./jun. 2019, p.121-140.

RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 22, n. 4, p. 401-411, dez. 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2017000400007&lng=pt&nrm=iso.

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. RUF (Ranking Universitário da Folha de São Paulo). **Ranking de universidades 2019**. [website] São Paulo: FSP, 2020. Acesso em: 28/12/2020. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>

SANTOS, Alexsandra Ramos dos; SILVA, Jônatas Félix da; LUCENA, Renata Nóbrega de. **O apoio pedagógico aos estudantes bolsistas da assistência estudantil (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE)**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.219-244.

SCHER, Aline Juliana; OLIVEIRA, Edson Marques. Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul Campus Realeza/PR. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 5-26, mar. 2020.

SCHWARTZ, Robert; STEWART, Dafina-Lazarus. **The history of student affairs**. In: Schuh, John H.; JONES, Susan R.; TORRES, Vasti (Eds.). Student services: a handbook for the profession. 6th edition. | San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2016, p.63-88.

SILVA, Hellen Cristina Xavier da; OLIVEIRA, Máisa 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.

SILVA, Neide Emy Kurokawa; OLIVEIRA, Luzia Aparecida; FIGUEIREDO, Wagner dos Santos; LANDRONI, Maria Angela da Silva; WALDMAN, Chang Chung Sing; AYRES, José Ricardo CM. Limites do trabalho multiprofissional: estudo de caso dos centros de referência para DST/Aids. **Rev Saúde Pública** 2002; 36 (4 Supl):108-116.

SOUSA, Jaqueline de Almeida. **Desafios e papel do técnico em assuntos educacionais da Universidade de Brasília**. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2019, 114p.

SPOSITO, Marília Pontes; CORROCHANO, Maria Carla. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, 2005, pp. 141-172. Acesso em: 10/03/2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12474/14251>

TAVARES, Amanda de Andrade Dias. **Identidade e prática laboral das pedagogas técnico-administrativas em educação da universidade de Brasília**. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília (DF), 2019. 150p.

TERENCIANO, Fidel; SALIÃO, António; PEDRO, Zito. Uso da gestão da informação e do conhecimento na avaliação da política pública de assistência estudantil: algumas questões

teóricas e empíricas. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria v. 7 n. 14 Jan./abr. 2018 p. 49-62. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/2318133829803>

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 1975, vol. 45, No. 1, 89-125.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2nd, Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. Classrooms as Communities: Exploring the Educational. Character of Student Persistence. **Journal of Higher Education**. 1997, vol. 68, No.6, 599-624.

TINTO, Vincent. Research and practice of student retention: what next? **J. College student retention**, Vol. 8(1) 1-19, 2006-2007.

TINTO, Vincent. Reflections on Student Persistence. **Student Success**, 2017, 8(2), 1-8. Acesso em: 11/06/2021. Disponível em: <https://studentsuccessjournal.org/article/view/495>

TOTI, Michelle Cristine da Silva; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Serviços de apoio a estudantes nos Estados Unidos da América e no Brasil**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.79-102.

TOTI, Michelle C. Silva; OLIVEIRA, Edna de; RIBEIRO, Joyce de Oliveira; CARETTI, Luciana da Silva; XARÃO, Francisco. **Apoio pedagógico aos discentes no ensino superior: relato de uma experiência interinstitucional no sul de MG**. In: OLIVEIRA, Leida Calegário; AMORIM, Cassiano Caon (Orgs.). Gestão do ensino de graduação: acesso, permanência e êxito – Práticas estratégicas no acompanhamento da formação discente. João Pessoa: Editora UFPB, 2018. Acesso em: 28/11/2020. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/122/45/470-1?inline=1>

TOTI, Michelle Cristine da Silva; DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. **Conquistas, possibilidades e desafios para os serviços e seus profissionais**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.473-498.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

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>

UFABC (Universidade Federal do ABC). **The Federal University of ABC: Pioneering research education in Brazil**. [website] Santo André (SP): UFABC, 2020. Acesso em: 28/12/2020. Disponível em: <https://www.ufabc.edu.br/artigos/the-federal-university-of-abc-pioneering-research-education-in-brazil-904>

UFABC (Universidade Federal do ABC). **Relatório de Gestão 2018**. Santo André (SP): UFABC, 2029.

UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). **A Universidade**. [website] Belo Horizonte (MG): UFMG, 2020. Acesso em: 28/12/2020. Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade>

UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). **Relatório de Gestão 2018**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 2019.

UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). **História da UFRRJ**. [website] Seropédica (RJ): UFRRJ, 2020. Acesso em: 28/12/2020. Disponível em: <https://institucional.ufrrj.br/ccs/historia-da-ufrrj/#menu>

UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). **Relatório de Gestão da UFRRJ 2018**. Seropédica (RJ): UFRRJ, 2019.

UFU (Universidade Federal de Uberlândia). **Linha do tempo: Fatos que marcaram a trajetória da UFU.** [website] Uberlândia (MG): UFU, 2020. Acesso em: 28/12/2020. Disponível em: <http://www.ufu.br/linha-do-tempo>

UFU (Universidade Federal de Uberlândia). **Relatório de Gestão 2018.** Uberlândia (MG): UFU, 2029.

UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). **Sobre** [website]. Coordenadoria de Ações Educacionais, Santa Maria (RS), 2021. Acesso em: 12/03/2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/sobre-o-nucleo/>

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.

UNICAMP (universidade Estadual de Campinas). **História do SAE.** [website]. Serviço de Apoio ao Estudante, Campinas (SP), 2021. Acesso em: 12/03/2020. Disponível em: <https://www.sae.unicamp.br/portal/pt/sae/historia#:~:text=Criado%20em%20janeiro%20de%201976,em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20de%20problemas%20econ%C3%B4micos.>

VALLADARES, Licia. "Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada" de William Foote Whyte. Resenha. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 22, núm. 63, fevereiro, 2007, pp. 153-155. Acesso em: 12/03/2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/107/10706312.pdf>

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosana. **Políticas de Permanência e Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras: uma análise a partir dos websites.** In: CARMO, Gerson Tavares do (org.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro: 2016, p.175-198.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana.** In: VIANNA, Hermano; KUSCHNIR, Karina; CASTRO, Celso (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 908-937, set./dez. 2016.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; ROVERI, Carolina Del. **Programa tutorial acadêmico no bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia: uma experiência de formação discente (Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – MG)**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.265-284.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Assessoria pedagógica universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. **Educação em Revista [online]**. 2020, v. 36. Acesso: 11/06/2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698232232>.

ZIMBA, Arlene; NUNES, Camila; VIAMONTE, Gabriela; ABREU, Hebert; ALMEIDA, Michelle. **Práticas de apoio pedagógico (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)**. In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.245-264.

Apêndice 1

Quadro 9) Profissionais entrevistados, cargos, formação e instituição

Profissional	Cargo	Formação	UF4
Jeferson	Assistente Administrativo/Gestão	Filosofia	UF4
Debora	Assistente Administrativo	Psicologia	UF4
Gilberto	Assistente Administrativo	Ensino Médio	UF1
Ana	Assistente Administrativo	Psicologia	UF2
Laura	Assistente Social	Serviço Social	UF4
Carolina	Assistente Social	Serviço Social	UF1
Priscila	Assistente Social	Serviço Social	UF3
Fernanda	Assistente Social	Serviço Social	UF2
Lucia	Assistente Social	Serviço Social	UF2
Rosa	Enfermeira	Enfermagem	UF4
Barbara	Pedagoga	Pedagogia	UF4
Jessica	Professora/Gestão	Odontologia	UF3
Júlio	Professor/Gestão	Agronomia	UF1
Joseane	Professor/Gestão	Pedagogia	UF2
Beatriz	Psicóloga	Psicologia	UF4
Camila	Psicóloga	Psicologia	UF1
Natalia	Psicóloga	Psicologia	UF3
Rafaela	Psicóloga	Psicologia	UF3
Raquel	Psicóloga	Psicologia	UF2
Manuela	Psicóloga	Psicologia	UF2
Laís	TAE	Ciências Sociais	UF4
Melissa	TAE	Pedagogia	UF1
Glaucia	TAE	História	UF1
João	TAE	Pedagogia	UF3
Heloisa	TAE	Pedagogia	UF2
Mariane	TAE	Pedagogia	UF1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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)?

Responsáveis: Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias e Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery

Número do CAAE: 18863319.5.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa busca identificar as ações/políticas institucionais de apoio pedagógico no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes vinculados à assistência estudantil em universidades federais brasileiras da região sudeste. Ela se insere no campo de estudos sobre ensino superior, e busca compreender o potencial de contribuição das instituições de ensino superior para a democratização das sociedades contemporâneas. A produção acadêmica sobre ensino superior no Brasil ainda se concentra nos efeitos da expansão e nesta pesquisa buscamos ir adiante, compreendendo a permanência estudantil. Assim, espera-se compreender como as instituições pesquisadas entendem a assistência estudantil, a permanência estudantil, os serviços de apoio aos estudantes e o apoio pedagógico, identificando as ações de apoio pedagógico, os profissionais que elaboram, conduzem e avaliam essas ações, assim como as dificuldades e desafios para a implementação desse tipo de suporte, considerando o contexto da expansão e massificação do ensino superior brasileiro nas últimas décadas que incluiu novos públicos geralmente de primeira geração (primeiro/a em sua família a cursar o ensino superior) e sem *background* cultural do ensino superior (DIAS, 2014). Os resultados desta pesquisa serão utilizados na tese de doutoramento, podendo também ser utilizados em outras formas de comunicação científica.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: colaborar com um estudo de metodologia qualitativa, com pesquisa de campo e observação participante de inspiração antropológica tendo como método a etnografia. Busca-se através da imersão e da observação participante apreender a cultura dos profissionais e seus respectivos serviços de apoio aos estudantes. Você será observado durante uma semana em sua rotina de trabalho (30 ou 40 horas semanais, de acordo com a categoria profissional), sem necessidade de deslocamento. Durante a observação participante será feita uma reunião inicial, com a presença do gestor do serviço (aproximadamente 1 hora), para apresentação da pesquisa (seus objetivos, metodologia, procedimentos e formas de divulgação dos resultados, assim como esclarecimentos de dúvidas), conversas do pesquisador com você e outros profissionais para identificação da dinâmica e fluxo de trabalho, podendo, com autorização da gestão, acessar literaturas, documentos e instrumentos (fichas, formulários, pesquisas, entre outros) que subsidiem o seu trabalho; além disso, você poderá ser observado em reuniões de equipe, com autorização da gestão. Nenhuma observação será feita de forma a ferir seu código de ética profissional (como entrevistas de análises socioeconômicas, terapias individuais, entre outras); poderão ser feitos registros em meios audiovisuais, ou entrevistas informais (de no máximo 1 hora cada) para fins exclusivamente de análise e sem divulgação de dados (transcrições). Os registros desta pesquisa serão armazenados em meio impresso (caderno de campo) e digital (arquivos audiovisuais) em arquivo/armário específico, protegido com chave e senhas de acesso no caso dos arquivos digitais pelo período de 5 anos após o final da pesquisa, de acordo com a Res. CNS 510/16, sendo descartados, conforme a legislação vigente, ao final do período. Caso os registros sejam utilizados novamente, o procedimento de consentimento ao participante será repetido.

Desconfortos e riscos:

Os riscos para os participantes da pesquisa são baixos. Não há riscos físicos e sociais para os participantes, sendo baixos os riscos administrativo e psicológico. Dentre os riscos previstos estão: constrangimento com a presença do pesquisador na rotina de trabalho; cansaço e/ou aborrecimento ao responder eventuais perguntas; desconforto com anotações e/ou outras formas de registro do pesquisador durante o trabalho de campo; alterações na autoestima provocadas pela lembrança ou memória de situações antigas ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; e, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre relações de trabalho, formação acadêmica e capacitação e satisfação profissional. Para minimizar os desconfortos e riscos citados o pesquisador se dispõe a providenciar orientações e explicações sempre que necessárias, incluídas as de ordem metodológica sobre a natureza da pesquisa de campo com observação participante seguindo rigorosamente as resoluções e normativas éticas da instituição a qual você está vinculado (a). De forma cautelar o pesquisador buscou conhecer, por meio dos relatórios institucionais, a cultura da sua instituição e seu universo de trabalho. Você **não** deve participar deste estudo se o pesquisador adotar comportamentos preconceituosos, de desrespeito, que crie, mantenha ou amplie situações de risco para você e seus colegas de trabalho. Você **não** deve participar deste estudo caso não seja um profissional lotado nos serviços de apoio aos estudantes de sua instituição.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Benefícios:

Não há benefícios diretos em sua participação. Os principais benefícios individuais indiretos em participar da pesquisa são: refletir sobre a própria prática profissional; e, conhecer os desafios e limitações da própria instituição podendo agir sobre ela melhorando a rotina de trabalho; já os benefícios para a sociedade, são: contribuir para o conhecimento das práticas de apoio pedagógico na assistência estudantil; contribuir para a democratização do ensino superior; e, contribuir para a permanência estudantil.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa em danos decorrentes da pesquisa.

Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa; ao decidir deixar de participar da pesquisa você não terá qualquer prejuízo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Não haverá ressarcimento de despesas (como alimentação, transporte e diárias), pois a mesma será realizada em seu ambiente de trabalho. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias, no endereço profissional Faculdade de Educação da Unicamp (GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sociocultural) Rodovia Professor Zeferino Vaz, Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária, Campinas - SP, 13083-865, endereço residencial: Rua Miragaia, 1044, Pauliceia, São Bernardo do Campo, SP, 09689-100, telefone celular: +55 11 973142072, ou e-mails: carlinhosk3@yahoo.com.br ou carlos.dias@unifesp.br; ou com a pesquisadora, Profa. Dra. Helena Maria Sant'Ana Sampaio Andery (Orientadora), endereço profissional Faculdade de Educação da Unicamp (GEPEDISC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferenciação Sociocultural) Rodovia Professor Zeferino Vaz, Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária, Campinas - SP, 13083-865, telefone +55 11 991362875 ou e-mail: hssampaio@uol.com.br.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep-chs@reitoria.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Apêndice 3

Editais da assistência estudantil e critérios acadêmicos

Na UFRRJ, em seu mais recente edital publicado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) é possível encontrar critérios que vinculam os auxílios ao desempenho acadêmico dos estudantes, a matrícula numa quantidade mínima de horas ou créditos e a reprovação por frequência¹.

“I. Cursar, durante a vigência do(s) auxílio(s), no mínimo, 180 horas (12 créditos) referentes a disciplinas presenciais nos cursos integrais ou 120 horas (8 créditos) nos cursos parciais (matutino, vespertino ou noturno). II. Não apresentar, durante a vigência do(s) auxílio(s), situações de reprovação por falta (REPF) em créditos nas disciplinas presenciais. §1º: Estudantes que cursaram, no semestre anterior àquele a renovar, ao menos, 240h (16 créditos), caso apresentem neste apenas uma REPF e nenhuma reprovação por média (REP), em período previsto pelo setor responsável para renovação, poderão apresentar formalmente uma justificativa, a qual será avaliada pelas Técnicas de Assuntos Educacionais (TAEs). §2º: Estudantes que, no semestre anterior àquele a renovar, possuam mais de uma reprovação por falta (REPF) e nenhuma reprovação por média (REP) em função de tratamento de saúde poderá apresentar, no período previsto pelo setor responsável, uma justificativa através de formulário próprio acompanhado dos atestados médicos do período de afastamento que comprometa 25% do período letivo, para que esses documentos sejam avaliados por uma Comissão de Acompanhamento. III. Não apresentar cumulativamente, no semestre anterior àquele a renovar, REPF e REP. IV. Não apresentar, durante a vigência do(s) auxílio(s), mais de 50% de REP nos créditos solicitados para disciplinas presenciais. Parágrafo único: Não tendo havido 100% de reprovação, caso o estudante possua mais de 50% de REP, porém o índice de rendimento acadêmico (IRA) seja igual ou superior ao coeficiente de rendimento médio (CRM) do curso na data verificada pelas TAEs, o estudante poderá renovar o(s) auxílio(s) desde que, ao longo do semestre renovado, atenda às convocações da TAE e cumpra o plano de estudo”.

No caso da UFU as regras acadêmicas não estão explicitadas no edital, mas na resolução que regulamento os auxílios, promulgada pelo Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Além dos critérios de matrícula e frequência, na Resolução da UFU o desempenho acadêmico também é levado em consideração².

¹ Edital n.º 02/2020 – DIMAE/PROAES/UFRRJ - seleção pública para renovação dos auxílios para o incentivo à permanência aos estudantes dos cursos de graduação presenciais da UFRRJ. Acesso em: 10/01/2020. Disponível em: http://r1.ufrj.br/sba/index_editais.php

² (Resolução N° 03/2013, Dispõe sobre as normas que regulamentam a concessão de Bolsas de Assistência Estudantil (alimentação, moradia e transporte) para discentes, na Universidade Federal de Uberlândia). Acesso em: 10/01/2020. Disponível em: <http://www.proae.ufu.br/legislacoes/resolucao-consex-ufu-no-03-2013-bolsas-de-assistencia-estudantil-alimentacao-moradia-e>

“Art. 5o Para permanência do discente na Bolsa Alimentação, o SEAOS/DIASE fará o monitoramento do rendimento acadêmico do discente, por semestre por meio de acesso ao sistema da Divisão de Administração e Registro Escolar (DIARE), verificando: I – estar matriculado e frequentando, no mínimo, três disciplinas; II – ter sido aprovado em, pelo menos, 70% das disciplinas cursadas no período/ano letivo anterior; e III – ter obtido coeficiente de rendimento acadêmico geral igual ou superior a sessenta. Esses três critérios também são verificados nas outras modalidades de bolsas regulamentadas nessa Resolução”.

No atual edital de auxílios da UFABC, no item sobre os deveres dos estudantes beneficiados há duas menções sobre a situação acadêmica dos estudantes, a quantidade de disciplinas matriculadas e a não reprovação por frequência³.

“11.2 Comprovar matrícula em pelo menos 2 (duas) disciplinas por quadrimestre, inclusive disciplinas de integralização de curso. Cabendo à equipe técnica da Seção de Bolsas Socioeconômicas da ProAP a análise das justificativas de situações excepcionais de saúde e de vulnerabilidade ou risco social, levando-se em consideração a reincidência de reprovações por frequência e a quantidade de disciplinas reprovadas e cursadas no quadrimestre. 11.3 Não apresentar reprovação por frequência; exceto com justificativa, conforme especificado na Resolução ConsUni nº 88, ou outra que venha a substituí-la. 11.3.1. Quando a reprovação por frequência tiver sido lançada no sistema de conceitos por erro da(o) docente, será exigido um comunicado deste, por escrito ou por correio eletrônico, confirmando o equívoco e o pedido de mudança do conceito junto à Pró-Reitoria de Graduação”.

No caso da UFMG, não localizei editais ou documentos semelhantes no site da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) responsável pela gestão dos recursos do Pnaes.

³ (Processo seletivo para o programa de auxílios socioeconômicos Edital nº 8/2020) da UFABC, publicado pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (PROAP). Acesso em: 10/01/2020. Disponível em: <https://proap.ufabc.edu.br/editais/bolsas-socioeconomicas>



CHS/UNICAMP -
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: 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

Pesquisador: Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias

Versão: 2

CAAE: 18863319.5.0000.8142

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 099795/2019

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto 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)? que tem como pesquisador responsável Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias, foi recebido para análise ética no CEP CHS/UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas em 13/08/2019 às 00:08.

Endereço: Av. Betrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: cepchs@unicamp.br

FONAPRACE



Fórum Nacional de Pró-
Reitores de Assuntos Estudantis

II Encontro Regional Sudeste 2018

19 a 21 de setembro

“O Futuro da Assistência Estudantil nas Universidades Federais”

UFLA - Universidade Federal de Lavras

Salão de Convenções

Programação 1º dia

Horário	Atividade
9h até 12h	Reunião de Gestores
13h	Credenciamento
14h	Abertura
14h30	Mesa Temática I: “ Conjuntura Nacional da Assistência Estudantil nas IES ”
15h45	Intervalo
16h15	Mesa Temática II: “ Controle e monitoramento das Ações da Assistência Estudantil ”
18h	Atividade Cultural

Programação 2º dia

Horário	Atividade
8h30 até 12h30	Apresentação de Trabalhos Inscritos
12h30 até 14h	Almoço
14h	Mesa Temática III: “ Depressão e Suicídio nas Universidades ”
15h45	Intervalo
16h15 às 18h	Reunião dos GT's

Programação 3º dia

Horário	Atividade
8h30 até 11h30	Reunião dos GT's
11h30 até 13h	Apresentação dos Grupos de Trabalho e Plenária Final

FONAPRACE



Fórum Nacional de Pró-
Reitores de Assuntos Estudantis

**I Congresso de Assistência Estudantil
27 a 29 de novembro de 2018
Unifesp
São Paulo**

PROGRAMAÇÃO

Dia 27/11

08:00h - 08:40h - Credenciamento

08:40h - 09:30h - Mesa de abertura

09:30h - 09:45h - Coffee-Break

09:45h - 11:50h

Palestra "Perfil Discente das IFES" - Prof. Dr. Leonardo Barbosa e Silva

11:50h - 13:00h - Almoço

13:00h - 14:30h

Palestra "A permanência estudantil de estudantes LGBTQIA+" - Prof. a confirmar

14:30h - 14:45h - Coffee-Break

14:45h - 18:00h - Apresentações dos trabalhos/artigos

Dia 28/11

08:00h - 09:15h - Apresentação de pôsteres

09:15h - 10:30h - # Palestra "Permanência e formação estudantil na USP: A experiência do Campus de Ribeirão Preto" - Prof. Dr. João Luiz Passador (USP-RP)

10:30h - 10:45h - Coffee-Break

10:45h - 11:50h

Palestra "A relação entre evasão e o Programa de Assistência Estudantil na Unifesp" - Profa. Dra. Maria Angelica Minhoto (Unifesp) e Profa. Dra. Juliana Garcia Céspedes (Unifesp)

11:50h - 13:00h - Almoço

13:00h - 14:15h - # Palestra "Desafios dos Serviços de apoio ao estudante do ensino superior" - Profa. Dra. Soely Polydoro (Unicamp)

14:15h - 15:30h - # Palestra "Inclusão dos indígenas nas IFES: Decolonialidade como caminho para respeitar os diferentes saberes, culturas e sociedades originárias" - Prof. Dr. Casé Angatu – Carlos José Ferreira dos Santos (UESC, Ilhéus-BA)

15:30h - 15:45h - Coffee-Break

15:45h - 18:00h - Apresentações dos trabalhos/artigos

FONAPRACE



Fórum Nacional de Pró-
Reitores de Assuntos Estudantis

Dia 29/11

08:00h - 09:15h - Apresentação de pôsteres

09:15h - 10:30h - #Palestra “Moradia estudantil na USP: A experiência do Campus de Ribeirão Preto” – Profa. Dra. Claudia Souza Passador (USP-RP)

10:30h - 10:45h - Coffee-Break

10:45h - 11:50h - #Palestra a confirmar - Prof. a confirmar

11:50h - 13:00h - Almoço

13:00h - 14:15h - #Palestra “Saúde mental e prevenção do suicídio para universitários: articulando redes de atenção” - Profa. Dra. Maria Inês Badaró Moreira (Unifesp) e Profa. Dra. Maria Júlia Kovács (USP)

14:15h - 15:30h - Apresentações dos trabalhos/artigos

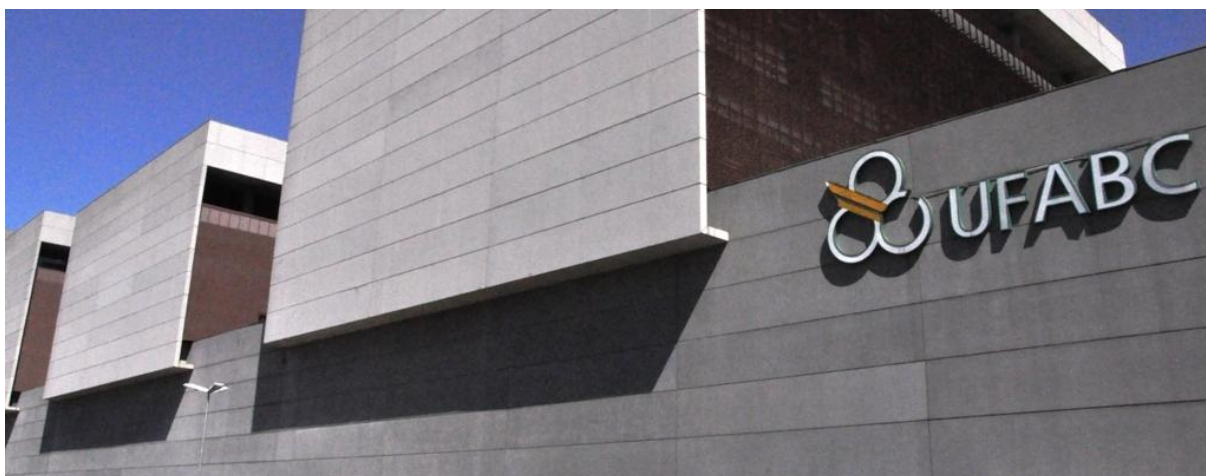
15:30h - 15:45h - Coffee-Break

15:45h - 17:30h - Apresentações orais Pôster

17:30h - 18:00h - Encerramento

**FONAPRACE
I ENCONTRO REGIONAL SUDESTE 2019**

"Ações afirmativas e permanência de estudantes cotistas no Ensino Superior"



24 a 26 de abril de 2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
CAMPUS SÃO BERNARDO DO CAMPO**

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

No ano de 2004 o Ministério da Educação encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei 3962/2004 que previa a criação da Universidade Federal do ABC. Essa Lei foi sancionada pelo Presidente da República e publicada no Diário Oficial da União de 27 de julho de 2005, com o Nº 11.145 e datada de 26 de julho de 2005. O Projeto Acadêmico da UFABC procura levar em conta as mudanças no campo da ciência, propondo uma matriz interdisciplinar, caracterizada pela intercessão de várias áreas do conhecimento científico e tecnológico. O Projeto da Universidade ressalta a importância de uma formação integral, que inclui a visão histórica da nossa civilização e privilegia a capacidade de inserção social no sentido amplo. Além disso, o projeto tem como meta a criação de um ambiente acadêmico favorável ao desenvolvimento social, contribuindo para a busca de soluções para os problemas regionais e nacionais, a partir da cooperação com outras instituições de ensino e pesquisa e instâncias do setor industrial e do poder executivo, legislativo e judiciário.

Panorama Local

Até a chegada da UFABC em 2005/2006, as sete cidades de região (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra) apresentavam uma enorme demanda de vagas no ensino público superior. O ABC possuía mais de 2,5 milhões de habitantes e uma oferta de 45 mil vagas distribuídas em 30 Instituições de Ensino Superior, sendo a grande maioria privada. Dos cerca de 77 mil estudantes matriculados no ensino superior na Região, cerca de 65% estavam em instituições privadas, 20% em municipais e 15% na rede comunitária filantrópica. Com a exceção de uma porcentagem ínfima de instituições que desenvolviam atividades de pesquisa, todas as demais se dedicavam apenas ao ensino. No setor de tecnologia e engenharia poucas apresentavam investimentos em pesquisa aplicada.

FONAPRACE NO CAMPUS SÃO BERNARDO DO CAMPO

Alameda da Universidade, s/nº - Bairro Anchieta - São Bernardo do Campo
CEP: 09606-045



PROGRAMAÇÃO – Quarta-feira, 24 de abril

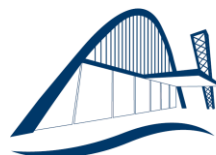
Horário	Atividade	Local
09h00 até 12h00	Reunião de Gestores	Sala da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – Bloco Delta – Térreo
13h00 até 17h00	Credenciamento	Saguão do Bloco Beta – Térreo
14h00 até 14h45	Mesa de Abertura Reitor UFABC Pró-Reitor PROAP Coordenação FONAPRACE Nacional Coordenação FONAPRACE Regional Sudeste Representação Estudantil	Auditório 001 - Bloco Beta – Térreo
15h00 até 16h30	Mesa Temática – Conjuntura Nacional Prof. Dr. Gilberto Maringon i/ UFABC Profa. Dra. Marina Gisela Vitelli / UNIFESP	Auditório 001 - Bloco Beta - Térreo
16h30 até 16h45	Intervalo	
17h00 até 18h30	Atividade Cultural EU E ELA: VISITA A CAROLINA DE JESUS Dirce Thomaz	Auditório 001 - Bloco Beta – Térreo
19h00 até 20h00	Coquetel de boas-vindas	Saguão do Bloco Beta


PROGRAMAÇÃO – Quinta-feira, 25 de abril

Horário	Atividade	Local
08h00 até 10h00	Credenciamento	Saguão do Bloco Beta –Térreo
08h30 até 10h00	Apresentação de trabalhos inscritos	Auditório 001 - Bloco Beta – Térreo
10h00 até 10h15	Intervalo	
10h15 até 12h00	Mesa Temática II: Heteroidentificação, as Cotas e a Garantia de Direitos Prof. Juarez Tadeu / UNESP Isadora B.A. da Silva / Defensora Pública do Estado de São Paulo Prof. Acácio Almeida / UFABC Wagner Souza Santos / UFSCAR Prof. Elizabete Pinto / UNIFESP	Auditório 001 - Bloco Beta – Térreo
12h00 até 13h30	Almoço	
14h00 até 15h30	Mesa Temática III: Acompanhamento de estudantes cotistas Prof. Dra. Simone Lessa / UERJ Simone Paura / UERJ	Auditório 001 - Bloco Beta – Térreo
15h30 até 15h45	Intervalo	
15h45 até 17h30	Reunião dos Grupos de Trabalho Apoio e Acompanhamento Assistência Prioritária Inclusão e Cidadania Metodologia Prevenção e Promoção	Salas do Bloco Alpha II
17h30 até 17h45	Intervalo	
18h00 até 19h00	Mesa Temática IV: Acessibilidade Jesus Carlos Delgado Garcia / ABEA Priscila Benetez / UFABC Stevens Zwicker / Procurador da República da PRM/SBCo	Auditório 001 - Bloco Beta – Térreo

PROGRAMAÇÃO – Sexta-feira, 26 de abril

Horário	Atividade	Local
08h30 até 10h30	Reunião dos Grupos de Trabalho Apoio e Acompanhamento Assistência Prioritária Inclusão e Cidadania Metodologia Prevenção e Promoção	Salas do Bloco Alpha II
10h30 até 10h45	Intervalo	
10h45 até 12h00	Apresentação dos Grupos de Trabalho e Plenária Final	Auditório 001 – Bloco Beta – Térreo



II ENCONTRO FONAPRACE - REGIONAL SUDESTE 2019 – UFMG e CEFET-MG

Belo Horizonte - 23 e 24 de outubro de 2019

PROGRAMAÇÃO

Dia 23/10 (Quarta-feira)

Manhã

Local: Auditório 1 - Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) / UFMG

8h30 – Credenciamento, acolhimento das e dos participantes e café mineiro

9h às 9h30 – Mesa de abertura

Cerimonialista Russo APR

Sr. Alessandro Moreira / Vice-reitor da UFMG

Sr. Flávio Santos / Diretor Geral do CEFET-MG

Sra. Josiane Nogueira / Coordenadora Regional Sudeste do FONAPRACE e Pró-Reitora de Assuntos Estudantis da UFSJ

9h30 às 10h30 – Mesa temática I: Análise da conjuntura política atual

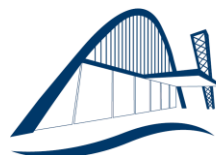
Representante do DCE da UFMG

Representante do Grêmio e do DCE do CEFET-MG

Míriam Aprígio Pereira / Representante das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais

10h30 às 12h – Mesa temática II: Políticas de assistência estudantil em tempos de resistência

Profa. Cassia Virgínia Bastos Maciel/ Pró-Reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da Universidade Federal da Bahia.



12h30 às 14h – Almoço

Tarde

Local: Território Freireano – Faculdade de Educação (FaE) / UFMG

14h às 16h – Oficinas (simultâneas)

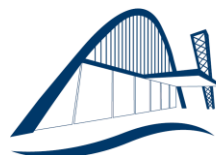
1. Governança e Gestão de Risco / Josiane Nogueira - Pró-Reitora de Assuntos Estudantis da UFSJ
2. Estratégias de Comunicação / Gabriel Lopo - Presidente do DCE da UFMG
3. Gestão de Moradias Universitárias / Luiz Phelipe da Silva Maia Carneiro – Representante da Associação das Moradias Universitárias da UFMG e Ricardo Cristiano Domingos – Técnico administrativo e educador físico das Moradias Universitárias da UFMG.
4. Ações Afirmativas com ênfase em Heteroidentificação e Acesso e Permanência de Estudantes Transexuais no Ensino Superior Público / Daniely Roberta dos Reis Fleury – Diretora de Ações Afirmativas da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE/UFMG e Marieu - Coletivo LGBT Prima da UFABC

16h – Café mineiro e lançamento do livro “O Governo Lula e a Agenda dos Anos 90” de autoria do professor e pesquisador Leonardo Barbosa e Silva da Universidade Federal de Uberlândia

16h30 às 18h – Cuidando de quem cuida: atendimento com Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) para as e os participantes do FONAPRACE e roda de conversa sobre o tema: “As Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no âmbito da Assistência Estudantil”. Essas atividades ocorrerão de forma simultânea no espaço do Território Freireano da FaE.

18h às 20h – Confraternização/Programação Cultural – “Samba: um canto de resistência” com a sambista Márcia Feres e banda.

20h – Encerramento do 1º dia



Dia 24/10 (Quinta-feira)

Manhã

Local: Território Freireano – Faculdade de Educação (FaE) / UFMG

8h30 às 9h – Acolhimento: prática de meditação

9h às 10h30 – Reunião dos Gestores do FONAPRACE Sudeste / Sala da Congregação da FaE

9h às 10h30 – Grupos de Trabalho/GTs e apresentação de trabalhos (comunicação oral). Os trabalhos serão apresentados nos GTs.

10h30 – Intervalo e café mineiro

10h30 às 12h – Continuação das reuniões dos GTs.

12h30 às 14h – Almoço

Tarde

Local: Auditório 1 - Faculdade de Ciências Econômicas/FACE

14h às 16h30 – Apresentação dos Grupos de Trabalhos e Plenária Final

17h – Encerramento do II Encontro FONAPRACE Regional Sudeste

FONAPRACE



Fórum Nacional de Pró-
Reitores de Assuntos Estudantis

PROGRAMAÇÃO

I Encontro Regional Sudeste 20.1

Dia 07 de julho (terça-feira)

Link para Abertura e Mesas Temáticas: meet.google.com/rab-pjqr-juq

Manhã

09h – Abertura

09h30 às 10h30 – Mesa temática I: Análise da conjuntura política atual.

10h30 às 12:00h – Mesa Temática II - A atuação da saúde e do apoio pedagógico na Assistência Estudantil.

Tarde

14h às 16h30 - Grupos de Trabalho

GT Apoio e Acompanhamento – meet.google.com/ayt-aahm-omq

GT Assistência Prioritária - meet.google.com/kjh-hugn-ppv

GT Inclusão e Diversidade - meet.google.com/rhb-gucf-omw

GT Prevenção e Promoção - meet.google.com/ooz-semw-vsqa

14h às 16h30 – Reunião de Gestores - meet.google.com/vtt-kguy-jnx

16h30 – Apresentação dos Grupos de Trabalho/Plenária Final - meet.google.com/ixz-dnci-ysj

18h Encerramento do I Encontro Regional Sudeste 2020.



Roteiro Metodológico para a participação no I Encontro Regional Sudeste 20.1 do dia 07/07/2020:

- 1) O Encontro será realizado pela plataforma Google Meet, conforme horários descritos na programação;
- 2) A participação na Reunião de Gestores será restrita aos gestores das pastas de assuntos estudantis, cuja entrada na sala somente será autorizada mediante a identificação do nome do gestor, do cargo e da respectiva IFES a que pertence, conforme o exemplo a seguir: Fulano de tal, Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da UFXX, cujos nomes constem no cadastro atualizado do FONAPRACE.
- 3) As inscrições para a realização de falas no espaço destinado ao debate coletivo deverão ser feitas no chat de bate papo público, as quais serão anotadas pela Coordenação regional do FONAPRACE, que avisará com antecedência a ordem das falas;
- 4) O tempo de duração de cada fala será de 3 minutos por participante, a cada inscrição feita;
- 5) Por essa razão solicitamos a todos(as) que procurem organizar as suas falas dentro do tempo proposto, a fim de oportunizar a manifestação do máximo de participantes dentro do tempo estipulado na grade do Encontro;
- 6) Recomenda-se que todos os participantes mantenham os seus microfones e câmeras desativados, excetuando-se quando estiver fazendo uso de sua fala, a fim de evitar ruídos e falhas na comunicação;
- 7) As exposições dos palestrantes feitas por meio de slides serão disponibilizadas posteriormente por e-mail.



PROGRAMAÇÃO

II Encontro Regional Sudeste 20.2

Dia 07 de outubro (quarta-feira)

Link para Abertura e Mesa Temática: meet.google.com/rmi-fjqv-bih

Manhã

08h30 – Abertura

08h45 às 10h - Mesa temática: Análise da conjuntura política atual e perspectivas

10h30 às 12h30 – Grupos de Trabalho

GT Apoio e Acompanhamento – meet.google.com/hdo-yoys-jag

GT Assistência Prioritária - meet.google.com/otu-qygf-ggf

GT Inclusão e Diversidade - meet.google.com/tkp-yxko-jhn

GT Prevenção e Promoção - meet.google.com/pnq-turv-taq

10h30 às 12h30 – Reunião de Gestores - meet.google.com/nsa-uqba-bgg

Tarde

14h30 – Apresentação dos Grupos de Trabalho/Homologação da Coordenação Regional/Plenária Final - meet.google.com/dhg-kfbs-dgr

17h Encerramento do II Encontro Regional Sudeste 2020.



Roteiro Metodológico para a participação no II Encontro Regional Sudeste 20.2 do dia 07/10/2020:

- 1) O Encontro será realizado pela plataforma Google Meet, conforme horários descritos na programação;
- 2) A participação na Reunião de Gestores será restrita aos gestores das pastas de assuntos estudantis, cuja entrada na sala somente será autorizada mediante a identificação do nome do gestor, do cargo e da respectiva IFES a que pertence, conforme o exemplo a seguir: Fulano de tal, Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da UFXX, cujos nomes constem no cadastro atualizado do FONAPRACE.
- 3) As inscrições para a realização de falas no espaço destinado ao debate coletivo deverão ser feitas no chat de bate papo público, as quais serão anotadas pela Coordenação regional do FONAPRACE, que avisará com antecedência a ordem das falas;
- 4) O tempo de duração de cada fala será de 3 minutos por participante, a cada inscrição feita;
- 5) Por essa razão solicitamos a todos(as) que procurem organizar as suas falas dentro do tempo proposto, a fim de oportunizar a manifestação do máximo de participantes dentro do tempo estipulado na grade do Encontro;
- 6) Recomenda-se que todos os participantes mantenham os seus microfones e câmeras desativados, excetuando-se quando estiver fazendo uso de sua fala, a fim de evitar ruídos e falhas na comunicação;
- 7) As exposições dos palestrantes feitas por meio de slides serão disponibilizadas posteriormente por e-mail.