

## Artigo

### **O apoio pedagógico e a assistência estudantil: transição, afiliação e permanência estudantil**

**Pedagogical support and student assistance: from the transition of students and their affiliation process to student permanence**

**Apoyo pedagógico y asistencia estudiantil: transición, afiliación y retención estudiantil**

**Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias<sup>1</sup>**

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) Guarulhos - SP, Brasil

#### **Resumo**

Este artigo tem como intuito refletir sobre o apoio pedagógico na assistência estudantil buscando uma definição para ele. Discute o apoio pedagógico a partir das ideias de assistência estudantil, transição do ensino médio para o superior, autorregulação da aprendizagem e afiliação. O apoio pedagógico como um conceito é novo no ensino superior brasileiro, sobretudo atrelado à assistência estudantil, carecendo de referenciais teóricos específicos. Nesse sentido, o trabalho busca oferecer uma compreensão, não no sentido de reduzi-lo, mas sim de anunciá-lo como uma possibilidade institucional voltada à permanência estudantil. Apresenta, de forma breve, um conjunto de quatro conceitos que permitem pensar o apoio pedagógico: assistência estudantil, transição, autorregulação da aprendizagem e afiliação. O artigo está organizado em seis seções, a introdução, depois quatro seções, uma para cada conceito apresentado: assistência estudantil, na sequência o processo de transição dos estudantes entre a educação básica e superior, seguido de alguns referenciais sobre autorregulação da aprendizagem e depois sobre a afiliação dos estudantes ao ensino superior, e na última seção, a partir desse conjunto de quatro conceitos que nos ajudam a pensar sobre, formulamos uma primeira definição para o apoio pedagógico. Assim, o apoio pedagógico é um conjunto de ações e estratégias institucionais que, baseados no conhecimento prévio do público a ser atendido, visam apoiar os estudantes no desenvolvimento de variadas habilidades e competências acadêmicas, profissionais e sociais, favorecendo a aprendizagem e a afiliação deles e, contribuindo na diminuição de eventuais defasagens de aprendizagem do estudante.

#### **Abstract**

This article aims to reflect on the pedagogical support in student assistance seeking a definition for it. Discusses pedagogical support from the ideas of student assistance, transition from high school to higher education, self-regulation of learning and affiliation. Pedagogical support as a concept is new in Brazilian higher education, especially linked to student assistance, lacking specific theoretical references. In this sense, the work seeks to offer an understanding, not in the sense of reducing it, but of announcing it as an institutional possibility aimed at student permanence. It briefly presents a set of four concepts that allow thinking about pedagogical support: student assistance, transition, self-regulation of learning and affiliation. The article is organized into six

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Coordenador de Apoio Educacional, Acessibilidade e Inclusão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Políticas Afirmativas (Praepa). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8156-4278> Contato: [carlos.dias@unifesp.br](mailto:carlos.dias@unifesp.br)

sections, the introduction, then four sections, one for each concept presented: student assistance, following the student transition process between basic and higher education, followed by some references on self-regulation of learning and then on the affiliation of students to higher education, and in the last section, based on this set of four concepts that help us to think about, we formulated a first definition for pedagogical support. Thus, pedagogical support is a set of actions and institutional strategies that, based on the public's prior knowledge to be served, aim to support students in the development of various academic, professional and social skills and competences, favoring their learning and affiliation and, contributing to the reduction of eventual student learning gaps.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el apoyo pedagógico en la asistencia al estudiante, buscando una definición del mismo. Discute el apoyo pedagógico basado en las ideas de asistencia al estudiante, transición de la educación secundaria a la superior, autorregulación del aprendizaje y afiliación. El apoyo pedagógico como un concepto es nuevo en la educación superior brasileña, especialmente vinculado a la asistencia a los estudiantes, careciendo de referentes teóricos específicos. En este sentido, el trabajo busca ofrecer una comprensión, no en el sentido de reducirla, sino de anunciarla como una posibilidad institucional encaminada a la permanencia estudiantil. Se presenta brevemente un conjunto de cuatro conceptos que permiten pensar en el apoyo pedagógico: asistencia al estudiante, transición, autorregulación del aprendizaje y afiliación. El artículo está organizado en seis secciones, la introducción, luego cuatro secciones, una por cada concepto presentado: la asistencia al estudiante, luego el proceso de transición de los estudiantes entre la educación básica y superior, seguido de algunas referencias sobre la autorregulación del aprendizaje y después sobre la afiliación de los estudiantes a la educación superior, y en el último apartado, a partir de este conjunto de cuatro conceptos que nos ayudan a pensar, formulamos una primera definición de apoyo pedagógico. Así, el apoyo pedagógico es un conjunto de acciones y estrategias institucionales que, basadas en el conocimiento previo del público a atender, tienen como objetivo apoyar a los estudiantes en el desarrollo de variadas habilidades y competencias académicas, profesionales y sociales, favoreciendo su aprendizaje y afiliación y, contribuyendo a reducir las brechas de aprendizaje de los estudiantes.

**Palavras-chave:** Autorregulação da aprendizagem, Serviços de apoio ao estudante, Ensino Superior, Assuntos Estudantis.

**Keywords:** Self-regulation of learning, Student support services, Higher Education, Student Affairs.

**Palabras clave:** Autorregulación del aprendizaje, Servicios de apoyo al estudiante, Educación Superior, Asuntos Estudiantiles.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como intuito refletir sobre o apoio pedagógico na assistência estudantil buscando uma definição para ele. Tem como público-alvo os profissionais dos serviços de apoio aos estudantes e os pesquisadores das áreas de assistência estudantil e apoio pedagógico.

O trabalho reúne algumas das ideias e discussões entre pedagogos e outros profissionais que atuam na assistência estudantil e que nos últimos anos tem debatido formas de pensar o apoio pedagógico nas Instituições Federais

de Ensino Superior (IFES). Ele é resultado de alguns anos de prática enquanto pedagogo, assim como de pesquisa em nível de doutorado.

A ideia de apoio pedagógico enquanto conceito e política institucional ainda é nova no cenário acadêmico brasileiro (Dias et al., 2020). Em análise de 11 relatos de experiência sobre serviços de apoio pedagógico em instituições de ensino superior brasileiras, Toti e Dias, (2020) constataram que não havia um referencial teórico comum utilizado por esses serviços, sendo as legislações sobre ensino superior e os regulamentos institucionais os documentos mais utilizados como referências pelos autores desses relatos de experiência. Além disso, quando os autores agruparam os referenciais bibliográficos utilizados nesses relatos de experiência notaram a prevalência de três temas: 1) educação/ensino superior; 2) aprendizagem e; 3) assistência estudantil. Dessa forma eles concluíram que essa análise corrobora outros levantamentos iniciais feitos por eles “de falta de referencial teórico mais específico sobre o tema do apoio pedagógico e sobre serviços de apoio a estudantes” (Toti e Dias, 2020, p.475-476).

Em um desses levantamentos, Dias (2020a) ao analisar 27 trabalhos na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil constatou que a revisão bibliográfica apontou para uma lacuna sobre o tema, pois nenhum dos trabalhos abordou diretamente a ideia de Apoio Pedagógico.

Nesse sentido, para pensarmos um conceito de apoio pedagógico e discutir sobre as políticas institucionais iremos antes apresentar de forma breve<sup>2</sup> quatro conceitos: as ideias de assistência estudantil, passando pelas recentes políticas de expansão do ensino superior, conhecer um pouco das teorias que tratam sobre a transição de estudantes do ensino secundário para o ensino superior, com um breve olhar sobre os estudantes de primeira geração, na sequência abordando alguns estudos sobre autorregulação da aprendizagem, constructo teórico que parece subsidiar uma série de ações de apoio aos estudantes finalizando com a ideia de afiliação universitária, ou mais especificamente o ofício de estudante.

Esse conjunto com quatro ideias, assistência estudantil, transição, autorregulação da aprendizagem e afiliação nos dão pistas interessantes para pensarmos sobre o que é e como é feito o apoio pedagógico hoje nas instituições federais de ensino superior.

Assim, as ideias aqui não buscam reduzir ou definir o apoio pedagógico, mas exemplificar possibilidades de pensá-lo a partir da assistência estudantil, como na pesquisa de Toti et al (2018, p.138) cujo objetivo foi

(...) mostrar qual a concepção de apoio pedagógico tem sido construída nas universidades federais, sem eleger um modelo “mais adequado” de apoio pedagógico que se adeque a todos os contextos, ao contrário, assumimos que as práticas assumem características específicas para seus contextos particulares.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho não aprofundaremos nenhum dos quatro conceitos citados (assistência estudantil, transição, autorregulação da aprendizagem e afiliação), nosso intuito aqui é apresentá-los como referência para se pensar em políticas e programas de apoio pedagógico.

Recentemente, Dias e Sampaio (2020) já apontaram a relação entre o conceito de apoio pedagógico e a assistência estudantil, com ações desse tipo ganhando maior robustez com a expansão do ensino superior brasileiro via Reuni<sup>3</sup>, que além do crescimento de vagas para estudantes, viu a diversificação destes públicos, assim como a contratação de profissionais que puderam começar a se dedicar a ações desse tipo.

Nesse sentido, para compreendermos o Apoio Pedagógico, é importante situá-lo na Assistência Estudantil.

### **A assistência estudantil**

Para o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), um importante ator nesse processo de defender e compreender a política nacional de assistência estudantil, ela

(...) é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Fonaprace, 2012, p.64).

A assistência estudantil no Brasil mesmo sendo antiga, data dos anos 1930 (Imperatori, 2017), somente em 2007 ganhou status de política pública nacional (Kowalski, 2012) com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio de uma portaria do Ministério da Educação (MEC) transformada em Decreto Nacional em 2010<sup>4</sup>. O Pnaes, junto com a expansão do número de vagas ensino superior público federal por meio do Reuni, com a criação de novos campi, novas universidades e ampliação dos cursos noturnos, a política de reserva de vagas (Lei 12.711/2012<sup>5</sup>) e a criação de um sistema nacional de seleção dos estudantes (SISU<sup>6</sup>) compõem aquilo que Honorato *et al*, 2014 denominaram como “inovadoras políticas de acesso”.

Essas políticas permitiram o acesso de estudantes no ensino superior federal brasileiro com um perfil socioeconômico e cultural diferente de anos anteriores, começando a ser mais diverso em termos de raça, etnia, gênero, background escolar e familiar. Em geral, muitos dos estudantes beneficiados

<sup>3</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI – instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, teve como meta dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais.

<sup>4</sup> O PNAES, instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, apoia a permanência de estudantes com renda per capita mensal matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

<sup>5</sup> Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Estabelece que as IFES vinculadas ao MEC reservarão, 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 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

<sup>6</sup> O Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi criado 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.

com essas políticas são conhecidos como de “primeira geração”, os primeiros em suas famílias a cursar esse nível de ensino.

Esse novo perfil de estudantes implicou em desafios para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) atendessem às necessidades específicas desses estudantes, inicialmente as materiais, mas também aquelas de afiliação (Coulon, 2017) desses estudantes na cultura universitária, tendo aqui o apoio pedagógico uma possibilidade de contribuição.

Neste sentido, para a assistente social Maria de Fátima Oliveira, participante ativa do Fonaprace,

(...) a Política de Assistência Estudantil no contexto do ensino superior não pode atender apenas às necessidades básicas de alimentação, moradia e transporte. Por isso, a perspectiva de formação ampliada dos estudantes deve possibilitar o desenvolvimento de ações, prioritariamente para estudantes de baixa condição socioeconômica, e também de caráter universal por meio de Programas e Projetos de Atenção à Saúde Física e Mental; Incentivo à Formação de Cidadania e à Cultura; Esporte e Lazer; Acessibilidade, Inclusão Digital, Ensino de Línguas Estrangeiras e Apoio Pedagógico visando a redução das reprovações e evasão escolar (Fonaprace, 2012, p.65).

Assim, é necessário que as IFES estejam comprometidas com o sucesso dos estudantes nos mais variados aspectos, com profissionais qualificados e preparados para lidar com essas especificidades, de forma 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).

Segundo Heringer (2014, p.27), 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”. Complementando essa ideia, para Honorato *et al* (2014, p.2), 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”. Entretanto, Heringer (2014, p.28) adverte que, “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”.

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 - Coleta 2016*, replicando o modelo de 2015 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”, e os impactos dessa expansão e diversificação do público atendido nas gestões das IFES. Ainda segundo os organizadores, a simples expansão numérica aliada a outros instrumentos de ingresso como as reservas de vagas significara a entrada



(...) de um significativo contingente de estudantes oriundos de camadas populares para os quais a obtenção da vaga necessitaria, complementarmente, da implementação de mecanismos de acolhimento e permanência nas universidades, colocando as ações da Assistência Estudantil como importante estratégia da gestão das IFES e de realização de sua missão institucional (Fonaprace, 2018, p.32).

Eles também destacam que além dos mecanismos de ingresso como, Enem, Sisu e Lei de Cotas, a pressão por estratégias institucionais de assistência estudantil aliada a existência de recursos governamentais regulares, como o Pnaes, permitiram “o crescimento e complexificação das atividades desenvolvidas no campo da proteção estudantil” (Fonaprace, 2018, p.32).

Participaram desta pesquisa as 64 IFES vinculadas ao Fonaprace no momento da coleta (2016) e com cursos de graduação em funcionamento no ano de 2015.

No relatório, os organizadores apontam que o conjunto de dados informados pelas IFES comprova “que houve, no período recente, um fortalecimento e uma capacitação dos setores ligados às ações da assistência estudantil” nas IFES. Segundo eles, seriam indicativos deste fortalecimento “(...) a inclinação para a constituição de Pró-Reitorias, com cargos remunerados e dotadas de um amplo conjunto de instrumentos de deliberação e gestão”. No estudo que fizeram sobre a Assistência Estudantil, Vargas & Heringer (2016), classificaram da seguinte forma os setores responsáveis por ela nas IFES:

Nossa primeira classificação diz respeito à nomenclatura dada ao órgão destinado à gestão da assistência estudantil. Incluímos no grupo daquelas que possuem Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) todas aquelas universidades que traziam esta nomenclatura ou termos semelhantes no nome da Pró-Reitoria. Os termos identificados foram: Assistência e Promoção do Estudante; Assuntos Estudantis; Assuntos Estudantis e Comunitários (ou Comunitários e Estudantis); Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis; Estudantil; Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis; Gestão Estudantil; Graduação e Ações Afirmativas; Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis. Para definir as que não possuem Pró-Reitoria, identificamos todas aquelas que se utilizam de outra nomenclatura. Estas incluem os seguintes termos identificados nos *sites*: Coordenadoria, Superintendência, Divisão, Secretaria, Diretoria, Assessoria, Departamento, Programa. Em dois casos não aparece diretamente um órgão intermediário pela assistência estudantil, mas apenas a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, que neste caso foi enquadrada como “outro órgão” por não trazer em sua nomenclatura o termo assistência estudantil ou equivalente (Vargas e Heringer, 2016, p.9).

Assim, os dados do relatório feito pelo Fonaprace mostram que “(...) das 61 IFES que responderam à questão sobre o formato da estrutura funcional da Assistência Estudantil 83,6% delas (51 IFES) possuíam Pró-Reitorias”. Eles ainda destacam que, segundo estes dados, a maioria das IFES “depende em

grande medida” da existência dos recursos do Pnaes. Os dados mostram que a “maioria das instituições (54,8%) utiliza somente recursos oriundos Pnaes para as ações da assistência estudantil” (Fonaprace, 2018, p.68). Os organizadores, baseado nesse conjunto de dados que mostra a relevância e importância do Pnaes nas IFES, concluem:

(...) pode-se inferir que a criação do PNAES (demanda antiga e insistente do FONAPRACE) e sua dotação de recursos promoveu a expansão e fortalecimento das ações e estrutura institucionalizada da assistência Estudantil nas IFES (quer como órgão com competência específica na estrutura das instituições, quer com profissionais próprios, quer como capacidade deliberativa e peso no tema da missão a ser alcançada e implementada na gestão universitária brasileira). (Fonaprace, 2018, p.68)

Na sequência é apresentado um panorama geral com o número de técnico-administrativos, exclusivamente ligados às ações da Assistência Estudantil. Na tabela a seguir é possível verificar a totalidade destes servidores 2.071, sendo que 1.270 (61.3%) estão em cargos que exigem curso superior e 801 (38,7%) em cargos de ensino médio. Esses servidores representam 2,3% do total de 91.205 técnicos-administrativos em educação das 61 IFES respondentes (Fonaprace, 2018). Na tabela também é possível perceber as profissões que mais aparecem, que dentro dos cargos de nível superior se destacam os assistentes sociais com praticamente 1/3 do total e os psicólogos junto dos servidores administrativos que representam outros 1/3, sendo o outro 1/3 correspondente aos outros cargos. Já nos profissionais com ensino médio a maioria está em cargos administrativos.

**Tabela 1** - Número de técnicos administrativos efetivos vinculados à Assistência Estudantil segundo áreas de atuação - regiões e Brasil (número e porcentagem).

		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

Nesse mesmo relatório, quando as IFES foram questionadas em relação a existência de política institucionalizada para acompanhamento acadêmico ligada à Assistência Estudantil, das 57 IFES que responderam 52,6% delas apontaram não existir em todos os campi, 35,1% existir em todos os campi e 12,3% em alguns campi. Quando a questão foi em relação à existência de programas de elevação de rendimento acadêmico e redução de reprovação no grupo de estudantes com vulnerabilidade social, das 57 IFES respondentes 68,4% apontaram não possuir em nenhum campus, sendo que 19,3% apontaram possuir em todos os campi e 12,3% em alguns campi.

Esse relatório de caráter censitário junto às IFES nos ajuda a pensar o apoio pedagógico no sistema federal como algo ainda em construção seja pelo baixo número de profissionais lotados na assistência estudantil como um todo, seja pela baixa existência de programas voltados às questões acadêmicas dos estudantes.

Por meio deste relatório, o que podemos perceber é que o apoio pedagógico ainda não é oferecido em todas as universidades federais, isso possivelmente se deve pôr ainda ser algo relativamente recente enquanto política pública, conforme Toti e Dias (2020). O relatório do Fonaprace não permite distinguir a quantidade de profissionais que atuam com apoio pedagógico ou em outros serviços na assistência estudantil, no entanto, temos como hipótese, que merece ser mais bem pesquisada, que o número de profissionais dedicados a pensar ações de apoio pedagógico nas IFES ainda é pequeno, porém tem crescido desde o Pnaes.

O Apoio Pedagógico é um dos dez eixos de ações do Pnaes, porém, o Decreto não o define, deixando a cargo das IFES que o façam em atendimento a autonomia universitária e as diferentes demandas que possam surgir.

Segundo Andrade e Teixeira (2017), nas últimas décadas

[...] vêm sendo desenvolvidos estudos para identificar os efeitos que as vivências universitárias têm sobre o desenvolvimento dos discentes, sobre o seu desempenho acadêmico e sua adaptação à universidade, mas a preocupação com o estudante universitário – para além do assistencialismo – é ainda recente, especialmente em termos de serviços de apoio e orientação (Andrade e Teixeira, 2017, p.514).

Em sua tese de doutorado que aborda o Apoio Pedagógico, Santos (2018) conclui que “(...) as bolsas de assistência universitária. São importantes sim! Mas tendem a auxiliar pouco na prática do planejamento estudantil, no comprometimento com a universidade e na apropriação do mundo acadêmico”. (Santos, 2018, p.111).

Dentre as experiências de apoio pedagógico analisadas por Toti e Dias (2020), os atendimentos individuais e as oficinas pedagógicas prevalecem como principais formas de ação.

Toti et al (2018) em levantamento junto a todas as universidades federais identificaram que 73,3% delas afirmaram oferecer atendimentos individuais como forma de apoio pedagógico, seguido de ações coletivas, como oficinas, palestras e rodas com 48,3% e acompanhamento de alunos com baixo rendimento acadêmico oferecido como apoio pedagógico por 43,3% das universidades. Ainda segundo as autoras, "Dentre os profissionais que atuam nos serviços de apoio pedagógico, há uma prevalência significativa de



pedagogos, seguido por psicólogos e assistentes sociais” (Toti et al, 2018, p.138). Para elas, esse dado pode indicar um trabalho em equipes multiprofissionais. Porém, esse mesmo dado, também pode indicar atuações de profissionais isolados que em suas diferentes áreas compreendem a necessidade de se fazer apoio pedagógico.

Para Toti e Dias (2020) a aprendizagem é uma variável significativa para a permanência estudantil:

Em alguns casos, a não aprendizagem pode se dar por questões financeiras, de dificuldades em conciliar trabalho e estudos ou falta de aptidão para determinado curso, porém, os trabalhos destacam que parcela significativa das dificuldades se dá pela diferença entre a pedagogia universitária e a pedagogia escolar, pela dificuldade de aprender os conteúdos das disciplinas de graduação, causada, principalmente pela diferença entre o que se espera que os estudantes saibam ao chegar à universidade e o que eles realmente sabem, e pela dificuldade de integração ao ensino superior. Seja por meio de ações individuais de acolhimento e/ou orientação ou ações coletivas como cursos, grupos e oficinas, ou tutorias com pares de estudantes, todas as ações buscam não apenas trabalhar conteúdos, mas também trabalhar a integração ao ensino superior (Toti e Dias, 2020, p.479).

Nesse sentido, podemos observar que pensar a aprendizagem enquanto parte da assistência estudantil indica pensar inicialmente a chegada desses estudantes às IFES, ou, no processo de transição dos estudantes da educação básica para a superior.

### **A transição para o ensino superior**

A transição dos estudantes da educação básica para a educação superior tem sido estudada por diversos autores em diferentes países, como Pascarella e Terenzini (2005) nos Estados Unidos, Almeida et al (2004), Nico (2000), Dias e Sá (2014) em Portugal e Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) no Brasil. Esse processo de transição tem sido apontado como um período de grandes mudanças na vida dos estudantes e a adaptação ao ensino superior ao longo do primeiro ano de curso tem ganhado relevância como o período mais delicado, onde ocorre o maior número de evasões (Pascarella e Terenzini, 2005; Almeida et al, 2004).

Para Pascarella e Terenzini (2005) o processo de transição dos estudantes universitários envolve questões em quatro domínios: acadêmicos, sociais, pessoais e vocacionais, eles citam dentre as dificuldades: lidar com ambiente desconhecido, relação pedagógica com os professores, ritmo e quantidade de conteúdos, 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, baixa autoconfiança, falta de clareza de metas, desconhecimento de métodos de estudo, gestão deficiente do tempo, etc. Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) definem estes domínios como:

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).

Para Dias e Sá (2014) a 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 deles é necessário que desenvolvam controle das suas emoções e atividades sociais.

No estudo que fizeram com estudantes portugueses, Dias e Sá (2014), concluíram que há diferenças na transição de acordo com o gênero e background sociocultural. De acordo com as autoras, alguns estudantes apontaram ter algum tipo de suporte social, que neste caso diz respeito às famílias e amigos que já experimentaram o ensino superior e conhecem o "caminho das pedras". Entretanto, elas ressaltam que é um tipo de suporte que a maioria dos estudantes das classes médias e baixas não possuem, sobretudo aqueles de primeira geração, o que configura uma variável a mais nesse processo de transição, não saber controlar as emoções e não ter esse background familiar, ou, suporte social.

Em estudo semelhante com estudantes brasileiros Silva *et al* (2018), concluíram que para aqueles estudantes compreendidos como "novo público", que foram beneficiados pela "Lei de Cotas", e em geral de "primeira geração", sem uma herança familiar ou capital cultural do campo científico as dificuldades foram maiores.

O que notamos é que esses estudos sobre transição podem ser um referencial interessante na formulação de ações de apoio pedagógico, uma vez que a constatação desse tipo de dificuldades em estudantes recém-chegados ao ensino superior, somadas às questões dos estudantes de primeira geração, permite com que parte das ações de apoio pedagógico sejam planejadas considerando esse público. Essas ações, voltadas a apoiar essa transição dos estudantes de modo a ajudá-los na construção de hábitos de estudos coerentes com o ensino superior, podem ter como fundamento a autorregulação da aprendizagem.

### **A autorregulação da aprendizagem**

Vários autores trabalham com o tema da autorregulação da aprendizagem, sendo referências internacionais os trabalhos de Bandura (1986), Zimmerman (1989) e Rosário; Núñez; González-Pienda (2006) entre outros. Segundo Freitas-Salgado (2013) essas teorias se complementam, sendo as mais citadas como intervenção pedagógica com estudantes do ensino superior.

Neste trabalho, tomaremos como referencial os trabalhos de Polydoro e Azzi (2009) que fazem uma síntese de alguns desses constructos teóricos e o trabalho de Pelissoni et al (2020) que utiliza a autorregulação da aprendizagem para pensar as ações de apoio pedagógico no Serviço de Apoio aos Estudantes (SAE) da Unicamp.

Assim, neste trabalho não exploraremos os diferentes modelos teóricos da autorregulação da aprendizagem, mas destacamos a importância dele enquanto referencial teórico para pensar o apoio pedagógico uma vez que, conforme Freitas-Salgado (2013) ele subsidia uma série de intervenções com o objetivo de apoiar a aprendizagem dos estudantes.

Segundo Polydoro e Azzi (2009) o modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman é cíclico, dinâmico e integrado e se retroalimenta a partir de feedbacks das experiências de aprendizagem do estudante e se dá em três fases: a fase prévia, à fase da realização e a fase da autorreflexão:

Na fase prévia, ocorre a análise da tarefa que inclui o estabelecimento de objetivos e o planejamento de estratégias para sua realização, associado à análise de crenças motivacionais, ou seja, crenças de autoeficácia, expectativas de resultados, meta de realização e motivação intrínseca. A fase de realização inclui os processos de autocontrole do desempenho e da motivação, bem como a auto-observação. O primeiro processo refere-se à focalização da atenção, autoinstrução e imagens mentais. E o outro, à realização de autoregistros e autoexperimentação. A terceira fase, de autorreflexão, envolve o julgamento pessoal como a autoavaliação e as atribuições causais, e as reações ou autorreações, realizadas por meio dos subprocessos de satisfação/insatisfação, reações adaptativas e defensivas. Dado que o modelo é cíclico, como já exposto, a fase de autorreflexão influi na fase prévia seguinte. (Polydoro e Azzi, 2009, p.82).

Neste trabalho, Polydoro e Azzi (2009) também analisam os modelos de Pintrich (2000) e Rosário (2004) e citam como exemplo de material voltado à promoção da autorregulação da aprendizagem com estudantes de ensino superior a obra “Cartas do Gervásio ao seu umbigo” de Rosário e colaboradores (2006). O livro tem como personagem principal um estudante ingressante que ao longo de 13 cartas no livro dialoga com o seu próprio umbigo, num processo dialógico esse estudante vai refletindo sobre suas experiências de aprendizado. Em cada uma das cartas, diferentes estratégias de aprendizagem são discutidas e a obra desenvolvida em Portugal já foi trabalhada enquanto programa na Espanha e no Chile. No Brasil, a obra “Cartas de Gervásio ao seu umbigo” foi utilizada como referência pelo SAE da Unicamp, tornando-se referência para outros serviços de apoio aos estudantes (Pelissoni et al (2020)).

Segundo Pelissoni et al (2020, p.289) “aprender está relacionado ao exercício do esforço; gerenciamento de processos cognitivos, afetivos, motivacionais, comportamentais, mas também do ambiente e do tempo”; nesse processo, com ferramentas de autoconhecimento essa aprendizagem acontece com a busca pela realização de um objetivo, com metas claras e realizáveis, com o combate aos distratores, com persistência e autoavaliação.

A autorregulação da aprendizagem é parte desse processo de ensinar os estudantes a aprenderem a aprender, segundo os códigos e as regras que lhe são apresentadas, mas também a criar autonomia para pensar novas formas de aprender a cada novo desafio. A partir de referências internacionais, Pelissoni et al (2020) afirmam que as competências autorregulatórias

[...] são cada vez mais exigidas no cenário contemporâneo, visto as novas exigências do século XXI, as mudanças da sociedade e o crescimento explosivo de conhecimentos. E nesse sentido, a promoção de aprendizes intencionais, independentes, autodirigidos que podem buscar e adquirir conhecimentos por si mesmos deve estar entre as funções centrais do ensino superior (Pelissoni et al, 2020, p.289).

Segundo Hattie, Biggs e Purdie (1996 Apud Freitas-Salgado, 2013) os cursos e ações com a finalidade de promover a autorregulação da aprendizagem de estudantes do ensino superior são comumente intituladas de cursos de “aprender a aprender”, oferecendo suporte para que os estudantes adquiriram a habilidade de ser mais flexíveis<sup>7</sup>. Freitas-Salgado (2013, p.47) relata que, “embora algumas características tendam a variar dependendo da instituição, de modo geral, o curso ‘aprender a aprender’ é oferecido como atividade optativa ao aluno, é voltado a todos os alunos e ensina diversas estratégias de aprendizagem”.

Refletindo sobre o contexto brasileiro, Rosário e Polydoro (2015) entendem que as atividades de intervenção de autorregulação da aprendizagem podem ser oferecidas no formato de justaposição ou infusão curricular, a primeira com uma ação avulsa ao currículo e a formação acadêmica do estudante, modelo mais comum desenvolvido por serviços de apoio aos estudantes, e a segunda quando a intervenção está inserida ou integrada às disciplinas ou unidades curriculares.

Ao trazermos a autorregulação da aprendizagem como um construto teórico, é possível tomá-la como base para pensarmos as ações de apoio pedagógico com estudantes do ensino superior. Se as discussões sobre a expansão do ensino superior e sobre assistência estudantil nos permitem visualizar a chegada de um novo público ao ensino superior, que necessita de diferentes tipos de suportes para a sua permanência, especialmente no começo do curso, no momento de transição para o ensino superior, podemos apontar que intervenções de apoio pedagógico embasadas pela autorregulação da aprendizagem têm potencial de contribuir com a permanência dos estudantes, ajudando-os em seu processo de afiliação ao ensino superior.

## **A afiliação**

Para Coulon (2008) a primeira tarefa de um estudante ao chegar a universidade é aprender o ofício de estudante, porém, isso é um paradoxo, uma vez que ser estudante é um status social provisório. Aprender o ofício de

---

<sup>7</sup> Em 1997 ao analisarem programas assistenciais de instituições de ensino superior dos Estados Unidos, Simpson, Hynd, Nist e Burrell (1997 Apud (Freitas-Salgado, 2013, p.46) categorizam esses programas de aprender a aprender em cinco modalidades: i. cursos para aprender; ii. cursos de instrução suplementar; iii. programas ponte, educação ou instrução desenvolvimental; iv. programas integrados de leitura e escrita; e v. centros de assistência de aprendizagem.

estudante é se tornar um deles para não ser eliminado, não sendo “um estrangeiro nesse mundo novo” (Coulon, 2008, p.31).

Para ele, “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). Ingressar na universidade exige dos estudantes que saibam onde buscar informações, verificar, testar sua validade e ainda, se possível, antecipar eventuais dificuldades que atrapalhem a sua realização (Coulon, 2008). O autor não usa o termo “competência”, mas compreender o que é ser um estudante de ensino superior requer uma competência a ser adquirida, descobrir e analisar códigos (informações) e fazer uso delas. O que percebemos é que, os estudantes que aprendem essa competência demonstram menos dificuldades acadêmicas, e conseqüentemente maior êxito no seu ofício de ser estudante. Não se trata apenas de habilidades exclusivamente cognitivas em uma ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento, vai além delas, é o uso delas para além da sala de aula, para as questões reais e práticas do cotidiano em ser estudante.

Observemos que, cada vez que Sophie fala de uma dificuldade, não é o conteúdo intelectual propriamente que é questionado, são sempre as exigências formais da atividade que parecem lhe fazer falta: saber concentrar-se, escrever, fazer um plano, saber ler mantendo a atenção para não adormecer. Como no caso da afiliação institucional, o trabalho intelectual exige o domínio de suas condições de realização, que são, primeiramente, normativas e formais, o que vale dizer, condições práticas. (Coulon, 2008, p.115)

Coulon (2008) fala que o processo de afiliação dos estudantes se dá em três diferentes tempos, como uma passagem: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. Para ele,

A entrada na universidade pode ser analisada como uma passagem, no sentido etnológico do termo, que eu proponho considerar em três tempos:

- o tempo do estranhamento, ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar;
- o tempo da aprendizagem quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz;
- e, por fim, o tempo da afiliação que é o do manejo relativo das regras identificando especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las (Coulon, 2008, p.32).

Por fim, Coulon (2008) defende que estudante afiliado é aquele que partilha a linguagem comum em duas formas, a institucional e a intelectual: na primeira o estudante adquiriu conhecimento suficiente para não se enganar com as regras, inclusive prevendo as exceções à regra; na segunda o estudante compreende as propriedades do trabalho intelectual bem sucedido. Para ele, “Estamos afiliados intelectualmente quando compreendemos o que é solicitado, quando vemos no trabalho solicitado sua materialidade e, ao mesmo tempo, seu conteúdo” (Coulon, 2008, p.253).



Por sua vez, Tinto (1975) ao se debruçar sobre a evasão no sistema de ensino norte-americano também aborda questões semelhantes as problematizadas por Coulon (2008), e pensa o processo de integração dos estudantes em três tempos, o tempo de separação (dissociação em vários aspectos), transição (inicia-se um ajuste às normas e valores das IES) e incorporação (apropria-se das novas regras).

Fior (2020) ao discutir as teorias de Vincent Tinto e a apropriação dela no contexto de expansão do ensino superior brasileiro chama a atenção que vários estudos "têm encontrado evidências que das variáveis mais preditoras do rendimento do estudante no ensino superior [a mais precisa é] a nota de ingresso dele" (Fior, 2020, s/p.). Segundo ela, isso traz uma reflexão para as instituições pensarem sobre seus currículos.

Segundo Tinto (1999), os estudantes que aprendem são estudantes que permanecem. Fior (2020) concorda com essa ideia uma vez que, segunda ela, muitas pesquisas têm apontado para uma correlação entre evasão e baixo desempenho acadêmico, não necessariamente como uma relação de causalidade, mas sim de uma correlação que mostra que há mais evasão entre estudantes com menor desempenho acadêmico, assim como há maior evasão entre estudantes de primeiro ano, dado já bastante conhecido internacionalmente, especialmente por meio dos trabalhos de Pascarella e Terenzini (2005).

### **Apoio Pedagógico: definições e desafios**

Na sequência, a partir dos referenciais citados e da experiência como pedagogo em um serviço de apoio aos estudantes ligado à assistência estudantil busco, conforme já anunciado, uma definição de apoio pedagógico, não no sentido de reduzi-lo, mas sim de anunciá-lo como uma possibilidade institucional voltada à permanência estudantil.

O apoio pedagógico é um conjunto de ações e estratégias institucionais que, baseados no conhecimento prévio do público a ser atendido, visam apoiar os estudantes no desenvolvimento de variadas habilidades e competências acadêmicas, profissionais e sociais, favorecendo a aprendizagem e a afiliação deles e, contribuindo na diminuição de eventuais defasagens de aprendizagem.

Embora algumas vezes o Apoio Pedagógico necessite de suporte material, como livros, fotocópias, equipamentos, tecnologias, software, etc., de maneira geral vai além, se constitui num suporte simbólico, intelectual, de práticas e possibilidades de inserção do estudante na cultura acadêmica, no apoio ao engajamento do estudante na/com a instituição, na criação do sentido de pertencimento, na sua afiliação (Coulon, 2008).

O Apoio Pedagógico como um conceito e uma área de atuação nova dialoga de forma permanente com outras ideias já exploradas há mais tempo em pesquisas sobre ensino superior, como os conceitos de assistência estudantil, transição, autorregulação da aprendizagem e afiliação. A partir desses quatro conceitos, outros estudos também podem compor o referencial teórico para se pensar o apoio pedagógico, como os estudos sobre transição da adolescência para a vida adulta, assim como discussões sobre estudantes de primeira geração (os primeiros em suas famílias a cursar esse nível de ensino), além de questões como evasão e reprovação, projeto de vida, orientação profissional, saúde mental entre outras.

Ao combinar todos esses aspectos, o apoio pedagógico pode se manifestar com três diferentes objetivos que se complementam: promover, prevenir e reparar (Dias, 2020b). Ou seja, através de diferentes atividades, o apoio pedagógico pode promover hábitos de estudos saudáveis, prevenir as reprovações e a evasão e reparar eventuais defasagens de aprendizagem dos estudantes. Uma mesma ação, como uma oficina, por exemplo, pode cumprir com esses três objetivos, de acordo com a necessidade de cada estudante (Dias, 2020b).

O apoio pedagógico também pode ser pensado por meio de três linhas de atuação: com os estudantes, com os docentes e junto aos colegiados, mas aqui neste trabalho abordamos apenas a ação direta junto aos estudantes (Dias, 2020b).

Toti (2020) indica também os desafios do apoio pedagógico enquanto campo de atuação profissional: a fundamentação teórica, a área de conhecimento, a identidade profissional, a legitimação institucional e a avaliação das ações.

Esses desafios elencados por Toti (2020) ajudam muitos profissionais a buscar caminhos e soluções para os seus problemas, começando por quais materiais e referências utilizar, visto que a maioria dos profissionais que atua com apoio pedagógico, independente da área de formação, pouco ou nada teve em sua formação inicial sobre a atuação no ensino superior, ainda mais numa área que combina pelo menos referenciais teóricos da pedagogia, psicologia, serviço social e sociologia. Nesse sentido, já aparece o segundo desafio que é buscar a área de conhecimento ao qual o apoio pedagógico está inserido, que a priori é a assistência estudantil fortemente influenciada pelo serviço social, o que justifica muitas das ações serem pensadas para o público atendido pelos programas de assistência estudantil além dos ingressantes.

Outro ponto é a questão da identidade profissional que passe desde a identificação com o cargo técnico-administrativo até a profissão em si, porém, como vimos, mesmo com a predominância de pedagogos, o apoio pedagógico conta com a colaboração de psicólogos, assistentes sociais, licenciados em matemática, biologia, etc., além de profissionais da área da saúde.

Além disso, é comum que profissionais do apoio pedagógico e dos serviços de apoio aos estudantes sintirem que suas ações são pouco legitimadas pela instituição, seja pela dificuldade de organização das atividades, ou pela falta de diálogo com outros serviços e órgãos da instituição, como coordenações de curso, por exemplo.

Por fim, a falta de avaliação das ações para além da satisfação dos estudantes é outro desafio posto ao apoio pedagógico e aos demais serviços de apoio aos estudantes. Será que as ações têm contribuído com a permanência dos estudantes? Talvez, alguns resultados nessa direção possam contribuir com a legitimidade dos serviços, entretanto se debruçar sobre esses dados e produzir pesquisas carece de tempo e apoio institucional, o que, para alguns profissionais, pode parecer um caminho sem solução.

Assim, de maneira geral como já apontado por Toti et al (2018) e Toti e Dias (2020), o Apoio Pedagógico nas instituições de ensino superior tem acontecido principalmente por ações de justaposição, muitas vezes desenvolvidas pelos serviços de apoio aos estudantes, porém sem necessariamente estabelecer um diálogo com os currículos acadêmicos. Entre as formas principais de apoio pedagógico destacam-se os atendimentos

individuais, demanda mais requisitada por parte dos estudantes e as oficinas com temáticas específicas, em especial as de gestão do tempo e técnicas de estudos. Muitos profissionais e serviços atendem apenas os estudantes assistidos pelos programas de assistência estudantil, porém outros atendem os estudantes de maneira universal, sem distinção de públicos. Alguns pensam em atividades específicas para os estudantes de primeiro ano, outros as atividades são abertas a todos os estudantes.

Pensando em todos os desafios colocados, seja para os profissionais que atuam em serviços de apoio pedagógico seja para os estudantes no seu processo de transição e afiliação ao ensino superior, pensar em ações de infusão curricular a partir do conceito de autorregulação da aprendizagem, num diálogo entre serviços de apoio aos estudantes e professores com disciplinas no primeiro e/ou segundo semestre, pode ser uma possibilidade de promover junto aos estudantes, hábitos de estudos condizentes com o ensino superior e contribuir para o reconhecimento institucional do apoio pedagógico.

### Referências

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.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. **Transição, adaptação e rendimento acadêmico de jovens no ensino superior**. Relatório final do projecto. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2004.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

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.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7234**. Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil e dá outras providências. Casa Civil. Brasília: julho de 2010. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_3/ato2007-010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_3/ato2007-010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em 04/08/2019

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

\_\_\_\_\_. **Lei 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. Brasília: Diário Oficial da União (DOU) de 30/08/2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 30/04/2020.

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

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.** [online]. 2017, v.43, n.4, p.1239-1250. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>.

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; 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. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62048>

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. 2020a. Acesso em: 21/12/2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18136> Acesso em: 22/06/2024.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. **Apoio Pedagógico e Orientação educacional no contexto do ensino remoto nas universidades públicas.** Webnário promovido pelo Departamento de Apoio e Acompanhamento (DAA) da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace) da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Realizada dia 24/06/2020 de forma remota. 2020b. Vídeo disponível em: <https://youtu.be/E3LA9DFNlyI> Acesso em: 22/06/2024.

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. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62048> Acesso em: 22/06/2024.

FIOR, Camila. **Permanência no Ensino Superior: a Teoria de Vincent Tinto.** Webinar realizado pelo Grupo de Estudos de profissionais que atuam com Apoio Pedagógico, realizado no dia 21 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k4bMlzsMao&feature=youtu.be>

FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis). **Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares.** Uberlândia (MG): UFU, 2012. Acesso em: 15/06/2020. 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](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); 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](http://portais.univasf.edu.br/proae/noticias/relatorio-final_pesquisa-perfil-institucional_fonaprace_coleta2016.pdf)

FREITAS-SALGADO, Fernanda Andrade de. **Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Campinas, 2013.

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.

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

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, pp.285-303. ISSN 0101-6628. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>.

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.

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.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students: a third decade of research.** 2ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

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.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009. Acesso: 29/03/2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a05.pdf>

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo:** comprometer-se com o estudar na Universidade. Coimbra: Almedina, 2006

ROSÁRIO, P.; POLYDORO, S. A. J. **Capitanear o aprender:** promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.



ROSÁRIO, P.; Núñez, J. C. & González-Pienda, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo**. Comprometer-se com o estudar na universidade. Coimbra, Almedina Editores, 2006.

SANTOS, Antônio Neto Ferreira dos. **Atitude de estudar como prática social no ambiente universitário: realidade empírica e concreta de graduandos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia (MG), 2018.

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

TINTO Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**. Winter 1975, vol. 45, no. 1, p.89-125.

TOTI, Michelle Cristine da Silva. **Universidade e Realidade – Apoio Pedagógico no Ensino Superior em tempos de pandemia**. Webinar Tribuna Universitária realizado em 29 de julho de 2020. Disponível em:

<https://www.facebook.com/watch/?v=725289438323618>

TOTI, Michelle C. Silva; POLYDORO, Soely Ap. Jorge; ASSUMPÇÃO, Flavia V. S. Leite. O apoio pedagógico nas universidades federais brasileiras. In: **Congreso Internacional de Orientación para el Aprendizaje em Educación Superior OAES 2018**. Santiago do Chile.

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. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62048>

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.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p.329-339, 1989.

Enviado em: 05/12/2020 | Aprovado em: 01/08/2022