SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DO/A PEDAGOGO/A NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

PEDAGOGICAL SUPPORT SERVICES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGIST IN THE STUDENT ASSISTANCE POLICY

Jonas Emanuel Pinto Magalhães

Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil

jonasemanuel@id.uff.br | https://orcid.org/0000-0001-6144-9854

Resumo

O presente artigo tem como motivação principal problematizar os espaços e as possibilidades de atuação do/a pedagogo/a na universidade e em instituições de ensino superior (IES). De modo mais específico, busca refletir sobre a importância desse profissional na atual política de assistência estudantil, mormente nos serviços e ações de apoio pedagógico que compõem uma das linhas de atuação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Apoiando-se em uma pesquisa de tipo bibliográfica e documental, discutimos as mudanças no perfil dos estudantes das IES públicas, sua relação com as políticas de reserva de vagas em curso desde a última década e a indispensável consecução de políticas estudantis de assistência e permanência que garantam não só o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar dos estudantes mais vulneráveis no ensino superior. Apresentamos estudos sobre os processos de transição e integração de estudantes no ambiente universitário que apontam para a necessidade premente de criação de dispositivos que contribuam para o atendimento de dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades de estudo e integração social e acadêmica dos estudantes no ensino superior. Finalmente, defendemos a relevância dos serviços de apoio pedagógico no referido contexto e a primazia da atuação do/a pedagogo/a em ações dessa natureza, em razão da importância de se qualificar esse serviço conferindo-lhe um olhar especializado, reflexivo e crítico.

Palavras-chave: democratização do ensino superior; política de assistência estudantil; serviço de apoio pedagógico; trabalho pedagógico.

PEDAGOGICAL SUPPORT SERVICES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CONTRIBUTIONS OF THE PEDAGOGIST IN THE STUDENT ASSISTANCE POLICY

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.

Abstract

This article's main motivation is to discussion the spaces and possibilities for the pedagogue to act at the university and higher education institutions (HEIs). More specifically, it seeks to reflect on the importance of this professional in the current student assistance policy, especially in the pedagogical support services and actions that make up one of the lines of action of the National Student Assistance Plan (PNAES). Relying on a bibliographical and documentary type of research, we discuss the changes in the profile of students at public HEIs, their relationship with the vacancy reservation policies in progress since the last decade and the indispensable achievement of student assistance and permanence policies that guarantee not only access, but the permanence and academic success of the most vulnerable students in higher education. We present studies on the processes of transition and integration of students in the university environment that point to the urgent need to create devices that contribute to the care of learning difficulties, development of study skills and social and academic integration of students in higher education. Finally, we defend the relevance of pedagogical support services in that context and the primacy of the pedagogue's performance in actions of this nature, due to the importance of qualifying this service by giving it a specialized, reflective and critical look.

Keywords: democratization of higher education; student assistance policy; pedagogical support service; pedagogical work.

SERVICIOS DE APOYO PEDAGÓGICO EN LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA SUPERIOR: CONTRIBUCIONES DEL/DE LA PEDAGOGO/A LA POLÍTICA DE ASISTENCIA ESTUDIANTIL

Resumen

La principal motivación de este artículo es problematizar los espacios y posibilidades de actuación del pedagogo en la universidad y las instituciones de educación superior (IES). Más específicamente, busca reflexionar sobre la importancia de este profesional en la actual política de atención al estudiante, especialmente en los servicios y acciones de apoyo pedagógico que conforman una de las líneas de acción del Plan Nacional de Atención al Estudiante (PNAES). Apoyándonos en una investigación de tipo bibliográfico y documental, discutimos los cambios en el perfil de los estudiantes de las IES públicas, su relación con las políticas de reserva de vacantes en curso desde la última década y la indispensable consecución de políticas de asistencia y permanencia estudiantil que garanticen no sólo acceso, sino la permanencia y el éxito académico de los estudiantes más vulnerables en la educación superior. Presentamos estudios sobre los procesos de transición e integración de los estudiantes en el ambiente universitario que apuntan a la urgente necesidad de crear dispositivos que contribuyan a la atención de las dificultades de aprendizaje, desarrollo de habilidades de estudio e integración social y académica de los estudiantes de educación superior. Finalmente, defendemos la pertinencia de los servicios de apoyo pedagógico en ese contexto y la primacía de la actuación del pedagogo en acciones de esta naturaleza, por la importancia de cualificar este servicio dándole una mirada especializada, reflexiva y crítica.

Palabras clave: democratización de la educación superior; política de asistencia al estudiante; servicio de apoyo pedagógico; trabajo pedagógico.

Introdução

A democratização e expansão do ensino superior são temas controversos entre aqueles que discutem a política de ensino superior brasileiro, especialmente no que refere a sua relação com o importante avanço

representado pelas políticas de reservas de vagas para grupos historicamente excluídos, como negros, indígenas, estudantes de escolas públicas e pessoas com deficiência. Tais políticas caminham no sentido de promover maior igualdade de acesso e ampliar a representatividade de determinados grupos dentro das instituições de ensino superior públicas. Em decorrência de tais políticas, tem havido uma mudança no perfil do estudante universitário, notadamente expressas pela maior diversidade étnico-racial, socioeconômica e cultural nos cursos de graduação, sobretudo em cursos que gozam de maior prestígio social.

Não obstante, o positivo aumento observado no número de matrículas no ensino superior nos últimos 10 anos e o fortalecimento de políticas que facultam maior igualdade de acesso a esse nível de ensino por parte de grupos socialmente excluídos emergem também, nesse período, desafios relacionados ao aumento dos índices de abandono e evasão nos cursos de graduação. Nesse contexto, políticas de assistência e permanência estudantil como a concessão de bolsas e auxílios financeiros, acesso à moradia estudantil, alimentação e transportes subsidiados, promoção da acessibilidade, além de serviços de apoio pedagógico são fundamentais para garantir que os estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente tenham condições de permanecerem na universidade, percorrendo e concluindo como melhor aproveitamento e tranquilidade suas trajetórias acadêmicas.

Reforçando a importância das referidas políticas, estudos que analisam o processo de transição de estudantes do ensino médio para o ensino superior sugerem que o apoio institucional, a construção do sentimento de pertencimento e o desenvolvimento de habilidades de estudos favorecem o engajamento intelectual e a permanência dos estudantes refletindo numa melhor integração institucional e pedagógica ao espaço universitário, maior satisfação com a experiência educacional e diminuição nos índices de evasão e abandono.

Nesse sentido, a criação e implementação de serviços de apoio pedagógico em universidade e outras instituições de ensino superior, uma das linhas de ação propostas no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs), podem contribuir para favorecer o processo de transição e integração dos estudantes que enfrentam dificuldades nesse processo mediante ações que contribuam para o desenvolvimento de competências de estudo e pesquisa exigidas em nível superior, a melhor ambientação ao espaço da universidade e a aquisição de saberes necessários ao maior aproveitamento da experiência acadêmica, cultural, científica e política proporcionadas pela vivência universitária.

Constituindo-se como uma política de permanência, os serviços de apoio pedagógico são espaços propícios para a atuação do/a pedagogo/a na universidade, uma vez que este profissional encontra-se habilitado para elaborar, implementar e avaliar projetos educativos que tenham como finalidade não só a apropriação de determinados conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores que favorecem a aprendizagem, a construção da autonomia discente e, consequentemente, a melhoria do desempenho acadêmico e a integração plena ao espaço e à dinâmica da vida universitária.

Contudo, embora as possibilidades de atuação do/a pedagogo/a na universidade sejam bastante diversificadas a falta de clareza quanto às competências e atribuições do/a pedagogo/a nesse espaço, aliadas aos conflitos decorrentes do desconhecimento do que constitui o trabalho pedagógico desenvolvido por esses profissionais, podem ter como resultado o subaproveitamento da sua força de trabalho ou, em situações mais graves, a ocorrência de desvios de função que frustram as expectativas desse profissional e o impedem de contribuir de maneira significativa para a promoção e melhoria da qualidade do ensino no contexto universitário.

Considerando as condições e desafios postos para as políticas de assistência e permanência estudantil e a inserção cada vez mais recorrente de pedagogos nas instituições de ensino superior, apresentamos nesse texto um

debate sobre a configuração dos serviços de apoio pedagógico, sua relevância no contexto atual da política de ensino superior e as possíveis contribuições do/a pedagogo/a nos espaços onde a criação e implementação desses serviços se fazem necessárias. Apoiamo-nos em uma pesquisa bibliográfica, em um levantamento de dados relativos aos serviços dessa natureza em IES públicas e privadas e em nossa própria experiência para discorrer, debater e propor diretrizes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivo e condizente com as prerrogativas do estatuto científico, formativo e profissional da pedagogia e daqueles que nela se apoiam para desenvolverem suas ações, projetos e atividades no contexto do ensino superior.

1. Democratização e expansão do ensino superior: mudanças no perfil dos estudantes e as políticas de assistência e permanência estudantil na universidade

O debate sobre a democratização do acesso à universidade pública no Brasil intensifica-se no fim do século XX e início do século XXI. Acompanhando esse debate, as reivindicações de movimentos organizados da sociedade civil por maior acesso das camadas populares e de grupos historicamente excluídos à universidade pública, cujas origens encontram-se nas lutas dos movimentos populares iniciada nos anos 1960, também ganham novo impulso nesse período.

Nesse contexto, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)e do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) seriam, para Gohn (2011), exemplos de políticas públicas constituídas pelo Estado Brasileiro para responderem a essa demanda popular. Por outro lado, Pereira e Silva (2010), mesmo reconhecendo que tais programas tiveram efeito considerável na ampliação do número de estudantes nas universidades públicas e privadas, consideram oportuno questionar se tais políticas configuram um real processo de democratização do ensino superior ou apenas um estágio de expansão, com alguns traços de privatização.

Em que pese tais controvérsias, é válido destacar que o resumo técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o censo da Educação Superior de 2013 apresentou dados que indicavam um crescimento no número de ingressantes nos cursos de graduação entre 2010 e 2013. Em 2010, o número total de ingressantes no ensino superior foi de 2.182.229, enquanto em 2013, esse número passou a 2.742.950. Mantendo esse curso ascendente, o censo da educação superior de 2015 mostrava que o número de alunos ingressantes em 2014 elevou-se para 3.110.848. No ano seguinte,embora se observe uma ligeira queda, a tendência de crescimento se mantém com o ingresso de 2.920.222 novos estudantes no ensino superior. Dados mais recentes desse censo mostram que em 2019, ano anterior à pandemia de Covid-19, houve uma recuperação e um aumento no número de novas matrículas, que atingiu naquele ano o total de 3.633.320. Malgrado o fato de que, desse total, 1.592.184 representam matrículas realizadas na modalidade à distância, confirma-se uma constante evolução da taxa de crescimento de matrículas no ensino superior.

Embora esses números confirmem o incremento sustentado do número de jovens ingressando no ensino superior nos últimos 13 anos, o acesso a essa etapa de ensino no Brasil ainda está longe de atingir o patamar dos países mais desenvolvidos. Segundo dados apresentados no relatório técnico de Taneguti (2012), apenas 14,9% dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos encontram-se cursando o ensino superior. A 11ª edição do mapa do ensino superior, elaborado pelo Sindicado das mantenedoras de ensino superior (SEMESP) indica que este número atingiu em 2019, o percentual de 18,1%. Apesar desse aumento, este índice pode ser considerado baixo quando comparado com aqueles alcançados por países como Estados Unidos (81%), França (51%), Argentina (36%), Uruguai (29%), Chile (28%) e Colômbia (17%) (PORTO; RÉGNIER, 2003).

De todo modo, é preciso destacar que o aumento do número de matrículas observado nos últimos anos, combinado com as mudanças nas

políticas de acesso ao ensino superior estão na origem de uma transformação significativa que vem ocorrendo no perfil dos alunos que nele ingressam, sobretudo nas universidades públicas.

O número total de ingressantes refere-se ao ingresso em instituições de ensino superior públicas e privadas e em cursos presenciais e a distância.

Dentre os marcos normativos que conduziram a tais mudanças, deve-se destacar a lei federal nº 12.711 de agosto de 2012, que estabeleceu normas para o ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de educação profissional e tecnológica. Segundo essa lei, 50% das vagas de todas as universidades federais devem ser reservadas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. A lei prevê ainda reserva de vagas de acordo com critérios de ordem étnico-racial e de renda familiar. Com a aprovação da lei 13.409 de dezembro de 2016, a reserva de vagas passou a contemplar também as pessoas com deficiência.

Ao combinar critérios socioeconômicos e de discriminação positiva, esse novo regramento normo-jurídico estabelece que devam ser reservadas vagas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita e também vagas para os auto-declarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, em proporção no mínimo igual ao equivalente desses grupos populacionais na unidade da federação onde está instalada a instituição, considerando-se o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A ampliação do acesso ao ensino superior às camadas e grupos sociais antes excluídos pode ser considerada um aspecto positivo das políticas de expansão e democratização do ensino superior. Todavia, observa-se que, de modo semelhante, as taxas de evasão e abandono neste nível de ensino vêm aumentando ao longo dos anos, apresentando números relativamente altos e indicando a necessidade de se efetivarem avanços também nas políticas de permanência.

No Brasil, segundo os dados da série histórica dos índices de conclusão e evasão de cursos nas instituições federais de ensino superior (IFES), há uma taxa de 16% de estudantes evadidos no ensino superior em 2013, enquanto o índice de conclusão fica em apenas 57,9%. Na Universidade Federal Fluminense (UFF), universidade na qual atuamos, o índice de evasão atinge 19,9%, enquanto o de conclusão representa 65%. O censo da educação superior de 2015 demonstra, ainda, que a taxa de desistência dos cursos de graduação nas universidades brasileiras apresenta crescimento ao longo do período de 2010 a 2014. Em 2010, a taxa de desistência foi de 11,4%, enquanto, em 2014, foi de 42%. Avançando no tempo e considerando instituições públicas e privadas, a evasão teria atingido, em 2021, 36,6% no ensino presencial e impressionantes 43,4% na educação à distância, segundo dados do já citado mapa do ensino superior do Instituto SEMESP.

Depreende-se, pelo conjunto de dados apresentados até aqui, que as mudanças na forma de ingresso no ensino superior, somadas à expansão das matrículas e aos índices de evasão observados, colocam novos desafios para as Instituições de Ensino Superior (IES) e exigem ações, por parte do poder público, que dêem condições efetivas para que os estudantes, especialmente os mais pobres e vulneráveis, percorram e concluam sua trajetória acadêmica com êxito, atendendo assim a um dos princípios basilares da educação brasileira, previsto no artigo 206 da Constituição, qual seja: “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

É relevante mencionar que este intento se fez presente na criação, por meio do decreto 7.234, do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Criado em 2007, o PNAES tem por objetivo financiar e promover ações de permanência para estudantes de baixa renda matriculados em instituições públicas de ensino superior federal. Em tese, como PNAES, as universidades adquiriram maiores condições orçamentárias, políticas e institucionais para desenvolverem ações de assistência aos estudantes nas mais diversas frentes: moradia estudantil, alimentação, auxílio-transporte, assistência à saúde,

inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. O PNAES buscou responder às reivindicações históricas do movimento estudantil, sendo também resultado da atuação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que vinha, desde o início da década de 2000, propondo políticas de assistência estudantil ao governo federal com base em estudos e pesquisas sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação.

Não obstante o fato de que o PNAES represente a criação de um dispositivo objetivo de política de assistência estudantil em nível nacional que permite o planejamento e efetivação de ações socioeconômicas voltadas para os estudantes do ensino superior, é preciso ressaltar, que há diferenças observadas por estudiosos entre aquelas ações voltadas de modo mais específico à assistência estudantil e aquelas cujo foco recai predominantemente sobre a permanência no ensino superior.

Segundo Honorato, Vargas e Heringer (2014), por exemplo, as ações de permanência são mais abrangentes do que as ações de assistência, pois contemplam aspectos que dizem respeito à plena integração dos estudantes à universidade, devendo ser, portanto, voltadas a qualquer estudante. Por outro lado, as ações de assistência estudantil, embora estejam contidas nas políticas de permanência, destinam-se, especialmente, aos alunos em situações de vulnerabilidade socioeconômica e visam garantir a assiduidade dos estudantes nas atividades acadêmicas. Por conseguinte, se os objetivos do PNAES têm como foco destacado as ações de assistência estudantil, faz-se necessária, ainda, uma ampla discussão a respeito das políticas de permanência no ensino superior, especialmente aquelas que abarcam ações de apoio, suporte e orientação educacional e pedagógica, já que essas, no dizer de Honorato e Vargas (2017) devem ser pensadas em suas múltiplas dimensões (materiais, culturais, simbólicas, psicológicas e pedagógicas).

No que toca, de modo mais específico, suporte de apoio pedagógico e orientação educacional, convém sublinhar que nem sempre eles foram vistos

como serviços essenciais para permanência dos estudantes no contexto do ensino superior. Não é demais salientar que, historicamente, a universidade pública brasileira caracterizou-se por acolher em seus cursos de graduação alunos selecionados por um sistema meritocrático e excludente, sendo ela mesma um espaço em que se reforça a diferenciação pelo mérito acadêmico. Atributos como autonomia, empenho, autodidatismo e maturidade intelectuais, tão valorizados no espaço acadêmico, parecem confrontar-se com a ideia da necessidade de programas e ações voltados para o apoio pedagógico e a orientação educacional no âmbito da universidade. Comumente, tem-se como expectativa que o estudante universitário, alcançando o nível mais elevado do sistema de ensino, deva agora "caminhar por suas próprias pernas".

Entretanto, as pesquisas sobre acesso e permanência no ensino superior vêm demonstrando que os estudantes enfrentam dificuldades reais no processo de transição da educação básica para a educação superior, que não se restringem apenas à sua manutenção econômica, mas dizem respeito, dentre outras questões, à adaptação à cultura e ao espaço acadêmico, organização de seus estudos, aproveitamento das aulas, leitura de textos científicos, realização de seminários, pesquisa em bibliotecas e internet, escrita de resenhas, resumos e fichamentos e, principalmente, trabalhos de conclusão de curso.

Ademais, o longo período de emergência sanitária decorrente da pandemia de Covid-19, sugere que haverá um agravamento das dificuldades experienciadas na referida transição dos estudantes do ensino médio para o ensino superior. Como evento de proporções globais, a pandemia teve efeitos diretos na economia, política, saúde e educação brasileiras. No que se refere mais especificamente à educação, esses efeitos podem se estender por anos, dada a longa e necessária interrupção do atendimento escolar presencial observada no ano de 2020 e que, em muitos estados e municípios brasileiros se estendeu por todo ou parte do ano de 2021.

Além do constatado aumento dos índices de abandono e evasão nos diferentes níveis de ensino decorrentes da implementação do chamado "ensino

remoto", há riscos não mensuráveis e possíveis prejuízos decorrentes da descontinuidade da trajetória formativa de crianças e jovens, o que inclui a defasagem em relação à apropriação de conhecimentos próprios à determinada idade escolar e ao desenvolvimento de habilidades básicas necessárias à continuidade de estudos no ensino superior. Tais riscos são potencialmente mais elevados para aqueles grupos sociais que sofreram e sofrerão os efeitos do aumento da desigualdade educacional provocadas pela pandemia.

As evidentes desigualdades raciais e sociais de um país de passado colonial e rígida estrutura de classes exacerbou-se, potencializando as já flagrantes desigualdades educacionais. A ampliação do fosso que separa estudantes pobres, por exemplo, daqueles que por suas condições socioeconômicas conseguiram, de fato, minorar, ao menos em parte, os efeitos negativos da interrupção da rotina escolar, não pode ser ignorada pelas políticas de assistência estudantil.

Assim, os efeitos deletérios da pandemia na formação de crianças, adolescentes e jovens, aliadas às dificuldades já mencionadas anteriormente exigem, como parte de uma efetiva política de assistência estudantil, ações mais efetivas e estruturadas de apoio e orientação acadêmica, educacional e pedagógica no ensino superior, dada a especificidade daquilo que, nesse nível de ensino, é exigido como condição para garantir, na trajetória desses estudantes nas instituições de ensino superior, a plena integração, permanência e sucesso escolar.

Para compreendermos melhor essa peculiar condição vivenciada pelos estudantes em seu percurso escolar e acadêmico e a real necessidade de suprir apoio pedagógico e educacional ao aluno universitário, apresentamos a seguir alguns estudos que discorrem sobre aspectos concernentes a integração/adaptação/afiliação institucional e pedagógica desses estudantes ao ambiente da universidade e suas implicações para a permanência e sucesso acadêmico.

2. Transição, integração e afiliação à vida universitária e o aprendizado do "ofício de estudante"

Apesar das patentes dificuldades encontradas por estudantes para se adaptarem ao espaço institucional da universidade e às formas particulares e diferenciadas de estudo e produção de conhecimento exigidas na educação superior, ainda são escassas as políticas e estudos voltados para melhor atendimento e compreensão das demandas de natureza pedagógica e educacional dos estudantes universitários.

Corroborando com esse entendimento, Lauraci Silva et al. (2011) observam que o processo de transição do ensino médio para o ensino superior tem recebido pouca atenção por parte das universidades. Para os autores, as ações voltadas aos alunos ingressantes têm ficado restritas às breves e superficiais ações de recepção de calouros, estando ausentes programas mais específicos direcionados à orientação dos estudantes, nesta importante fase de adaptação.

No que tange aos estudos sobre o processo de integração dos estudantes ao espaço universitário, uma das primeiras abordagens que se tem conhecimento sobre o tema foi elaborada por Vicent Tinto, ainda na década de 1970. Desenvolvida no contexto norte-americano e tendo como foco os fatores implicados na permanência ou evasão de estudantes de classes populares, Tinto (1988) sugere a existência de três fases pelas quais os estudantes de nível superior, especialmente os mais pobres, devem vencer no seu processo de integração plena ao ambiente universitário: ruptura, transição e incorporação.

Segundo este autor, do processo de rompimento com os padrões do ensino secundário à incorporação das competências acadêmicas que fazem dos estudantes membros da comunidade universitária, não estão ausentes os processos simbólicos que as experiências sociais desenvolvidas no espaço universitário e com as pessoas que compõe essa comunidade (estudantes, professores, funcionários) proporcionam e que podem ser decisivas para

integração efetiva desses sujeitos, especialmente aqueles que, por sua condição socioeconômica, por vezes sentem-se como “excluídos do interior”. (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1999). Desse modo, a promoção de ações de ambientação, vivência e socialização nos diferentes espaços de convivência social, acadêmica e cultural da universidade deve ser considerada como estratégica para ampliar o significado da vida universitária e prevenir a exclusão simbólica e real de estudantes que se vêem privados dessa experiência.

À maneira de Tinto, os estudos do sociólogo francês Alan Coloun (2008), tem-se constituído como uma das poucas e mais relevantes referências no debate sobre o processo de transição, integração e permanência do estudante no ensino superior. Em seu livro “A condição de estudante: a entrada na vida universitária”, esse autor destaca que a transição entre o ensino médio ou o trabalho e a universidade exige do estudante, antes de tudo, o aprendizado de um verdadeiro ofício – o “ofício de estudante”. Essa passagem seria marcada por mudanças na relação que o discente estabelece com o tempo, o espaço e as regras do saber. Assim, não sem grandes expectativas, o aluno recém-chegado ao ensino superior que começa a frequentar as aulas do curso escolhido logo se percebe num contexto educativo bastante distinto da educação básica. Professores, aulas, currículo, avaliação, ritmo e forma de estudo, relação interpessoal, e outros aspectos concernentes à vida de estudante assumem configurações particulares no universo acadêmico, exigindo do recém-ingresso o desenvolvimento de competências e de recursos necessários para sua real e efetiva adaptação ao modus operandi da universidade.

Esse processo de tornar-se “membro” e “descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior” (COLOUN, 2008, p. 143), é denominado “afiliação” por Coloun (2008) e ocorre em dois âmbitos: o institucional e o intelectual.

O primeiro refere-se ao domínio das práticas e rotinas institucionais, suas normas administrativas, regras de funcionamento, instâncias acadêmicas e

técnico-administrativas etc. A afiliação intelectual diz respeito ao aprendizado das formas e métodos de construção, reprodução e exposição do saber. Contemplando o ler, o escrever e o pensar, a afiliação intelectual abrange o desenvolvimento de recursos cognitivos e intelectuais de diferentes ordens: apropriação de um vocabulário particular, concentração, gestão do tempo, uso de recursos como a biblioteca, autonomia para escrever e elaborar trabalhos, organização de estudos etc. A afiliação intelectual também exige o desvendamento de implícitos pedagógicos que permitam ao estudante compreender antecipadamente as exigências acadêmicas a ele solicitadas. "Reconhecer que tipo e que quantidade de trabalho intelectual é necessário fazer e em que prazo" (COLOUN, 2008, p. 179), por exemplo, seria uma das primeiras exigências que o aluno enfrenta no primeiro ano de universidade.

Coloun (2008) explica que o processo de afiliação ocorre em tempos ou etapas sucessivas descritas como "estranhamento", "aprendizagem" e "afiliação". O primeiro é marcado pelas rupturas, insegurança e instabilidade provocadas pelo distanciamento em relação à lógica da educação básica e incide mais fortemente sobre os estudantes das classes populares em razão do menor nível de capital cultural com que adentram a universidade. A fase de aprendizagem é marcada pela incorporação de novas competências, estratégias cognitivas e institucionais que permitem ao estudante ir progressivamente se adaptando às exigências acadêmicas. Por fim, o desvendamento dos implícitos institucionais e pedagógicos e as habilidades para lidar com eles estariam consolidados na fase de afiliação. O estudante adquire maior autonomia intelectual que lhe faculta não apenas um melhor desempenho acadêmico, mas um olhar crítico sobre as próprias regras e códigos que desvendou.

Para Coloun (2008, 1995), o processo de afiliação intelectual e institucional ou, o aprendizado da vida universitária, é um fator fundamental e determinante para a real permanência dos estudantes no ensino superior, sem o qual os estudantes permanecem como "estrangeiros", correndo o risco de serem eliminados ou se auto-eliminarem.

A afiliação seria um processo longo e complexo que ocorre indiscriminadamente com todos os estudantes. Entretanto, ele é particularmente mais árduo e custoso para os estudantes de origem socioeconômica menos favorável, conforme apontam diferentes autores (PORTES E SOUSA, 2001; ZAGO, 2006; HONORATO e HERINGER, 2015).

Coulon (2008) explica que o processo de afiliação não depende exclusivamente do estudante, mas é facilitado quando existe uma rede de apoio envolvendo a comunidade acadêmica. A afiliação institucional e intelectual exige o reconhecimento das necessidades pedagógicas dos estudantes que ingressam na universidade e a criação de uma "Pedagogia da afiliação" que "considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas" (COULON, 2008, p. 68). Desse modo, é fundamental que a universidade desenvolva estratégias, ações, políticas e programas institucionais voltados para o atendimento das demandas de ordem acadêmico-pedagógicas dos estudantes, inclusive aquelas ligadas à ampliação de competências de leitura, escrita e expressão. Não é incomum que, ao ingressarem no ensino superior, muitos estudantes apresentem dificuldades relativas ao ritmo de leitura, estilo e vocabulário do texto, domínio da língua portuguesa e de editores de texto e, posteriormente, com normas da ABNT e os trabalhos de conclusão de curso.

Considerando esse aspecto do "ofício de estudante", os estudos sobre "letramento acadêmico" apontam para a necessária compreensão dos processos que facilitam ou dificultam os estudantes dominarem os gêneros discursivos acadêmicos.

Fiad (2011), por exemplo, chama a atenção para a falta de transparência e explicitação dos códigos e convenções da escrita acadêmica e não reconhecimento dos letramentos que os estudantes que ingressam na universidade trazem do seu convívio social e escolar. Como bem ressalta Honorato (2015), não sendo uma aptidão inata ou adquirida necessariamente na educação básica e na convivência familiar, o trabalho acadêmico precisa ser

ensinado e não apenas exigido no contexto universitário. As competências esperadas para a leitura, escrita, expressão oral, organização dos estudos e uso da biblioteca não poderiam ser adquiridas pela simples exposição do estudante ao universo acadêmico sendo necessário refletir sobre a constituição de uma verdadeira "Pedagogia universitária" que possibilite ao estudante aprender e dominar métodos, técnicas e formas específicas de ler, escrever e se expressar academicamente.

Dessa maneira, Zago (2006) chama a atenção para as "desigualdades relacionadas ao acesso e permanência de estudantes universitários oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural" (ZAGO, p. 5, 2006, 228). Esses estudantes demandariam maior suporte material e de recursos culturais, sociais e pedagógicos para sua "permanência efetiva" (ALMEIDA, 2007) e "inserção plena" (HERINGER, VARGAS e HONORATO, 2014). Segundo Portes (2001), o estudante pobre precisa desenvolver um conjunto de estratégias pessoais, coletivas, materiais e simbólicas para permanecer no sistema superior de ensino. Na mesma linha, Honorato (2015) ressalta que a literatura tem apontado não só para as dificuldades materiais dos alunos, mas para as dificuldades culturais e simbólicas, incluindo o domínio do trabalho acadêmico, dificuldade que embora não se restrinja aos jovens de classes populares, acabam os afetando de maneira mais drástica.

Acrescentamos, outrossim, que a ampliação da experiência cultural é outro aspecto a ser impulsionado na experiência da formação universitária, em face do papel histórico que a universidade vem desempenhando na democratização do acesso à cultura e dos objetivos do ensino superior definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que incluem a criação, difusão e divulgação da cultura, da arte e do saber. O ambiente acadêmico pode configurar-se como um espaço de novas experiências culturais envolvendo a arte, a música, o cinema e o teatro, seja pelo aproveitamento e exploração do seu aparato cultural e pedagógico, seja pela imersão e vivências nas atividades culturais desenvolvidas pelos próprios estudantes. A promoção

de atividades culturais cumpre um importante papel educativo contribuindo, também, para a formação técnica, científica e profissional do estudante.

Ao acolhimento de demandas psicopedagógicas, podemos acrescentar ainda o estabelecimento de um clima favorável ao diálogo e escuta sensível dos estudantes. Sabemos que os jovens que ingressam na universidade encontram-se em uma fase crucial de suas vidas, não só em termos de suas escolhas e mudanças próprias da juventude, mas também em relação às expectativas, dúvidas, inseguranças e receios sobre sua presente condição de aluno e o seu futuro profissional. São frequentes os casos de alunos que vêm de outros municípios e passam a morar sozinhos ou com desconhecidos ou que, mesmo sendo residentes na cidade onde se localiza a universidade, encontram dificuldades na organização de sua vida familiar, finanças e conciliação de horários, no caso de ser um aluno trabalhador. Nessas condições, nem sempre o apoio familiar é suficiente e, em muitas situações, ele está mesmo ausente por razões que fogem ao controle dos educandos. A escuta empática e a orientação educacional tornam-se importantes instrumentos para melhor acolhimento, dimensionamento e direcionamento de demandas de ordem psicopedagógica, social ou mesmo econômica.

As necessidades, possibilidades e demandas que discutimos até aqui dizem respeito, direta ou indiretamente, à integração dos alunos ao ambiente universitário e podem ser decisivas para a permanência ou não do estudante nos cursos de graduação. Como afirmamos anteriormente, a afiliação à cultura acadêmica, institucional e comunitária (Coulon, 1998) contribuiu significativamente para a permanência do aluno na universidade, mas aprender o "ofício de ser estudante" não é um processo espontâneo que ocorre de maneira osmótica e não conflituosa. Conhecer, aprender e dominar regras, normas e competências implícitas e nem sempre decifráveis requer escuta sensível e qualificada e ações pedagógicas intencionalmente planejadas para este fim.

Neste sentido, entendemos que a evasão escolar deve ser enfrentada e prevenida não só por meio de programas pontuais de assistência estudantil, mas também a partir de ações permanentes de acompanhamento e orientação pedagógica e acadêmica, deixando de ter apenas um caráter preventivo, mas assumindo uma perspectiva que seja também formativa. Dessa forma, no que se refere de modo mais específico às políticas de assistência e permanência voltadas para o estudante universitário, os serviços de apoio pedagógico devem ser pensados estrategicamente como uma política institucional que favoreçam o desenvolvimento da autonomia discente e a plena integração institucional e pedagógica dos estudantes ao ambiente universitário.

3. Serviços de apoio pedagógico na universidade: espaços, formas, conteúdos e aproximações

Como ressaltamos anteriormente, o apoio pedagógico, no contexto do ensino superior, integra o conjunto de linhas de atuação propostas pelo PNAES para desenvolvimento de ações de assistência estudantil, compondo com as medidas de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e super-dotação, o que poderíamos denominar como "eixo de abordagem educacional das políticas de assistência estudantil".

Introduzida essa diretriz na política de assistência estudantil, observamos, a partir da criação do PNAES, uma maior preocupação das IES públicas em instituir ações de assistência voltadas para o atendimento de necessidade educacionais específicas dos estudantes com deficiência e/ou para o oferecimento de serviços de apoio pedagógico aos discentes, de um modo geral. Corroborando com essa percepção, Dias (2021), em estudo que envolveu uma pesquisa de campo realizada em quatro universidades públicas, afirma 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. (DIAS, 2021, p.8)

Conquanto a questão da aprendizagem tenha alcançado maior visibilidade no ensino superior, o apoio pedagógico parece ser ainda uma das linhas de atuação que recebem menor atenção dentro do conjunto de ações de assistência estudantil desenvolvidas nas pró-reitorias de políticas estudantis (PROPES), o que se traduz no lugar secundário normalmente reservado a esse serviço na estrutura organizacional das referidas pró-reitorias, bem como no reduzido número de profissionais concursados atuando nessa frente de trabalho. Em parte esse relativo desapreço se deve ao pouco acúmulo histórico e institucional das IES em relação ao oferecimento de serviços de apoio pedagógico e/ou orientação educacional ao estudante. O autor supracitado, por exemplo, constata que por sua abrangência nacional, desenvolvimento fronteiriço com as áreas de psicologia e assistência social e unificação de experiências dispersas promovidas a partir da concepção de apoio pedagógico, essa linha de atuação constitui uma novidade que, assim como a política de assistência estudantil, encontra-se ainda em fase de consolidação.

Não obstante, apesar de o apoio pedagógico não ser uma tradição consolidada no ensino superior brasileiro, podem ser observadas iniciativas isoladas de criação de núcleos com atribuições similares em muitas universidades brasileiras, algumas com um acúmulo significativo de experiência, como é o caso do Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (NOAP) da Pontifícia Universidade Católica (PUC/RJ), criado em 1982.

A literatura acadêmica também é escassa quando se trata do tema da orientação educacional em nível superior. Uma das poucas referências existentes no Brasil a esse respeito é o livro “Orientação Psico-Pedagógica no Ensino Superior” de Hoirisch, Barros e Souza (1993). A publicação em questão

apresenta diretrizes para o serviço de orientação psico-pedagógica e profissional na educação superior a partir da experiência dos autores na criação do "Programa de Orientação Psico-Pedagógica" (POPPE), em 1983, na Faculdade de Medicina da UFRJ.

Ressaltem-se ainda, os estudos desenvolvidos, desde 2007, pelo Observatório da Vida Estudantil (Ove), cuja publicação, em 2011, revela o esforço de pesquisadores, estudantes de pós-graduação, iniciação científica e extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB) na sistematização da discussão sobre temas que envolvem a integração dos estudantes na vida universitária.

Também merece registro a publicação, em 2020, do livro "Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro" (SILVA, C. *et al.* 2020). A obra é composta por textos que fornecem a fundamentação teórica sobre o ensino superior, a assistência e a permanência estudantil, e os serviços de apoio ao aluno. Comporta também relatos de experiências dos autores em serviços de apoio pedagógico no ensino superior, com foco em universidades federais, e artigos que oferecem abordagens teóricas diferenciadas sobre a temática em tela.

É relevante sublinhar que, ao estímulo dado pela PNAES para constituição de ações, serviços ou núcleos de apoio pedagógico, podem se somar, se sobrepor ou mesmo se confrontarem as experiências dessa natureza já existentes nas IES orientadas por outras concepções pedagógicas e institucionais, o que tanto pode ampliar as possibilidades de fortalecimento dessa linha de atuação da política estudantil, como evidenciar enfoques diferenciados na forma de conceber, estruturar e prestar serviços de apoio pedagógico ao estudante do ensino superior.

Um breve levantamento por nós realizado no repositório do google acadêmico acerca de serviços de apoio pedagógico disponíveis nas IES públicas revelou-nos a existência de diferentes terminologias dadas aos setores responsáveis por ofertá-los. Núcleo de apoio pedagógico, setor de orientação psicopedagógica, divisão de acompanhamento acadêmico, centro de

atendimento ao estudante, etc foram algumas das designações concedidas aos serviços que têm como foco atender demandas de ordem pedagógica dos estudantes nas IES públicas.

Para tratar e classificar essa multiplicidade de termos atribuídos ao que o PNAES vem se referindo como “apoio pedagógico”, identificamos, a partir do desmembramento das nomenclaturas encontradas neste levantamento, três critérios de diferenciação entre eles: espaço organizacional ocupado, modos de prestação de serviços e focos de abordagem.

Em termos de “espaço organizacional ocupado”, o serviço de apoio pedagógico encontra-se localizado nas seguintes categorias da estrutura organizacional ou institucional das IES: divisões, núcleos, setores, centros ou programas. Essa alocação e/ou estruturação parece refletir não só evidentes critérios políticos e organizacionais que determinam a subordinação desses espaços a órgãos e estruturas específicas das IES, mas também o grau de relevância conferida a esses serviços na política de assistência estudantil dessas IES.

Os “modos de prestação dos serviços” são expressos pelos seguintes termos: apoio, orientação, acompanhamento, atendimento, acolhimento e assistência. Essas designações podem expressar tanto uma adequação aos termos da política vigente, como representar compreensões diferentes sobre a natureza dos serviços de apoio pedagógico. Assim, enquanto os termos “orientação” e “acompanhamento” sugerem intervenções de médio e longo prazo, as designações “atendimento” e “acolhimento” tendem a refletir uma forma de prestação de serviço mais pontual e limitada.

Finalmente, os “focos de abordagem” indicam de maneira mais clara a orientação epistemológica que sustentam os modos de prestação dos serviços. Encontramos nesse quesito as seguintes denominações: pedagógico, psicopedagógico, educacional, acadêmico, estudantil (ou do estudante). Partindo dos termos assumidos pelas divisões, setores, núcleos, etc, para adjetivarem seu foco de abordagem, também será preciso investigar se eles expressam, de fato, uma concepção epistemológica, disciplinar ou institucional

que orienta a prestação de serviços de apoio pedagógico ou se apenas sinalizam uma adequação terminológica firmada pela estrutura organizacional e/ou política institucional da IES.

Na continuidade do trabalho de levantamento citado anteriormente, também procuramos localizar nas principais IES públicas ou confessionais do estado do Rio de Janeiro, os espaços organizacionais onde são oferecidos serviços de apoio pedagógico ao estudante. Nossa fonte de pesquisa foi essencialmente composta por sites das pró-reitorias de políticas estudantis. Com base nessas fontes, listamos abaixo os setores que ofertam serviços de apoio pedagógico nessas universidades, localizando-os, como dissemos na estrutura organizacional das referidas pró-reitorias.

- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): **Divisão de Integração Pedagógica (DIPED)** - Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR7)

- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio): **Setor de Apoio Pedagógico (SEPED)** - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)

- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): **Departamento de Articulação, Iniciação Acadêmica e de Assistência e Inclusão Estudantil (DAIAIE)** - Pró-reitoria de Políticas e Assistência Estudantis (PR4)

- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro **(**UFRRJ): **Divisão Multidisciplinar de Assistência ao Estudante (DIMAE)**- Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)

- Universidade Federal Fluminense (UFF): **A Divisão de Apoio Acadêmico (DAA)** - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES)
- Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ):**Rede de Apoio ao Estudante (RAE) – 1) Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico – NOAP; 2) Serviço de Orientação ao Universitário do Centro Técnico Científico (SOU-CTC)** - Vice-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (VRAC)

Ainda que este seja apenas um levantamento inicial, podemos fazer alguns apontamentos e inferências com base nas consultas que realizamos e dados

recolhidos. É possível observar que, entre as instituições públicas, apenas na Unirio parece haver um espaço organizacional específico e destacado que trata do apoio pedagógico de maneira exclusiva. Na UFF, UERJ, UFRJ e UFRRJ o serviço de apoio pedagógico encontra-se localizado em divisões/departamentos que tratam de outras políticas afins integrando o apoio pedagógico ao conjunto de suas ações.

Não é possível afirmar, com base nessa pesquisa preliminar, em que medida a alocação do serviço de apoio pedagógico junto a essas divisões fortalece a integração e sinergia das ações desenvolvidas ou, ao contrário, sobrecarrega tais setores de demandas dispersas que podem comprometer a qualidade da prestação do serviço de apoio pedagógico. No entanto, é provável que a inexistência de uma divisão específica dedicada a esse serviço signifique que, na prática, recursos financeiros, materiais e humanos podem não ser suficientes para execução efetiva das ações de apoio pedagógico, uma vez que estas disputam espaço com ações de outro caráter. Por hipótese, podemos pensar que tais ações, ainda que comportem alguma afinidade com o apoio pedagógico, podem gozar de maior prestígio na hierarquia de prioridades definidas pelas pró-reitorias de políticas estudantis (PROPEs).

Ainda sobre o levantamento que realizamos, é interessante destacar na estrutura da PUC-RIO a existência de dois espaços organizacionais dedicados a questões propriamente relacionados ao apoio pedagógico: o Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) e o já citado NOAP, presente na estrutura organizacional da universidade desde a década de 1980, cujo diferencial encontra-se na abordagem de cunho psicopedagógico.

Além das pró-reitorias de assuntos/assistência/políticas estudantis parece-nos importante a participação das pró-reitorias de graduação no desenvolvimento de ações de apoio pedagógico para os estudantes de graduação, como é o caso do Programa de Tutoria desenvolvido na UFF e implementado anualmente pela pró-reitoria de graduação dessa universidade. Tal participação seria ainda mais proveitosa se realizada a partir de um trabalho integrado e conjunto com as pró-reitorias de políticas estudantis. Neste caso, há de se considerar que,

enquanto as ações destas tenham como público-alvo estudantes em situação de vulnerabilidade social, econômica psicológica ou pedagógica, as primeiras podem contribuir com a assistência estudantil e o apoio pedagógico incorporando dispositivos em seus regulamentos gerais que facilitem o atendimento de demandas e necessidades específicas daqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que, portanto, precisam estar respaldados por normas que permitam adaptações curriculares, avaliações diferenciadas e reorganização da vida acadêmica.

Outra articulação necessária para efetiva consecução da política de assistência estudantil e, particularmente dos serviços de apoio pedagógico, é a que pode ser desenvolvida entre as pró-reitorias de políticas estudantis (PROPEs) e as coordenações de cursos de graduação. Nesse passo, acreditamos que as ações de apoio pedagógico realizadas pelas PROPEs podem ser aprimoradas e potencializadas mediante parcerias intra-institucionais com as coordenações de cursos e/ou unidades de ensino que culminem, por exemplo, na estruturação de núcleos de apoio pedagógico ou comissões responsáveis por desenvolverem ações contínuas e permanentes de orientação, apoio e/ou suporte pedagógico aos estudantes, nas próprias unidades de ensino.

Tal articulação parece capital, uma vez que sabemos que as dificuldades de aprendizagem e de integração ao espaço acadêmico dos estudantes são evidenciadas em primeira instância pelos professores e colegas de turma que compartilham as situações de ensino vivenciadas nos cursos de graduação localizados nas unidades de ensino. Sendo assim, é fundamental a criação de canais de escuta pelas coordenações de curso que possam não só acolher as demandas de natureza pedagógica dos estudantes, mas também tratá-las ou encaminhá-las considerando as especificidades dos cursos ou das condições sociais e pedagógicas que afetam o desempenho e a integração dos estudantes. Para isso, se faz necessário não só a criação de um fluxo de trabalho que contemple a construção de uma articulação efetiva das unidades de ensino com as PROPEs, mas também a constituição de equipes ou comissões voltadas para prestação de apoio pedagógico no âmbito das coordenações de ensino.

Em relação a essa última é importante destacar que tal função difere de outras iniciativas importantes como a constituição de comissões de orientação acadêmica nos cursos de graduação. Essas se voltam, como o próprio nome indica, para questões mais restritamente relacionados com a organização da vida acadêmica: acompanhamento do desempenho acadêmico, construção de planos de estudos, trancamento de matrícula, aproveitamento de estudos, etc. Ainda que essas questões relacionadas à organização e acompanhamento da vida acadêmica estejam intimamente ligadas aos serviços de apoio pedagógico, este último se distingue pelo enfoque propriamente pedagógico, e não apenas acadêmico, de sua intervenção contribuindo de modo mais específico e incisivo para a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento de competências de estudo fundamentais para a construção da autonomia discente.

Em suma, como procuramos sustentar, uma efetiva política de assistência estudantil não pode prescindir de ações e serviços de apoio pedagógico centralizados em PROPEs e/ou capilarizados nas unidades de ensino e coordenações de curso. Para se concretizarem, esses serviços exigem, por sua vez,o estabelecimento de dispositivos, setores e divisões especializadas no atendimento às demandas de ordem pedagógica dos estudantes universitários. Nessa perspectiva, o MEC, através das instruções para elaboração do plano de desenvolvimento institucional das Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2006), indica a necessidade de criação de órgãos de apoio às atividades acadêmicas e de política de atendimento aos discentes que incluam: programas de apoio pedagógico e financeiro (bolsas), estímulos à permanência – programa de nivelamento, atendimento psicopedagógico e acompanhamento de egressos. Portanto, a previsão de setores, núcleos e divisões especializadas na prestação desses serviços deve fazer parte do planejamento estratégico das IES e serem pensados a partir de sua articulação com outras ações e políticas de assistência estudantil, compartilhando com elas mesmo grau de importância e equitativa alocação de recursos financeiros, materiais e humanos.

É necessário frisar ainda que, embora o apoio pedagógico seja um serviço de assistência estudantil relevante em diferentes momentos da trajetória do estudante do ensino superior, sua importância é crucial para aqueles que estão ingressando pela primeira vez nesta etapa de ensino. Desse modo, as demandas apresentadas pelos estudantes ingressantes na universidade – contexto em que se configura a necessidade de construção de novas competências pelo aluno universitário – justifica uma política permanente de apoio pedagógico disponível para todos os estudantes que serão acolhidos pelas universidades e demais IES. Do mesmo modo, na perspectiva de uma política que preza pela permanência, há de se constituírem dispositivos de apoio pedagógico que permitam atender os estudantes durante toda a sua trajetória acadêmica, desde o seu ingresso na universidade até a conclusão do curso.

Há muito que se avançar no lugar ocupado pelos serviços de apoio pedagógico dentro da estrutura e das prioridades delineadas pelas IES, Contudo, julgamos que uma articulação bem delineada entre núcleos/divisões de apoio pedagógico localizados nos PROPEs, coordenações de cursos de graduação e professores pode ser um primeiro e importante passo para a ampliação e o acúmulo de experiências necessárias à consolidação do apoio pedagógico nos planos de desenvolvimento institucional (PDIs) das IES públicas.

Concordamos com Honorato (2015) quando diz que é preciso investir na construção de uma verdadeira “Pedagogia universitária” que tenha como foco o processo de integração plena dos estudantes ao ambiente universitário. Em última instância, tal empreendimento reforçaria o compromisso da universidade com a formação integral e continuada dos sujeitos para uma inserção crítica e qualificada nos espaços democráticos. Estamos certos de que há um longo percurso a trilhar para que essa “Pedagogia” se torne parte da cultura institucional das universidades, nem por isso declinamos da tarefa de pensar, propor e agir em consonância com a perspectiva de ampliação dessa “pedagogia” nos espaços que ocupamos.

Em nossa trajetória como profissional do campo da pedagogia imerso no contexto universitário procuramos desenvolver projetos de trabalho e reflexões teórico-práticas sobre o apoio pedagógico que resultaram na elaboração de algumas diretrizes de trabalho sustentadas pelas premissas teóricas discutidas até aqui. A construção dessas diretrizes e nossa própria atuação têm sido pautadas pelo compromisso ético-político que assumimos enquanto servidores de uma instituição de ensino superior, pedagogos e trabalhadores da educação pública. Não obstante, buscamos também a afirmação do nosso lugar profissional, perseguindo a especificidade técnico-profissional e político-pedagógica que deve orientar nossa atuação nesse espaço. É sobre essa experiência, reflexão e construção de projetos de trabalho voltados para o apoio pedagógico e a orientação educacional no ensino superior que trataremos a seguir, dando especial destaque ao papel do/a pedagogo/a no ensino superior, mormente nas ações relacionadas às políticas de assistência estudantil.

4. O/a pedagogo/a na universidade: competências, espaços de atuação e contribuição à política de assistência estudantil nos serviços de apoio pedagógico.

Em face da nossa experiência e compromisso ético-profissional assumido como pedagogo inserido no espaço da universidade pública, a ampliação do acesso à educação superior no Brasil e a necessidade de políticas institucionais que garantam condições de permanência e integração dos estudantes, especialmente dos jovens das classes populares, nas IES públicas convocam-nos a pensar mais detidamente na pertinência e na relevância desse profissional na universidade, especialmente nos espaços onde se desenvolvem serviços de orientação educacional e apoio pedagógico para o público jovem e os grupos socialmente desfavorecidos.

Como dissemos anteriormente, em face da mudança na configuração do perfil do alunado universitário, entendemos que a criação de divisões, núcleos ou setores de apoio pedagógico e/ou orientação educacional nas pró-reitorias e/ou unidades de ensino deveria constituir uma política institucional das

instituições federais de ensino superior, estratégia importante para oferecer ao estudante o suporte pedagógico necessário à sua integração ao ambiente universitário e ao seu sucesso acadêmico.

O/a pedagogo/a, orientado por uma visão integral do sujeito e da educação e trabalhando em equipes multidisciplinares, teria como principais atribuições nesses espaços organizacionais elaborar, planejar, coordenar, implementar e avaliar programas, projetos e ações para facilitar a integração dos estudantes ao ambiente universitário em suas diversas dimensões (acadêmica, política, cultural, pedagógica etc.), contribuindo direta e indiretamente para a melhoria do desempenho acadêmico e, consequentemente, para permanência e prevenção da evasão.

Tais projetos, programas e ações devem contemplar atividades como os eventos de acolhimento estudantil, visitas guiadas à espaços acadêmicos, políticos e culturais da universidade, promoção de rodas de conversas sobre assuntos relacionados à vida acadêmica e realização de oficinas sobre temas como organização e gerenciamento da rotina estudos, leitura e escrita de textos acadêmicos, métodos e técnicas de estudo no ensino superior, dentre outras. Além disso, caberia ao/a pedagogo/a acolher as demandas de ordem pedagógica vinda de estudantes, professores ou coordenações de curso, especialmente aquelas que dizem respeito às dificuldades de aprendizagem ou que ensejam adaptações curriculares, metodológicas ou avaliativas necessárias para melhor aproveitamento acadêmico e pedagógico dos estudantes que apresentam as referidas dificuldades.

Embora a atuação do/a pedagogo/a possa ser exercida junto aos estudantes de uma maneira geral, alguns grupos devem ser alvos de atenção e ações mais específicas e prioritárias. É o caso dos alunos bolsistas, cotistas, trabalhadores e aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Esses sujeitos precisam receber acompanhamento permanente, mesmo que não apresentem suas demandas imediatamente ou não busquem os serviços de apoio disponíveis na universidade – o que muitas

vezes não o farão por falta de informação. Orientar-se no universo diversificado e complexo do ambiente universitário também é um desafio para os alunos ingressantes. Daí a importância de ações que se estendam para além do acolhimento estudantil, normalmente realizado no início do período letivo.

O ingresso na universidade, ao mesmo tempo em que representa um momento de euforia e grande expectativa, pode ser fonte de conflitos, a depender do nível de exigência de adaptação a que o estudante estiver submetido. Conforme nos lembra Portes:

> [...] o primeiro período universitário é um tempo crucial de descobertas e será um semestre de referência. As ações empreendidas pelos universitários se alicerçam nesta primeira experiência. Ele será um tempo em que se deverá aprender tanto os conteúdos necessários para uma boa continuidade do desempenho acadêmico como também a decodificar uma série de procedimentos (de professores, de colegas, de instituição, do espaço universitário e da cidade), que serão necessários e possibilitadores de uma permanência menos sacrificada no interior da Universidade. (Portes, 2001, p. 170)

Como foi discutida anteriormente, a afiliação à cultura acadêmica, institucional e comunitária (COULON, 1998) contribui significativamente para a permanência do aluno na universidade, mas aprender o "ofício de ser estudante" não é um processo espontâneo que ocorre de maneira osmótica e não conflituosa. Conhecer, aprender e dominar regras, normas e competências implícitas e nem sempre decifráveis requer escuta sensível e qualificada e ações pedagógicas intencionalmente planejadas para este fim. Logo, para mediar e facilitar os processos de integração dos estudantes à vida acadêmica, o/a pedagogo/a precisa apropriar-se de saberes de ordem institucional, acadêmica e pedagógica. De acordo com Portes e Brant (1997), os estudos têm demonstrado que o trabalho pedagógico e psicológico com universitários é altamente complexo, exige extremo profissionalismo e recusa qualquer tipo de amadorismo que produza estigmas. Concordamos com Zorzo, Silva e Polenz (2004), para quem o trabalho de orientação educacional no ensino superior requer uma visão ampliada do sistema acadêmico, conhecimento da complexa

dinâmica universitária e interlocução permanente com diferentes segmentos da comunidade acadêmica.

Nesse passo, entendemos que o apoio pedagógico no ensino superior precisa ser realizado por profissionais com qualificação adequada, preferencialmente com formação em pedagogia, psicopedagogia ou orientação educacional. Muito embora a abordagem dessas áreas de atuação nem sempre contemplem sujeitos em processo de formação em nível superior, parece razoável que núcleos de apoio pedagógico sejam constituídos majoritária ou preferencialmente por profissionais cuja base de formação seja a pedagogia, entendendo ser essa a ciência da educação integradora dos enfoques de outras abordagens científicas e práticas sobre os fenômenos e questões educacionais. (LIBÂNEO, 2011).

Embora situada no contexto da educação formal, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior coloca para os estudantes uma série de exigências relativas à aquisição de novas competências e habilidades de estudo que, quando não respondidas, podem comprometer o desempenho e a permanência efetiva dos estudantes na universidade e outras IES. O suporte dessa natureza é de capital importância para alunos que estão transitando do ensino médio para o ensino superior, especialmente se considerarmos as possíveis lacunas formativas que podem ter sido deixadas pela educação básica. Dessa forma, no que se refere de modo mais específico ao apoio pedagógico e à orientação educacional ao estudante universitário, o/a pedagogo/a surge como profissional capaz de atuar na criação de estratégias de desenvolvimento da autonomia discente.

Como profissional que transita nos diferentes níveis de ensino, o/a pedagogo/a está apto a fornecer um olhar ampliado, integral e contextualizado sobre o desenvolvimento educacional e acadêmico do estudante contribuindo também para a elaboração e desenvolvimento de políticas de atendimento pedagógico dos estudantes. Como bem ressaltado por Libâneo:

> O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. (Libâneo, 2011, p. 127)

Acreditamos que o trabalho do/a pedagogo/a em setores de apoio e/ou orientação pedagógica atuando também de maneira articulada com os professores e coordenação de cursos pode auxiliar os alunos a desenvolverem o *habitus* escolar universitário, potencializar o processo de construção da sua autonomia intelectual e contribuir para um melhor aproveitamento e desempenho acadêmico dos estudantes. As pró-reitorias e órgãos de assistência estudantil existentes na estrutura da universidade são por excelência os espaços nos quais o trabalho de apoio pedagógico ao estudante poderia ser exercido pelo/a pedagogo/a. Ainda assim, consideramos que sua inserção nas unidades de ensino pode garantir não só o acompanhamento mais personalizado e abrangente dos estudantes, como também contemplar aspectos de ordem acadêmico-pedagógica específicos dos diferentes cursos de graduação.

Além do trabalho com apoio pedagógico na assistência estudantil, existe ainda uma gama de outras possibilidades para a atuação do/a pedagogo/a na universidade.Grosso modo, conforme afirma Edelstein (1999) a atuação deste profissional na universidade ocorre na relação *de* e *com* o conhecimento. Mais especificamente, estaria situada na racionalidade dos processos educativos de ensinar e aprender e nos intercâmbios que se estabelecem a partir deles. Desse modo:

> tanto pela forma de relacionamento institucional como pela especificidade de seu trabalho, o/a pedagogo/a desenvolve tarefas de ordem acadêmica. Com isso se alude à diversidade de práticas e espaços de atuação, como são o desenho e avaliação curricular, a formação e o assessoramento de docentes em atividades, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, o assessoramento no nível da gestão de direção, entre os mais importantes. (Edelstein, 1999, p. 201)

Sendo ao mesmo tempo múltiplo e específico, o campo de atuação do/a pedagogo/a na universidade situa-se naqueles espaços e atividades que requerem elaboração, sistematização, implementação, coordenação e avaliação de processos educativos ou que exigem assessoria e consultoria pedagógica especializada, como deixa entrever a descrição do cargo no plano de carreira dos técnicos-administrativos em educação.

Além de ocupar-se do trabalho pedagógico em colégios de aplicação e creches vinculadas à universidade, compete ao/a pedagogo/a prestar assessoria nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Dentre outras atribuições do/a pedagogo/a descritas no ofício 015/2005 do Mec destacamos: a elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais e de projetos de ensino-pesquisa-extensão; elaboração de manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participação em estudos de revisão de currículo e programas de ensino e execução de trabalhos especializados de administração, orientação e supervisão educacional.

Vê-se, assim, que o espaço profissional do/a pedagogo/a na universidade é amplo e diverso. Contudo, tamanha complexidade não deve resultar em dispersão, indefinição ou fragmentação de suas ações. A elaboração conjunta de planos de trabalhos discutidos e pactuados por gestores e pedagogos e a definição criteriosa dos setores da universidade que podem demandar este profissional são medidas importantes para garantir a inserção efetiva e orgânica do/a pedagogo/a no espaço universitário. Sem isso, corre-se o sério risco da ocorrência de desvios de função ou de subaproveitamento da força de trabalho, com prejuízo para a universidade e o profissional.

De fato, nossa trajetória como/a pedagogo/a na universidade atuando em duas coordenações de curso de graduação confirma a necessidade de se problematizar as experiências profissionais e o espaço de atuação desse profissional, considerando as especificidades e atribuições próprias de seu cargo e função, as demandas postas para esse profissional no âmbito da educação superior e os deslocamentos e conflitos gerados com outros

profissionais e instâncias de poder em razão da falta de clareza daquilo que constitui, em essência, o trabalho pedagógico.

Exemplo recorrente de relação conflituosa gerada por desconhecimento do que constituem as competências e atribuições do/a pedagogo/a no ensino superior, a relação entre docentes e pedagogos na universidade é descrita por Edelstein (1999) como sendo paradoxal é marcada pela busca de reconhecimento mútuo, mas veiculada pelo desconhecimento, muitas vezes inconsciente, do outro. As representações construídas para o "outro" nessa relação seriam produzidas a partir de uma complexa teia de sentidos marcadas pela posição hierárquica e pela pertença a campos e conhecimentos distintos. Na assimetria de poder que estrutura essa relação, a presença dos pedagogos na universidade seria vista como "não-natural". Estes, para serem aceitos institucionalmente e evitar a diluição da sua identidade profissional nas demandas genéricas que lhe são imputadas, acabam sendo protagonistas da elaboração de "propostas de intervenção, baseados numa análise das necessidades, o que geralmente inicia-se com trabalhos de diagnósticos" (Eldestein, 1999, p.207). Pela natureza interventivo-pedagógica do seu fazer e por participarem, pelo menos formalmente, da rede de tomada de decisões no contexto das unidades acadêmicas, estabelece-se um questionamento generalizado sobre os limites, sentidos e esfera de atuação e intervenção do/a pedagogo/a em relação a outros atores institucionais:

> Assim começam a desenhar-se limites que se impõem a seu exercício pelas autoridades e pelos setores que constituem as redes de poder institucional; estes são mais claros e determinados na medida em que os pedagogos expressem perspectivas diferentes (às vezes ligadas a visões não-hegemônicas) em relação a problemas substanciais das políticas dominantes e de uma ordem extra-acadêmica e pedagógica (relativos à função social da universidade, do conhecimento, entre outras questões. (Edelstein, 1999, p. 201)

De fato, nossa experiência mostra que a necessidade de afirmação de identidade profissional e de construção de um espaço de trabalho não

estabelecido com clareza no nível institucional tem levado inevitavelmente muitos profissionais da pedagogia que atuam na educação superior a adotarem uma postura bastante propositiva, questionadora e, de certo modo, provocativa, o que por vezes acaba gerando tensionamentos com outros atores institucionais das IES. Por outro lado, para além dos conflitos que se inserem no âmbito das relações de poder (gerencialismo, burocratismo, centralismo) e saber (hierarquias profissionais e acadêmicas), acreditamos que a falta de clareza em relação à especificidade do trabalho do/a pedagogo/a, mormente no espaço da universidade, tem se constituído como o principal obstáculo à construção de planos de trabalho que alinhem as demandas e necessidades institucionais das IES com as expectativas e atribuições próprias do exercício profissional de pedagogos inseridos nesse espaço. Para muitos gestores a pergunta "O que faz o/a pedagogo/a no espaço da universidade?" pode não ser de fácil resposta. Faltam referências teóricas e experiências práticas, dada a relativa ausência desse profissional no ensino superior. Entretanto, resta claro que as possibilidades de atuação do/a pedagogo/a na universidade embora sejam amplas, estão relacionadas de modo específico ao que delimitamos como trabalho pedagógico.

De acordo com a finalidade proposta, é importante registrar e distinguir, como tem feito Franco, Libâneo e Pimenta (2007), que embora todo trabalho docente seja pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. A clareza em relação a essa distinção evitaria muitos dos conflitos experienciados por pedagogos em unidades de ensino nas quais docentes enxergam, nas propostas de trabalho elaboradas por pedagogos, sobreposições ou investidas que supostamente competiriam ou invadiriam o espaço da docência. Assim, convém reiterar que embora o/a pedagogo/a também possa atuar como docente, aquilo que constitui o trabalho pedagógico deve ser entendido como:

> (...) uma prática social munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações. (Frizzo; Ribas;Ferreira, 2013, p. 556).

Nesse diapasão, o trabalho pedagógico envolveria, portanto, a determinação clara de intencionalidades, métodos, conteúdos e formas de avaliação para a consecução dos processos educativos, tendo como objetivo não só a apropriação de conhecimentos, mas o desenvolvimento humano de forma mais ampla, o que inclui a construção e aprimoramentos de habilidades, valores e atitudes adaptativas ou disruptivas, conforme a concepção de formação humana que orienta o trabalho pedagógico. Vê-se, pois, que o trabalho pedagógico não se confunde com o trabalho docente, uma vez que não está subordinado ou restrito ao ensino e à apropriação de conhecimentos, embora possa abarcá-los.

Desse modo, pela natureza do seu trabalho e formação, embora possam ser classificados como profissionais da educação em sentido estrito, tais como os professores, em sentido amplo os/as pedagogos/as também se inserem na categoria de profissionais do desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2010),uma vez que a Pedagogia tem como objeto de estudo a formação humana em suas diversas dimensões e em diferentes contextos e que essa formação tem como finalidade o desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2011).

É com base na generalidade e especificidade da profissionalidade e do trabalho pedagógico desenvolvido por pedagogos/as que se pode pensar sua atuação em múltiplos espaços e atividades no âmbito das IES e universidades. Conforme discutido nessa seção, no contexto da política de assistência estudantil, o apoio pedagógico demanda profissionais com sólida formação pedagógica e capacidade para planejar, implementar e avaliar propostas e ações de orientação educacional e acompanhamento pedagógico no ensino superior. Como profissional habilitado para atuar em diferentes instâncias e modalidades de educação a participação do/a pedagogo/a nas políticas de assistência estudantil, mormente em ações relacionados ao apoio pedagógico seja ele oferecidas em núcleos/divisões ou setores de pró-reitorias, seja ela desenvolvido no âmbito das unidades de ensino, é, portanto,não só desejável e possível, mas altamente recomendável.

Considerações finais

A democratização e expansão do ensino superior, por via de políticas de reservas de cotas, têm trazido mudanças significativas no perfil do estudante universitário, tornando-o mais diversificado. No entanto, é importante reconhecer e enfrentar os desafios relacionados ao aumento do abandono e evasão. A implementação de políticas de assistência e permanência estudantil abrangentes é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica ou étnico-racial, tenham a oportunidade de concluir seus estudos superiores e alcançar seus objetivos pessoais e profissionais.

Para os estudantes que transitam do ensino médio para o ensino superior, alcançar o estágio de afiliação institucional e intelectual é fundamental para a sua plena integração à universidade e para favorecer a sua permanência e conclusão de estudos de graduação. À vista disso, o apoio pedagógico se constitui como linha estratégica da política de assistência estudantil, uma vez que possibilita para além de acolhimento e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem; incentivar, apoiar e orientar pedagogicamente estudantes, favorecendo a aquisição e/ou desenvolvimento de saberes, ferramentas e habilidades estudantis necessárias ao melhor desempenho acadêmico, à construção da sua autonomia acadêmica e na mobilização de seus recursos pessoais de aprendizagem com vistas à sua plena integração ao ambiente universitário, considerado em suas múltiplas dimensões: acadêmica, cultural e política.

A despeito dos múltiplos espaços da universidade nos quais o/a pedagogo/a pode atuar de maneira qualificada e diferenciada, sua inserção profissional na política de assistência estudantil e nos serviços de apoio pedagógico encontra coerência e convergência com as atribuições e competências próprias do estatuto epistemológico e profissional da pedagogia e conferem ao trabalho pedagógico um caráter científico, profissional e

politicamente comprometido com o desenvolvimento humano e com a construção de uma sociedade mais justa e humanizada.

Referências

ALMEIDA, Wilson Mde. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. **Caderno Crh**, v. 20. 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. **Los excluidosdel interior.** In: La miseriadel mundo. 1999.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, 2010.

BRASIL. INEP/MEC. **Censo da Educação Superior**. Resumo técnico. Brasília. 2013.

BRASIL. INEP/MEC. **Censo da Educação Superior**. Resumo técnico. Brasília. 2015.

BRASIL. INEP/MEC. **Censo da Educação Superior**. Resumo técnico. Brasília. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIAS, Carlos E. S. B et al (Org). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro &João Editores, 2020.

EDELSTEIN, Gloria E. Pedagogos e Docentes Universitários: uma relação paradoxal. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CUNHA, Maria Isabel (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

FERREIRA, Liliane.S. Trabalho pedagógico. In:OLIVEIRA, Dalila .A.; DUARTE, Adriana .M.C.; VIEIRA, Lívia .M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FIAD, Raquel S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4. Especial, p. 357-369, 2011.

FRANCO, Maria A.R. S.; LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

GOHN, Maria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, 2011.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela S. Elementos para uma análise dos Estudantes Cotistas e Bolsistas no Curso de Pedagogia da UFRJ. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, 2015.

HERINGER, Rosana; VARGAS, Hustana.; HONORATO, Gabriela S. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. In: 38 **Encontro anual da Anpocs**, 2014, Caxambu. Anais. Caxambu – MG. São Paulo: ANPOCS, 2014. v. 1. p. 254-279

HOIRISCH, Adolpho; BARROS, Dolores Izabel Martins; SOU-ZA, Ingrid Sieckenius. **Orientação psico-pedagógica no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 1993.

HONORATO, Gabriela S. Investigando "permanência" no ensino superior: um estudosobre cotistas do curso de Pedagogia (da UFRJ). In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. **Acesso e Sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes**. Rio de Janeiro: Letras, 2015.

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Ed.). **Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes.**Faperj, 2015.

INSTITUTO SEMESP (org.). **Mapa do Ensino Superior no Brasil**. 11. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2021.

LIBÂNEO, José C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o/a pedagogo/a, o que deve ser o curso de Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Thiago I. SILVA, Luís F. S. C. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização. **Revistas Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10-31, 2010.

PORTES, Écio A. SOUSA, Letícia P. O nó da questão: a permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público. **Seminário "10 anos de ações afirmativas: conquistas e desafios.** UERJ. 2012.

PORTES, Écio A. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PORTES, Écio A; BRANT, Luis C. C. O trabalho pedagógico e psicológico com universitários da UFMG: a busca da construção do sujeito. **Comunicações**, Piracicaba- SP, v. 4, n.2, p. 31-42, 1997.

PORTO, Claudia. RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória.** Brasília, 2003.

SANTOS, Georgina G; SILVA, Lélia C. da; SAMPAIO, Sônia M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudo**s. Salvador, BA: EDUFBA. 2011.

SILVA, LauraciDondé; OLIVEIRA, Mauro; ZARDO; Rosane Rossi; REDIVO, AndreáBetio. Reopção de curso: em busca de adaptação à vida universitária. **Mimeo**. 2011.

TANEGUTI, Luiza Y. Ministério da Educação. **Projeto CNE/ Unesco Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de Qualidade.** 2012.

TINTO, Vicent. Stagesofstudentdeparture: reflectionsonthe longitudinal characterofstudentleaving. **The JournalofHigherEducation, Columbus**, v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988.

VARGAS, Hustana Maria; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **EducationPolicyAnalysisArchives**, v. 25, p. 72-72, 2017.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

ZORZO, Cacilda M. SILVA, Lauraci D. POLENZ, Tamara. **Orientação Educacional e Profissional: uma práxis na universidade.** In: ZORZO, C. M.; SILVA, Lauraci D. da; POLENZ, Tamara. Pedagogia em conexão. Canoas: Ulbra, 2004.