

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROZILENE BELLAVER

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA
SUL: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE APOIO PEDAGÓGICO
AOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO**

CHAPECÓ

2023

ROZILENE BELLAVER

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA
SUL: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE APOIO PEDAGÓGICO
AOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul,
como requisito para a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli.

CHAPECÓ

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Bellaver, Rozilene

A assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul: Análise da implementação da política de apoio pedagógico aos estudantes de graduação / Rozilene Bellaver. -- 2023.

146 f.:il.

Orientadora: Dra. Maria Silvia Cristofoli

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2023.

1. política educacional. 2. assistência estudantil. 3. PNAES. 4. apoio pedagógico. 5. UFFS. I. Cristofoli, Maria Silvia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ROZILENE BELLAVER

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA
SUL: ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE APOIO PEDAGÓGICO
AOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Chapecó, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 19/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA SILVIA CRISTOFOLI**
Data: 27/09/2023 14:59:53-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **ELENA MARIA BILLIG MELLO**
Data: 26/09/2023 15:20:52-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Elena Maria Billig Mello – UNIPAMPA

Documento assinado digitalmente
 **JOVILES VITORIO TREVISOL**
Data: 26/09/2023 18:57:50-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Joviles Vitorio Trevisol – UFFS
Avaliador

Dedico este estudo aos participantes desta pesquisa, profissionais técnico-administrativos em educação da UFFS que atuam com o apoio pedagógico; aos estudantes universitários, principalmente aqueles que necessitam do apoio pedagógico para qualificar sua trajetória acadêmica; e ao meu filho, Bernardo, com o desejo de que estude em uma universidade pública com qualidade.

AGRADECIMENTOS

Quando caminhamos sozinhos, nossas experiências e crescimento são limitados. Portanto, acredito que somos o resultado das relações que estabelecemos. É esta troca que torna a aprendizagem significativa e é com ela que nos construímos enquanto seres humanizados. Neste momento, eu agradeço às pessoas que tornaram essa caminhada significativa e que contribuíram, qualificando e ampliando minha visão de mundo, principalmente, sobre a educação e as políticas públicas.

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli, pela acolhida, incentivo e ensinamentos proporcionados nesse percurso.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Elena Maria Billing Mello e Prof. Dr. Joviles Vitório Trevisol, por aceitarem participar da banca e pelas pertinentes contribuições que qualificaram esta pesquisa.

Às minhas colegas de trabalho, pedagogas da Assessoria Pedagógica da UFFS, *Campus Chapecó* (SC), Elisangela e Dariane, com quem compartilhei muitas angústias e inquietações. Obrigada por olharem meus rascunhos e pelas palavras de apoio. Vocês tornaram essa caminhada mais leve.

À colega e amiga, Elisangela, pelo incentivo em ingressar no mestrado. Seu incentivo foi fundamental para iniciar e concluir este ciclo. Obrigada!

À minha família, em especial meu marido, Eder, e meu filho, Bernardo, pela compreensão neste período que cursei o mestrado.

Aos profissionais técnico administrativos em educação da UFFS que participaram da pesquisa. Obrigada por contribuírem, manifestando suas opiniões, colaborando para avaliar o apoio pedagógico para estudantes de graduação, implementado na UFFS.

À UFFS, pelas experiências e aprendizagens desde 2011 como servidora e nestes dois anos de mestrado, também como estudante. Pelo Plano de Educação Formal (PLEDUCA), importante política de formação para os servidores técnico-administrativos em educação da instituição, o qual é fundamental e permite a qualificação dos TAE.

À coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFFS, *Campus Chapecó* (SC), especialmente aos que tive a oportunidade de ter mais contato devido às disciplinas cursadas. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados.

Aos colegas da turma 2021/2 do PPGE, pelas trocas de experiências e discussões. Em especial às colegas Graciéle e Bruna pelos momentos de troca e de diálogo.

Por fim, obrigada a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram neste processo de formação. Finalizo este ciclo com alegria, afinal, cursar o mestrado foi gratificante, um período de muita aprendizagem e de conhecimento próprio.

[...] a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 132).

RESUMO

A implementação, nas últimas duas décadas, de políticas educacionais para a educação superior, como o REUNI, PNAES e Lei de cotas, contribuíram para democratizar e garantir o acesso de um novo perfil estudantil nas IFES. Porém, somente garantir o acesso não é suficiente para que estes estudantes concluam o curso escolhido; é necessário planejar e implementar políticas de permanência. O PNAES estabelece 10 áreas que visam garantir a permanência estudantil e podem ser implementadas pelas instituições de ensino superior pública. Esta pesquisa analisou a implementação de uma das dez áreas do PNAES, o apoio pedagógico, em uma instituição de ensino superior pública, de natureza *multicampi*, criada em 2009. O estudo teve como propósito geral analisar a implementação do apoio pedagógico como área do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFFS, os fatores facilitadores e seus obstáculos, na perspectiva dos profissionais técnico-administrativos em educação que desenvolvem este serviço. Trata-se de um estudo de caso, de caráter exploratório e de abordagem qualitativa. Buscou-se, através de instrumentos investigativos, como análise documental, questionário semiestruturado e entrevistas semiestruturadas, desenvolver uma avaliação de processo, referenciada em Draibe (2001). O público alvo foram os servidores TAE que desenvolvem o serviço de apoio pedagógico com estudantes de graduação na UFFS. A análise de dados foi baseada na técnica de análise de conteúdos de Bardin (2011) e se utilizou como indicadores *a priori* e para análise dos dados, eficiência e eficácia. Foram estabelecidas três categorias: perfil profissional; valorização profissional; e avaliação dos profissionais. Após análise dos dados foi possível inferir que o apoio pedagógico implementado para os estudantes da UFFS é parcialmente eficiente e eficaz, mas para que esta política alcance na instituição os objetivos propostos pelo programa é necessário priorizar e qualificar o serviço implementado. Formação continuada, espaço físico adequado para atendimento, sobrecarga de trabalho, ampliação do público beneficiário, trabalho coletivo e reconhecimento da comunidade acadêmica são alguns pontos frágeis levantados pelos profissionais que desenvolvem este serviço na instituição e que precisam ser aprimorados no intuito de qualificar o trabalho disponibilizado.

Palavras-chave: política educacional; assistência estudantil; PNAES; apoio pedagógico; UFFS.

ABSTRACT

The implementation, in the last two decades, of educational policies for Higher Education, such as Support Program for Restructuring and Expansion of Federal Universities Plans (REUNI), National Student Assistance Program (PNAES) and the Quota Law, contributed to democratize and guarantee access to a new student profile at the federal institutions of higher education. However, just guaranteeing access is not enough for these students to complete the chosen course; it is necessary to plan and implement permanence policies. PNAES establishes 10 areas that aim to guarantee student permanence and can be implemented by public higher education institutions. This research analyzed the implementation of one of the ten areas of the PNAES, the pedagogical assistance, in a public higher education institution, *multicampi*, created in 2009. The present study had the general objective of analyzing the implementation of pedagogical assistance as an area of the National Student Assistance Program at Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), the facilitating factors and their obstacles, from the perspective of technical-administrative professionals in education (TAE) who develop this service. This is a case study, with an exploratory character and a qualitative approach. It was sought to develop a process evaluation, referenced in Draibe (2001), through investigative instruments such as documental analysis, semi-structured questionnaire, and semi-structured interviews. The target audience was the TAE professionals that develop the pedagogical assistance service with undergraduate students at UFFS. Data analysis was based on Bardin's (2011) content analysis technique, it was used efficiency and effectiveness as a priori indicators and for data analysis. Three categories were established: professional profile; professional valuation and professionals' evaluation about the program. Through the empirical data collected, the objective of the research was reached, being possible to infer that the pedagogical assistance implemented for UFFS students is partially efficient and effective, but it is necessary to prioritize and qualify the implemented service for this policy to reach the objectives proposed by the program in the institution. Continuous training, adequate physical space for assistance, work overload, expansion of the beneficiary public, collective work and recognition of the academic community are some weak points raised by the professionals who develop this service in the institution and which need to be improved to qualify the provided service.

Keywords: educational policy; student assistance; PNAES; pedagogical assistance; higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização dos <i>campi</i> da UFFS	59
Figura 2 - Organograma da PROAE.....	63
Figura 3 - Organograma dos <i>campi</i> de Chapecó (SC), de Erechim (RS), de Cerro Largo (RS) e de Laranjeiras do Sul (PR).....	64
Figura 4 - Organograma <i>campus</i> Realeza (PR)	65
Figura 5 - Organograma <i>campus</i> Passo Fundo (RS)	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmico-científicas relacionadas ao objeto de estudo	21
Quadro 2 - Averiguação de eficiência e de eficácia na pesquisa apresentada.....	29
Quadro 3 - Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho	39
Quadro 4 - Categorias e unidades de registro.....	82
Quadro 5 - Pontos positivos e fragilidades no apoio pedagógico da UFFS	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa bruta de matrícula na graduação, por segmento de ensino, de 2012 até 2021	45
Gráfico 2 - Evolução orçamentária do PNAES entre 2008 e 2020 (em milhões)	55
Gráfico 3 - Gênero dos TAEs que atuam com apoio pedagógico na UFFS	83
Gráfico 4 - Identidade étnico-racial dos TAE que atuam com apoio pedagógico na UFFS ...	84
Gráfico 5 - Idade dos TAE que atuam com o apoio pedagógico de estudantes na UFFS	85
Gráfico 6 - Curso de graduação dos TAE que atuam com apoio pedagógico	85
Gráfico 7 - Tempo de trabalho dos TAE no apoio pedagógico	87
Gráfico 8 - Encontros para a troca de experiências	90
Gráfico 9 - Dúvidas sobre o exercício cotidiano das atividades de apoio pedagógico	93
Gráfico 10 - Os TAE sabem onde procurar ajuda	94
Gráfico 11 - Setor institucional de lotação dos TAE que trabalham com o apoio pedagógico	98
Gráfico 12 - Apoio pedagógico desenvolvido sozinho e/ou em equipe	98
Gráfico 13 - Profissionais que participam das equipes	99
Gráfico 14 - Percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o reconhecimento do apoio pedagógico pela comunidade acadêmica	102
Gráfico 15 - Autonomia para desenvolver o trabalho de apoio pedagógico	103
Gráfico 16 - Estudantes que participam do apoio pedagógico na UFFS	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estimativa do investimento público direto em educação por estudante e por nível de ensino - Valores nominais (Brasil 2000 – 2018)	41
Tabela 2 - Recursos PNAES na UFFS entre 2010 e 2021 (em milhões)	55
Tabela 3 - Porcentagem de estudantes por <i>campus</i> da UFFS que concluíram o ensino médio em escola pública e privada.....	107
Tabela 4 - Planos de acompanhamento homologados em 2018.....	111
Tabela 5 - Estudantes com matrícula ativa/planos de acompanhamento em 2018.1 e 2018.2	111
Tabela 6 - Planos de acompanhamento homologados, por <i>campus</i> , em 2019.1	112
Tabela 7 - Planos de acompanhamento homologados, por <i>campus</i> , em 2019.2	112
Tabela 8 - Estudantes com matrícula ativa/planos de acompanhamento em 2019.1 e 2019.2	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BI	<i>Microsoft Power Business Intelligence</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONSUNI	Conselho Universitário
COVID-19	Coronavírus
CGAE	Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis
CGRAD	Câmara de Graduação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FETRAF-Sul	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IN	Instrução Normativa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
PCD	Pessoa com Deficiência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade para todos
PNE	Plano Nacional de Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PAPP	Programa de Apoio Pedagógico e/ou Psicossocial
PR	Paraná
PROAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RANI	Registro Administrativo de Nascimento de Indígena
RS	Rio Grande do Sul
SAE	Setor de Assuntos Estudantis
SC	Santa Catarina
SISU	Sistema de Seleção Unificado
STAE	Servidor Técnico Administrativo em Educação
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TBM	Taxa Bruta de Matrícula
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNE	União Nacional dos Estudante

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	JUSTIFICATIVA	19
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	22
1.3	QUESTÕES DE PESQUISA	22
1.4	OBJETIVOS	23
1.4.1	Objetivo Geral.....	23
1.4.2	Objetivos Específicos	23
1.5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
1.6	CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA.....	30
2	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS	32
2.1	POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL	32
2.2	IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	34
2.3	INDICADORES DE AVALIAÇÃO	36
3	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS	40
3.1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE CONTRIBUÍRAM PARA MUDAR O PERFIL ESTUDANTIL NAS IFES	45
4	O APOIO PEDAGÓGICO NA UFFS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	52
4.1	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA	59
4.2	DISPOSIÇÃO DO APOIO PEDAGÓGICO VINCULADO AO PNAES NA UFFS	62
5	A IMPLEMENTAÇÃO DO APOIO PEDAGÓGICO NA UFFS: ANÁLISE DOS RESULTADOS	69
5.1	PERFIL E AVALIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM O APOIO PEDAGÓGICO NA UFFS.....	71
5.2	INFERÊNCIA E ANÁLISE DAS CATEGORIAS.....	
5.2.1	Perfil profissional.....	82
5.2.2	Gênero.....	82

5.2.3	Identidade étnico-racial.....	83
5.2.4	Idade.....	84
5.2.5	Formação inicial dos profissionais	85
5.2.6	Tempo de trabalho na UFFS	86
5.2.7	Tempo de trabalho com o apoio pedagógico	86
5.2.8	Inserção no apoio pedagógico	87
5.2.9	Formação continuada.....	88
5.3	VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	100
5.4	COMPREENSÃO DOS ATORES IMPLEMENTADORES SOBRE A POLÍTICA DE APOIO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA ATIVIDADE-FIM	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	134
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	135
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO	136
	APÊNDICE D – TCLE ENTREVISTA.....	141
	APÊNDICE E – TCLE QUESTIONÁRIO	144

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, temos como objeto a área Apoio Pedagógico vinculada ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), tendo como *locus* de pesquisa os seis *campi* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), os quais estão localizados nos estados do Rio Grande do Sul (RS), de Santa Catarina (SC) e do Paraná (PR). Nesta pesquisa analisamos a implementação de uma política pública na educação superior, a qual está vinculada à linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFFS, *campus* Chapecó. Analisamos o processo de implementação de ações de apoio pedagógico aos estudantes de graduação da referida instituição a partir de pesquisa com os profissionais técnico-administrativos em educação, que desenvolvem este serviço na instituição. Para isso, procuramos analisar os fatores facilitadores e os obstáculos que perpassam na implementação da política de apoio pedagógico na UFFS, estabelecida pelo PNAES.

A motivação em pesquisar este tema tem relação direta com minha atuação profissional. Sou graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Em minha graduação, tive experiências e aprendizagens voltadas à Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em dezembro de 2011, ingressei na UFFS, *campus* Chapecó (SC), como servidora técnica administrativa em educação, vinculada ao cargo de Pedagoga. Desde então trabalhei em diversas frentes na instituição. Em 2017 fui convidada a trabalhar com o acompanhamento pedagógico dos estudantes de graduação, nomenclatura utilizada pela UFFS para contemplar uma das 10 áreas do PNAES, a área apoio pedagógico.

Na UFFS, as primeiras ações de apoio pedagógico implementadas, vinculadas ao PNAES foram no ano 2016. Os profissionais que iniciaram a implementação desta área do PNAES na UFFS foram, majoritariamente, assistentes sociais e psicólogos. Posteriormente, os pedagogos passaram a atuar de forma mais efetiva, se entendendo pelos profissionais que trabalhavam no Setor de Assuntos Estudantis e pela gestão, que este serviço seria atribuição do cargo que ocupavam na instituição. Cabe ressaltar que o cargo de pedagogo integrou um único concurso público realizado em 2009 para provimento de vagas para cargos da carreira técnico-administrativa em educação da UFFS, Edital nº 1/GR/UFFS/2009 (UFFS, 2009). Consta no referido edital, a descrição sumária do cargo, ou seja, as atribuições que competem ao cargo: “Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe

escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (UFFS, 2009, p. 4).

A minha inserção e experiência profissional vivenciada evidenciaram o quão desafiador é o trabalho de apoio pedagógico aos estudantes universitários, isto é, trabalhar com estudantes que encontram alguma dificuldade no seu processo de aprendizagem. Questiono-me constantemente: as ações desenvolvidas contribuem com a trajetória acadêmica dos estudantes? Elas cumprem os objetivos previstos e colaboram para que os estudantes tenham melhor desempenho acadêmico, minimizando a retenção e a evasão na UFFS? Como podemos melhorar o serviço de apoio pedagógico oferecido aos estudantes e contribuir significativamente em sua trajetória acadêmica?

Desde que iniciei o trabalho com o apoio pedagógico para estudantes universitários, foram várias as ações desenvolvidas, algumas tentativas e ideias frustradas e outras experiências positivas. Pensando em qualificar minha prática diária, desenvolvi esta pesquisa com a intenção de aprofundar meus conhecimentos e, assim, contribuir na proposta de ações mais efetivas para a aprendizagem dos estudantes. Acredito que os profissionais técnico-administrativos em educação podem contribuir significativamente com o apoio pedagógico para estudantes universitários.

1.1 JUSTIFICATIVA

Historicamente a educação superior tem sido um nível de ensino altamente elitizado. A UFFS é fruto de políticas públicas que pretendem mudar esta realidade, afinal, sua política de acesso inclui prioritariamente alunos egressos de escola pública. Segundo Nierotka e Trevisol (2019), mais de 90% dos alunos matriculados na UFFS concluíram o Ensino Médio em escola pública. As políticas de acesso adotadas pela UFFS têm o intuito de promover a equidade e superar as desigualdades. Nesta instituição pública de ensino superior e em outras com a mesma intenção, percebemos a necessidade de, além do acesso, implementar estratégias que visam a permanência destes estudantes. O PNAES é uma conquista, resultado de muitos anos de lutas sociais, sendo a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), as entidades que mais colaboraram para esse feito (Dutra; Santos, 2017).

Desta forma, ressaltamos a importância do PNAES, que tem seus princípios voltados à educação como forma de superar ou de minimizar as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa nº 39 (Brasil, 2007b), de 12 de dezembro de 2007, e pelo Decreto nº 7.234 (Brasil, 2010), de 19 de junho de 2010, tornando-se uma política pública, normatizada e contínua. São objetivos, conforme expresso no art. 2º do decreto:

Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010, art. 2).

O programa possui como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes de graduação na educação superior pública federal. As áreas de abrangência do PNAES são estabelecidas por meio de 10 ações, correspondendo à: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

As prioridades de desenvolvimento das ações são de responsabilidade das Instituições Federais de Ensino (IFES), observadas a partir das especificidades de cada instituição, devendo ser consideradas as necessidades identificadas pelos seus estudantes. Entre as ações está o apoio pedagógico (Brasil, 2010, art. 3, §1º, inciso IX). Embora o plano contemple o apoio pedagógico como uma das áreas para garantir a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, não estabelece quais ações são definidas como apoio pedagógico. Logo, cabe a cada instituição definir a necessidade de implementar ou não, e a forma como atenderá a essa área da Assistência Estudantil (AE).

O PNAES foi aprovado em 2007, tornando-se política pública de estado em 2010, porém, ao pesquisarmos sobre a área do apoio pedagógico vinculada a este programa, percebemos um esvaziamento de pesquisas. Embora nas IES este seja um tema necessário e que deveria estar presente no cotidiano institucional, ele ainda é pouco explorado nas pesquisas de políticas públicas educacionais no Brasil.

Em levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹, utilizando como recorte

¹ Pesquisa realizada em 19 de julho de 2022.

temporal os anos de 2007² até 2022 e com o descritor “PNAES”, localizamos 756 trabalhos, sendo que destes vários pertenciam ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), devido à proximidade da sigla. Na busca avançada, combinando os descritores “PNAES” *and* “apoio pedagógico” *and* “ensino superior”, encontramos 13 trabalhos. Combinando os descritores “assistência estudantil” *and* “apoio pedagógico” *and* “ensino superior” localizamos 16 trabalhos, sendo que destes 10 trabalhos repetiam com os descritores da busca anterior. Desta busca na BDTD, três trabalhos se relacionam diretamente com o objeto de estudo proposto para esta pesquisa, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Produções acadêmico-científicas relacionadas ao objeto de estudo

Informação	Descrição do Estudo
Título: A permanência estudantil na Universidade Federal da Paraíba: proposição de um plano para o apoio pedagógico (Dissertação). Autora: Emily da Silva Nascimento. Orientadora: Mariana Lins de Oliveira. Instituição: Universidade Federal da Paraíba. Ano: 2019. Fonte: BDTD – IBICT.	Agrupar dispositivos de suporte/apoio pedagógico ao estudante, em um modelo de organização e implementação de ações que o assessor nas atividades acadêmicas para sua permanência.
Título: O apoio pedagógico no campo da Assistência Estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil (Tese). Autor: Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias. Orientadora: Helena Maria Sant’Anna Sampaio. Instituição: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Ano: 2021. Fonte: BDTD – IBICT.	Compreender como o apoio pedagógico vem se constituindo no âmbito dos serviços de apoio aos estudantes na Assistência Estudantil em universidades federais brasileiras. O trabalho realiza uma incursão na expansão/massificação do ensino superior, permitindo o ingresso nas universidades de um novo perfil estudantil. A pesquisa envolveu profissionais da Assistência Estudantil de quatro universidades: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do ABC (UFABC).
Título: Apoio Pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras: mapeamento, tendências e desafios (Tese). Autora: Michelle Cristine da Silva Toti. Orientadora: Soely Aparecida Jorge Polydoro. Instituição: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Ano: 2022. Fonte: BDTD – IBICT.	Mapear e analisar o que é o Apoio Pedagógico nas universidades federais brasileiras, a partir de aspectos centrais nos serviços, como concepções, oferta de ações, perfil dos profissionais, organização institucional e avaliação dos serviços. O levantamento foi realizado em 63 universidades federais, com devolutiva de 62 universidades.

Fonte: Autora (2022)

Como ressaltamos anteriormente, existe uma escassez de trabalhos e pesquisas realizadas sobre o tema proposto. Os trabalhos encontrados e citados (Nascimento, 2019; Dias, 2021; Toti, 2022a) no Quadro 1 são recentes, o que nos permite inferir que estes trabalhos

² Ano de aprovação do PNAES.

simbolizam um marco nas pesquisas relacionadas ao PNAES voltada à área de apoio pedagógico, pois os trabalhos publicados anteriormente se referem a ações como alimentação, moradia e transporte, as quais envolvem orçamento financeiro significativo. Destacamos a relevância das pesquisas realizadas por Dias (2021) e Toti (2022a), visto que foram utilizadas como referencial teórico da pesquisa em tela.

Estamos, neste sentido, diante de uma lacuna de produção acadêmica cujo principal escopo de análise é o processo de implementação da política pública voltada à permanência dos estudantes nas universidades, em especial, ao apoio pedagógico enunciado.

Tendo isso presente, duas razões fundamentais justificam o desenvolvimento da pesquisa. O primeiro visa analisar os sentidos que o apoio pedagógico assumiu na UFFS ao longo dos anos, observando facilidades e obstáculos em seu processo de implementação. O segundo objetiva ampliar os conhecimentos profissionais para a área, haja vista a necessidade formativa identificada frente a este desafio de trabalhar como pedagoga e técnica administrativa em educação no contexto de atuação com estudantes na educação superior.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como as políticas de apoio pedagógico, previstas no PNAES, têm sido implementadas pela UFFS?

1.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Quais políticas educacionais o governo federal implementou nas últimas décadas com o propósito de apoiar o ingresso e a permanência dos estudantes das IFES?

Como se deu o processo de concepção e de implementação das políticas de apoio pedagógico, destinadas aos estudantes de graduação da UFFS?

Que avaliação os profissionais envolvidos fazem acerca da eficiência e da eficácia das políticas de apoio pedagógico implementadas pela UFFS?

Quais são as principais dificuldades e entraves presentes no processo de implementação das políticas de apoio pedagógico na UFFS, segundo os profissionais envolvidos?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar os fatores facilitadores e os obstáculos presentes no processo de implementação das políticas e das ações de apoio pedagógico como área do PNAES, aos alunos de graduação da UFFS.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analisar as principais políticas educacionais estabelecidas nas últimas duas décadas e que contribuíram para o ingresso e a permanência de estudantes em IFES;
- Historicizar o processo de implementação do apoio pedagógico na UFFS;
- Averiguar como os profissionais que implementam o apoio pedagógico na UFFS compreendem e avaliam esta política educacional na instituição.

1.5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Adotamos para a presente pesquisa a abordagem qualitativa. Ao analisarmos a literatura sobre pesquisa qualitativa é comum encontrá-la sendo comparada à pesquisa quantitativa e vice-versa. Segundo André (1995), no final do século XIX houve um intenso debate sobre a diferenciação de qualitativo e de quantitativo, considerando uma oposta à outra e ressaltando questões epistemológicas e metodológicas. Estes debates permitiram chegar à conclusão de que uma pode complementar a outra. Brumer *et al.* (2008) enfatizam que, atualmente, o discurso de superioridade de uma abordagem sobre a outra perdeu força. Segundo o autor, “ambos podem dar contribuições decisivas ao maior conhecimento da realidade social. Numa mesma investigação, podem ser utilizados recursos de uma e outra natureza, já que eles não são excludentes, nem incompatíveis, podendo ser complementares” (Brumer *et al.*, 2008, p. 137). Sendo assim, a pesquisa pode ser quali-quantitativa.

Nesta pesquisa, em alguns momentos, utilizamos dados quantitativos, porém fundamentamos os estudos na abordagem qualitativa desde sua fundamentação até a análise de

dados. O pesquisador precisa ter cuidado para não simplificar a pesquisa qualitativa, entendendo-a como qualquer pesquisa que simplesmente não envolva números, gráficos e tabelas. A pesquisa qualitativa vai muito além disso.

Para definir e compreender a amplitude da pesquisa qualitativa, buscamos amparo teórico em alguns autores. Flick (2009a) caracteriza a pesquisa qualitativa como “tipo de pesquisa que visa a abordar o mundo ‘lá de fora’ e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras diferentes” (Flick, 2009a, p. 8). O autor salienta que, embora existam vários enfoques sobre a pesquisa qualitativa, é possível observar especificidades próprias com características comuns, tais como: analisar experiências de indivíduos ou grupos referentes ao dia a dia ou à aspectos profissionais e observar e registrar interações e comunicação para, posteriormente, analisar tais conteúdos, investigando documentos ou aspectos semelhantes de experiências ou de interações. Ainda,

A pesquisa qualitativa ainda se baseia em atitudes específicas – de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda, e assim por diante (Flick, 2009a, p. 30).

Respalhando-nos também em Gerhardt e Silveira (2009), enfatizamos que a pesquisa qualitativa tem a intenção de investigar como as coisas acontecem de forma minuciosa em um caso específico. Ademais, tem como característica focar no caráter subjetivo do objeto para compreender o comportamento de determinado “grupo social”. Essa pesquisa exige uma análise criteriosa com responsabilidade e dedicação do pesquisador, tendo cuidado para não tornar a pesquisa empírica.

Para Minayo (2001 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Sendo assim, com esta abordagem é possível compreender a subjetividade dos sujeitos na relação com o mundo, permitindo ao pesquisador compreender ações e atitudes e não simplesmente quantificar. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que

defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Corroborando com este pensamento, Alves (1991) destaca a existência de um consenso entre os pesquisadores qualitativos, pois consideram que o pesquisador é o instrumento fundamental da pesquisa, uma vez que está diretamente em contato com o local ou o campo de pesquisa. A imersão do pesquisador no local de pesquisa com uma perspectiva holística permite entender os significados subjetivos que os participantes atribuem a determinado objeto de pesquisa.

As pesquisas qualitativas geralmente surgem para responder lacunas de conhecimentos adquiridos de experiências práticas, sendo que poucas pesquisas com esta abordagem têm origem no traçado teórico (Alves, 1991). Desse modo, “essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição ou comunidade. Daí serem as pesquisas, em sua maioria, classificadas como exploratórias ou descritivas” (Marshall; Rossman, 1989 *apud* Alves, 1991, p. 57).

Sendo assim, a pesquisa apresentada se caracteriza como estudo de caso de caráter exploratório. O estudo de caso é um método de pesquisa considerado qualitativo, que pode ser utilizado quando queremos desenvolver uma pesquisa ampla sobre um assunto específico, ou seja, fazer um estudo aprofundado sobre uma área específica. Ainda, esta pesquisa se configura como estudo de caso, pois trata sobre a implementação de políticas de apoio pedagógico vinculado ao PNAES em uma instituição de ensino superior. Desta forma, o tema aprofundado é o apoio pedagógico vinculado ao PNAES na UFFS. Assim, o estudo de caso é uma pesquisa exploratória, que

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gil, 2007 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35).

Por estes motivos entendemos que o estudo de caso é o método mais adequado para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Gil (2002) contribui com este pensamento destacando que o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (Gil, 2002, p. 54).

Todavia, existem críticas por parte de alguns autores referente ao longo tempo de pesquisa que o método exige. Porém, Gil (2002) ressalta que é possível realizar a pesquisa em

períodos curtos. Quanto à possibilidade de generalização do estudo, o autor destaca que na análise de um ou mais casos pode haver uma base insuficiente, porém “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (Gil, 2002, p. 55).

Uma das primeiras etapas a serem realizadas no percurso metodológico desta pesquisa foi a pesquisa documental e o levantamento bibliográfico, construído a partir de consulta às bases de dados, documentos legais e institucionais, além de levantamento na literatura.

Os instrumentos investigativos foram a análise documental, entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado. A técnica de análise documental foi utilizada a fim de compreender as políticas públicas em âmbito nacional, como Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) e Lei de Cotas (Brasil, 2012a), que se relacionam com o PNAES, bem como as normativas institucionais locais da UFFS (Documentos, Portarias, Instruções Normativas, Resoluções) vinculadas à área de apoio pedagógico que tem relação com tal política educacional.

Referente à análise documental, Cellard (2012) destaca que o pesquisador que aderir a esta técnica, com a intenção de levantar um *corpus* satisfatório de dados e de informações, precisa averiguar todos os documentos que possibilitem encontrar contribuições possíveis de corroborar com seu estudo. O autor ainda afirma que “o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva a formulação de interpretações novas, ou mesmo a modificação de alguns dos pressupostos iniciais” (Cellard, 2012, p. 298).

Os participantes desta pesquisa são profissionais técnico-administrativos em educação que atuam ou atuaram na implementação do apoio pedagógico nos seis *campi* da UFFS. Com a intenção de compreender o que motivou a implementação do apoio pedagógico, como ação do PNAES na UFFS, realizamos entrevistas individuais com 3 profissionais que participaram das discussões iniciais sobre a implementação do apoio pedagógico na instituição. O propósito inicial era entrevistar quatro profissionais. O convite foi encaminhado por e-mail a quatro profissionais, sendo que destes, um não aceitou participar da pesquisa. Duas entrevistas ocorreram no formato presencial e uma online por meio da plataforma *Cisco Webex Meeting*.

Para responder nosso terceiro objetivo, averiguar como profissionais que implementam o apoio pedagógico na UFFS compreendem e avaliam esta política educacional na instituição, utilizamos dois instrumentos investigativos: entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado. As entrevistas também foram individuais e com 6 profissionais (um de cada

campi) que trabalham atualmente com o apoio pedagógico. Ademais, encaminhamos questionário semiestruturado para 11 profissionais que implementam atualmente o apoio pedagógico nos seis *campi* da UFFS.

O convite aos participantes da pesquisa aconteceu após levantamento prévio por meio de contato telefônico, junto aos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS. Solicitamos informação sobre quais os profissionais que desenvolveram o serviço de acompanhamento pedagógico nos respectivos *campi*, considerando o ano de 2022.

Após identificar quais eram os profissionais que realizam o serviço atualmente, encaminhamos e-mail a seis profissionais, um de cada *campus*, com informações e convite para participação na pesquisa. Os participantes que aceitaram participar da entrevista receberam por e-mail o link de acesso ao formulário online com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado no Apêndice D.

Quanto à resposta ao convite em participar da entrevista, os profissionais contatados de quatro *campus* retornaram prontamente ao e-mail encaminhado, concordando em participar da pesquisa. Em dois *campi* foi necessário reencaminhar o e-mail, sendo que em um destes, o profissional ao qual foi endereçado o e-mail não retornou, portanto, convidamos outro servidor que colabora com o apoio pedagógico implementado naquele *campus*.

A entrevista é considerada uma técnica fundamental para compreensão do ser humano e existem várias formas de realizá-la (Aires, 2015). Nesta pesquisa, as entrevistas aconteceram respeitando a disponibilidade dos participantes e foram realizadas de forma online através da plataforma *Cisco Webex Meeting*. A escolha pelo formato online foi no intuito de otimizar o processo, devido o distanciamento dos *campi* da residência da pesquisadora. Contudo, no *campus* Chapecó (SC), localizado na cidade onde a pesquisadora reside, as entrevistas aconteceram de forma presencial. Nos *campi* localizados no estado do Rio Grande do Sul (cidades de Cerro Largo, de Erechim e de Passo Fundo) e no estado do Paraná (cidades de Laranjeiras do Sul e de Realeza) as entrevistas aconteceram de forma online. Houve boa conexão de internet na realização das entrevistas, não havendo nenhum prejuízo no transcorrer das conexões, além de que todos os participantes mantiveram a câmera aberta durante a entrevista.

As entrevistas foram coordenadas pela pesquisadora, considerando um roteiro com oito perguntas semiestruturadas (Apêndice B). Cada entrevista durou aproximadamente entre 30 e 40 minutos. Após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra, suprimindo dados que pudessem identificar os participantes e alguns vícios de linguagem. Os nomes dos participantes foram alterados por códigos, para manter o sigilo da identificação.

Conforme consta no TCLE, para segurança dos participantes, as gravações e as transcrições foram salvas em pastas privativas da pesquisadora.

O segundo instrumento investigativo utilizado foi um questionário semiestruturado, com 24 perguntas (Apêndice C). Ele foi aplicado de forma online e encaminhado por e-mail, através de link da plataforma *Google Forms*. O questionário foi encaminhado para 11 profissionais que atualmente desenvolvem o trabalho de apoio pedagógico para estudantes na instituição, sendo que destes 11 profissionais, 6 participaram da entrevista e também foram convidados a responder ao questionário. Optamos por encaminhar o questionário também aos psicólogos (as) dos *campi*³ da UFFS, por entender que estes profissionais atuam de forma conjunta no serviço de apoio pedagógico, sendo que os psicólogos estão incluídos no quantitativo de profissionais mencionados anteriormente (11 profissionais).

A adesão por participar da pesquisa respondendo ao questionário não foi a esperada. O questionário foi enviado a onze⁴ profissionais; desses, 7 aceitaram participar da pesquisa. Ao acessar o link da plataforma *Google Forms*, havia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E). Somente após a concordância do TCLE o participante tinha acesso ao questionário. Para os convidados que não concordassem em responder o questionário, a orientação era fechar a página do navegador.

O convite para participar da pesquisa respondendo ao questionário foi enviado por e-mail em 06 de fevereiro de 2023. Em 15 de fevereiro foi reenviado o e-mail reforçando o convite, estipulado como prazo para participar da pesquisa a data de 18 de fevereiro de 2023. Junto aos respondentes, foi assumido compromisso de devolutiva dos resultados desta pesquisa, através de e-mail, para cada participante.

Desta forma, com os resultados compreendemos como ocorreu e/ou ocorre, o processo de implementação do apoio pedagógico vinculado ao PNAES na UFFS. Além disso, observamos fatores facilitadores e os obstáculos no processo de implementação desta política, a partir das vozes dos atores que executam ações voltadas a cumprir os objetivos almejados pelo programa. De acordo com Arretche (2001, p. 47), “na prática, qualquer política pública é de fato feita pelos agentes encarregados da implementação”. De forma a corroborar com a afirmação da autora, ouvimos os profissionais técnico-administrativos em educação, atores implementadores da política educacional analisada.

Em posse dos resultados da pesquisa, os dados foram analisados no viés da pesquisa

³ Para o *campus* Passo Fundo não foi encaminhado o questionário para o psicólogo (a), pois não há profissional com essa formação concursado e que atua como técnico-administrativo em educação.

⁴ Todos os profissionais, segundo levantamento telefônico com os Setores de Assuntos Estudantis, desenvolveram este serviço em 2022 nos *campi* da UFFS.

qualitativa, considerando se tratar de uma avaliação de processo, fundamentamo-nos em Draibe (2001), quando destaca:

As avaliações de processo, de natureza qualitativa, buscam-se identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positivamente, o cumprimento das metas e objetivos. Tais fatores podem ser entendidos como condições institucionais e sociais dos resultados (Draibe, 2001, p. 30).

Desta forma, para a análise dos dados, nos embasamos na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), tendo como indicadores *a priori* e para análise dos dados, eficácia⁵ e eficiência⁶. Assim, considerando os conceitos de eficiência e de eficácia apresentados por Draibe (2011) e por Sander (2007), elaboramos o Quadro 2 com indagações de como estes conceitos podem ser averiguados na presente pesquisa:

Quadro 2 - Averiguação de eficiência e de eficácia na pesquisa apresentada

Eficiência	Os recursos disponíveis (humanos e materiais) contemplam o maior número de estudantes, com qualidade, para alcançar os resultados almejados?
Eficácia	A implementação do apoio pedagógico contribui para que os objetivos do PNAES sejam alcançados?

Fonte: Autora (2023)

Na análise de dados buscamos observar a eficiência e a eficácia do apoio pedagógico para estudantes de graduação implementados na UFFS, utilizando as indagações apresentadas no Quadro 2.

Por fim, realizamos a inferência dos dados empíricos da pesquisa e as considerações finais contendo os resultados encontrados. Cabe salientar, ainda, que o maior detalhamento dos passos para a análise dos dados está descrito no capítulo 5 deste trabalho.

⁵ No plano mais geral, a *eficácia* de um dado programa diz respeito à relação entre características e “qualidades” dos processos e sistemas de sua implementação, de um lado, e os resultados a que chega, de outro. Assim, será mais eficaz – atingirá seus resultados em menos tempo, menos custo e com mais qualidade – aquele programa que se apoiar em processos e sistemas adequados de implementação (Draibe, 2001, p. 35).

⁶ A eficiência diz respeito às qualidades de um programa, examinadas sob os parâmetros técnicos, de tempo e de custos [...]. Adicionado o parâmetro tempo – maior produção/menores custos/menor tempo, temos aí um particular ângulo da eficiência, o da produtividade. Quando se consideram as alternativas tecnológicas do processo, pode-se chegar a uma outra medição de efetividade (também denominada eficiência técnica) (Draibe, 2001, p. 36).

1.6 CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA

Ressaltamos que, por envolver seres humanos, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFFS para análise, atendendo aos princípios éticos das pesquisas que envolvem seres humanos, sendo aprovada e registrada sob número CAAE: 59380222.5.0000.5564.

Flick (2009b) enfatiza a importância das pesquisas com seres humanos respeitarem os participantes e os princípios e as normas que orientam a integridade em pesquisa ética. Nesta pesquisa, o TCLE, que consta como apêndice ao trabalho, informa e esclarece os possíveis benefícios e riscos em participar da pesquisa e salienta as particularidades do estudo.

Corroborando com a ideia de integridade ética na pesquisa com seres humanos, Murphy e Dingwall (2001) destacam quatro concepções sobre teoria ética:

Não-maleficência – os pesquisadores devem evitar causar quaisquer danos aos participantes. *Beneficência* – a pesquisa relacionada a temas humanos deve produzir algum tipo de benefício positivo e identificável, em vez de ser realizada simplesmente em função de seus próprios interesses. *Autonomia ou autodeterminação* – os valores e as decisões dos participantes da pesquisa devem ser respeitados. *Justiça* – todas as pessoas devem ser tratadas igualmente (Murphy; Dingwall, 2001, p. 339 *apud* Flick, 2009b, p. 51).

Assim, para desenvolver uma pesquisa com qualidade é fundamental que o pesquisador mantenha rigor ético em todo processo. Embora a pesquisadora esteja envolvida com o objeto de estudo, por ser seu campo de trabalho, o compromisso em manter o rigor ético em todo processo de pesquisa percorrido foi reforçado.

Ainda, gostaríamos de destacar que este trabalho está organizado em cinco capítulos, divididos em seções. No primeiro capítulo encontramos a introdução, a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos, o percurso metodológico e os cuidados éticos da pesquisa. No segundo capítulo, “A Assistência Estudantil como uma política pública: aspectos conceituais e metodológicos”, abordamos conceitos sobre política pública, política educacional e possibilidades de avaliação. No terceiro capítulo, “Expansão da educação superior no Brasil nas duas últimas décadas”, contextualizamos as políticas educacionais implementadas nas últimas duas décadas, que contribuíram para democratizar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior do Brasil, o que ocasionou uma mudança histórica, modificando o perfil estudantil nas universidades federais.

No quarto capítulo, “O apoio pedagógico no âmbito da Assistência Estudantil na educação superior”, historicizamos a necessidade e o surgimento do apoio pedagógico como ação da AE. Também apresentamos uma breve contextualização da instituição onde a pesquisa foi realizada e como o apoio pedagógico está estruturado na UFFS. No quinto capítulo, “A implementação do apoio pedagógico na UFFS: análise dos resultados”, apresentamos os dados empíricos, estabelecemos as categorias e realizamos as análises e inferências, além de anunciarmos os resultados da pesquisa empírica realizada. Por fim, são apresentadas as considerações finais, as quais reafirmam os objetivos da pesquisa, as dificuldades na implementação do estudo, os principais achados deste estudo e as possibilidades de estudos futuros.

2 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA: ASPECTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

Para pensarmos em análise de políticas públicas, primeiramente, precisamos entender o que é política pública. Neste capítulo buscamos, por intermédio de autores como Draibe (2001), Muller e Surel (2004), Rua (2010), Arretche (2001), Perez (2010), Sander (2007) e Akkari (2011), conceituar política pública, política educacional e suas possibilidades de avaliação.

2.1 POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

Vivemos em uma sociedade heterogênea e essa diferença, nos mais variados aspectos, gera conflitos. Mas, a política pública exerce o poder de administrar estes conflitos. Por política pública compreendemos “o conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (Rua, 2010, p. 1). Toda política pública surge de uma necessidade social, é pensada para um grupo de pessoas, para garantir algum direito. A finalidade maior de uma política pública é o bem comum, a vida em sociedade, a garantia de direitos.

Para Rua (2010), uma política pública envolve mais que uma decisão política, também abrange ações planejadas para implementar as decisões e nem toda decisão política constrói uma política pública. Afinal, “as políticas públicas (*policies*), por sua vez, são *outputs*, resultantes da atividade política (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores” (Rua, 2010, p. 1).

Sendo assim, entendemos a política pública como ação ou falta de ação do Estado para com a sociedade para garantir os direitos sociais. Da mesma forma, a política pública educacional é compreendida como a ação do Estado na educação. Akkari (2011) conceitua política educacional: “[...] uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelo sistema educacional” (Akkari, 2011, p. 12).

Muller e Surel (2004) destacam que a definição de política pública é algo complexo e salientam que,

[...] a maioria dos autores propõem elementos que permitam especificar um pouco a noção de política pública. Pode-se agrupar esses elementos sob três grandes rubricas: uma política pública constitui um quadro normativo de ação; ela combina elementos de força pública e elementos de competência [expertise]; ela tende a constituir uma ordem local (Muller; Surel, 2004, p. 16).

Os autores ressaltam ainda que a dificuldade primária na análise de políticas públicas se refere aos vários sentidos do termo “política”. Sendo que o termo pode ser considerado “a esfera da política (*polity*), a atividade política (*politics*) e a ação pública (*policies*)” (Muller; Surel, 2004). As três esferas políticas são definidas da seguinte forma:

A primeira faz a distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluir, variar segundo os lugares e as épocas; a segunda designa a atividade política em geral (a competição pela obtenção dos cargos políticos, o debate partidário, as diversas formas de mobilização...); a terceira acepção, enfim, designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos (Muller; Surel, 2004, p. 12).

Para Muller e Surel (2004) a análise de políticas públicas é um desafio, pois ultrapassa a compreensão dos resultados e das decisões do Estado, e contempla o funcionamento da democracia. Tais autores afirmam ainda que, “é próprio da análise das políticas, lançar um olhar diferente sobre a ação pública em seu conjunto, colocando-se do ponto de vista daquilo que se tornou centro de gravidade da esfera política, a saber, a implementação das políticas públicas” (Muller; Surel, 2004, p. 13). Desta forma, a análise de políticas públicas é ampla e precisa contemplar toda a esfera política.

O processo de formulação da política pública envolve muitos conflitos e diferentes atores. Assim, “o sentido de uma política pública pode ser “*explícito*” ou “*implícito*” (Muller; Surel, 2004, p. 24). Muitos são os atores e os conflitos que envolvem a formulação de uma política e seus objetivos até sua implementação e resultados. Sendo assim, toda política contém objetivos implícitos que, dependendo dos atores implementadores, poderão ser revistos e reconfigurados, pois muitos são os fatores facilitadores ou impeditivos que podem surgir no momento da implementação que não são previstos, sendo necessário avaliação e reavaliação para alcançar o objetivo proposto. Mesmo quando os objetivos forem explícitos, o pesquisador precisa manter o cuidado para não definir o sentido da política como um ator da mesma (Muller; Surel, 2004).

As políticas públicas são constituídas por etapas. De acordo com Draibe (2001), estas etapas se configuram da seguinte forma:

As políticas e os programas têm vida. Nascem, crescem, transformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes morrem. Percorrem, então, um ciclo vital, um processo de desenvolvimento ou decrepitude. É este ciclo (ou algum destes momentos) que constitui o objeto das avaliações de processos (Draibe, 2001, p. 26).

Muller e Surel (2004) trazem a abordagem sequencial referente às ações da política pública. Essa sequência mostra que é possível acompanhar a política por fases, desde seu surgimento até a conclusão, sendo configurada da seguinte forma:

1. Inclusão na agenda (*agenda setting*): os atores definem o problema (demanda social) como prioridade;
2. Definição dos objetivos (*policy formulation*): definem-se os objetivos e as possíveis soluções para o problema;
3. Decisão: implementação da política;
4. Implementação (*implementation*): as decisões são colocadas em prática ou não;
5. Avaliação (*policy evaluation*): análise do impacto e dos resultados do programa;
6. Conclusão (*program termination*): realização dos objetivos propostos ou extinção da política.

Embora os autores apresentem essa possibilidade de organização ou abordagem sequencial da política pública, eles salientam que não é possível explicitar uma política somente pelo conjunto de estratégias estabelecidas. É preciso compreendê-la em seus aspectos globais e de participação política, pois a constituição das políticas se relaciona diretamente com questões consideradas tradicionais, como o voto e a militância.

2.2 IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Considerando que a política perpassa várias etapas, a implementação de uma política educacional descrita aqui não contempla a formulação da política e sim seu processo de implementação. Perez (2010) ressalta as contribuições da pesquisa nos processos de implementação:

- 1) visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante o curso da política, em razão de suas características de *policy oriented*; 2) buscam ampliar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos; 3) contribuem para ampliar a *ac-countability* dos programas; 4) ampliam a integração dos corpos administrativo, político e comunidade, fundamentais para mudança do desempenho educacional (Perez, 2010, p. 1183).

Para o autor as pesquisas sobre implementação contribuem e influenciam para a efetividade dos programas sociais, explorando o que opera melhor e para quem. A política pública surge de um problema da sociedade. É construída em uma arena de disputas e com influência de diversos atores. É criada para garantir um direito, mas nem sempre esta política resolve o problema da sociedade, isto é, pode não atingir seus objetivos, sendo assim, a avaliação contribuirá para melhorar e aperfeiçoar a política. A avaliação deve construir um arcabouço de informações que serão analisadas e que contribuirão para definir sobre sua continuidade, aperfeiçoamento ou extinção.

Draibe (2001) ressalta que as pesquisas de avaliação têm como intenção averiguar a eficácia, a eficiência e a *accountability* das ações de uma determinada política pública.

São objetivos desta natureza que fazem da pesquisa de avaliação de políticas públicas uma pesquisa interessada ou, como se diz no jargão da área, *policy oriented*, já que também busca detectar obstáculos e propor medidas de correção e alteração de programas, visando a melhoria da qualidade do seu processo de implementação e do desempenho da política (Draibe, 2001, p. 18).

Para a autora, os objetivos podem ser trabalhados de forma conjunta, um não excluindo o outro. Porém, ambos exigem rigor metodológico para serem alcançados. Draibe (2001) apresenta alguns tipos de avaliações, que visam contemplar a relação de temporalidade e o programa avaliado: são as avaliações *ex ante* e *ex post*.

Para desenvolver a avaliação *ex ante* é necessário ter conhecimento sobre o início e a formulação do programa, podendo contribuir em decisões de sua formulação e estabelecer um marco temporal de antes e de depois da implementação, para comparações futuras. A avaliação *ex post* é realizada durante ou após a implementação, tendo como intenção verificar se o programa atendeu seus objetivos, observando eficiência, eficácia e efetividade do programa.

Quanto à natureza das avaliações, se diferencia em avaliação de resultado e avaliação de processo. A avaliação de resultado responde se os objetivos do programa foram cumpridos com qualidade. Já a avaliação de processo tem como foco as características organizacionais e de desenvolvimento do programa. Busca responder os fatores que facilitam ou dificultam o processo de implementação de um programa e a qualidade dos objetivos alcançados.

Percebemos que a avaliação se baseia em um conjunto de teorias voltadas para melhorar a política pública. Ela deve considerar o contexto social, econômico, político, micro e macro. Desta forma, as avaliações que foram utilizadas para a pesquisa destacada neste estudo são a *ex post* e a avaliação de processo, pois nossa intenção foi analisar a implementação do apoio

pedagógico vinculado ao PNAES na UFFS, observando os fatores que facilitam e dificultam a concretização do programa.

Muller e Surel (2004, p. 19) destacam que “[...] toda política governamental se definirá, antes de tudo, como um conjunto de fins a se atingir”. No PNAES, política educacional contemplada neste estudo, os objetivos do programa constam em seu Art. 2º:

Art. 2º São objetivos do PNAES: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010, art. 2).

Sendo assim, analisamos com nossa pesquisa se a implementação de uma área do PNAES, apoio pedagógico, está contribuindo para atingir os objetivos propostos pela política.

2.3 INDICADORES DE AVALIAÇÃO

Nas pesquisas de avaliação é comum utilizar indicadores como eficácia, eficiência e efetividade. Para conceituar estes indicadores, utilizamos a definição de Draibe (2001) e Sander (2007).

Segundo Draibe (2001, p. 35), “a eficácia de um determinado programa diz respeito à relação entre características e ‘qualidades’ dos processos e sistemas de sua implementação, de um lado, e os resultados a que chega, de outro”. Desta forma, o programa que atingir seus objetivos em menos tempo, menor custo e com mais qualidade, é considerado eficaz.

A eficiência se refere às qualidades de um programa observado sobre critérios técnicos, de tempo e de custo. Pode ser compreendida a relação entre produtos (bens e serviços) e custos dos recursos (insumos e atividades). Neste sentido, maior produção, menor custo e menor tempo seriam os melhores indicadores da eficiência de um programa. Efetividade para a autora, se refere a quanto esse programa conseguiu atingir e com que níveis de qualidade atingiu o impacto esperado e com que efeito (Draibe, 2001).

Os efeitos contemplam dimensões social e institucional. Sendo assim, precisamos diferenciar a avaliação da efetividade social e da efetividade institucional. A efetividade social remete à satisfação dos atores implementadores e da população-alvo. A efetividade institucional remete à como o programa afeta as instituições envolvidas quanto à capacidade institucional,

aprendizagem institucional ou hábitos ou comportamentos culturais das organizações (Draibe, 2001).

Corroborando com o pensamento de Draibe (2001), Sander (2007) traz os indicadores para a gestão da educação propondo quatro modelos de gestão da educação voltados ao desempenho administrativo. Os modelos são: administração para eficiência econômica, administração para eficácia pedagógica, administração para efetividade política e administração para relevância cultural. Segundo o autor, na literatura é comum divergir o significado desses indicadores. Embora seja comum na literatura ocorrer discordância quanto ao significado dos indicadores, podemos constatar que Draibe (2001) e Sander (2007) partilham do mesmo entendimento sobre os indicadores de eficiência e de eficácia.

Considerando a importância de avaliar a gestão da educação e seu cotidiano com instrumentos analíticos e praxiológicos, Sander (2007) caracteriza a administração para eficiência econômica como “critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (Sander, 2017, p. 76). Desta forma, é eficiente o profissional que consegue o máximo de produção com o mínimo de custo.

A eficácia é a competência administrativa para alcançar os resultados e as metas estabelecidas. Barnard (1971) *apud* Sander (2007), foi o primeiro autor a diferenciar eficácia e eficiência. Segundo ele, “a eficácia refere-se ao nível de desempenho administrativo na consecução dos objetivos institucionais, enquanto que a eficiência se define em termos do grau de satisfação das motivações individuais” (Barnard, 1971, p. 44 *apud* Sander, 2007, p. 78). Voltada à educação, a eficácia, como critério de desempenho pedagógico, procura atingir os objetivos pedagógicos educacionais estabelecidos. De acordo com Sander (2007),

Os profissionais da administração educacional e da gestão escolar que pautam seus esforços analíticos e suas práticas de intervenção institucional pela eficácia pedagógica incentivam a eficiência econômica, na medida em que ela contribui para a consecução dos objetivos específicos das instituições educacionais (Sander, 2007, p. 79).

Referente à administração para a efetividade política, o autor descreve este indicador como o critério político que analisa a competência administrativa de atender as demandas concretas apresentadas pela sociedade. Sendo assim, a efetividade é a capacidade de alcançar os objetivos sociais mais amplos. Na administração da educação e da gestão escolar, Sander (2007) argumenta que “a administração pautada pela efetividade acentua as características substantivas dos atos e fatos administrativos, preocupando-se primordialmente, com o

atendimento das exigências políticas e educacionais da comunidade, acima das considerações internas de natureza instrumental e utilitária” (Sander, 2007, p. 81). Desta forma, os profissionais da administração escolar que traçam sua dedicação analítica e suas práticas pela efetividade política, estimulam a eficiência econômica e a eficácia pedagógica, na medida em que estas colaboram para alcançar as demandas políticas e reivindicações sociais da comunidade.

O último modelo trazido por Sander (2007) é a administração para a relevância cultural. Esse modelo enfatiza a relação da administração educacional com a qualidade de vida humana coletiva. Para o autor (2007),

Os protagonistas de uma construção de administração culturalmente relevante pautam seu pensar e seu agir pela pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo (Sander, 2007, p. 85).

Sander (2007) ainda apresenta o paradigma multidimensional de administração da educação. Estes paradigmas buscam oferecer respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes para as demandas que emergem atualmente nas instituições educacionais. Segundo o autor, existe uma variedade na gestão das instituições de ensino. Essa variação ocorre devido a essência da sua administração; algumas são pautadas pela eficiência econômica com natureza empresarial; outras se preocupam com seu papel político, pautando-se na efetividade política; outras pautam-se pela eficácia pedagógica, onde priorizam alcançar os objetivos pedagógicos estabelecido; e outras adotam a relevância cultural, preocupando-se com o ser humano como autor individual e social, como critério de desempenho administrativo.

Sander (2007) estabelece quatro dimensões: dimensão econômica, dimensão pedagógica, dimensão política e dimensão cultural. Para cada dimensão analítica, um critério de desempenho administrativo, na devida ordem, eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Estas dimensões, quando utilizadas individualmente, podem se tornar simplistas e fragmentar a gestão da educação. Sendo assim, precisam ser simultaneamente articuladas entre si, e

[...] cabe à administração o papel de mediação dialógica entre as dimensões e o todo, entre o intrínseco e o extrínseco, entre o instrumental e o substantivo do processo educacional. Sem perder de vista a visão de simultaneidade das dimensões que compõem o complexo universo da administração educacional (Sander, 2007, p. 95).

Para isso, o autor propõe um enfoque teórico metodológico para a gestão da educação, o qual podemos observar no Quadro 3. Devemos atentar para “o universo multirreferencial da administração da educação em que duas dimensões substantivas e duas instrumentais se articulam simultânea e dialeticamente com duas dimensões intrínsecas e duas extrínsecas” (Sander, 2007, p. 93).

Quadro 3 - Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho

Dimensões	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão Cultural Critérios de Relevância	Dimensão Pedagógica Critério de Eficácia
Dimensões Extrínsecas	Dimensão Política Critério de Efetividade	Dimensão Econômica Critério de Eficiência

Fonte: Sander (2017, p. 93)

Em nossa pesquisa utilizamos *a priori* os indicadores eficiência e eficácia, os quais foram utilizados para elaborar os instrumentos investigativos e, após a coleta de dados, foram empregados para análise dos dados empíricos. Os indicadores de efetividade e de relevância não foram utilizados, pois nossa pesquisa foi realizada com os profissionais técnico-administrativos em educação. Entendemos que, para responder sobre efetividade e relevância, é necessário que uma nova pesquisa seja realizada com o público beneficiário da política que foi objeto de estudo, os estudantes.

3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Historicamente, a educação no Brasil é elitista; em alguns períodos evoluímos significativamente, em outros estagnamos ou até retrocedemos no âmbito da educação, sendo esta uma luta constante. Nas últimas décadas, com a implementação de políticas educacionais, o acesso à educação no Brasil em todos os níveis expandiu, porém, a desigualdade social reflete na desigualdade escolar. Os filhos de membros de classes sociais com maiores condições financeiras continuam acessando a educação básica de maior qualidade, permitindo que, conseqüentemente, acessem a educação superior pública. As lacunas deixadas no conhecimento de estudantes que frequentam o ensino fundamental e médio em escolas públicas é fator que interfere na seleção para acessar a educação superior pública, “[...] os trabalhos de Ribeiro (2011) e Torche e Ribeiro (2012) mostram que pessoas com origem socioeconômica alta e/ou que estudaram no ensino médio privado têm mais chances tanto de entrar na universidade quanto de entrar em instituições de ensino superior pública” (Ribeiro, 2011; Torche; Ribeiro, 2012 *apud* Carvalhaes; Ribeiro, 2019, p. 206).

O investimento público por estudante no ensino superior é maior quando comparado ao investimento no ensino fundamental e médio, resultando no ensino superior público de qualidade. Quando comparado o investimento por estudante no ensino fundamental e médio na esfera pública e privada, observamos uma diferença expressiva, permitindo concluir que o ensino fundamental oferecido pelo segmento privado, em muitas instituições, é de melhor qualidade comparado ao segmento público. Outro aspecto que merece destaque em relação ao preparo para acesso à educação superior, é o fato de que a maioria das instituições que ofertam ensino médio, na rede privada, desenvolvem conteúdos voltados para o acesso à educação superior. Ademais, no que se refere ao investimento, Akkari (2011) compara o ensino fundamental e médio de instituições públicas e privadas e destaca que, “o total das mensalidades pagas por uma família durante um ano é, em média, três vezes maior que o estado gasta com este mesmo aluno” (Akkari, 2011, p. 66).

Desse modo, podemos observar na Tabela 1 que o investimento público por estudante é expressivamente maior no ensino superior, o que nos leva a evidenciar que na esfera pública a educação superior tem condições de ser ofertada com maior qualidade.

Tabela 1 - Estimativa do investimento público direto em educação por estudante e por nível de ensino - Valores nominais (Brasil 2000 – 2018)

Ano	Investimento Público Direto por Estudante (R\$1.00)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	969	807	1.018	774	810	779	8.849
2001	1.079	899	978	824	951	943	9.416
2002	1.204	998	1.031	1.092	1.031	715	9.813
2003	1.293	1.086	1.284	1.146	1.086	867	9.372
2004	1.475	1.262	1.391	1.409	1.303	851	9.547
2005	1.661	1.408	1.366	1.596	1.485	954	10.872
2006	2.038	1.771	1.540	1.844	2.013	1.368	11.609
2007	2.487	2.165	1.950	2.264	2.390	1.733	12.813
2008	2.981	2.633	2.206	2.763	2.946	2.123	12.542
2009	3.420	3.007	2.305	3.251	3.394	2.335	14.694
2010	4.167	3.664	2.998	3.936	3.944	3.116	16.541
2011	4.855	4.229	3.778	4.339	4.350	4.113	18.770
2012	5.473	4.856	4.714	4.944	4.750	4.953	18.044
2013	6.203	5.495	5.434	5.519	5.459	5.546	21.383
2014	6.669	5.935	5.878	5.911	5.927	6.021	21.875
2015	7.273	6.381	6.443	6.287	6.271	6.637	23.215
2016	7.695	6.710	6.495	6.735	6.450	7.159	24.893
2017	8.043	6.823	6.239	6.877	6.562	7.496	28.640
2018	8.377	7.230	6.811	7.229	6.877	8.003	26.056

Fonte: INEP (2022)

A seleção para o acesso à educação superior escancara as vulnerabilidades da educação básica ofertada pelo segmento público, frequentada pelas classes sociais menos favorecidas.

Em trabalho pioneiro, Davies e Guppy (1997) investigaram a relação entre nível socioeconômico, desempenho acadêmico, escolha do curso superior e grau de seletividade da instituição escolhida. Seus resultados apontaram que estudantes em situação privilegiada tinham maior probabilidade de entrada não apenas em instituições altamente seletivas como também em cursos mais prestigiados (Davies; Guppy, 1997 *apud* Carvalhaes; Ribeiro, 2019, p. 199).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atualmente, é a principal forma de ingresso na educação superior pública, porém, segundo Akkari (2011), apenas 8% das escolas com estudantes melhores classificados no ENEM são públicas, o que nos permite evidenciar que os estudantes que frequentam o ensino fundamental e médio em escolas privadas têm mais chances de acessar a educação superior público.

No Brasil, os filhos de famílias das classes média e alta frequentam a educação básica em escolas particulares e acessam o ensino superior público; já estudantes oriundos das classes sociais menos favorecidas frequentam a educação básica em escolas públicas e, devido à seleção e a falta de oportunidades, em sua maioria, se obrigam a acessar a educação superior privada. Carvalhaes e Ribeiro (2019) destacam que “é interessante notar que o setor privado,

em que o pagamento é condição necessária para frequência, é o que mais absorve pessoas de origem socioeconômica baixa” (Carvalhaes; Ribeiro, 2019, p. 218). Geralmente quem ingressa em instituições privadas de ensino superior são estudantes trabalhadores, que exercem atividades remuneradas para conseguir pagar os estudos. E, frequentemente trabalham durante o dia e estudam em cursos noturnos, fato que interfere devido à restrição de tempo, na qualidade da aprendizagem e nas experiências vivenciadas na universidade. Conciliar trabalho e estudo dificulta o acesso aos projetos de pesquisa e de extensão, às monitorias, entre outras vivências que a universidade pode proporcionar e que qualificam a trajetória acadêmica universitária.

Políticas públicas são uma forma de financiamento estudantil. Podemos exemplificar com a Lei nº 10.260 (Brasil, 2001), de 12 de junho de 2001, que criou o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004 pela Lei nº 11.096 (Brasil, 2005), que concede bolsas parciais ou integrais a estudantes de cursos de graduação na educação superior privada e oferece isenção de impostos para a instituição que aderir ao programa. Estes programas auxiliam estudantes com maior vulnerabilidade econômica, especialmente na permanência na educação superior privada. Estas são políticas implementadas nas últimas décadas no setor privado e que beneficiam as instituições e uma parcela dos estudantes. Eles são exemplos de políticas que têm contribuído com a expansão da educação superior privada e com estes programas ocorre um repasse de dinheiro público para financiar a educação privada. De acordo com Sampaio (2016):

Desde a implementação desses programas, na segunda metade dos anos 2000, o setor privado passou a ser fortemente financiado pelo Estado. Embora ambos os programas financiam estudantes e não instituições, é evidente o impacto deles para a manutenção do crescimento das taxas de matrículas nas instituições privadas e, logo, para a sustentabilidade da expansão do setor privado no qual um terço de seus estudantes é hoje beneficiário do Prouni ou do Fies (Sampaio, 2016, p. 11).

Comparada a outros países, a educação superior no Brasil iniciou tardiamente e sua expansão e democratização é algo que vem ocorrendo neste século no setor público, com destaque para as duas últimas décadas. A educação superior no Brasil está organizada entre pública e privada. Sampaio (2016) destaca que as instituições públicas e gratuitas são mantidas pelos governos federal, estadual e municipal, enquanto as instituições privadas são mantidas por instituições de natureza jurídica, podendo ser laicas ou confessionais, vinculada à legislação federal – condição que possibilita a unidade do sistema nacional. Existe uma significativa diferença entre ambas, principalmente referente a forma de financiamento e o regime de trabalho dos professores. Essas diferenças impactam na dedicação que os professores têm para

desenvolver suas atividades. Enquanto na esfera pública os professores, geralmente, têm dedicação exclusiva para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, na privada a maioria dos professores possuem contratos de trabalho parciais, o que resulta em dedicação limitada às atividades de ensino. Estes fatores têm consequência nas atividades que desenvolvem e na qualidade de tais atividades, permitindo que uma instituição seja distinta da outra.

Quando mencionamos expansão da educação superior devemos destacar que a mesma ocorreu em ambos os setores, sendo no setor privado com mais ênfase. Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%. No setor privado o crescimento foi de quase 800% (Sampaio, 2011 *apud* Heringer, 2014, p. 25).

Nas investidas de expansão do acesso à educação superior, é imprescindível nos reportarmos ao Plano Nacional de Educação (PNE), uma importante política educacional que estabelece metas que precisam ou deveriam ser cumpridas pelo país em dez anos. O PNE é um documento construído de forma participativa por diversos segmentos. Caso fosse colocado em prática, contribuiria com o desenvolvimento e a qualidade da educação. Cabe destacar, no plano vigente (2014-2024), a meta 12:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público (INEP, 2020, p. 261).

No Relatório do 4º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (INEP, 2022), consta que, no período de 2012 a 2016, ocorreu um crescimento constante na Taxa Bruta de Matrícula (TBM) e, no período de 2016 a 2021, houve variação, alternando anos de alta e baixa da TBM. Assim,

[...] nos quatro primeiros anos da série histórica, a TBM apresentou um crescimento total de 4,6 pontos percentuais (p.p.) – aumento médio de 1,15 p.p. ao ano. Nos cinco últimos anos, a TBM teve um crescimento total de 2,8 p.p. – aumento médio de 0,56 p.p. ao ano, menos da metade do período anterior” (INEP, 2022, p. 266).

O relatório destaca que em 2020 e em 2021, ocorreu a maior queda do período, possivelmente decorrente da pandemia de Coronavírus (COVID-19). A meta do PNE para a TBM é de que 50% da população entre 18 e 24 anos estejam cursando ensino superior, porém em 2021 alcançou 37,4%. No ano 2021, precisaria de 12,6 p.p para atingir a meta de 50%. Desta

forma, é necessário um crescimento de 4,2 p.p ao ano, até 2024, para atingir a meta proposta (INEP, 2022).

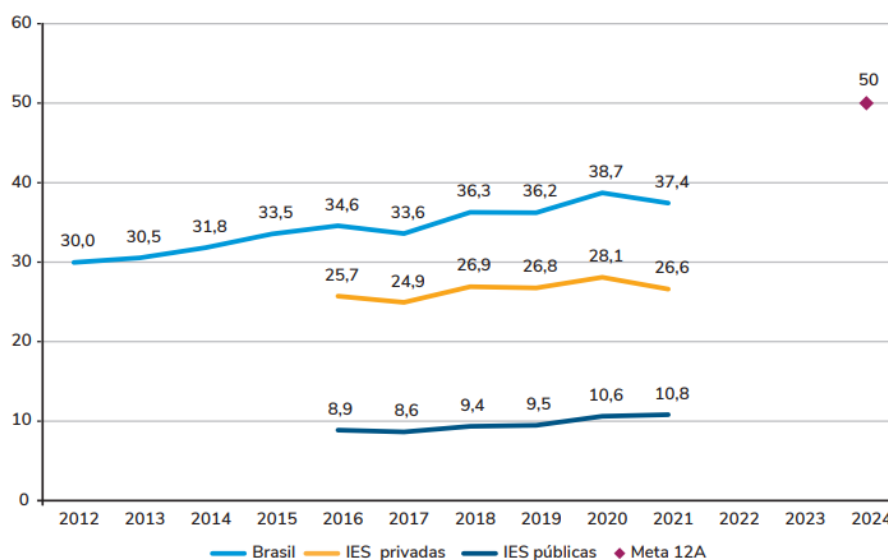
Observamos no relatório do 4º ciclo do PNE que, embora a oferta de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas tenha crescido entre 2012 e 2016, até o momento não atingiu os 40% das novas matrículas no segmento público. Percebemos que o país está distante do cumprimento da meta 12 do PNE, pois o alcance desejado parece difícil no segmento público, possivelmente devido aos cortes na educação e à crise econômica que assola o Brasil nos últimos quatro anos.

Entre 2012 e 2015, houve aumento de 55 mil matrículas nas IES públicas e de 935 mil matrículas nas IES privadas. Como o acréscimo das matrículas no segmento privado foi 17 vezes maior do que no segmento público, a participação deste último no crescimento das matrículas caiu. Já entre 2015 e 2018, o segmento público aumentou em 125 mil matrículas, enquanto o segmento privado, em 298 mil. Embora a expansão privada tenha sido maior, em comparação ao primeiro período, o crescimento no setor público foi mais acelerado, enquanto o setor privado desacelerou sua taxa de crescimento anterior, fazendo com que o Indicador 12C voltasse a subir, apesar de se encontrar ainda distante do objetivo de 40%. Já no terceiro período, entre 2018 e 2020, houve uma redução de 121 mil matrículas nas IES públicas, enquanto as IES privadas cresceram em 351 mil matrículas (INEP, 2022, p. 275).

Observando estes dados, podemos afirmar que a maior oferta de vagas na educação superior sempre foi, e ainda prevalece, nas instituições privadas, sendo que a oferta de vagas na modalidade de Educação a Distância (EaD) nas instituições privadas aumentou nos últimos anos. Assim, “a redução do financiamento público a partir de 2015 levou grande parte do ensino privado a fazer uso cada vez mais intenso da educação a distância, como forma de baratear seus custos” (Swartzman; Filho; Coelho, 2021, p. 155).

No Gráfico 1 podemos observar a evolução das matrículas nas IES públicas e privadas. Na modalidade presencial, entre 2012 e 2020, o aumento nas matrículas foi de 326,2 mil quando comparado ao ensino presencial federal. Na modalidade de EaD, o crescimento foi de 1,95 milhão de matrículas (INEP, 2022). Desse modo, “a oferta de cursos de graduação a distância cresceu exponencialmente no período 2017-2018, um aumento correspondente a 50,7%. O número de vagas ofertadas na EaD, pela primeira vez, superou as presenciais (7,1 milhões em EaD e 6,4 milhões na modalidade presencial)” (Trevisol; Toledo, 2021, p. 32). Já as instituições privadas apresentaram crescimento nas duas modalidades de ensino, presencial e EaD.

Gráfico 1 - Taxa bruta de matrícula na graduação, por segmento de ensino, de 2012 até 2021



Fonte: INEP (2022)

Embora a oferta de vagas na educação superior pública possa não alcançar a meta desejada pelo PNE até 2024, precisamos evidenciar e destacar a expansão e a democratização da educação superior pública nos últimos anos, resultado da implementação de algumas políticas governamentais, apresentadas na seção a seguir.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE CONTRIBUÍRAM PARA MUDAR O PERFIL ESTUDANTIL NAS IFES

As políticas públicas surgem de um problema da sociedade. Elas procuram criar soluções para as diferentes demandas da sociedade e são construídas em uma arena de disputas com influência de diversos atores e criadas para garantia de direitos. Visando democratizar o acesso e proporcionar equidade de condições na educação superior pública, foram aprovadas nas últimas décadas algumas políticas educacionais que merecem ser evidenciadas. Essas políticas mudaram características históricas da educação superior no Brasil, especialmente o reduzido número de instituições públicas, de cursos, de vagas e a seleta presença de determinadas classes sociais abastadas da população, composta majoritariamente por pessoas brancas.

Políticas educacionais como o REUNI, aprovado em 2007 (Brasil, 2007a), e a Lei de Cotas (Brasil, 2012a), aprovada em 2012, proporcionaram expansão do sistema nacional de ensino superior público. Essas políticas impulsionaram a criação de novas IES e a ampliação

de *campus* em instituições consolidadas, o que motivou o aumento na oferta de matrículas nas instituições públicas de ensino superior e contribuiu para democratizar o acesso à educação superior. Consta no texto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que o REUNI

[...] pretende melhorar os indicadores das instituições federais de educação superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação. O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas (Brasil, 2007c, p. 27).

O texto ressalta que o PNAES (Brasil, 2007b) foi criado com a intenção de viabilizar as condições de permanência dos estudantes de baixa renda no ensino superior público, ou seja, o programa foi criado com o intuito de consolidar o REUNI.

O REUNI foi instituído pelo decreto nº 6.096 (2007a) e contribuiu significativamente para a expansão da educação superior pública, “[...] a própria comissão constituída pela Portaria nº126/2012 atesta um crescimento no intervalo proposto de mais de 200% no número de vagas entre os anos de 2003 e 2015, com 109.184 e 363.417 vagas respectivamente” (Silva; Costa, 2018, p. 169). Essa expansão é fruto da criação de novas IES, sendo que de 2005 a 2013 foram criadas 19 novas IFES e de 2013 a 2018 ocorreu uma estagnação, pois não foram criadas novas IFES (Silva; Costa, 2018).

O REUNI tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior” (Brasil, 2007a). Para isso, estabelece as seguintes diretrizes no Art. 2º:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Brasil, 2007, art. 2).

O REUNI teve abrangência em todas as regiões do país, sendo que “a região Sul teve percentual mais significativo no crescimento das IFES (83%), seguida pela região Nordeste (50%), Sudeste (27%), Norte (25%) e Centro-oeste (25%)” (Silva; Costa, 2018, p. 170). Com a criação e ampliação destas universidades e *campi* contemplados pelo REUNI, também foi

implementada uma nova forma de seleção dos estudantes. O governo federal implementou o Sistema de Seleção Unificada (SISU), no qual os estudantes, para pleitear uma vaga, precisam ter realizado o ENEM. Para inscrição utilizam a nota do ENEM e podem concorrer a vagas em cursos superiores em todo o território nacional. Neste contexto, cabe observar que cada IES tem autonomia para aderir ou não ao SISU, porém, recebem incentivo para aderir.

Concomitante ao REUNI e após muita luta de movimentos sociais organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e pelo FONAPRACE (Dutra; Santos, 2017), foi aprovado o PNAES, instituído pela Portaria Normativa nº 39 (Brasil, 2007b), sendo implementado a partir de 2008 e, posteriormente, no ano de 2010, transformando-se no Decreto nº 7.234 (Brasil, 2010). Com isso, se torna uma política pública de Estado.

Com o PNAES, as IFES passaram a receber recursos financeiros para serem destinados exclusivamente à AE. O programa possui como finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes de graduação na educação superior pública federal e tem como objetivos: “I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (Brasil, 2010).

O Decreto nº 7.234 (Brasil, 2010) abrange 10 ações que podem ser trabalhadas para cumprir os objetivos estabelecidos. São elas:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010).

O programa especifica quem tem prioridade em ser beneficiado pela AE, estabelecendo o público-alvo: “prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio” (Brasil, 2010, grifo nosso). Observamos que, com a aprovação da Lei de Cotas (Brasil, 2012a), o público-alvo do PNAES ampliou, pois a renda estabelecida que considera o estudante pertencente ao grupo de baixa renda (um salário mínimo e meio *per capita*) é a mesma prevista para estudantes com prioridade a serem beneficiados pela AE.

A Lei de Cotas (Brasil, 2012a) foi aprovada em 29 de agosto de 2012 e alterou significativamente o acesso à educação superior pública, visando democratizar a educação superior, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 (Brasil, 2012b) e pela Portaria Normativa

nº 18/2012 (Brasil, 2012c), do Ministério da Educação. Com estes ordenamentos, passou a haver previsão de reserva de, no mínimo, 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentre essas vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* (Brasil, 2012a).

Os dados evidenciam que o acesso à educação superior foi limitado às classes privilegiadas. Nas últimas décadas, com as políticas educacionais implementadas, podemos observar significativas mudanças referente a este acesso.

[...] embora entre 2006 e 2008 85% dos concluintes do ensino médio fossem oriundos do sistema público de ensino, dos indivíduos que ingressaram nos cursos de graduação no Brasil nesse período, apenas 57% provinham do ensino médio público. Na mesma linha, em 2009, enquanto 45% das pessoas com ensino médio completo provinham de famílias relativamente pobres (com renda familiar de até 3 salários mínimos), entre os ingressantes do ensino superior essa proporção caía para 39%. Considerando apenas as pessoas com ensino médio completo, 50,3% se declararam não brancas, enquanto entre os ingressantes dos cursos de graduação a incidência desse grupo era de 36,4% (Waltemberg; Carvalho, 2012, p. 38).

A aprovação e a implementação destas políticas ocasionaram diversificação no perfil dos estudantes ingressantes nas IES. Logo, estudantes que antes não conseguiam acessar a educação superior, passaram a ter a oportunidade de acesso, sendo que muitos foram e são a primeira geração da família a ingressar na educação superior. De acordo com Heringer (2014, p. 30), “[...] crescentemente, este será o público potencial do ensino superior, formado por jovens que são a primeira geração de sua família a ingressar neste nível de ensino, o que traz novas consequências, desafios e responsabilidades para a instituição de ensino superior”.

Em pesquisa realizada por Bello (2022), na qual a autora teve a intenção de identificar as principais mudanças socioeconômica e racial ocorridas no perfil estudantil, após a implementação da Lei de Cotas (Brasil, 2012a), a autora concluiu que houve aumento expressivo nos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas: em 2012 o percentual de estudantes cotistas era de 12,7% enquanto que em 2019 o percentual subiu para 39,6%; grupos sociais que tinham pouca representatividade na educação superior passaram a ingressar neste nível de ensino nas IFES; em 2019, 64,9% dos estudantes que ingressaram concluíram o ensino médio na rede pública e 47,4% se declararam pretos, pardos e indígenas e 1,3% declararam ser pessoa com deficiência (PCD). A autora ressalta que a democratização do acesso que a Lei de Cotas (Brasil, 2012a) proporcionou, enfatizando que para além do acesso, é fundamental, mas

as instituições devem implementar e fortalecer políticas de permanência, considerando a especificidade de cada instituição.

Embora tenhamos essa evolução no acesso à educação superior das classes menos favorecidas, várias foram as tentativas, com projetos de leis de partidos contrários à educação pública, de qualidade e para todos, de acabar com as ações afirmativas, principalmente com a Lei de Cotas (Heringer, 2020). Essa disputa de ideologias políticas e partidárias é um tensionamento constante frente à necessidade de concretizarmos a democratização do acesso à educação superior pública brasileira.

Uma alternativa ou brecha encontrada para minimizar a desigualdade de acesso à educação superior pública foi a aprovação de cotas como ações afirmativas para incluir e ampliar a oportunidade de acesso. As ações afirmativas não são exclusividade do Brasil; estas medidas são utilizadas por diversos países no âmbito da educação e do mercado de trabalho, sendo a Índia o primeiro país a colocar em prática, posteriormente, a África do Sul e os Estados Unidos da América. No Brasil, as ações afirmativas foram implementadas apenas em 2002, sendo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) a primeira IES a aderir (Heringer, 2020). “Estas políticas tiveram início em 2002, com a aprovação das cotas para estudantes negros e de baixa renda (‘carentes’ segundo a letra da lei) na UERJ e na UENF, em 2002 (Valentim, 2012; Peria, 2004 *apud* Heringer, 2020, p. 62). Estas ações inicialmente restringiam-se ao acesso à educação superior para estudantes historicamente excluídos desse nível educacional.

No Brasil, as ações afirmativas têm se concentrado no acesso aos cursos de graduação, por meio de diferentes instrumentos: cotas e bônus, ditos “raciais” ou “sociais”. As cotas “raciais” utilizam como critério a cor da pele do aluno, de acordo com autodeclaração. Os critérios “sociais” baseiam-se na baixa renda familiar ou no fato de o aluno ser oriundo do ensino médio público (escolas municipais, estaduais ou federais ou de cursos supletivos presenciais de educação de jovens e adultos). Há casos em que ambos os critérios são considerados simultaneamente, quando vagas são reservadas, por exemplo, a alunos negros pobres. (Waltemberg; Carvalho, 2012, p. 39).

Heringer (2020) destaca que o caminho percorrido até a aprovação das políticas afirmativas dos últimos anos foi conturbado e de muita disputa, porém, os resultados são significativos e demonstram mudanças. Desse modo, “consideramos importante afirmar que falar das ações afirmativas no Brasil significa falar de uma experiência de sucesso” (Heringer, 2020, p. 63).

Todas estas ações geraram uma mudança nas IES. O perfil dos estudantes das instituições de ensino superior pública mudou, tornando a educação superior no Brasil mais popular e, conseqüentemente, sendo fundamental pensar políticas de AE.

Por muito tempo as universidades não olharam para as demandas psicossociais e pedagógicas dos estudantes, considerando ser um problema individual do estudante e não institucional. Porém, com a implementação destas novas políticas públicas, se passa a entender que não bastava somente dar condições de acesso, mas também pensar na permanência e na conclusão destes estudantes, considerados como novo perfil estudantil. As experiências e a exclusão de oportunidades de vida vivenciadas por muitos estudantes que estão acessando atualmente a educação superior pública trazem consigo lacunas, vulnerabilidades e sequelas que não são deixadas de lado devido seu ingresso na universidade.

Em uma pesquisa realizada com estudantes de uma universidade federal no Brasil, Silva et al (2018) buscam compreender as suas principais dificuldades e estratégias para se adaptarem ao campo científico. Elas concluíram que as dificuldades são maiores para os estudantes chamados de “novo público estudantil”; ou seja, estudantes que foram beneficiados pela “Lei de Cotas” e, portanto, são oriundos de escolas públicas e, via de regra, primeira geração de suas famílias a chegar ao ensino superior (Dias; Sampaio, 2020, p. 53).

Existe esperança por parte dos estudantes que estão tendo oportunidade de acessar este nível educacional e de suas famílias, de que o acesso à educação superior permitirá futuramente melhores condições de empregabilidade e de renda, logo, melhor qualidade de vida. Mas somente facilitar o acesso não é suficiente, é preciso colocar em prática políticas que realmente oportunizam a permanência e a conclusão do curso escolhido pelos estudantes. Caso contrário, estaremos diante de uma falsa democracia.

Sabemos que a educação superior tem impacto no mercado de trabalho, qualificando profissionais, gerando melhor desenvolvimento e proporcionando melhor renda se comparado a pessoas que não tiveram acesso a este nível educacional.

Pessoas com diplomas de ensino superior têm chances muito maiores de conseguir os melhores empregos em termos de salários e condições de trabalho do que pessoas que não completaram a educação superior. No Brasil, por exemplo, em 2010 uma pessoa com diploma universitário ganhava em média 60% a mais do que uma pessoa apenas com ensino médio completo (Carvalhoes; Ribeiro, 2019, p. 195).

A possibilidade de ascensão social por intermédio do acesso à educação permite pensar que a educação pode ser uma alternativa para minimizar a desigualdade social,

consequentemente, pode contribuir para o desenvolvimento da justiça social⁷. Portanto, “no Brasil, o adicional de renda trazido pelo diploma de nível superior, de 274% em relação ao ensino médio, na média, pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2018, é um dos mais altos do mundo” (Swartzman; Filho; Coelho, 2021, p. 154).

Estes fatores também influenciaram para que a educação superior se tornasse uma demanda social com movimentos sociais e o mercado de trabalho exigisse ampliação na oferta de vagas nesse segmento educacional para inclusão social e melhor qualificação profissional. Logo, “a educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 133). Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a conexão da universidade com o mundo do trabalho possibilita a condição de cidadão, não como mero integrante no mercado de trabalho. Com isso, uma universidade pública de qualidade forma egressos preparados para manifestar uma visão crítica da realidade, propondo transformá-la.

A universalização do ensino e a melhoria de sua qualidade, e elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, abstrata, abrangente e polivalente dos trabalhadores são fundamentais para toda a sociedade, especialmente quando se tem em vista, no mínimo a garantia da igualdade de oportunidades (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 128).

As políticas públicas implementadas nas últimas décadas nas IES públicas, REUNI (Brasil, 2007a), PNAES (Brasil, 2007b) e Lei de Cotas (Brasil, 2012a) trouxeram esperança de mudança social para muitos jovens que antes talvez até pensassem em acessar o ensino superior, porém não vislumbravam possibilidades. As dez áreas do PNAES foram pensadas para abranger diversos fatores presentes no perfil dos estudantes em situação de vulnerabilidade, beneficiados pela AE; porém, precisam ser colocadas em prática, sem exceções. Desta forma, isso contribuirá para que os membros da classe social historicamente desassistida de políticas educacionais para a educação superior, além de acessar a universidade, consigam permanecer e concluir suas graduações.

⁷ “A justiça social está relacionada às desigualdades sociais e às ações voltadas para a resolução desse problema, que necessitam do compromisso do Estado, de instituições não governamentais e de outros segmentos da sociedade civil e empresarial para buscar respostas e ações que eliminem ou minimizem ou compensem as diversas desigualdades sociais geradas pela própria sociedade e pelas diferenças sociais” (Dias da Silva, 2021, p. 134).

4 O APOIO PEDAGÓGICO NA UFFS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Na universidade, ações de ordem pedagógica são contingentes à sua existência, seja em espaços de ensino, de pesquisa ou de extensão, dada a natureza didático-pedagógica do fazer diário das instituições. Soma-se a este entendimento uma busca, recente, pelo formato de ações de apoio pedagógico nas universidades, justificada pela necessidade de melhor subsidiar os estudantes na permanência e no êxito no espaço acadêmico. Libâneo (2010) afirma que o trabalho pedagógico é amplo e não se reduz a escola e à docência, ainda que todo trabalho docente seja pedagógico: “o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (Libâneo, 2010, p. 30). Desta forma, a ação pedagógica é toda prática que se caracteriza como intencional. Em definição recente sobre o apoio pedagógico vinculado ao PNAES, Toti (2022a) afirma:

[...] o Apoio Pedagógico é a área da política de permanência que abrange intervenções institucionais que visam a produzir impactos positivos na aprendizagem dos estudantes, por meio de ações planejadas e intencionais, nas quais se articulam teoria e prática. Contempla, assim, ações que tenham foco nos processos de ensinar e aprender, no processo de integração à universidade e, também, nas ações de suporte à aprendizagem de conteúdo específico (Toti, 2022a, p. 158).

Entendemos o apoio pedagógico vinculado à AE, objeto desta pesquisa, da mesma forma que Toti (2022a) conceitua, e para compreender AE utilizaremos a definição apresentada pelo Fonaprece (2012):

[...] 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 (Fonaprece, 2012, p. 63).

O apoio pedagógico compreendido como área da AE é algo recente. Em outubro de 1987, foi criado o Fórum Nacional de Assuntos Estudantis e Comunitários, em seguida nomeado FONAPRACE, considerado um marco para a AE (Fonaprece, 2012). Participam do FONAPRACE os Pró-Reitores e os responsáveis pelos assuntos estudantis das IES públicas do Brasil. A entidade tem como objetivo a consolidação da AE.

Por muitos anos, a AE foi entendida como garantia das necessidades básicas aos estudantes das classes sociais menos favorecidas, tais como: alimentação, moradia e transporte. E estas áreas eram a base das discussões, pois compreendia-se que, tendo acesso a estas necessidades básicas, a aprendizagem seria uma consequência. Podemos observar o foco dos debates da AE neste período no livro “Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assistência Estudantil e Comunitários. Dez Encontros”, que contém registros dos dez primeiros encontros deste fórum. “O apoio ao estudante carente tem como finalidade provê-lo das condições mínimas indispensáveis a um bom desempenho acadêmico e, conseqüentemente, capacitá-lo para sua função maior de agente transformador da sociedade” (Fonaprece, 1993, p. 16). Entendia-se que a garantia de alimentação, de moradia e de transporte como ações únicas da AE contribuiria para a permanência do estudante na educação superior, como podemos constatar na citação a seguir:

A democratização da permanência implica na manutenção e expansão dos programas de assistência, ou seja, para que o educando possa se desenvolver na sua plenitude acadêmica, além da excelência da qualidade do ensino ministrado, é necessária uma política efetiva de apoio ao estudante através da gratuidade da alimentação, moradia, serviços de saúde, lazer, esportes e facilidade de acesso a material técnico-científico (Fonaprece, 1993, p. 110).

Neste período, nos debates do FONAPRACE, se evidenciava a necessidade de orçamento próprio para a AE a fim de garantir as ações desenvolvidas, sendo que no período de 1981 a 1992 não foram mencionadas ações referentes ao apoio pedagógico. Em 1996 foi realizada a primeira pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES. No relatório desta pesquisa foram anunciadas as demandas para a AE. No documento “Relatório da I Pesquisa do Perfil Discente” se destacou a necessidade de ações de apoio pedagógico e de orientação psicopedagógica como uma das demandas necessárias para garantir a permanência do estudante beneficiário da AE; até aquele momento as ações de apoio pedagógico não eram vislumbradas como ação da AE (Toti, 2022a). A primeira pesquisa do perfil estudantil foi realizada em 1996, a segunda em 2003 e, a partir de 2010, as pesquisas passaram a ser realizadas com intervalos de quatro anos.

Em 2019 foi publicada a “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das Ifes” (FONAPRACE, 2019). No relatório da V Pesquisa (FONAPRACE, 2019), que foi realizada em 2018, consta que foram expandidos os focos de cobertura da AE, citando o apoio pedagógico como parte desta expansão. Esta pesquisa levantou informações fundamentais para pensar ações voltadas a AE, informações “mais

precisamente sobre perfil básico, moradia, origem familiar, trabalho, histórico escolar, vida acadêmica, atividades culturais, saúde e qualidade de vida e, finalmente, dificuldades estudantis e emocionais” (FONAPRACE, 2019, p. 9).

O relatório destaca o entendimento do FONAPRACE quanto às evidências na mudança do perfil estudantil, considerando a democratização e a expansão ocasionada pelo REUNI (Brasil, 2007a), a mobilidade regional/territorial permitida pelo ENEM e pelo SISU, a reserva de vagas estabelecidas pela Lei de Cotas (Brasil, 2012a), fatores que modificaram “radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais” (FONAPRACE, 2019, p. 2).

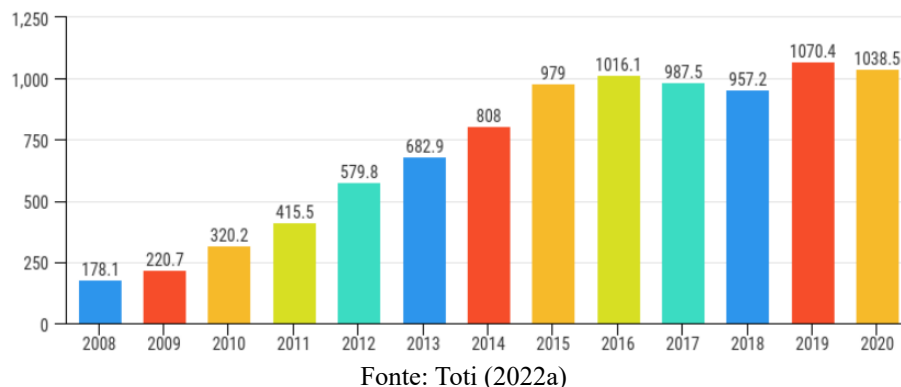
As pesquisas do Fonaprece contribuem significativamente para o planejamento de ações de AE. Os resultados encontrados na V Pesquisa (FONAPRACE, 2019) destacaram que uma parcela expressiva (86,1%) dos discentes apresentavam alguma dificuldade estudantil. Quando os estudantes foram questionados sobre as dificuldades que interferiam no desempenho acadêmico, a pesquisa obteve os seguintes dados: “as cinco dificuldades que mais afetam o desempenho acadêmico na V Pesquisa (FONAPRACE, 2019), por ordem decrescente, seriam a falta de disciplina de estudo (28,4%), às dificuldades financeiras (24,7%), a carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%), empatada com os problemas emocionais (23,7%) e o tempo de deslocamento para a universidade (18,9%)” (FONAPRACE, 2019, p. 158).

Observamos com estes dados a importância de planejar e de implementar ações que vão além de auxílio financeiro, mas ações que estejam vinculadas e que contemplem o estudante de forma integral. Referente a ações de apoio pedagógico, objeto desta pesquisa, no mesmo relatório consta que os estudantes foram questionados se haviam utilizado alguma ação da AE. Destes, 30% responderam afirmativamente, sendo que na modalidade apoio pedagógico, comparado ao resultado da IV Pesquisa (FONAPRACE, 2014), a utilização do apoio pedagógico como ação da AE diminuiu de 5,5% para 1,1%. As ações mais utilizadas foram em ordem decrescente: alimentação, transporte e moradia. O relatório salienta que, comparado à IV Pesquisa (FONAPRACE, 2014), todas as ações ou programas de 2018 tiveram atendimento inferior à 2014.

Podemos explicar esta queda no acesso às ações da AE devido à redução orçamentária. Os recursos até 2016 foram crescentes e a partir de 2017 observamos reduções, atingindo consideravelmente os indicadores de cobertura das 10 ações estabelecidas pelo PNAES. Com isso, é possível verificar que o movimento orçamentário não acompanhou as necessidades decorrentes da democratização de acesso via sistema de cotas.

Segundo Toti (2022a), no período de 2008 até 2015 os valores recebidos pelas IFES foram reajustados anualmente de forma crescente, sendo que de 2015 até 2020, houve estagnação nos valores repassados, sem aumento considerável. Isso pode ser observado no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Evolução orçamentária do PNAES entre 2008 e 2020 (em milhões)



Na UFFS, *locus* desta pesquisa, os dados coadunam com a realidade nacional das IFES. Na Tabela 2, elaborada por Rohrbeck (2021), podemos observar os valores recebidos pela instituição no período entre 2010 e 2021⁸.

Tabela 2 - Recursos PNAES na UFFS entre 2010 e 2021 (em milhões)

Ano	PNAES UFFS	Variação %
2010*		
2011	R\$ 2.162.159,00	
2012	R\$ 2.000.000,00	-7,50%
2013	R\$ 4.754.000,00	137,70%
2014	R\$ 4.825.000,00	1,49%
2015	R\$ 8.000.000,00	65,80%
2016	R\$ 9.243.362,00	15,54%
2017	R\$ 9.688.562,00	4,82%
2018	R\$ 9.722.501,00	0,35%
2019	R\$ 10.597.526,00	9,00%
2020	R\$ 10.102.201,00	-4,67%
2021	R\$ 8.169.353,00	-19,13%

Fonte: Rohrbeck (2021)

Podemos verificar algumas variações no orçamento do PNAES recebido pela UFFS. Até 2017 os valores recebidos foram reajustados anualmente de forma crescente, mas entre 2017 e 2019 não teve aumento considerável se comparado à inflação acumulada no período. Em 2020 e 2021 houve perda considerável no repasse dos recursos do PNAES à UFFS: “só no

⁸ Os dados referentes ao ano 2010 (ano em que a UFFS iniciou as atividades) não estão disponíveis, pois estão vinculadas ao orçamento da UFSC (tutora legal responsável pelo orçamento naquele período).

ano de 2021 foram quase 20% de redução nos recursos disponibilizados à instituição, impactando em muito as ações de AE, principalmente ao considerar que 84,4% dos estudantes da UFFS encontram-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (Rohrbeck, 2021, p. 93).

Ressaltamos que as ações de apoio pedagógico podem ser planejadas pela gestão conjuntamente com professores, técnicos-administrados em educação (TAE) e discentes, podendo requerer dimensionamento dos servidores existentes, não exigindo alto investimento orçamentário.

Embora o orçamento não acompanhe a democratização do acesso, a V Pesquisa (FONAPRACE, 2019) evidencia o aumento de estudantes das classes sociais menos favorecidas concomitantemente com a ampliação de estudantes autodeclarados negros.

[...] é revelador que o percentual de estudantes pertencentes a famílias com renda mensal per capita “Até 1 e meio SM” tenha saltado de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, alcançando 70,2% em 2018, o maior patamar da série histórica. O segundo grande achado é o percentual de estudantes autodeclarados (as) negros (as). Pela primeira vez, desde que as pesquisas de Perfil da ANDIFES foram realizadas, a maioria absoluta é negra, alcançando 51,2% do universo. É igualmente importante destacar que o percentual de estudantes oriundos de escolas públicas de ensino médio é de 64,7% (FONAPRACE, 2019, p. 232)⁹.

Mesmo havendo diferença no percentual de estudantes cuja renda familiar é de até um salário mínimo e meio entre as regiões do Brasil, em todas as regiões o percentual de estudante que apresenta esta faixa de renda é superior a 60%. Analisando estes dados, podemos concluir que a implementação de políticas públicas como REUNI (Brasil, 2007a), Lei de Cotas (Brasil, 2012a) e PNAES (Brasil, 2007b) mudou o histórico da educação superior pública no país.

Em 2018, 50,8% dos (as) estudantes têm origem em famílias em que nem o pai, nem a mãe, ou quem os (as) criou como tal, tiveram acesso à universidade. A cada 10 estudantes 5 estão fazendo história relativamente aos pais e mães. Em nossa compreensão, não é pequeno o significado social e simbólico no seio familiar do ingresso pioneiro de filhos e filhas nas instituições federais de ensino superior com potencial de, inclusive, imantar, num ciclo mais amplo de relações sociais e familiares, o desejo de construir uma mesma trajetória e almejar semelhantes objetivos. A análise da escolaridade dos familiares demonstra que os (as) estudantes das IFES estão longe de constituírem a elite do país em termos de acesso ao sistema educacional (FONAPRACE, 2019, p. 219)

Consideramos significativas as pesquisas realizadas para conhecer o perfil estudantil das universidades federais. Afinal, com elas é possível conhecer as necessidades dos estudantes

⁹ ANDIFES é a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.

que frequentam estas instituições. De posse destes dados, as instituições e a AE têm subsídios para elencar as ações que precisam ser desenvolvidas. Para as IFES conhecerem a realidade e as especificidades dos seus estudantes, consideramos importante desenvolver pesquisa local do perfil estudantil, coletando e analisando dados da instituição. Desse modo será possível planejar e concretizar ações específicas para realidade de seus discentes.

Em pesquisa realizada por Mussio (2015) nas universidades federais do país, a autora verificou que as principais ações implementadas, vinculadas ao PNAES, são moradia, alimentação e transporte, sendo que as áreas de moradia e de alimentação são implementadas em 100% das universidades que responderam à pesquisa, tendo como sequência as ações de transporte. O apoio pedagógico consta nesta pesquisa em 5º lugar com 71,4% das instituições que desenvolviam ações voltadas a esta área no ano de 2015. Em pesquisa recente, realizada por Toti (2022a) nas UFES, a autora constatou que 96,8% das instituições desenvolvem ações de apoio pedagógico vinculadas ao PNAES. Podemos concluir que as instituições estão ampliando suas ações para a permanência dos estudantes e que o apoio pedagógico é considerado importante na trajetória acadêmica dos estudantes.

Ações voltadas à moradia, à alimentação e ao transporte são ações primárias e fundamentais para permanência do estudante, porém, não devem ser pensadas isoladamente. Elas precisam estar associadas a outras ações para que o objetivo do PNAES se efetive, sendo uma delas, o apoio pedagógico, foco deste estudo. Quando ampliarmos o conceito de AE para além do financeiro, a AE contribuirá de forma mais efetiva para diminuir a retenção/evasão e para permanência e conclusão dos estudantes no curso de graduação escolhido.

Quem define a forma e a necessidade de atender a área de apoio pedagógico do PNAES é a instituição, avaliando sua realidade e o perfil de seus estudantes. Considerando que na UFFS, segundo Nierotka e Trevisol (2019, p. 135), mais de 90% dos estudantes concluíram o ensino médio em escola pública, entendemos ser extremamente importante pensar e colocar em prática ações de apoio pedagógico. A permanência destes estudantes na educação superior exige a implementação de um conjunto de ações que os auxiliem e a AE contribui para colocar em prática tais ações.

Para Heringer (2020) as políticas de assistência que envolvem o auxílio financeiro contemplam parte dos estudantes. Os estudantes em vulnerabilidade econômica, quando se refere a permanência, deveria contemplar todos os estudantes, a concepção de permanência precisa ser ampliada para além do financeiro. A autora ressalta três dimensões que precisam ser desenvolvidas e interferem significativamente na permanência do estudante na IES: (1) dimensão econômica, que envolve questões financeiras; (2) dimensão acadêmica, que engloba

apoio pedagógico; e (3) dimensão simbólica, que abarca o censo de pertencimento, isto é, o estudante se sente parte da instituição, pois não há discriminação, mas acolhimento e respeito à diversidade. A autora ainda destaca que essas dimensões precisam andar juntas para garantir a permanência e a conclusão dos estudantes: “a permanência mobiliza dimensões simbólicas, culturais, acadêmicas e pedagógicas, que cada vez mais tem se apresentado como centrais para que o percurso do estudante universitário não se caracterize pelo baixo desempenho, pelo desinteresse e, em última análise, pelo abandono do curso e evasão” (Heringer, 2020, p. 69).

Segundo Dias e Sampaio (2020), a AE surgiu da expansão da educação superior e da diversidade do perfil estudantil que esta expansão ocasionou. Sobre a AE, os autores destacam: “ainda que se trate de uma área ainda emergente de pesquisas, especialmente em países em desenvolvimento, mas também nos europeus, o reconhecimento de sua importância é crescente, uma vez que neles se deposita parte considerável do sucesso do ensino superior na contemporaneidade” (Dias; Sampaio, 2020, p. 37). Corroborando com este pensamento, Toti (2022a) afirma:

Ter um programa nacional de assistência estudantil representa um avanço importantíssimo na concepção de apoio à permanência, não só por destinar recursos específicos para a assistência estudantil, mas por assumir que a permanência do estudante é um processo multidimensional e, portanto, promovê-la exige ações em diferentes áreas [...]. Nessa concepção, ganham relevância os serviços de apoio ao estudante, promovendo ou a criação de serviços dessa natureza nas instituições ou o seu fortalecimento, naquelas que já contavam com tais iniciativas (Toti, 2022a, p. 83).

Com o PNAES, o apoio pedagógico passou a ser visto como área de atuação para as políticas institucionais de permanência e as instituições públicas federais passaram a ter, em maior número, servidores TAE nos cargos de psicólogos, de assistentes sociais, de técnicos em assuntos educacionais e de pedagogos.

Além disso, essas políticas geraram a contratação de novos profissionais técnico-administrativos nas universidades federais, contratados para atuar na assistência estudantil e atendimento aos alunos. Assim, não só há um novo público de estudantes, mas também de profissionais que, em geral, não tiveram outras experiências similares no ensino superior, bem como não tiveram formação para essa atuação (Toti; Polydoro, 2020, p. 96).

O PNAES considera o apoio pedagógico como uma das áreas para garantir a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes, porém, não estabelece quais ações são definidas como apoio pedagógico. Sendo assim, cada instituição deve definir a necessidade e os meios pelos quais irá atender a essa área da AE. Cada IES tem a liberdade de definir,

observando sua realidade, quais estratégias utiliza para implementar a área de apoio pedagógico. Desta forma, pode existir uma diversidade de ações entre as instituições, no que tange o apoio pedagógico, inclusive entre os profissionais que o implementam e sobre a forma como é implementado. Sendo assim, desenvolvemos esta pesquisa com o intuito de analisar e de avaliar o processo de implementação da política de apoio pedagógico vinculado ao PNAES na UFFS.

Este é um campo de pesquisa recente, o apoio pedagógico dependendo da forma que for implementado, pode contribuir significativamente para a permanência e conclusão dos estudantes considerados novo perfil estudantil que estão ingressando nas universidades federais.

4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ONDE A PESQUISA FOI REALIZADA

A UFFS foi criada pela Lei nº 12.029 (Brasil, 2009), de 15 de setembro de 2009, e tem sede no município de Chapecó (SC). A instituição está localizada na mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul e se organiza com estrutura *multicampi*, isto é, atualmente dispõe de seis *campi* que estão localizados da seguinte forma: Laranjeiras do Sul e Realeza (PR), Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo (RS) e Chapecó (SC) - sede da instituição (Figura 1).

Figura 1 - Localização dos *campi* da UFFS



Fonte: UFFS (20--a)

A UFFS é fruto da luta de representantes políticos da região, de trabalhadores e de movimentos sociais, os quais reivindicaram uma IES pública em uma região interiorana, desassistida de IFES. Sua criação e implementação foi possível através do projeto REUNI (Brasil, 2007a). O histórico da instituição mostra que a elaboração de seu projeto envolveu a participação de movimentos sociais, como a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), a Via Campesina, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), entre outros movimentos. Sendo assim, sua criação teve forte participação da sociedade civil organizada, fato que atribui a característica de universidade popular (UFFS, 20--a).

Os compromissos estabelecidos entre a UFFS e a comunidade de sua abrangência constam no Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Entre os dez princípios estabelecidos, destacamos alguns deles:

6. Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, **incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior**, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade. [...] 9. Uma universidade pública e popular. [...] 10. Uma universidade comprometida com o avanço da arte e da ciência e com a melhoria da qualidade de vida para todos (UFFS, 2012a, p. 14-15, grifo nosso).

Desde a sua criação, a UFFS tem demonstrado comprometimento com a democratização de acesso à educação superior. O primeiro processo seletivo para ingresso de estudantes na instituição foi através do ENEM, não se utilizando dos convencionais vestibulares. Além do ENEM, a instituição implementou uma bonificação denominada Fator Escola Pública. O estudante que havia cursado o ensino médio em escola pública tinha, para cada ano cursado, 10% de acréscimo na nota do ENEM. Este entendimento foi construído pela comissão de implementação devido ao percentual de estudantes que cursam o ensino médio em escola pública, aproximadamente 89%. Este foi o critério decisivo para construção da política de acesso na UFFS (Nierotka; Trevisol, 2019).

Com a publicação da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a), do Decreto nº 7.824 (Brasil, 2012b) e da Portaria Normativa nº 18 (Brasil, 2012c), a política de ingresso na UFFS foi reestruturada e institucionalizada com a aprovação da Resolução nº 006/2012 (UFFS, 2012b), posteriormente alterada pela Resolução 008/2016 (UFFS, 2016b). Com essa política a UFFS garantiu a implantação integral do sistema de reserva de vagas, conforme prevê a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a).

A Lei de Cotas (Brasil, 2012a) exige a reserva de, no mínimo, 50% das vagas nos cursos de graduação para candidatos oriundos do ensino médio público, permitindo às instituições a

definição da porcentagem adotada. Sendo assim, com base no último censo escolar, a instituição constata as matrículas do ensino médio em escola pública e privada e define/calcula o percentual de reserva de vagas para estudantes da escola pública dos estados de abrangência (PR, SC e RS). A Lei de Cotas (Brasil, 2012a) estabelece ainda que, do percentual de vagas destinadas a candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública, 50% seja destinada a alunos oriundos de famílias com renda bruta *per capita* mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio por integrante do grupo familiar. Há também a reserva de vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, a qual deve ser realizada de acordo com o percentual identificado pelo censo mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para cada local de oferta das vagas. (BRASIL, 2012a; UFFS, 2016b). Com a aprovação da Lei nº 13.409 (Brasil, 2016), a reserva de vagas abrange também PCD, seguindo o mesmo critério de divisão de subcotas apresentados para pretos, pardos e indígenas.

Com a política de ingresso, foram estabelecidas 11 modalidades de concorrência às vagas nos cursos de graduação da UFFS, conforme consta no site institucional (UFFS, 20--b). As modalidades estão descritas a seguir:

- **A0 (Ampla concorrência):** Vagas destinadas a todos os candidatos, independente da procedência escolar, renda familiar, raça/cor e/ou deficiência.
- **L1:** Vagas reservadas a candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas - Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a).
- **L2:** Vagas reservadas a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas - Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a).
- **L5:** Vagas reservadas a candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas - Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a).
- **L6:** Vagas reservadas a candidato autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas - Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a).
- **L9:** Vagas reservadas a candidatos com deficiência com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas - Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a).

- **L10:** Vagas reservadas a candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas - Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a).
- **L13:** Vagas reservadas a candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas - Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a).
- **L14:** Vagas reservadas a candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas - Lei nº 12.711 (Brasil, 2012a).
- Vagas reservadas a candidatos que tenham cursado parcialmente o ensino médio em escola pública (pelo menos um ano com aprovação) ou em escolas de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento da instituição seja proveniente do poder público, em pelo menos 50%. Não se enquadram nesta modalidade candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente em escola pública.
- Vagas reservadas a candidatos indígenas, condição que deve ser comprovada mediante apresentação do RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) ou declaração emitida por entidade de representação indígena.

Além da inscrição pelo SISU, principal forma de ingresso na instituição, a UFFS também proporciona, em alguns *campi*, processo seletivo especial para estudantes imigrantes e indígenas.

As atuais políticas educacionais oportunizaram a expansão e a democratização da educação superior pública. Tendo sido criada no momento de expansão dessas políticas nacionais, a UFFS pode ser concebida de forma a incluir a política de cotas à sua política de ingresso, fator que, somado a outros públicos incluídos, como os imigrantes, por exemplo, não apenas a caracteriza, mas a consolida como universidade popular e democrática.

4.2 DISPOSIÇÃO DO APOIO PEDAGÓGICO VINCULADO AO PNAES NA UFFS

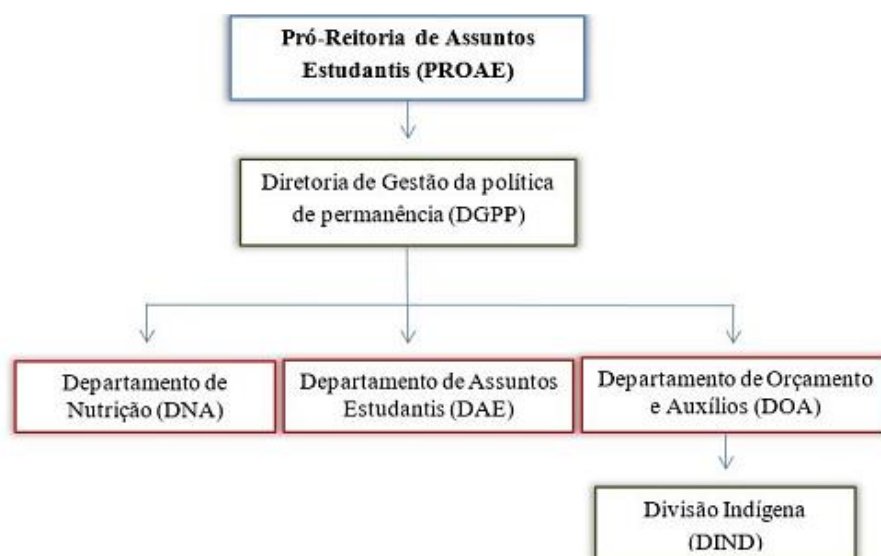
Na UFFS, o PNAES é gerenciado e implementado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). Para Draibe (2001),

Seja qual for a inscrição institucional de um dado programa, seu desenvolvimento apoia-se numa dada estrutura organizacional – cujas características obviamente interessam ao avaliador e está submetido a um sistema gerencial e decisório específico, que “conduz” ou dirige a implementação (Draibe, 2001, p. 31).

Segundo a autora, para uma avaliação de processo é importante observar a organização estrutural, pois existe uma hierarquia a qual estabelece autonomia, concentrando ou descentralizando decisões, as quais podem interferir na qualidade da implementação do programa.

A PROAE é composta pela Diretoria de Gestão da Política de Permanência, responsável pela gestão dos programas da política de AE da UFFS. A diretoria é composta por três departamentos: Departamento de Nutrição, que acompanha as ações voltadas à alimentação/nutrição e Restaurantes Universitários; Departamento de Assuntos Estudantis, que contempla diversos assuntos, sendo este departamento o responsável pela gestão das ações de apoio pedagógico, objeto desta pesquisa; e Departamento de Orçamento e Auxílios, que abrange questões financeiras, voltadas ao pagamento dos auxílios socioeconômicos para os estudantes classificados nos diversos editais. Dentro do último departamento, está a divisão indígena, responsável por gerenciar os auxílios específicos voltados aos estudantes indígenas. Na Figura 2 apresentamos a estrutura organizacional da PROAE.

Figura 2 - Organograma da PROAE



Fonte: Rohrbeck (2021)

Consta no Regimento Geral da instituição, aprovado pela Resolução nº 03/2016-CONSUNI (UFFS, 2016a) em seu Art. 24, as competências da PROAE:

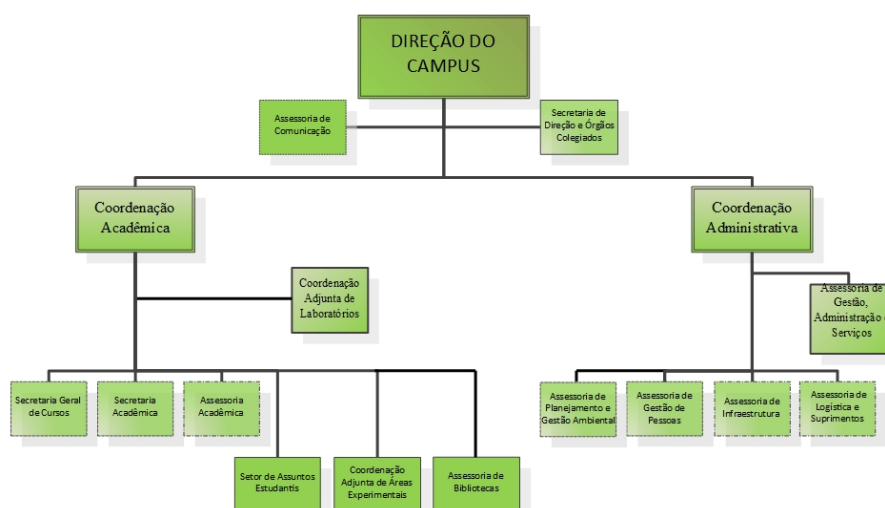
I - executar as políticas definidas pelo Conselho Universitário; II - instituir e executar a Política de Permanência, com a finalidade de ampliar as condições de integração e permanência, promovendo igualdade de condições para o estudante concluir seu curso de graduação; **III - planejar, organizar, executar, coordenar e avaliar o cumprimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no âmbito da universidade**, de forma participativa; IV - planejar, organizar, executar, coordenar e avaliar as ações de permanência, de forma articulada com atividades de ensino, pesquisa e extensão, destinadas aos estudantes da UFFS; V - gerir o cadastro socioeconômico do corpo discente da UFFS, a fim de manter um banco de dados dos estudantes a serem atendidos em programas, projetos, benefícios que dependam da avaliação socioeconômica; VI - acolher e orientar os estudantes em sua trajetória no ensino superior; VII - dirigir, supervisionar e avaliar os serviços de alimentação e nutrição disponibilizados aos estudantes da UFFS; VIII - representar a instituição junto aos fóruns de assuntos estudantis (UFFS, 2016a, p. 14, grifo nosso).

Sendo assim, na UFFS, a PROAE é a Pró-Reitoria responsável pela implementação do apoio pedagógico vinculado ao PNAES.

Os objetivos e estratégias de um programa expressam, portanto, as decisões e as preferências de uma autoridade central (em qualquer nível que esta autoridade esteja inserida). Mesmo programas de muito reduzida complexidade e escala supõem um agente que tomou decisões e executores encarregados de implementá-la (Arretche, 2001, p. 46).

Para desenvolver as ações do PNAES, a PROAE trabalha em parceria com os Setores de Assuntos Estudantis (SAE) localizados nos *campi*. Cinco dos seis *campi* da UFFS têm este setor em seu organograma, sendo eles: Chapecó (SC), Erechim (RS), Cerro Largo (RS) e Laranjeiras do Sul (PR), conforme Figura 3.

Figura 3 - Organograma dos *campi* de Chapecó (SC), de Erechim (RS), de Cerro Largo (RS) e de Laranjeiras do Sul (PR)

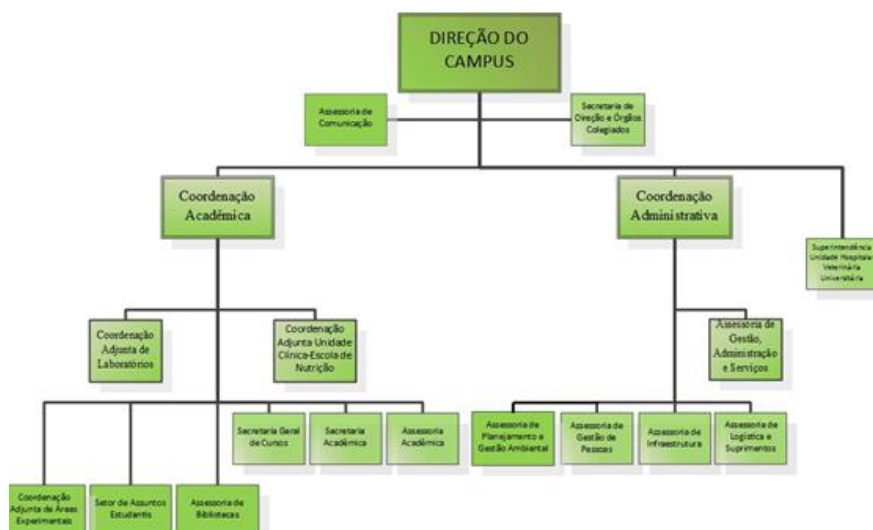


Fonte: UFFS (2018a)

No *campus* Realeza (PR) o organograma se diferencia devido a algumas especificidades dos cursos ofertados, porém o SAE é contemplado da mesma forma que nos quatro *campi* mencionados anteriormente. No *campus* Passo Fundo (RS), devido à especificidade de ter somente um curso até o momento, o SAE não aparece no organograma, mas o trabalho desenvolvido pela área de incumbência do setor está inserido na Coordenação Acadêmica.

O organograma do *campus* Realeza (PR) (Figura 4) se diferencia da Figura 3, devido a algumas especificidades do curso de Medicina Veterinária. Entretanto, o SAE apresenta a mesma organização dos demais *campi*, sendo vinculado à Coordenação Acadêmica.

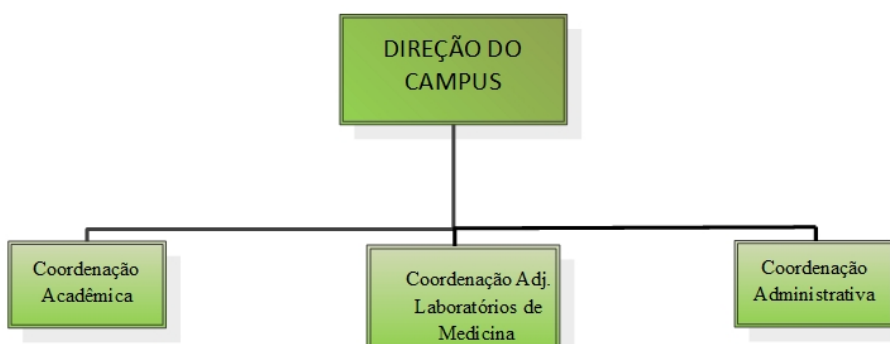
Figura 4 - Organograma *campus* Realeza (PR)



Fonte: UFFS (2018a)

Na Figura 5 apresentamos o organograma do *campus* Passo Fundo (RS), o qual, até o momento, não possui SAE. O trabalho contemplado pelo setor é desenvolvido pela assistente social e pedagoga, que estão vinculadas diretamente à Coordenação Acadêmica.

Figura 5 - Organograma *campus* Passo Fundo (RS)



Fonte: UFFS (2018a)

A UFFS dispõe de estrutura *multicampi*. Com esta estrutura os *campi* estão localizados em estados e em cidades diferentes, podendo apresentar particularidades específicas, o que exige da PROAE conhecer a realidade de cada *campi* e tecer teias de ligação, pois embora pertençam à mesma instituição podem apresentar particularidades que precisam ser consideradas. Sendo esta Pró-Reitoria responsável pela implementação do apoio pedagógico, o ideal é que estabeleça constantemente comunicação próxima com os *campi* e setores que implementam o PNAES. Afinal, “a maior proximidade entre as intenções do formulador e a ação dos implementadores dependerá do sucesso do primeiro em obter a adesão dos agentes implementadores aos objetivos e à metodologia de operação de um programa (Arretche, 2001, p. 49). Para a autora o sucesso na implementação depende da colaboração entre as diferentes esferas e, para isso, os procedimentos precisam ser coordenados. A PROAE não participou da formulação da política, porém, dentro da estrutura institucional é a responsável por coordenar sua implementação entre os *campi* da UFFS.

[...] os agentes formuladores e implementadores experientes e com poder decisório tendem a escolher estratégias de implementação pautadas muito mais por sua potencial aceitação do que por sua esperada eficiência ou efetividade. Portanto, a reação esperada dos agentes implementadores tende a ser um elemento decisivo na definição do conteúdo das políticas públicas (Arretche, 2001, p. 50).

O apoio pedagógico na UFFS foi implementado no ano 2016, através da publicação do edital de auxílio socioeconômico, porém, somente em 26 de fevereiro de 2018 foi publicada a Instrução Normativa nº 1/PROAE/UFFS/2018 (UFFS, 2018b), posteriormente revogada pela Instrução Normativa nº 1/PROAE/UFFS/2020 (UFFS, 2020a). Esta Instrução Normativa (IN), dispõe sobre os procedimentos dos planos de acompanhamento para estudantes de graduação no âmbito da universidade. Na UFFS, o plano de acompanhamento para estudantes é uma ação desenvolvida ligada à área de apoio pedagógico do PNAES.

A IN nº 1 (UFFS, 2020a) estabelece que os planos de acompanhamento são prioritários para estudantes beneficiários dos auxílios socioeconômicos. O edital de seleção para beneficiários dos auxílios socioeconômicos informa que o estudante precisa ser aprovado em um número mínimo de créditos no semestre que está sendo beneficiado pelo auxílio. O número de créditos exigidos para aprovação depende da carga horária e dos atos normativos determinados pelo curso em que está matriculado. Caso o estudante não cumpra este critério do edital, ou seja, não seja aprovado no número de créditos exigidos, ele precisa solicitar o plano

de acompanhamento pedagógico para o semestre seguinte para continuar recebendo o auxílio socioeconômico.

Após a manifestação do estudante solicitando o plano de acompanhamento pedagógico, o primeiro passo é agendar um horário com o profissional técnico-administrativo que desenvolve este serviço no *campus* em que ele está vinculado. No primeiro encontro é preenchido um formulário diagnóstico, com intenção de realizar uma anamnese, a qual visa conhecer sua trajetória acadêmica desde a educação básica e compreender as principais causas das reprovações na graduação. Posteriormente se elabora, em conjunto com o estudante, um plano de atividades que precisa ser cumprido no decorrer do semestre em curso.

Embora o plano de acompanhamento seja opcional para o estudante, ele é requisito para manutenção do auxílio socioeconômico no semestre. Sendo assim, a realização do plano é a condição para que o estudante que não foi aprovado no número de créditos exigidos pelo edital, no semestre anterior, permaneça recebendo o auxílio financeiro no semestre em curso. Desta forma, o apoio pedagógico para os estudantes beneficiários da AE, que se encontram nesta condição, está vinculado aos auxílios socioeconômicos.

A prioridade do plano de acompanhamento pedagógico é para os estudantes beneficiários dos auxílios socioeconômicos. Em alguns *campi*, este serviço é ofertado a todos os estudantes. Para estes, a solicitação de apoio pedagógico é de forma espontânea e geralmente acontece quando o estudante percebe a necessidade em função da autorregulação¹⁰ da aprendizagem ou quando ocorre encaminhamento docente.

A IN nº 1/PROAE/UFFS/2020 (UFFS, 2020a) apresenta, em seu Art. 7º, que no plano de atividades devem estar detalhadas as ações que serão desenvolvidas no semestre, podendo ser atividades individuais ou coletivas, além de estabelecer algumas ações que podem ser desenvolvidas:

- I - Atendimento com profissional da equipe psicossocial e/ou pedagógica; II - Participação em monitorias ou tutorias; III - Participação em oficinas; IV - Participação em grupos de estudo; V - Criação e/ou adaptação de rotina de estudos; VI - Encaminhamentos para Rede de Atendimento de referência do município; VII - Matrícula orientada, realizada preferencialmente pelo Coordenador do Curso; VIII - Orientação sobre processos internos da universidade (transferência interna,

¹⁰ A autorregulação da aprendizagem é definida como o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado (Zimmerman; Schnk, 2011). Esse processo envolve fatores como autoconhecimento, autorreflexão, controle de pensamentos e domínio emocional, além de uma mudança comportamental por parte do estudante (Bembenutty, 2008; Wolters; Benzon, 2013). Ser autorregulado não é uma qualidade inata do indivíduo, mas, na verdade, é uma habilidade que se adquire ao longo da vida a partir de suas próprias experiências, do ensinamento de outras pessoas e da interferência do ambiente em que se está inserido (Grau; Whitebread, 2012; Volet; Vauras; Salonen, 2009 *apud* Ganda; Boruchovitch, 2018).

cancelamento de disciplina, trancamento, entre outros); IX - Outras atividades acordadas com o estudante (UFFS, 2020a).

No ano de 2019 foi aprovada a Resolução nº 10/CONSUNI/CGAE/UFFS/2019 (UFFS, 2019a) que dispõe sobre a Política de Assistência Estudantil da UFFS. No capítulo III constam os programas desenvolvidos na instituição vinculados ao PNAES, sendo estes:

I - Programa de Auxílios Socioeconômicos; II - Programa de Alimentação e Nutrição; **III - Programa de Acompanhamento Pedagógico e/ou Psicossocial**; IV - Programa de Ações Afirmativas; V - Programa de Apoio a Eventos Acadêmicos; VI - Programa de Esporte e Lazer; VII - Programa de Cultura e Arte; VIII - Programa de Promoção à Saúde; IX - Programa de Moradia Estudantil (UFFS, 2019a, p. 7, grifo nosso).

A Política de Assistência Estudantil conceitua o Programa de Apoio Pedagógico e/ou Psicossocial (PAPP), o qual consiste “no suporte pedagógico aos estudantes dos cursos de graduação que apresentem dificuldades de aprendizagem, contribuindo para a redução dos índices de retenção e evasão, melhorando o desempenho acadêmico discente” (UFFS, 2019a, p. 18). Sendo assim, o apoio pedagógico, vinculado ao PNAES, é contemplado nos documentos institucionais com normativas e fluxos de trabalho, considerado prioritário para estudantes que são atendidos pela AE. Esta pesquisa analisou a implementação e os fatores que facilitam e dificultam esse processo observados pelos profissionais TAE que desenvolvem este serviço.

O apoio pedagógico a estudantes na UFFS também é implementado por meio de oficinas pedagógicas; algumas ofertadas pela PROAE, outras planejadas e ofertadas por *campus*. A cada semestre são trabalhados assuntos que vão desde organização da rotina de estudos, passando por noções de informática básica, produção textual, normas para trabalhos acadêmicos, entre outros temas que podem variar de acordo com a necessidade identificada pelos profissionais que atuam na área. As oficinas costumam ser opcionais para todos os estudantes, mas também são planejadas e ofertadas para grupos específicos de estudantes; um exemplo são as realizadas com estudantes ingressantes.

Ademais, elas podem constar como atividade obrigatória no plano de atividades dos estudantes que estão em acompanhamento pedagógico naquele semestre. Ao final de cada semestre, o plano é avaliado pelo profissional que atendeu o estudante; ainda, o profissional realiza um relatório que indica o cumprimento ou não das atividades e o encaminha à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis para fins de conferência, de conhecimento e de registros.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DO APOIO PEDAGÓGICO NA UFFS: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com a intenção de compreender o que motivou a implementação do apoio pedagógico como ação do PNAES na UFFS e de responder ao segundo objetivo desta pesquisa (investigar o processo de implementação do apoio pedagógico na UFFS) entrevistamos três profissionais que participaram das discussões iniciais e das decisões sobre a implementação do apoio pedagógico para estudantes de graduação que ocorreu na instituição em 2016.

Devido à ausência de atas e de relatórios das reuniões realizadas para tratar do “acompanhamento pedagógico” e/ou dos “planos de acompanhamento”, nomenclatura definida pelos profissionais que participaram das discussões iniciais para se referir à área do PNAES chamada de apoio pedagógico, as informações apresentadas neste item inicial de análise dos dados buscam historicizar as discussões deste tema na UFFS. Para tanto, foram cotejadas as respostas e os relatos destes três profissionais, pioneiros na implementação do apoio pedagógico na UFFS. Com o intuito de respeitar as questões éticas e de manter o sigilo na identificação dos participantes, estes receberam um código de identificação: A1, A2 e A3, uma vez que cada código se refere a um participante. Também foram suprimidas algumas informações que possibilitariam identificá-los.

Conforme apresentado no capítulo quatro, por muitos anos a AE esteve preocupada com o desenvolvimento de ações voltadas às necessidades básicas dos estudantes. Conforme descrito por Dias (2022, p. 24), “há uma certa ideia de que a Assistência Estudantil é um tripé, composto por alimentação, moradia e transporte”. Contudo, se trata do que atualmente é conhecido por assistência prioritária. Na UFFS desde o segundo semestre após sua criação, em 2010, foi promovida a “concessão de bolsas e auxílios [...], com a criação dos programas Bolsa de Iniciação Acadêmica e Bolsa Permanência, sendo o primeiro vinculado a atividades de ensino e pesquisa” (UFFS, 2019b, p. 83).

Mesmo a AE estando presente desde a criação da UFFS, nem todas as áreas foram implementadas. Entre elas, destacamos as ações de apoio pedagógico – área que veio a ser implementada somente no ano de 2016, seis anos após o ingresso dos primeiros estudantes. Considerando que a média de duração dos cursos de graduação da instituição é de quatro a cinco anos, certamente muitos estudantes cumpriram a matriz curricular dentro do tempo indicado no próprio projeto de curso; por consequência, os primeiros estudantes não tiveram

oportunidade de acessar as ações desta área do PNAES. De acordo com o Relatório de Gestão de 2009 até 2019:

Identificada a necessidade de maior contribuição da UFFS para a melhoria das condições de permanência nos momentos iniciais da vida universitária, foi criado, em 2015, o Auxílio-ingresso e, **em 2016, implementados os Planos de Acompanhamento, que são intervenções que visam a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes** (UFFS, 2019b, p. 83, grifo nosso).

Pela UFFS ser uma universidade nova, a AE institucional ampliou suas ações e programas gradativamente. Na Política de Assistência Estudantil da UFFS, aprovada no ano 2019, consta no Art. 126, a ordem de prioridade na execução dos recursos recebidos sendo: 1º Programa de Auxílio Socioeconômico, 2º Programa de Alimentação e Nutrição e 3º Programa de Moradia Estudantil e posteriormente demais programas e ações (UFFS, 2019a). De acordo com a ordem de prioridade das ações do PNAES, é possível compreender que o apoio pedagógico foi contemplado somente após as ações prioritárias estarem consolidadas.

No período de 2010 até 2016, por parte dos estudantes que eram desligados dos auxílios socioeconômicos e dos servidores que atuavam no Setor de Assuntos Estudantis, existia um descontentamento referente aos critérios de desligamento dos estudantes dos auxílios socioeconômicos. Neste período, os editais exigiam que o estudante aprovasse em 50% do número de créditos em que estivesse matriculado no semestre; este era o critério para continuar recebendo o auxílio socioeconômico. Caso não aprovasse, deixaria de receber o auxílio no semestre seguinte, sendo que reprovações por frequência também ocasionavam o desligamento do auxílio.

O período entre o início das discussões sobre o apoio pedagógico como área do PNAES na UFFS e sua implementação foi de aproximadamente dois meses, conforme podemos constatar nas entrevistas:

O trabalho foi a partir do momento que iniciou a discussão do edital. **Levou em torno de dois meses até que se faz a minuta do edital.** [...], mas foi a partir da construção do edital mesmo. Então, a gente estava na construção do edital e pensou. Olha, em vez de ficar tirando aluno daqui e colocando no emergencial, a gente poderia trabalhar com esta frente do apoio pedagógico e a partir disso o estudante não precisa sair do edital. E ele tem uma outra necessidade dele atendida, além da financeira (A2, grifo nosso).

Da parte que eu pude participar, porque eu cheguei em [...], o que foi anterior a isso eu não consigo dizer. Quando eu cheguei existia esse descontentamento, eu lembro, que de fato, **foi colocado na norma institucional, que é o edital, e cumpria-se [...]** (A1, grifo nosso).

De acordo com as afirmações de A2 e A1, respectivamente, a implementação do apoio pedagógico na UFFS esteve totalmente vinculada aos auxílios socioeconômicos. A maior preocupação que motivou a incorporação da área de apoio pedagógico foi em função do cuidado relacionado à perda do auxílio socioeconômico por parte do estudante. Embora os profissionais da AE entendessem a necessidade e a importância destes estudantes terem orientações referentes ao apoio pedagógico, percebemos que o principal motivo que levou a instituição a implementar ações de apoio pedagógico foi para diminuir o problema financeiro dos estudantes, oferecendo a opção de solicitar o acompanhamento pedagógico para manutenção do auxílio no semestre seguinte.

Dias (2022) escreve sobre as possíveis hipóteses de como surgiu o apoio pedagógico, objeto desta pesquisa, nas universidades federais, sendo estas: “a defesa da assistência estudantil para além do apoio material; a experiência de outros países e as referências bibliográficas; a inclusão de estudantes de primeira geração; programas de assistência que exigem contrapartidas acadêmicas; a expansão do ensino superior” (Dias, 2022, p. 6). Constatamos, referente às hipóteses apresentadas por Dias (2022), que o apoio pedagógico na UFFS coaduna com a quarta hipótese, “programas de assistência estudantil que exigem contrapartida”. Para o autor, os editais financeiros que exigem contrapartida acadêmica podem ter levado os estudantes a reivindicarem ações de apoio para alcançar as exigências estabelecidas pelo edital. Consequentemente, se cria a necessidade da instituição oferecer ações para apoiar os estudantes devido às condições de contrapartida dos editais de auxílios estudantis. Esta hipótese é confirmada nas entrevistas.

Eu ingressei na universidade [...], naquela época se percebia a necessidade de ter este apoio, mas, de fato ele não estava desenhado, não estava implementado, e **também se percebia que não se tinha condições objetivas para esta implementação. Também havia um descontentamento daqueles estudantes que não atendiam os critérios de desempenho dos editais e eles eram desligados**, então não atendiam ao desempenho acadêmico em si, que era o critério condicionante para receber os auxílios. Eu estava na época [...] e no Edital de 2016, edital 35 de 2016 se colocou um dispositivo incluindo que os estudantes que não atendiam o desempenho, mediante plano de acompanhamento poderia ter continuidade neste recebimento, se cumpriram com estas atividades. Isso foi no início de 2016. Unindo estes dois descontentamentos, que os estudantes ficavam sem receber e essa falta de não ter esta atividade, então aí começou a se discutir como iria ser este plano de acompanhamento, foram feitas várias reuniões com a intenção de regulamentar, claro, **aí tinha toda essa dificuldade de não ter o profissional da pedagogia, o técnico em assuntos educacionais em muitos dos setores, mas, também foi optado de realizar da forma que fosse possível** (A1, grifos nossos).

Na universidade, quando se planeja a implementação de um serviço novo, se vislumbra um trabalho que seja desenvolvido com qualidade. Geralmente isso exige contratação ou dimensionamento de servidores para realizar o trabalho idealizado. A implementação do apoio pedagógico na UFFS, como foi possível observar, iniciou sem as condições necessárias para desenvolver este serviço. Como mencionado por A1, o trabalho foi iniciado sem a presença de alguns profissionais importantes. Conforme afirma Toti (2022b), a implementação do apoio pedagógico vem ocorrendo ao longo dos anos “por um profissional, mais comumente uma Pedagoga, que não teve nenhuma formação para atuação com estudante de ensino superior na graduação, sem muitas experiências institucionais nas quais se inspirar [...]” (Toti, 2022b, p. 17).

Porém, se acreditava que tais profissionais, devido à especificidade exigida para desenvolver este serviço, poderiam, posteriormente, fazer parte da equipe e/ou setor. Neste sentido, é necessário frisar que o orçamento do PNAES recebido pela AE “é apenas de custeio, não contemplando, portanto, recursos de capital e/ou códigos de vagas para Servidores Técnicos Administrativos em Educação (STAE)” (UFFS, 2019c, p. 12). Desta forma, foi necessário iniciar o trabalho de apoio pedagógico sem haver todas as condições e os profissionais considerados fundamentais.

O entendimento dos profissionais naquele período foi de que as dificuldades financeiras dos estudantes comprometem sua permanência na universidade. Por isso ansiavam introduzir ações imediatas. Assim, surgiu o acompanhamento pedagógico na UFFS. De acordo com o relato do entrevistado A1:

[...] também a gente defendia enquanto profissionais, que a gente precisa dar condição ao estudante para ele superar sua situação e muitas vezes tirar o auxílio acabava por agravar a situação financeira. Então além de ele ter dificuldade em matemática e física ele teria ainda a preocupação de não ter o auxílio para dar conta de suas necessidades básicas, então o estudante estando disposto e a universidade oferecendo condições, poderiam se trabalhar estas dificuldades mediante este recebimento, eu acredito que foi um dos principais motivadores para a implementação do plano (A1)

Sobre a relação entre vulnerabilidade econômica e permanência do estudante na universidade, A3 corrobora com A1:

[...] o estudante naquele momento era desligado do edital, por um semestre, era um estudante que já recebia os auxílios, então ele já estava em condição de vulnerabilidade. Tirando o auxílio agravava a condição de vulnerabilidade dele, percebíamos pelos estudantes que a gente atendia, que eram estudantes que tinham grandes chances de desistir da universidade. Porque não tinham como se manter aqui. Então eles já estavam com dificuldades, e a gente agravava estas dificuldades. E foi isso que motivou inicialmente as discussões naquele momento [...] (A3).

A3 relata que um dos possíveis motivos que culminavam na desistência do estudante em seu curso de graduação, poderia ser a não continuidade do recebimento do auxílio socioeconômico. Os achados da V Pesquisa (FONAPRACE, 2019) sobre o perfil dos estudantes das IFES reiteram as evidências postas por A3. Isto é, a investigação apresenta que a maioria dos estudantes participantes (52,8%) relatou ter pensado em desistir do curso de graduação; sendo que 32,8% dos entrevistados mencionaram que, entre os motivos para desistência, estavam as dificuldades financeiras, em seguida estava o nível de exigência acadêmica, sendo este o motivo indicado por 29,7% dos estudantes (FONAPRACE, 2019). As preocupações constatadas pelos profissionais da UFFS entre os anos de 2010 a 2016, através das experiências vivenciadas ao desenvolver o trabalho na prática com os estudantes, demonstram serem atuais e presentes nas IFES até o momento.

Nesta mesma pesquisa, 27,4% dos estudantes que são assistidos pela AE indicaram as questões financeiras como causa para pensar no abandono. Demonstrando, assim, que os valores recebidos são insuficientes para o estudante com vulnerabilidade socioeconômica se manter na universidade (FONAPRACE, 2019). Desta forma, muitos estudantes não conseguem se manter na universidade somente com o auxílio socioeconômico recebido, exigindo ajuda financeira dos familiares, o que, considerando o novo perfil estudantil nas IFES, nem sempre é uma alternativa possível, obrigando-os a conciliar trabalho e estudo, ocasionando, por vezes, o abandono da graduação.

Em pesquisa realizada com estudantes da UFFS, Fassina (2018) concluiu que o fato de conciliar trabalho e estudo interfere no desempenho acadêmico dos estudantes. O autor questionou o público estudantil e 80,83% dos respondentes informaram ter dificuldades para organizar o tempo de estudo fora do horário de aula, sendo que metade destes estudantes relataram que as dificuldades contribuíram para o contínuo desgaste emocional e físico. Destes, 18,05% possuíam dúvidas se conseguiriam manter esta situação até a conclusão do curso, demonstrando possibilidade de evasão.

Os dados de ambas as pesquisas supramencionadas indicam que a questão financeira é fundamental para a permanência do estudante na graduação, porém, não é suficiente. Na tentativa de suprir para além da necessidade financeira, as dificuldades pedagógicas, os profissionais e a gestão da UFFS vislumbraram vincular o auxílio financeiro ao apoio pedagógico, conforme histórico institucional e de acordo com os entrevistados durante a construção desta pesquisa.

As discussões e implementação ligadas ao apoio pedagógico vinculado ao PNAES na UFFS ocorreram em um período restrito. Os profissionais que desenvolveram este serviço,

servidores lotados no Setor de Assuntos Estudantis concursados para os cargos de Assistente Social, Técnico em Assuntos Educacionais, Psicólogos e Pedagogos não tiveram formações ou embasamento teóricos proporcionados pela instituição e voltados ao tema em questão para iniciar a implementação deste serviço. De acordo com Toti (2022b) a “sensação de não saber o que fazer, como fazer e de não ter uma concepção institucional de Apoio Pedagógico, ao ingressar como profissional da área tem se mostrado uma angústia muito comum no início da carreira” (Toti, 2022b, p. 17). Ainda, como mencionado anteriormente pelos participantes, os setores não tinham sua equipe multiprofissional idealizada completa, existindo diferença na composição da equipe entre os *campi*. Estas afirmações são feitas com base nos relatos de A2 e A1, respectivamente:

Não teve formação, foi somente discussão interna mesmo, depois com nossa própria prática a gente foi aprimorando com o passar do tempo, mas, não teve formação externa, que eu lembre a gente não passou, não teve isso (A2).

[...]o que eu vivenciei é que não teve um preparo das equipes, não teve uma formação, o dispositivo está lá. Como a gente vai implementar? Implementa através de um formulário, reúne as equipes, dialoga e vamos para prática, infelizmente como na maioria das vezes é realizado isso. O apoio pedagógico na minha visão surgiu assim, pode ser que teve algumas formações anteriores, mas daí de fato eu não estava aqui, **pela leitura que eu tenho não houve uma preparação para isso, foi colocado o dispositivo no edital e implementa-se [...] fomos aprendendo com a prática e com as condições objetivas que tínhamos** (A1, grifo nosso).

Quando questionados sobre se sentir preparados para implementar o serviço de apoio pedagógico, os entrevistados demonstraram que este serviço iniciou imediatamente após a tomada de decisão institucional, por meio das tentativas de acertos e de erros.

De fato, não, a minha formação é na área de [...], os atendimentos na área pedagógica eu não tenho esta formação específica. Então, com certeza, a gente se sentia despreparado, mas a atuação profissional foi fazendo com que a gente pudesse refletir sobre essa nova atividades. [...] na época não tinha o profissional de pedagogia no SAE e quem tocava os acompanhamentos pedagógicos era nossa psicóloga e a partir de então eu auxiliei a psicóloga neste trabalho (A1).

A gente colocou assim, foi meio como fazer um teste, um projeto-piloto do primeiro semestre [...]. O primeiro ano ele foi assim, quase que colocar todo mundo no apoio pedagógico, mas, também foi um aprendizado na prática para todo mundo, para as equipes e pra gente também, vendo o que dava certo, o que a gente não dava conta, que era uma quantidade muito grande de pessoas e também nem todo mundo estava interessado. Então várias coisinhas assim, a gente não pensou no começo e depois teve que ver o que fazer [...], mas eu não vejo que tive dificuldades, claro que no momento de fazer a gente foi com coragem de aplicar a primeira etapa, mas depois a gente teve que correr atrás de alguns detalhes, que eram importantes e a gente não tinha conhecimento no início, de repente se tivesse tido uma formação, uma troca com outra instituição que já trabalhasse com isso, a gente poderia ter pensado alguns detalhes bem simples e muito recorrentes (A2).

A trajetória profissional e experiências vivenciadas interferem na maneira de olhar para o trabalho e na forma de executá-lo. Para Libâneo (2010) existem áreas científicas que têm como objeto de estudo a educação, entre elas, a Sociologia, a Psicologia, a Economia e a Linguística. Cada uma desenvolve o olhar para o processo educacional e pedagógico sob seus próprios conceitos e métodos de investigação. A pedagogia pode ser a ciência que integra as áreas. Podemos perceber essa diversidade nos relatos apresentados e na fala de A3, quando este menciona que, no período da implantação do serviço, se sentia parcialmente preparado para desenvolvê-lo devido à formação e às experiências que teve em sua graduação.

Parcialmente, algumas das demandas que vêm neste acompanhamento, algumas das demandas que a gente identifica como causa das reprovações, passam muito pelas questões emocionais, de adaptação, e aí estava no nosso fazer, da psicologia e do serviço social, que também trabalhava com a gente naquele período, no primeiro momento. Mas não tudo, então tinha questões que a gente via que precisava de uma equipe mais completa, que a gente precisava de mais conhecimento e de mais profissionais para auxiliar nestas discussões (A3).

As primeiras discussões da PROAE com equipes dos SAE da UFFS sobre como desenvolveriam o acompanhamento pedagógico iniciaram com a necessidade de construção de um formulário diagnóstico para ser utilizado com os estudantes. Este formulário passou, ao longo dos anos, por revisões e adequações e continua sendo utilizado atualmente. Com a intenção de identificar as motivações das reprovações dos estudantes, o objetivo da utilização do documento era o de gerar uma anamnese. Com base nos resultados, se entendia, desde então, ser possível conhecer e compreender o estudante atendido para planejar estratégias que possibilitassem melhorar sua trajetória acadêmica.

[...] na época eu estava [...] e foi atribuído para mim e a chefe [...] para desenhar em linhas gerais, o primeiro formulário de anamnese. Era um formulário que eu havia contribuído [...], então eu o trouxe para a universidade. Eu e minha chefe fizemos algumas adaptações e este formulário foi apresentado para as equipes, a partir de então se redesenhou um pouco este método e de fato ficou de fazer esta abordagem com o estudante. Em ele aceitar e optar em fazer este plano de acompanhamento, descrever as atividades que ele se comprometeria a desenvolver durante o semestre e aí este plano, que os profissionais que estavam nos *campi* iriam fazer era direcionado para a PROAE fazer a homologação, para a PROAE ter conhecimento destes estudantes que, mesmo que não atendiam os critérios do edital mediante plano, poderiam continuar recebendo este recurso (A1).

Nos *campi* de Laranjeiras do Sul (PR), Realeza (PR), Erechim (RS) e Cerro Largo (RS) os profissionais lotados no SAE iniciaram a implementação do serviço de apoio pedagógico sem auxílio de outros setores ou profissionais. No *campus* Passo Fundo (RS), devido a sua

estrutura¹¹, a implementação iniciou com a Assistente Social e, alguns anos após, com a chegada da Pedagoga lotada na coordenação acadêmica; esta profissional passou a desenvolver o serviço.

No *campus* Chapecó (SC), no ano de 2016 a equipe do SAE implementou o serviço sem auxílio de outros setores ou profissionais, porém, devido à equipe restrita do SAE, em relação ao quantitativo de estudantes atendidos. No ano de 2017, foi aprovada pelo Conselho de *Campus* a Resolução nº 10 (UFFS, 2017) que regulamentou a Comissão de Acompanhamento Pedagógico de Estudantes da UFFS – *campus* Chapecó (SC). Este regulamento estabeleceu a criação de uma comissão de acompanhamento pedagógico com membros indicados pela Coordenação Acadêmica e designados em portaria, a qual era constituída por servidores da UFFS. Conforme consta no Art. 4º da Resolução nº 10 (UFFS, 2017), deveriam compor a comissão de acompanhamento pedagógico de estudantes do *campus* Chapecó:

I – chefe do Setor de Assuntos Estudantis; II – um pedagogo; III – um assistente social; IV – um psicólogo; V – um técnico em assuntos educacionais; VI – um representante do Núcleo de apoio Pedagógico (NAP); VII – um representante do Setor de Acessibilidade; VIII – doze professores (seis titulares e seis suplentes) vinculados às áreas identificadas pelo SAE como as de maior índice de retenção e indicadas pelos estudantes assistidos pelo Setor como as de maior dificuldade de acompanhamento (UFFS, 2017, art. 4)¹².

Inicialmente, a comissão cumpriu seu propósito. Com o passar dos semestres, houve dificuldade em manter os membros da comissão ativos e participantes no processo. Por este motivo, em dezembro de 2020, através da Resolução nº 32 (UFFS, 2020b), foi revogada a Resolução nº 10 (Brasil, 2017). Neste período, no *campus* Chapecó (SC), foi aprovada no Conselho de *Campus* a criação da Assessoria Pedagógica, espaço de atuação das pedagogas lotadas no *campus*. Desta forma, as atividades de apoio pedagógico e/ou acompanhamento pedagógico do *campus* Chapecó (SC) foram atribuídas à Assessoria Pedagógica em parceria com o SAE.

Ao questionar os profissionais que participaram das discussões iniciais sobre a implementação do apoio pedagógico para os estudantes na UFFS, sobre qual a concepção, isto é, o que compreendem por apoio pedagógico, observamos que existe clareza e compartilham a mesma compreensão. Todos consideram este serviço importante para qualificar a trajetória acadêmica dos estudantes de graduação.

¹¹ Atender somente um curso e o SAE ser composto somente pelo profissional assistente social.

¹² NAP é o Núcleo de Apoio Pedagógico.

Percebemos também, na fala de A1, a preocupação quanto à eficiência do apoio pedagógico oferecido pela instituição, assim como, a importância de ampliar a oferta de ações de apoio pedagógico para todos os estudantes. A1 considera as ações de cunho qualitativo fundamentais para que os estudantes desenvolvam novas reflexões sobre sua trajetória acadêmica.

Eu compreendo que são atividades para identificar e compreender as dificuldades que os estudantes apresentam, e juntos estudante e profissional pensarem estratégias para tentar superar essa realidade, e claro, utilizando os apoios que a própria universidade possui, ir para além da Assistência Estudantil, utilizando as monitorias, os diálogos com professores, as oficinas como espaços formativos, também para que possa potencializar a aprendizagem dos estudantes, e eu também considero que é bem importante estes atendimentos de métodos de estudos, rotinas de estudos, porque o estudante no ensino superior, exige dele um outro perfil do que o da educação básica, então eu vejo que muitos dos estudantes precisam se entender neste processo, precisam se descobrir neste processo, então os atendimentos que visam justamente dialogar sobre este novo papel do estudante universitário, eu vejo que são imprescindíveis para o bom desempenho acadêmico, eles identificando o que funciona pra mim, o que não funciona pra mim, eu posso aprimorar as formas de estudo, então eu entendo que é a partir destas ações, eu vejo que na universidade ele está ligado a Assistência Estudantil, pois ele foi diretamente vinculado ao auxílio, **mas, eu penso o apoio, o acompanhamento como uma atividade, uma ação universal que pode ser destinada a todo e qualquer estudante sem ter vulnerabilidade social e eu gosto de compreender o apoio ligado a permanência estudantil qualificada**, que é um termo que precisamos nos apropriar e tentar implementar, nós enquanto técnico que trabalha na Assistência Estudantil, que é de fato este tempo que o estudante está aqui, é qualificar essa permanência dele e o apoio pedagógico eu entendo que contribui sobre maneira para que isso possa acontecer (A1, grifo nosso).

Para Draibe (2001) e Sander (2007) o programa é eficiente quando contempla com qualidade o maior número de beneficiários. Considerando a forma como o apoio pedagógico foi implementado na UFFS, isto é, prioritariamente para estudantes que recebem auxílio socioeconômico e especificamente aos que não aprovaram no número de créditos exigidos pelo edital, ele limita consideravelmente o número de estudantes com acesso ao serviço. Pois, como relatado pelos entrevistados, as equipes na maioria dos *campi* não tem condições de atender os estudantes para além dos considerados prioritários. Sendo assim, inferimos que, para o apoio pedagógico ser eficiente na UFFS, precisa ser ofertado a outros estudantes, para além do público prioritário. Porém, é importante destacar que não basta ampliar o número de estudantes beneficiários, é necessário que o serviço seja ofertado com qualidade para garantir a eficácia.

Trabalhar com estudantes universitários que estão com alguma dificuldade em sua trajetória acadêmica está longe de ser um trabalho fácil. Na fala de A2, o participante relata alguns desafios que percebe ao realizar este trabalho.

[...] é um trabalho bem pesado, eu não sou formada em pedagogia [...] mas, mesmo assim eu vejo que é um esforço muito maior da gente, de buscar o aluno, chamar o aluno, de ver se ele se organizou, de se aquela agenda deu certo, se não perdeu nenhuma data de entrega de atividade, não me parece que a gente cria um engajamento do estudante, claro tem alguns que acabam criando um vínculo e daí todo tipo de dúvida eles vem tirar com a gente, que é o objetivo também. [...] então eu acho que a gente tem um esforço muito grande pra manter o aluno durante o semestre, no começo do semestre é super tranquilo, a gente chama, ele agenda até se ele não vem na entrevista ele remarca [...], **mas no decorrer do semestre parece que eles vão assim, se desanimando talvez ou acham que não tem tanta importância ou que é uma atividade a mais para fazerem, alguns me relataram, é uma atividade a mais para eu fazer e já estou cheio de coisa, eles têm uma percepção bem diferente**, eu não sei se isso acontece nas outras universidades mas é um esforço muito grande da parte da gente, bem no sentido de correr atrás do aluno, tenho que correr atrás da criatura senão ele me foge (A2, grifo nosso).

Embora alguns profissionais entrevistados não atuam mais com o apoio pedagógico, é unânime a compreensão de que o apoio pedagógico é importante e pode contribuir para a prevenção e a diminuição da retenção e da evasão e para maior sucesso na aprendizagem dos estudantes da UFFS. Porém, este é um trabalho desafiador para os profissionais que desenvolvem na prática o serviço.

Para que o trabalho de apoio pedagógico tenha resultados positivos é importante que o estudante queira participar e priorize o plano de atividades construído para o semestre vigente. Na avaliação de A2, para os estudantes que “cumprem o plano de acompanhamento” geralmente o objetivo final é alcançado, tornando o serviço eficaz.

Eu acredito que sim, que melhora, daqueles que participam efetivamente, [...], **mas é muito difícil assim, as pessoas que participam e cumprem o plano de acompanhamento, que é o termo que a gente usa, “cumprir o plano de acompanhamento”, não conseguir ter um desempenho bom, eu chamo de desempenho bom ter aprovação nos créditos que o edital está exigindo. Então o estudante tem focado muito nisso. Outra coisa que eu percebi que melhorou muito, foi a frequência, [...] eu acho que uma coisa que as equipes têm trabalhado bastante e muito bem com estes estudantes, que entram para o apoio pedagógico, é esta conscientização. Olha, o teu curso é presencial. Você precisa estar presente nas suas aulas. Esse compromisso, talvez ele se sinta muito à vontade, porque o professor, não fala nada que eu estou faltando. Claro que não, mas depois esse reflexo vem. Eu acho que tem muitas coisas que melhoraram depois disso, depois da implementação do apoio pedagógico** (A2, grifo nosso).

Embora existe o reconhecimento de que para alguns estudantes o trabalho de apoio pedagógico contribui para alcançar os objetivos do PNAES, é unânime também a avaliação dos participantes da pesquisa de que este serviço precisa ser qualificado na instituição, inclusive indicando dificuldades encontradas pelos profissionais e sugestões de melhorias.

[...] eu também tive a oportunidade de conhecer a experiência de outros profissionais, de outras instituições, eu acho que como a gente elaborou aqui na universidade é um

modelo interessante claro, **mas eu também percebo que precisa ser aprimorado, que precisa melhorar, como eu já mencionei, além do público que recebem os auxílios poderia ser destinado como uma ação universal**, poderíamos também focar mais na questão dos indígenas, poderiam se pensar outras oficinas, com outros profissionais para de fato contribuir, tendo como objetivo o estudante protagonista deste processo de ensino e aprendizagem, mas em linhas gerais eu acho que é um modelo interessante, que a gente criou, elaborou (A1, grifo nosso).

Sim, tem bastante coisa que **precisa melhorar ainda, a principal é ter equipe [...]**é um trabalho que a pessoa precisa ter um tempo para se dedicar a isso. Imagino eu que, a gente já tem esta dificuldade de ficar correndo atrás do estudante, ele some, qualquer um ele responde em dois minutos no WhatsApp, a gente demora dois dias pra receber uma resposta, quando recebe. [...]então essa parte das equipes faz muita falta, **precisaria ter um olhar bem especial para isso da gestão de cada campus, [...]alguma forma de trabalhar mais integrado com os professores** para que eles conscientizem os alunos. Olha, não é uma doença contagiosa você estar precisando de apoio pedagógico, não é vergonha, não é feio, vai lá procura, talvez algum trabalho assim mais junto com os professores para que eles incentivem os alunos a entrar e continuar, ficar até o final e não se preocupar também em procurar o apoio pedagógico só quando já reprovaram [...] (A2, grifo nosso).

Para A3, o apoio pedagógico na UFFS avançou pouco desde sua implementação inicial. O informante destaca que, embora os profissionais que desenvolvem este serviço identifiquem quesitos que precisam ser melhorados para garantir a permanência do estudante na instituição, o enfrentamento para conseguir avanços é delicado, pois envolve toda a comunidade acadêmica e toca em questões específicas que, por vezes, envolvem disputas de poder.

Quando foi criado o acompanhamento, foi nesta perspectiva emergencial, de termos que dar suporte ao estudante. A gente não pode simplesmente punir ele e desligar dos auxílios e talvez isso continue de certa forma assim, não sei, mas vejo que também em alguns momentos, e me coloco nisso também como uma pessoa que realizou o acompanhamento por muito tempo, a gente fica muitas vezes em uma abordagem mais individualista, quase de responsabilização do estudante, então a gente atende o estudante, vê o que o estudante não conseguiu fazer, qual a dificuldade do estudante, porque o estudante não atendeu, o que o estudante pode fazer para modificar aquela situação mas nem sempre a gente consegue pensar de uma forma mais ampliada ou mesmo quando consegue, nem sempre consegue intervir. Pensando, por exemplo, em disciplinas que reprovam 70% dos estudantes no semestre. Então, este estudante é penalizado, ele vem pro acompanhamento, mas a gente não consegue intervir de fato para mudar esta realidade do fato de 70% dos estudantes matriculados em uma disciplina terem reprovado, então a gente precisa pensar no todo. O quanto o estudante se sente acolhido pela cidade, pela universidade, questões de adaptação, às estruturas dos PPCs, a existência de áreas verdes, metodologias de ensino, a forma como a avaliação é proposta no nosso plano da universidade e como de fato ela é executada, então estas coisas por mais que a gente tem o conhecimento e entenda a importância disso, por mais que a gente inclusive tenha feito documentos em alguns momentos, produzido relatórios sobre estas questões, efetivamente a gente não tem conseguido intervir nestas questões. Então, penso que ainda podemos avançar muito. Considero importantíssimo esse trabalho, considero necessário que ele exista, mas ainda penso que a gente precisa qualificar muito estas intervenções (A3).

De 2016 até 2023, ano de conclusão desta pesquisa, sete anos se passaram desde as primeiras ações de apoio pedagógico desenvolvidas na UFFS. Os profissionais que

participaram das discussões sobre a implementação deste serviço foram questionados se consideram que o apoio pedagógico tem contribuído para a prevenção e a diminuição da retenção e da evasão e para maior sucesso na aprendizagem dos estudantes. Os entrevistados avaliaram que este serviço cumpre parcialmente os objetivos estabelecidos pelo PNAES. Contudo, para ser desenvolvido com eficiência e eficácia precisa de melhorias.

Ao analisarmos os relatos destes três participantes precursores na implementação do apoio pedagógico na UFFS, é identificamos que o apoio pedagógico implementado como área do PNAES contribui para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Todavia, para que este serviço seja eficiente e alcance os objetivos estabelecidos pelo programa com eficácia é necessário que se reavalie e se planeje coletivamente algumas posturas institucionais adotadas, como: ampliar o público alvo; organizar as equipes de forma multiprofissional, ampliando o número de servidores; trabalhar de forma integrada entre TAE, professores e gestão; reavaliar a estrutura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), considerando a existência de área verde¹³; propor formação ampliada aos docentes sobre metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem.

Sobre as potencialidades desta importante área do PNAES, Toti (2022b) levanta quatro pontos que considera fundamentais para o avanço do trabalho de Apoio Pedagógico. 1) Pesquisas/avaliação por parte das equipes para as ações realizadas; 2) Formação dos profissionais em exercício e em contato com o assunto; 3) Sistemas de informação eficientes que possibilitem trabalhar, de forma automatizada, com os dados dos estudantes; e 4) Diálogo entre os profissionais que desempenham as atividades de apoio pedagógico e demais serviços ligados à AE (Toti, 2022b).

As sugestões ponderadas pelos profissionais que participaram das discussões iniciais sobre a implementação do apoio pedagógico podem contribuir para qualificar o trabalho não apenas na UFFS, como também aos profissionais que venham a trabalhar para diminuir os índices de evasão e de retenção de forma preventiva, contemplando desde a adaptação do estudante na universidade, acompanhando e oferecendo suporte até a conclusão do curso. Qualificando o apoio pedagógico oferecido aos estudantes será possível contribuir não apenas com a manutenção do auxílio estudantil, mas com a permanência qualificada do estudante na universidade, assim como sua conclusão no curso de graduação escolhido.

¹³ Área verde é um termo utilizado para se referir a um período do horário letivo do curso sem aula, por exemplo: se o curso é noturno, uma noite sem aula na semana. Este período pode ser utilizado pelos estudantes para desenvolver as atividades extraclasse.

5.1 PERFIL E AVALIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM O APOIO PEDAGÓGICO NA UFFS

Para analisarmos os dados empíricos coletados e apresentados nesta seção, utilizamos como técnica a análise de conteúdo, referenciada na obra de Bardin (2011). Esta técnica se organiza temporalmente em três etapas: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, após a leitura “flutuante”, ocorre a organização das informações. Sendo assim, estabelecemos como constituição do *corpus* as respostas dos instrumentos investigativos (entrevista e questionário semiestruturado), seis entrevistas realizadas com um profissional de cada *campi* da UFFS e as respostas do questionário, o qual teve participação de sete profissionais. Conforme já mencionado, ambos os instrumentos tiveram a participação dos profissionais TAE que desenvolvem atualmente os serviços de apoio pedagógico na instituição.

A partir da análise de conteúdo, técnica utilizada para organização, categorização e inferência dos dados coletados, alguns entendimentos foram fundamentais para o tratamento do *corpus* de análise. Segundo Bardin (2011, p. 126), “o *corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. Soma-se à técnica indicada, a utilização de indicadores *a priori*, que foram: eficiência e eficácia, que também foram utilizados para análise dos dados, utilizamos como referência para conceituar os indicadores Draibe (2001) e Sander (2007). O indicador de efetividade não foi utilizado devido à pesquisa focar nos profissionais TAE, sem envolver os estudantes. Entendemos que, para responder o indicador de efetividade é necessário a participação dos estudantes na pesquisa, sendo esta uma possibilidade de estudo futuro.

Na segunda etapa, exploração do material, estabelecemos as unidades de registro, referenciadas na técnica de Análise de Conteúdo, densamente explicitada por Bardin (2011). Para elaboração das unidades de registro utilizamos as respostas das entrevistas e do questionário semiestruturado; as unidades foram estabelecidas por temas.

Na terceira e última etapa, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, codificamos o material e estabelecemos as categorias (Bardin, 2011). Em seguida apresentamos o Quadro 4 com as categorias estabelecidas (perfil profissional, valorização profissional e avaliação dos profissionais) e as unidades de registro.

Quadro 4 - Categorias e unidades de registro

Categoria	Unidade de Registro
Perfil profissional	- Formação inicial - Inserção no apoio pedagógico - Formação continuada
Valorização profissional	- Identidade profissional - Condições de trabalho - Reconhecimento - (Des) motivação
Avaliação dos profissionais	- Perfil estudantil - Retenção/evasão - Ações desenvolvidas - Divulgação das ações - Avaliação

Fonte: Autora (2023)

5.2 INFERÊNCIA E ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Nesta seção apresentamos a inferência e a análise das categorias, contemplando as unidades de registro.

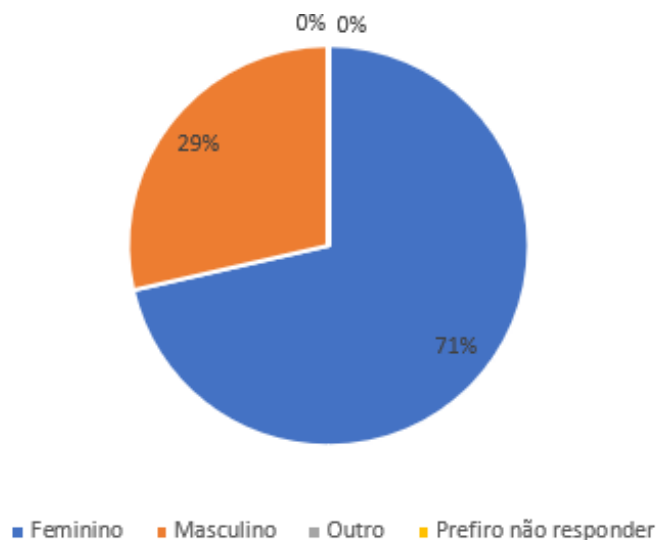
5.2.1 Perfil profissional

Consideramos importante conhecer o perfil dos profissionais que atuam com o apoio pedagógico na UFFS. Para isso, analisamos os dados coletados na entrevista semiestruturada realizada com seis profissionais que trabalham atualmente como o apoio pedagógico nos *campi* da UFFS e do questionário enviado a onze profissionais.

5.2.2 Gênero

Indagamos sobre qual o gênero dos profissionais que atuam com o apoio pedagógico na UFFS. Destes, 71% declaram ser mulher e 29% homem. A partir disso, podemos constatar que predominam profissionais do gênero feminino.

Gráfico 3 - Gênero dos TAES que atuam com apoio pedagógico na UFFS



Fonte: Autora (2023)

Em pesquisa realizada por Toti (2022b) sobre o perfil dos profissionais que atuam no apoio pedagógico em universidades federais no Brasil, o autor constatou que 83,78% são mulheres e 16,22% homens. Isso nos permite observar que na UFFS, assim como em outras IES, os estudantes são atendidos no apoio pedagógico predominantemente por mulheres.

5.2.3 Identidade étnico-racial

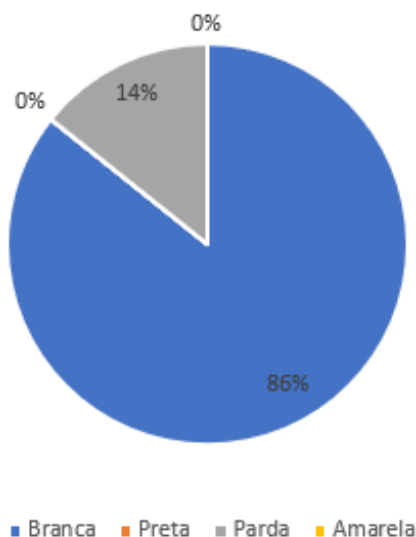
De acordo com a pesquisa, 85,7% dos profissionais que atuam com o apoio pedagógico na UFFS são da cor branca e 14,3% parda.

Em 9 de junho de 2014 foi promulgada a Lei nº 12.990 (Brasil, 2014) que reserva 20% das vagas oferecidas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal para pessoas negras. Esta lei é uma política afirmativa que busca incluir os negros no serviço público federal. Porém, segundo pesquisa realizada por Palma (2019), ocorre uma aplicabilidade deficitária deste mecanismo na sociedade.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), a população negra no Brasil atingiu 54% (IBGE, 2015) e, segundo o Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE, 2014), 32,3% dos servidores públicos são pretos e pardos. Esses dados, comparado a população geral do país, evidenciam uma grande diferença entre o percentual de pretos e de pardos nos serviços públicos federais em relação ao índice populacional brasileira (Palma, 2019, p. 25).

Na UFFS os dados levantados condizem com a realidade nacional. Observamos isso no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Identidade étnico-racial dos TAE que atuam com apoio pedagógico na UFFS



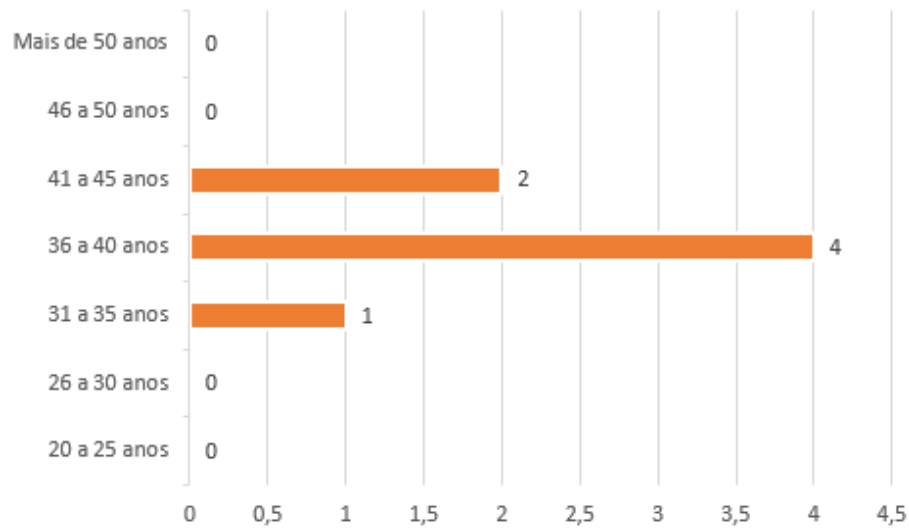
Fonte: Autora (2023)

Consideramos que, no Brasil, as universidades federais nas últimas décadas democratizaram o ingresso de estudantes de outras etnias, para além da tradicional classe elitizada branca. A V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES (FONAPRACE, 2019) destaca que pela primeira vez o percentual de estudantes negros e pardos é de 51,2%, maioria dos estudantes integrantes destas instituições. Todavia, constatamos que os estudantes na UFFS que utilizam o apoio pedagógico ainda são atendidos por profissionais predominantemente brancos.

5.2.4 Idade

Quanto à idade média dos profissionais, 57,1% têm entre 36 a 40 anos, 28,6% possuem entre 41 a 45 anos e 14,3% têm de 31 a 35 anos (Gráfico 5). Observamos que predominam profissionais com idade entre 36 e 40 anos; idade que demonstra maturidade e possível experiência profissional. O resultado se aproxima da pesquisa realizada por Toti (2022b) sobre o perfil dos profissionais que atuam com o apoio pedagógico nas IFES, onde se constatou que 50% dos profissionais indicaram faixa etária entre 35 e 44 anos.

Gráfico 5 - Idade dos TAE que atuam com o apoio pedagógico de estudantes na UFFS

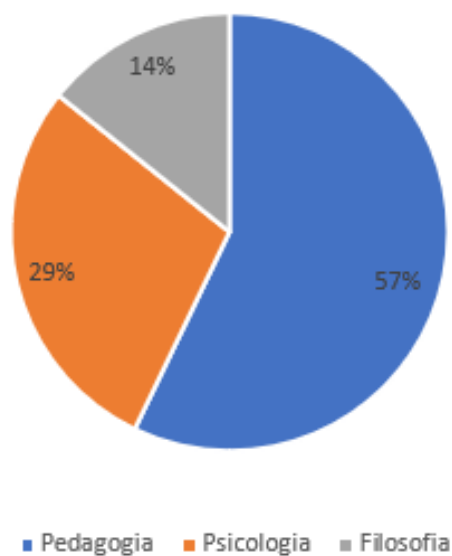


Fonte: Autora (2023)

5.2.5 Formação inicial dos profissionais

Quanto à formação inicial dos profissionais que trabalham com o apoio pedagógico atualmente na UFFS, constatamos que 57% são formados em Pedagogia, 29% são formados em Psicologia e 14% em Filosofia (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Curso de graduação dos TAE que atuam com apoio pedagógico



Fonte: Autora (2023)

Percebemos a predominância dos profissionais com formação inicial em Pedagogia e também observamos que mais de 70% daqueles que atuam com o apoio pedagógico na UFFS têm formação em licenciatura, o que demonstra inclinação institucional para o reconhecimento de que saberes da docência são importantes para trabalhar com as dificuldades de organização da aprendizagem no espaço da universidade.

Consideramos importante verificar se os profissionais buscaram formação para além da graduação, como especialização, mestrado e/ou doutorado. Todos os profissionais que responderam ao questionário possuem além da graduação, Mestrado em Educação (três profissionais), Mestrado em Análise do Comportamento (um profissional) e Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (dois profissionais). As respostas demonstram que os profissionais participantes da pesquisa buscam constante aperfeiçoamento, não se limitando aos conhecimentos da graduação.

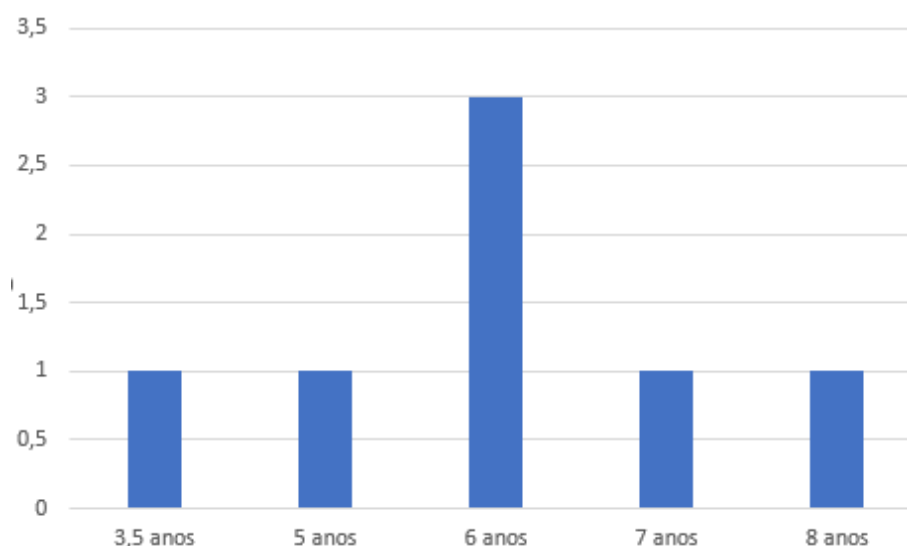
5.2.6 Tempo de trabalho na UFFS

Referente ao tempo que estão trabalhando na UFFS, constatamos que 2 profissionais trabalham há 11 anos na instituição, 2 estão atuando na instituição entre 4 a 5 anos e 3 trabalham entre 7 a 8 anos. Considerando que a UFFS iniciou suas atividades com estudantes no ano 2010, podemos inferir que, dos profissionais que trabalham atualmente com o apoio pedagógico, todos ingressaram na instituição após os dois primeiros anos de implantação da instituição.

5.2.7 Tempo de trabalho com o apoio pedagógico

Quando questionados sobre quanto tempo atuam com o apoio pedagógico na UFFS, 1 profissional informou que atua com este serviço desde a implementação, que aconteceu no ano 2016. Outros 6 participantes da pesquisa passaram a desenvolver este serviço após o período de discussões e de implementação inicial. Desta forma, dos 7 participantes da pesquisa que trabalham com o apoio pedagógico atualmente na instituição, 6 não participaram das discussões iniciais sobre a implementação do apoio pedagógico na UFFS (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Tempo de trabalho dos TAE no apoio pedagógico



Fonte: Autora (2023)

5.2.8 Inserção no apoio pedagógico

Quando questionados sobre como começaram a trabalhar com o apoio pedagógico na UFFS e o que os motivou a desenvolver este serviço, podemos observar que trabalhar com o apoio pedagógico de estudantes universitários não foi uma opção dos profissionais entrevistados. O entendimento é que está é uma atribuição do cargo que ocupam na instituição.

A necessidade, eu entrei em [...] e fui para o SAE, Setor de Assuntos Estudantis, e no SAE já havia uma organização prévia [...]. No trabalho do SAE são os três eixos, o olhar socioeconômico, emocional, psicológico e pedagógico. Desempenho acadêmico, aprendizagem, vida acadêmica. Então, destes três eixos faltava um deles ser atendido, que era justamente o pedagógico, então eu passei a desempenhar a função de apoio pedagógico no Setor de Assuntos Estudantis por conta da necessidade (R6).

Observamos nas falas o entendimento dos profissionais sobre o trabalho desenvolvido no SAE, sendo o apoio pedagógico considerado um serviço proporcionado por este Setor. Corroborando com R6, destacamos a fala de R3 e R5.

Posso dizer que eu comecei porque fazia parte das funções que eu tinha que desempenhar, em [...] eu fui removido para o SAE e era uma das atribuições fazer o acompanhamento dos estudantes que não haviam obtido os critérios de aprovação [...] mas não que eu fui em busca desta atividade, isso eu não posso dizer, eu cheguei lá e umas das questões que eu tinha que desenvolver por conta do meu cargo, era o acompanhamento (R3).

Eu estou no apoio pedagógico desde sempre, eu ingressei [...], sempre o apoio pedagógico fez parte das minhas atribuições, a motivação principal é porque é parte das nossas atribuições como pedagogos, enquanto estivermos atuando no SAE e olhando para o PNAES que é aquilo que rege as ações, as macro ações que o SAE e a PROAE desenvolvem, a gente tem, como linha de ação o apoio pedagógico. E uma motivação pessoal também, que os estudantes são a razão de ser da instituição, é o nosso foco de atuação, é poder contribuir para esse processo de enriquecimento profissional, de crescimento profissional, de formação [...] (R5).

A motivação em ingressar no trabalho de apoio pedagógico com estudantes, para os participantes da pesquisa, foi como resignação, isto é, aceitar desenvolver um trabalho por fazer parte das demandas que cabem ao cargo ocupado. Somente uma, das seis respostas obtidas, ressalta o fato de ser uma motivação pessoal para além da resignação.

5.2.9 Formação continuada

A formação continuada é importante e qualifica o trabalho. É um processo de construção e de aperfeiçoamento do profissional, sendo esta uma construção individual e coletiva. Quando questionados se participaram de formações para desempenhar o trabalho de apoio pedagógico, dos seis entrevistados, somente um respondeu que a instituição ofereceu momentos de formação específicos sobre o tema. Os demais profissionais relataram não ter participado de formações organizadas pela instituição. Houve menção à iniciativa de organizar reuniões institucionais, as quais não tiveram continuidade.

[...] claro eu vim da escola eu fazia algo parecido na escola, mas, aqui não é escola, é outra realidade. Então não tinha formação pra isso. Não tenho formação pra isso! Não lembro de a universidade ter oferecido isso em algum momento, se ofereceu eu não participei, até porque não era minha área de trabalho. O que eu tenho feito é ir buscar, apreender, mas, por um esforço pessoal mesmo, eu tenho participado daquele grupo do apoio pedagógico da Assistência Estudantil nacional que tem me servido muito, eu tenho aprendido muito ali, só de ver os eventos e discussões que eles promovem. Mas assim, não tive nenhum tipo de preparação nem orientação de nada para começar a atender os alunos (R1).

Observamos nas falas que a busca por conhecimento específico sobre apoio pedagógico para estudantes universitários é uma iniciativa e uma preocupação individual dos profissionais em que este estudo foi realizado.

Não, eu não tive e na universidade pelo que eu lembro teve um momento de reunião com as pedagogas e com os profissionais que faziam este serviço, mas, foi um momento isolado, não consigo lembrar aqui na UFFS de nós termos outros espaços de troca, de formação, de reunião de planejamento (R2).

[...] eu nunca recebi nada de e-mail convidando ou com inscrições abertas para capacitação sobre isso, eu participei de algumas por conta própria, eu me inscrevi em um curso sobre estas temáticas [...], mas foi por conta própria, não chegou até mim ou se veio eu não vi, não lembro de ter sido ofertado em algum momento (R4).

R2 e R3 informaram que nunca participaram de uma formação sobre apoio pedagógico e desconhecem a realização de ação formativa sobre o assunto. Um participante respondeu tencionando a existência de momentos formativos organizados pela instituição, opondo-se aos relatos anteriores sobre a inexistência da oferta de formação continuada para tratar do apoio pedagógico com estudantes na UFFS.

No início não. No início a gente foi meio que tentando por si, fazer ações e projetos daquilo que a gente imaginava que pudesse atender as especificidades dos estudantes, mas agora nos últimos anos, principalmente nestes dois últimos anos, a gente tem sim, participado de formações, a PROAE tem oferecido isso pra gente, as próprias reuniões também têm auxiliado neste sentido, então agora ultimamente nós temos participado de formações (R5).

Talvez o entendimento por formação continuada não seja o mesmo para os profissionais participantes da pesquisa; o que pode ter ocorrido foi que alguns tenham compreendido a iniciativa da PROAE, de organizar momentos de reuniões sobre o apoio pedagógico, como formação continuada. Também o fato das ações serem ofertadas de forma esporádica, pode ter levado a compreensão da maioria dos participantes de inexistência de ações pedagógicas aos profissionais responsáveis pela execução da atividade.

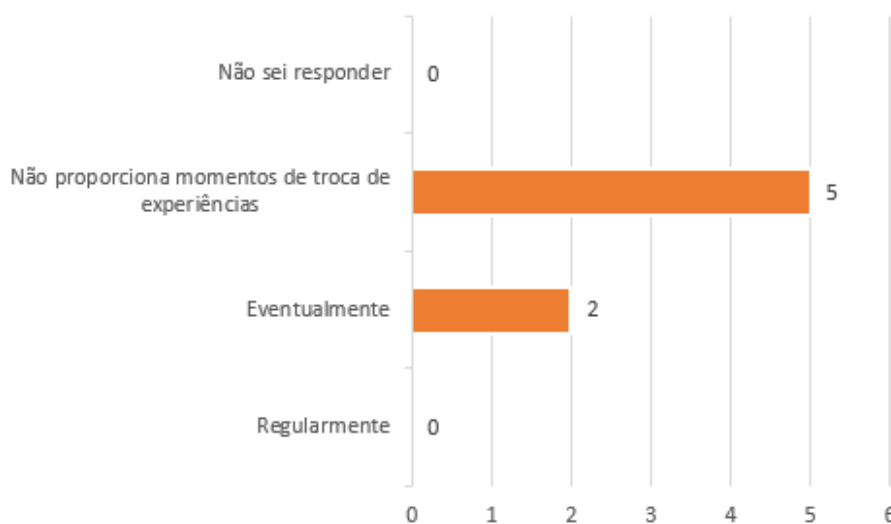
Draibe (2001) ressalta que para avaliar a implementação de um programa é necessário observar a oferta de capacitação. Os agentes implementadores devem estar preparados e ter conhecimentos apropriados e pertinentes, os quais devem ser contemplados na capacitação.

Em qualquer programa, é imprescindível verificar a capacidade dos agentes para cumprir as tarefas que lhe cabem na implementação. Os sistemas nos quais se capacitaram podem ser externos ou internos ao programa. Quando interno e específico, esta é indispensável. Além disso, pode ocorrer que também a capacitação dos beneficiários seja condição de sucesso do programa, logo, sua avaliação também se torna decisiva (Draibe, 2001, p. 33).

Quando perguntamos no questionário, “A UFFS organiza encontros para troca de experiências entre os profissionais que atuam com o apoio pedagógico?”, do total de participantes, 71% respondeu que a instituição não proporciona momentos de troca de experiências e 28,6% respondeu que eventualmente acontecem esses encontros. Importante salientar que esta pergunta pressupõe a importância de momentos de troca de experiências,

como forma de reflexão da ação, sistematização dos problemas e potencialidades, bem como construção de encaminhamentos coletivos para a melhoria das ações (Gráfico 8).

Gráfico 8 - Encontros para a troca de experiências



Fonte: Autora (2023)

Vasconcellos (2019) enfatiza a importância de reuniões e de encontros periódicos de formação para os profissionais que trabalham com educação, considerando estes momentos essenciais para qualificar o trabalho desenvolvido: “trabalhadores que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho, perdendo a possibilidade de controle sobre este processo” (Muramoto, 1991, p. 41 *apud* Vasconcellos, 2019, p. 174). Estes momentos são espaços de reflexão crítica, troca de experiências, troca de saberes, onde os profissionais dividem as angústias e as inquietações, observando os problemas encontrados para avaliar e planejar, buscar soluções para os problemas que emergem, possibilitando análise das ações. Também torna o trabalho e os encontros significativos para os profissionais: “na prática real da administração pública, a implementação de políticas ocorre em um ambiente caracterizado por contínua mutação, mutação esta que é inteiramente alheia à vontade dos implementadores” (Arretche, 2001, p. 51). Sendo assim, estes espaços para troca de experiências e de formação continuada são fundamentais para que os profissionais desenvolvam o trabalho com a qualidade necessária para alcançar a eficiência e a eficácia do programa implementado.

No questionário encaminhado, perguntamos: “você considera necessário a instituição oferecer formação continuada aos profissionais que atuam com o apoio pedagógico dos estudantes?” É unânime o entendimento dos profissionais de que é necessário a instituição

oferecer formação continuada sobre o tema, pois 100% dos participantes responderam positivamente. A unanimidade aqui expressa revela muito sobre os desafios que estão implicados para desenvolver o acompanhamento pedagógico dos estudantes, haja vista que os profissionais reconhecem lacunas formativas e a necessidade de estudo e de construção de novos saberes para melhor atender as demandas.

Sander (2007) reitera que a gestão da educação baseada no paradigma multidimensional coaduna com um espaço diversificado e plural que contribui para o desenvolvimento do sujeito de forma individual e social; e cabe a administração promover essa mediação. O autor destaca que:

[...] a administração da educação orienta-se por conteúdos substantivos e valores éticos construídos coletivamente, como a liberdade e a igualdade que, por sua vez, outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, tanto na escola como na sociedade (Sander, 2007, p. 95).

Considerando que 57,1% dos respondentes são pedagogos, respaldamo-nos em Libâneo (2010), quando este escreve sobre os espaços de atuação do pedagogo. O autor destaca que este profissional atua para além da docência em sala de aula, embora nos diversos níveis de atuação, o trabalho do pedagogo envolva questões relacionadas ao ensino e os conhecimentos para esta atuação são diferenciados, necessitando formação continuada. Libâneo (2010) defende que “níveis distintos de prática pedagógica requer uma variedade de agentes pedagógicos e requisitos específicos de exercício profissional que um sistema de formação de educadores não pode ignorar” (Libâneo, 2010, p. 61).

Os cursos de graduação em pedagogia e de licenciaturas de modo geral, bem como os cursos de psicologia, não contemplam todos os conhecimentos necessários para atuar no apoio pedagógico, bem como para desenvolver o trabalho de forma eficiente, considerando que vivemos em uma sociedade em constante transformação. Assim, “as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, do currículo, do processo de conhecimento, da linguagem, a didática, implicam níveis de aprofundamento teórico que o currículo de uma Licenciatura não comporta” (Libâneo, 2019, p. 62). Somamos a isso, o avanço das tecnologias, algo que está alterando o comportamento social e pedagógico dos estudantes.

As consequências da ausência de formação continuada ou encontros para troca de experiências e de diálogos sobre o apoio pedagógico na instituição são identificadas nos relatos. Ao apresentar o seguinte questionamento aos participantes, “você considera estar preparado (a) para trabalhar com o apoio pedagógico com estudantes universitários? Por quê?”, percebemos

certa insegurança por parte de alguns atores implementadores dessa política e a falta de formação específica para atuar com estudantes universitários persiste nas falas.

[...] o pouco que eu aprendi foi buscando formação fora e no dia a dia, na prática com eles mesmos, vou descobrindo formas de trabalhar com eles, mas assim, me sinto carente de formação, por isso e acho que não sou uma profissional preparada para este trabalho ainda, não sei se vou ser um dia, mas, neste momento não (R1).

[...] eu não tive nenhuma formação na graduação sobre isso. Foi algo novo pra mim. Quando veio essa demanda eu tive que ir atrás, correr, estudar e até às vezes fico com dúvidas se a forma como eu conduzo é a mais adequada ou não, mas eu sempre procuro ler sobre, quando tem “live”, tem curso que eu consigo participar, sempre me inscrevo, para poder qualificar [...] (R4).

Os participantes da pesquisa demonstram preocupação com a possível superficialidade na prática e na implementação do apoio pedagógico. Embora o trabalho possa ser complementar entre profissionais da área da pedagogia, técnico em assuntos educacionais e psicologia, percebemos na fala do participante R3 complementação referente à atuação destes profissionais com o trabalho de apoio pedagógico. Até onde a área de atuação permite adentrar, por vezes, podendo confundir a atuação desenvolvida pelo psicólogo com a atuação do pedagogo ou do técnico em assuntos educacionais.

Não, porque eu parto de algumas questões que a gente tem no estudo de concepção de educação, de ensino, de aprendizagem, porém eu sinto que em muitos casos, na maioria dos casos é apenas conversa, é um complemento do que o psicólogo ou a psicóloga faz, por exemplo, porque a dúvida do estudante é literalmente de conteúdo e aí a gente tem os principais conteúdos que reprovam na universidade, relacionados à matemática, física e química alguns poucos de biologia e claro todos os conteúdos têm, mas principalmente concentrado neste três e são áreas que, enfim, talvez entendo que não seria o papel nosso, mas hoje eu tento atuar mais no sentido do estudante organizar sua vida, fazer aquela cobrança, se está frequentando a monitoria, se está vindo nas aulas e monitorando o diário de classe quando os professores lançam [...]. É uma questão mais primária, não é tão avançada, mas, é até onde a gente consegue chegar [...]. A gente às vezes meio que vai tateando em algumas questões, por não saber exatamente, não tem exatamente uma fórmula ou o que seguir com o caso (R3).

Embora R4 relate que atualmente se considera preparado para desenvolver o trabalho de apoio pedagógico com estudantes universitários, corrobora com as falas de R1 e R3 referente ao esforço individual, como se a busca pelo acerto, por desenvolver um trabalho com qualidade fosse algo individual e solitário, ocasionando em sentimento de insegurança.

Nos dias de hoje sim, até me considero preparada, mas no início não (risos) [...]. Eu me sinto mais preparada, mas, ao mesmo tempo, eu não sei se o que eu aprendi até agora com a experiência, com os estudos que eu fiz de forma independente me conduziram a trabalhar da forma mais correta [...]. Eu fui estudando assim, fui pegando materiais, fui lendo, mas uma referência sólida eu não tenho sobre isso, de

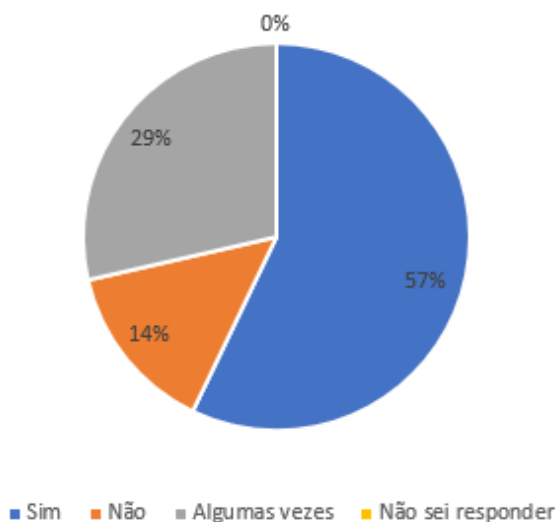
ter feito um curso mais aprofundado, foram pinceladas e a gente vai sentindo o que o estudante traz e vai tentando planejar junto, tentando formas, se algo que a gente sugere não dar certo, vai tentando outra metodologia, outra estratégia (R4).

Observamos nas entrevistas a necessidade e a importância de formação continuada e de trocas de experiência sobre o apoio pedagógico que se encontra implementado na UFFS. A ausência destes momentos pode gerar consequências negativas, como insegurança em desenvolver os serviços, interferindo diretamente na qualidade do trabalho, comprometendo a eficiência e a eficácia do programa.

Percebemos também nas falas a falta de práxis, ou seja, a falta de definição sobre qual embasamento teórico a instituição adotará como base e como a relacionar com a prática vivenciada pelos profissionais. Vasconcellos (2019) escreve que fazer do trabalho coletivo um espaço de práxis é um trabalho difícil. Para isso, precisa haver colaboração entre os profissionais e equipes. O autor apresenta a seguinte definição para práxis: “estabelecer o processo de Ação ↔ Reflexão (estudos relacionados a problemas, metas, projetos de ação, aliados a intervenções pautadas pelas reflexões, que geram novas temáticas para estudo, e assim, por diante)” (Vasconcellos, 2019, p. 181).

No questionário também perguntamos: “você tem dúvidas sobre como desenvolver o trabalho de apoio pedagógico com os estudantes universitários?” Dos participantes, 57% respondeu que sim, 29% responderam algumas vezes e 14% responderam não ter dúvidas (Gráfico 9).

Gráfico 9 - Dúvidas sobre o exercício cotidiano das atividades de apoio pedagógico

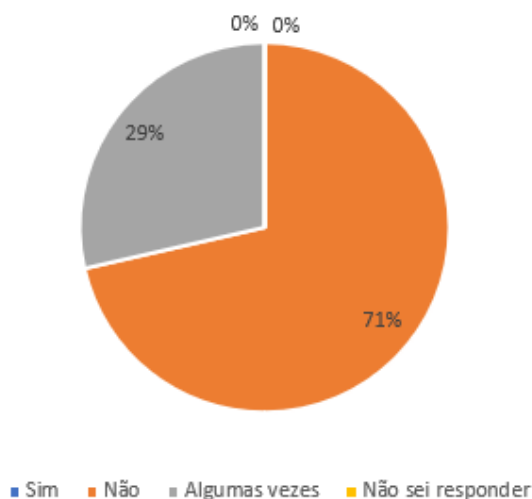


Fonte: Autora (2023)

Constatamos que a maioria dos profissionais tem dúvidas sobre o trabalho que desenvolvem. Ao serem perguntados “Quando tem dúvidas sobre como desenvolver o trabalho de apoio pedagógico, sabe onde buscar ajuda/respostas?” 71% responderam que não sabem onde procurar ajuda e 29% responderam que, algumas vezes, sabem onde procurar resposta e/ou ajuda.

O campo de atuação pelo qual perpassa o apoio pedagógico se mostra complexo, pois extrapola a formação inicial dos profissionais e os coloca em situação de insegurança frente a algumas das demandas apresentadas. Institucionalmente algumas possibilidades de organização e alinhamento deste trabalho podem ser desenhadas. Isso prescinde, por óbvio, de conhecer as demandas, as fragilidades e as potencialidades. O Gráfico 10, disposto a seguir, mostra que 71% dos profissionais não sabem onde buscar ajuda quando têm dúvidas para realizar seu trabalho. Isto é, há demanda por informação, conhecimento e formas de encaminhamentos das situações-problema, e que na instituição não há caminhos para busca de soluções. Com isso, notadamente, o serviço de apoio pedagógico fica fragilizado.

Gráfico 10 - Os TAE sabem onde procurar ajuda



Fonte: Autora (2023)

Segundo Draibe (2001), para avaliar a implementação é necessário observar o “sistema de capacitação” oferecido aos profissionais que implementarão o programa. Os conteúdos proporcionados precisam ser adequados e pertinentes às atividades que desenvolvem, sendo necessário contemplar nas capacitações conteúdos que permitam aos implementadores se sentirem seguros para desempenhar as tarefas almejadas.

Trabalhar com estudantes universitários com dificuldade no processo de aprendizagem requer constante aperfeiçoamento e formação contínua para planejar estratégias adequadas a

cada especificidade apresentada pelos estudantes. Vasconcellos (2019) ressalta que o espaço escolar, a universidade, não devem ser apenas locais de trabalho para os servidores, precisam ser também espaços de formação.

Tal qualificação, portanto, não se dá necessariamente *a priori*: pode se dar antes (reflexão para a ação), durante (reflexão na ação) e após a prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação). Mesmo quem saiu dos melhores centros universitários sabe que não domina tudo o que a atividade educativa exige, tendo necessidade de aprimoramento contínuo (Vasconcellos, 2019, p. 179).

Ademais, existe uma compreensão equivocada por parte de muitas pessoas de que um profissional de determinada área deve conhecer todos os assuntos a ela relacionado. Com a Pedagogia não é diferente. Percebemos que há uma construção social de que o profissional da área compreenda as diferentes funções que podem ser desempenhadas e esta questão apareceu nas entrevistas. Embora saibamos que a graduação em Pedagogia, historicamente, na sua maioria, vem formando para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, pode haver o entendimento por parte de alguns servidores e das equipes responsáveis pela gestão universitária que o profissional pedagogo, trabalhando com o acompanhamento pedagógico, tenha conhecimentos e habilidades inerentes à sua formação para atuar com estudantes universitários. Observamos isso na fala de R6:

Muitas vezes eu sinto a limitação por exemplo de não ser pedagogo, eu sou licenciado [...], eu tive 10 anos de experiência em sala de aula da educação básica, trabalhei em todas as turmas, sempre fui professor de séries iniciais até o ensino médio, então essa bagagem me dá uma experiência pedagógica, me dá uma experiência de processo de ensino aprendizagem, me dá uma experiência de discussões sobre avaliação, **mas eu não sou pedagogo, então tem muitas limitações**, tem muitas situações[...]. Então a gente assume coletivamente as responsabilidades e passa a atuar também com apoio pedagógico com esta potencialidade, mas, **nós ressentimos não ter um pedagogo que tivesse dedicação exclusiva para aprimorar o trabalho dentro do setor**. Então é isso, esta é a limitação principal que eu sinto (R6, grifo nosso).

No intuito de refletirmos sobre a ideia apresentada, nos embasamos em Libâneo (2010) quando este escreve que “há uma ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, de que a Pedagogia é o modo como se ensina, o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. O pedagógico aí diz respeito ao metodológico, aos procedimentos. Trata-se de uma ideia simplista e reducionista” (Libâneo, 2010, p. 29). Embora a pedagogia seja “um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (Libâneo, 2010, p. 29), o profissional não

tem conhecimento, em sua formação inicial que contemple a total abrangência apresentada pelo campo de atuação.

O reconhecimento pelos participantes da pesquisa de que o pedagogo, dentre os profissionais do quadro de servidores técnico-administrativos é o que melhor responderia às demandas de apoio pedagógico, soma-se à questão do local de lotação do pedagogo, onde este profissional deve estar atuando prioritariamente ou com exclusividade; este foi um ponto que surgiu nas entrevistas. Desta forma, todos os participantes entrevistados foram estimulados a exporem sua opinião sobre qual o melhor local de lotação do profissional técnico administrativo em educação que atua no cargo de pedagogo.

Conseguimos observar as opiniões e as análises dos profissionais referentes ao local de lotação do pedagogo para desenvolver o trabalho de apoio pedagógico. R1 relata sua avaliação sobre a estrutura organizacional no *campus* que atua, ressaltando sua opinião sobre as fragilidades percebidas.

Como o SAE é estruturado na universidade, eu acho que não é no SAE o lugar do pedagogo para o acompanhamento pedagógico, porque nós somos assim como o psicólogo isolado, dentro do setor, cuja principal função é o pagamento de auxílios, o setor SAE hoje, vive em torno do trabalho do assistente social. Então se coloca o psicólogo, se coloca o pedagogo, mas a gente não consegue trabalhar em conjunto, porque o trabalho do assistente social hoje é fazer análise socioeconômica. Outro motivo para não estar dentro do SAE, porque eu não consigo ver esta separação que a universidade sempre fez, aqui atende-se aluno, aqui atende-se professor. Eu acho que são dois personagens do mesmo contexto, não tem como separar, por isso que eu acho que o lugar do pedagogo seria em uma assessoria pedagógica mesmo, onde ele vai conseguir fazer este atendimento aos estudantes, mas também ao professor, porque não são coisas separadas. Quando se tem um problema de dificuldades de aprendizagem não tem como você simplesmente ignorar o professor, ele faz parte daquilo, talvez ele seja até o problema daquilo. Eu não consigo fazer esta divisão, talvez pelo meu trabalho principal sempre ter sido com os professores, então quando o aluno vem aqui e diz, eu não consigo entender “tal” disciplina, eu não consigo ver aquele problema desvinculado da atuação do professor. E o professor não vem no SAE! O professor nem sabe que o SAE existe muitas vezes, então eu acho que o lugar do acompanhamento pedagógico não é dentro do SAE. Eu acho que precisamos ter no *campus*, e é uma discussão que eu tenho feito bastante é a assessoria pedagógica, muito se recorre hoje a coordenação acadêmica, a coordenação acadêmica hoje na universidade não é acadêmica, é administrativa, então ela resolve muito bem as questões administrativas, mas não consegue resolver os problemas pedagógicos porque, não puxando a brasa pra nossa sardinha, porque lá não tem pedagogo, só tem administradores. Então eu acho um equívoco a estrutura que é colocada na nossa universidade, inclusive eu acho que ela é muito bem organizada administrativamente, mas pedagogicamente pelo menos com a realidade que eu vivo aqui ela é inexistente (R1).

Atualmente todos os *campi* da UFFS tem o profissional pedagogo, porém, não estão lotados no SAE. Nos *campi* de Cerro Largo (RS), Chapecó (SC) e Realeza (PR) este profissional já esteve lotado nesse setor devido a particularidades pessoais e institucionais como

redistribuição, remoção e/ou em alguns casos a reorganização da gestão. Atualmente o profissional pedagogo nesses *campi* está vinculado a outros setores.

Existe divergência nas respostas dos entrevistados. A maioria dos entrevistados entende que o local onde o pedagogo está lotado não é o mais importante, porém, todos salientam a necessidade do trabalho coletivo, de diálogo e de troca de experiências entre as equipes; que o trabalho com olhares multiprofissionais é fundamental para qualificar o serviço de apoio pedagógico.

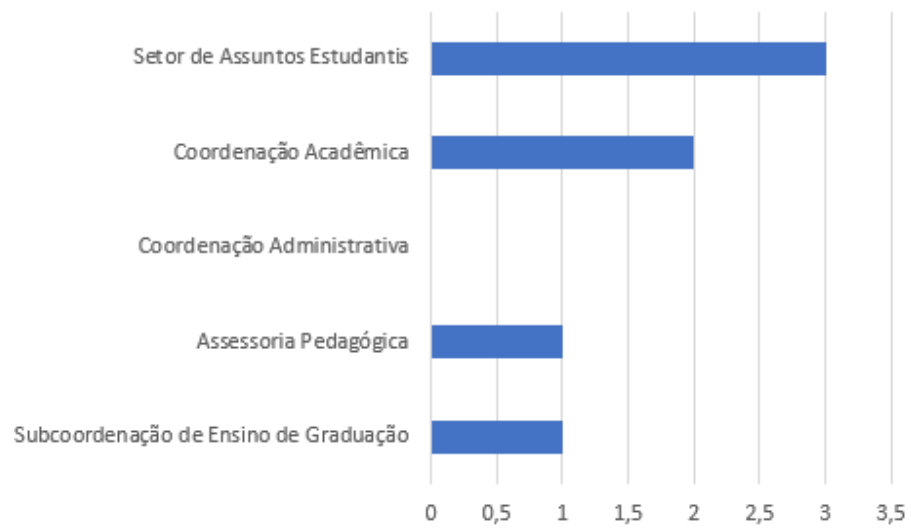
Eu acho imprescindível que tenha pedagogo dentro do Setor de Assuntos Estudantis, por conta que é uma experiência de formação que é fundamental para os olhares, então quando a gente lança um olhar para os estudantes e está ali com o olhar do psicólogo, do assistente social, dos outros profissionais que têm outras experiências, o olhar do pedagogo é fundamental dentro do Setor de Assuntos Estudantis, volto a fala anterior, de que precisa ser uma tarefa o desempenho acadêmico, a vida acadêmica o sucesso acadêmico no sentido de aprovação, de não reprovação e de aprendizagem principalmente, porque as vezes a gente só olha o sucesso se passou ou se não passou. Mas aprendeu ou não aprendeu? Esta é a pergunta que não se faz, então essa minha angústia que o professor não pergunta se o aluno que terminou o semestre com ele aprendeu ou não aprendeu, pergunta se atingiu a nota ou não. Precisa ser um trabalho articulado com outros espaços [...] (R6).

Em alguns *campi* da instituição, o trabalho é desenvolvido de forma coletiva, mesmo os profissionais estando em setores diversos. Porém, mesmo assim, sobressai a preocupação em qualificar o trabalho desenvolvido.

[...] eu acho que muito mais do que estar presente em um setor é a relação de parceria. A gente hoje está vinculado a assessoria acadêmica a coordenação acadêmica [...], e isso facilita muito porque a gente recebe na coordenação acadêmica tanto os estudantes, quanto os professores, [...] Eu acho que esta vinculação só, não basta, e talvez ela seja um pouco limitadora das nossas ações, mas seria importante ter estes laços muito fortalecidos, nós temos uma relação com toda equipe do SAE [...] nós temos uma parceria de trabalho, a gente discute muito sobre casos de estudantes que ela atende e passa pra mim, eu encaminho pra ela, nós fizemos encaminhamentos conjuntos também, então mais do que estar lotado no setor é esta relação de parceria, e isso inclui também os docentes, as coordenações de cursos, que eles passem a nos enxergar como realmente um apoio, então essa relação, assim mais próxima, e também que tenha respaldo da gestão em termos de recursos, de ter sala, de ter esta carga horária, enfim de ter mais profissionais para atender (R5).

No questionário encaminhado constatamos que atualmente os profissionais que atuam com o apoio pedagógico na UFFS estão lotados em espaços/setores distintos nos *campi*. Sendo que 42% estão lotados no SAE, 28% na Coordenação Acadêmica, 14% na Assessoria Pedagógica e 14% na Subcoordenação de Ensino de Graduação, sendo o último local, descrito por um participante na opção “outro” (Gráfico 11).

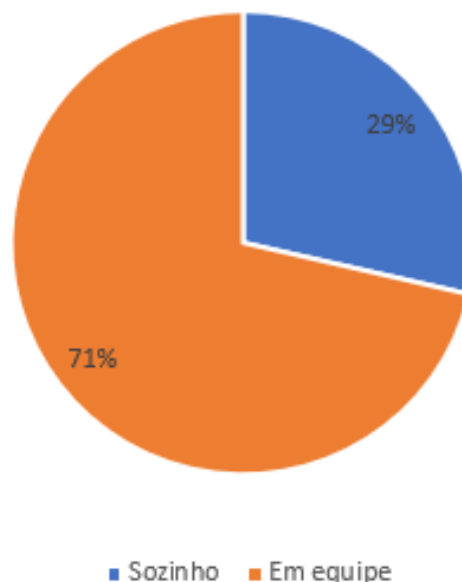
Gráfico 11 - Setor institucional de lotação dos TAE que trabalham com o apoio pedagógico



Fonte: Autora (2023)

No questionário, ao indagarmos, “você trabalha com o apoio pedagógico sozinho(a) ou em equipe?”, 71% dos participantes afirmaram trabalhar em equipe e 29% trabalham sozinhos, conforme Gráfico 12.

Gráfico 12 - Apoio pedagógico desenvolvido sozinho e/ou em equipe

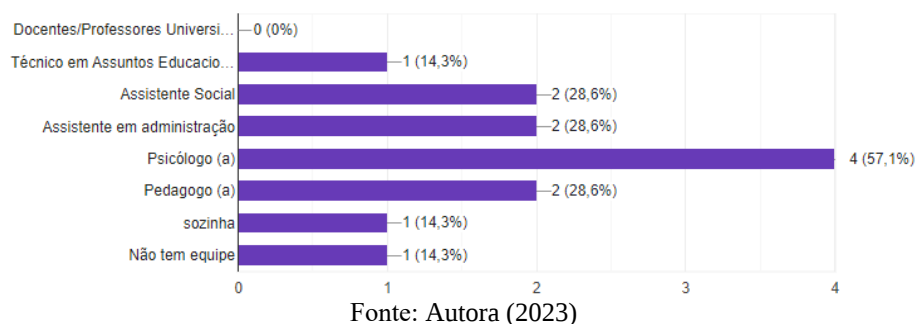


Fonte: Autora (2023)

Quando questionado, “Caso você trabalhe em equipe, quais profissionais compõem a equipe?”, podemos constatar que as equipes são compostas por: psicólogo, pedagogo, assistente social, assistente em administração e TAE. Dos participantes, 28,6% desenvolvem o trabalho individualmente, sem equipe. Observamos também que os docentes não compõem as equipes

e este é um elemento importante de ser considerado, uma vez que para muitas das dificuldades de acesso ao conhecimento, dificuldades de aprendizagem, a presença do professor dotado de saberes da prática docente poderia colaborar com a organização das estratégias de aprendizagem ou dificuldades de acesso ao conhecimento trazidas pelos estudantes nos atendimentos de apoio pedagógico (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Profissionais que participam das equipes



Ainda sobre a pergunta referente a quem são os profissionais que compõem as equipes, é importante aqui mencionar que pode ter ocorrido dubiedade de entendimento, pela formulação pouco direta da questão, uma vez que ao consultar os SAE sobre quem desenvolve o trabalho de apoio pedagógico com os estudantes nos respectivos *campi* não constavam os profissionais vinculados aos cargos de assistente em administração e assistente social. Concluimos, portanto, que houve falha ao elaborar a pergunta e que esta deveria ter mencionado: “quais profissionais compõem a equipe que desenvolve o trabalho de apoio pedagógico com os estudantes”. De todo modo, observamos que se trata de uma atividade que não está desvinculada, pois os trabalhos desenvolvidos em muitos casos são complementados de alguma forma, por encaminhamentos dialogados e compartilhados entre os membros das equipes do setor.

Ao reforçar os saberes pedagógicos, Libâneo (2010) afirma a contribuição que a formação pedagógica acrescenta aos profissionais que integram a educação. Ao nos depararmos com profissionais com formações distintas realizando o apoio pedagógico, percebemos a importância de se estabelecer um trabalho colaborativo entre estes servidores, inclusive entre os diferentes *campi*. No relato dos profissionais participantes da pesquisa verificamos que é unânime a preocupação e o entendimento de que o trabalho desenvolvido precisa de melhorias. Avaliam a importância deste trabalho ser reconhecido pela gestão da universidade, o que inclui processos de avaliação e de escuta para construção de melhorias, bem como a necessidade de formação continuada sobre o tema e a importância do trabalho ser desenvolvido de forma coletiva, em parceria com a gestão, os setores institucionais e professores. Depreende-se nas

falas dos entrevistados que o reconhecimento da comunidade acadêmica e o engajamento coletivo é a base para construção de um trabalho com eficiência e eficácia. Podemos inferir que nos quesitos, formação continuada e trabalho coletivo multiprofissional, a forma como a instituição está implementando o apoio pedagógico se mostra ineficiente para alcançar com êxito os objetivos do programa. Embora a pesquisa tenha sido realizada em uma instituição *multicampi*, os seis *campi* apresentam fragilidades e elas são semelhantes.

5.3 VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A identidade do apoio pedagógico e dos profissionais que desenvolvem este serviço ainda está em construção na UFFS. Como já mencionamos ao justificar esta pesquisa, o tema apoio pedagógico para estudantes universitários recentemente passou a ser pesquisado. A presença física do estudante na educação superior não significa que o acesso à aprendizagem esteja acontecendo.

Para que este trabalho, os profissionais e o serviço sejam reconhecidos pela comunidade acadêmica é necessário que sejam valorizados e que os segmentos gestão universitária, gestão do *campus*, servidores TAE e professores compreendam as contribuições qualitativas que o apoio pedagógico pode trazer aos estudantes e à instituição, passando a reconhecer a urgência de ações de consolidação, bem como a prioridade deste serviço. “(...) qualquer modelo adequado de implementação deve ter relação de incentivo, implícitas ou explícitas, como um componente-chave” (Mitnick; Backoff, 1984 *apud* Arretche, 2001, p. 49). Quando a instituição reconhece a importância do trabalho desenvolvido, ela prioriza e propõe ações de incentivo para sua continuidade. O reconhecimento do trabalho desenvolvido, pode ser um impulso para motivar a comunidade acadêmica a qualificar o trabalho e desenvolvê-lo coletivamente, mas, juntamente com o reconhecimento, é necessário dar condições para a implementação do programa, o reconhecimento deve ser perimetral.

Observamos na fala de R1 a angústia e os desafios percebidos pelo participante referente à identidade do profissional que desenvolve este serviço na UFFS.

Eu sou uma pessoa sem pai nem mãe neste *Campus*, eu estou fisicamente no SAE mas, 90% do meu trabalho é na coordenação acadêmica que é no outro prédio, então agora vai ter uma sala para o NAP e existe promessa de no ano que vem conseguir uma outra pedagoga mas eu assim, eu estou fisicamente no SAE, lotada na coordenação acadêmica, estou atuando no NAP então assim, **não existe identidade sabe, eu sinto muita dificuldade de fazer um trabalho melhor**, de desenvolver

melhor, atender mais pessoas, porque a gente está sempre nesta dança. Eu sempre comento com os colegas. Eu sou a única pessoa que está aqui a quase [...]anos e não tenho setor, eu estou em uma sala e meu chefe está em outro prédio, porque eu não sou ligada ao chefe onde eu estou e isso complica bastante o desenvolvimento do trabalho (R1, grifo nosso).

O espaço físico e um local adequado que seja referência para quem procura o serviço de apoio pedagógico na UFFS é um ponto que faz parte da construção da identidade do serviço. A questão da ausência de salas adequadas com privacidade para o atendimento individual dos estudantes aparece na fala da maioria dos participantes entrevistados.

[...]eu acho que é essencial o apoio pedagógico, inclusive deveria ser mais valorizado, a gente deveria ter mais espaço, deveria ter mais recursos, **hoje a gente não tem uma sala específica para o apoio pedagógico no campus, então todas estas coisas fazem falta e deveriam ser mais valorizadas** para a gente conseguir melhorar e contribuir para melhorar estes índices de evasão universitária (R5, grifo nosso).

Para os professores os psicólogos vão salvar o mundo, todos os problemas serão resolvidos pelo psicólogo, e não é assim, nem todos os problemas que os alunos têm são de ordem psicológica, mas o nosso trabalho não tem o mesmo peso que o da assistente social por exemplo que é ele que vai dizer se ele vai receber ou não o auxílio e o do psicólogo que vai dizer se a cabeça do rapaz tá boa ou não. Se ele apreende ou não, isso é detalhe, é assim que eu tenho visto na minha realidade, não sei se é muito diferente nos outros *campi*. **Então eu acho que a nossa maior dificuldade é essa, de ser identificado como um trabalho sim importante, como um trabalho que precisa de espaço físico mesmo e de identidade própria** (R1, grifo nosso).

As condições de trabalho estiveram presentes de forma unânime nas falas dos entrevistados. Falas recorrentes sobre excesso de trabalho demonstram fragilidades e interferem na qualidade do trabalho desenvolvido, ocasionando ausência de troca de conhecimentos e de experiências entre as equipes. Questões que podem gerar momentos de frustração e de desmotivação, podendo interferir inclusive na saúde dos profissionais.

[...] como eu sou única aqui, as vezes eu me sinto assim, como eu posso explicar, eu não tenho tempo pra me dedicar pra nada, pra estudar, aprofundar nada. Porque a gente fica apagando incêndio, é coisinha da coordenação de curso, é da coordenação acadêmica, é do SAE e a gente precisa participar de um monte de comissões que exigem que tenha pedagoga, daí sou só eu aqui e fico em várias comissões. Então eu acabo fazendo um monte de coisas e não me apropriando de nada. Isso é uma inquietação que eu tenho, às vezes eu falo assim para a chefia: -Saí de uma reunião me sentindo burra! burra, burra, porque eu não tinha propriedade para falar sobre aquilo, eu não tenho tempo de ler e me aprofundar, a gente fica em muitos locais, digamos assim, e não se aprofunda em nada (R4).

Quando o profissional que desenvolve o serviço está com sobrecarga de trabalho, como relata R4, a autoestima do profissional pode ser afetada, interferindo na qualidade do serviço

prestado. Nas falas percebemos a necessidade de realizar dimensionamento dos servidores ou a contratação de novos profissionais para apoiar este trabalho.

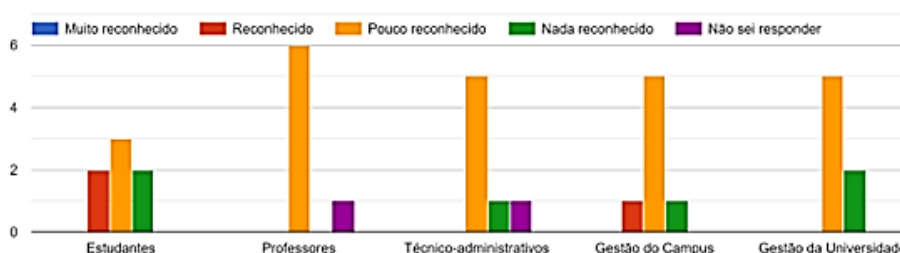
Outra questão presente, salientada nas entrevistas, se refere ao fato do apoio pedagógico estar vinculado ao recebimento dos auxílios socioeconômicos.

Mas também atribuo esse tipo de situação por essa falta de identidade que nós temos, não temos uma identidade do nosso trabalho. Estamos dentro do SAE, tudo é SAE, então vão fazer o plano de acompanhamento, porque é o SAE, mas no SAE tudo gira em torno do pagamento de auxílios, eu acho que isso é uma fragilidade que nós temos e nós temos como superar, eu acho que a implementação da assessoria pedagógica seria um diferencial grande para o nosso trabalho, porque cria-se uma identidade do trabalho tanto para o profissional que está atendendo, quanto para os alunos que serão atendidos e professores também, então nós precisamos de profissionais, precisamos de espaço, no nosso *campus* também é um problema a falta de espaço para trabalhar (R1).

Ao se reportarem para a precariedade estrutural e de pessoal, os respondentes identificam a falta de priorização dada pela instituição para a atividade de apoio pedagógico, a qual envolve sigilo, confidencialidade, segurança. Portanto, prescinde de espaço adequado, bem como é uma atividade que exige preparo, respostas, encaminhamentos para que o discente reconheça de fato que está em um lugar de apoio, onde a escuta atenta e ativa gera respostas esclarecedoras, capazes de melhor conduzir a experiência universitária, no caminho para maior aproveitamento acadêmico.

O reconhecimento do trabalho desenvolvido interfere na motivação em desenvolver um trabalho de excelência. No questionário os participantes responderam como avaliam o reconhecimento do apoio pedagógico pelos seguintes públicos: estudantes, professores, técnico-administrativos, gestão do *campus* e gestão da universidade (Gráfico 14).

Gráfico 14 - Percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o reconhecimento do apoio pedagógico pela comunidade acadêmica



Fonte: Autora (2023)

Na avaliação dos profissionais que trabalham com o apoio pedagógico na UFFS, este serviço é pouco reconhecido na instituição. Sendo o segmento dos professores considerado o

que menos reconhece o trabalho, seguido como pouco reconhecido de forma igualitária, pelos segmentos TAE, gestão do *campus* e gestão da universidade. Os estudantes na avaliação dos profissionais é o segmento que mais reconhece o trabalho, depois a gestão do *campus*. Podemos constatar que o serviço é pouco reconhecido também nas entrevistas. O entrevistado R2 destaca:

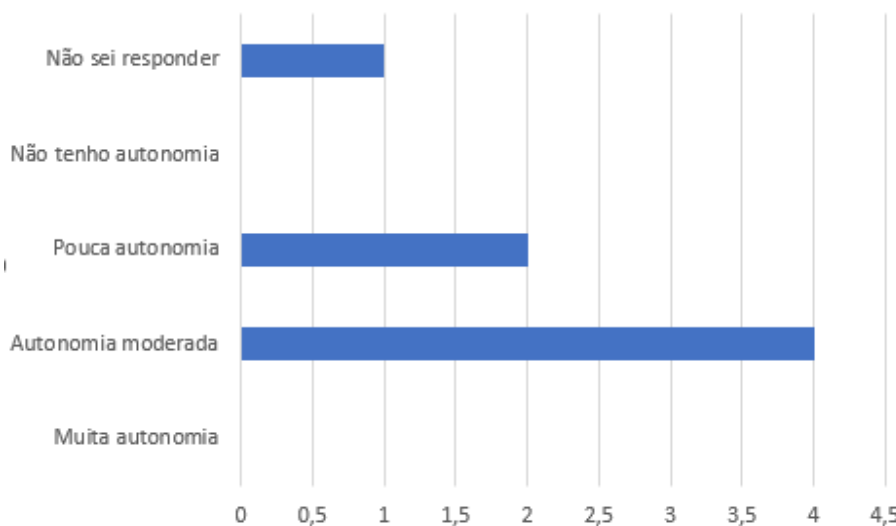
[...] não sei o que está acontecendo aqui na universidade, se sempre foi assim, eu peguei só essa gestão, **mas me parece que existe um abandono em relação a este assunto, que isso é só pra preencher formulário para o aluno continuar ganhando o auxílio, mas o objetivo real do acompanhamento pedagógico que é contribuir para a aprendizagem e permanência do estudante, talvez as pessoas não estejam entendendo com clareza**, que a gente está perdendo muito estudante, tem muita evasão, tem até comissão para falar de evasão, mas porque não falamos da permanência? Da aprendizagem? Não olham para isso, tentar qualificar, tentar estabelecer formas melhores de se comunicar com as pessoas que estão envolvidas neste processo, com os próprios estudantes, com os professores (R2, grifo nosso).

Embora no questionário o estudante aparece como o que mais reconhece o serviço, na entrevista R1 questiona o entendimento dos estudantes sobre o trabalho desenvolvido.

[...] olhando pra nossa realidade, pra minha especificamente aqui no *campus*, eu sou eu, só eu, é humanamente impossível desenvolver como deveria ser feito. Por vezes nem o estudante entende como ele precisa participar, devolver, ele vem muitas vezes por obrigação quando para de receber os auxílios. Fora isso eles pouco procuram, não que não haja necessidade, mas talvez eu não sei qual o entendimento que o estudante tem em relação a isso, então eu acho que nós precisamos ainda de melhorias (R1).

Quando questionados sobre o grau de autonomia que os profissionais possuem para desenvolver o trabalho de apoio pedagógico, observamos no Gráfico 15 que 1 significa “muita autonomia” e 5 “não tenho autonomia”.

Gráfico 15 - Autonomia para desenvolver o trabalho de apoio pedagógico



Fonte: Autora (2023)

A partir dos dados do Gráfico 15, verificamos que a maioria dos profissionais considera ter autonomia moderada para desenvolver o serviço; já 2 profissionais responderam ter pouca autonomia para desenvolver o trabalho.

A autonomia no planejamento e no desenvolvimento das ações de apoio pedagógico pode ser algo positivo, pois o profissional que recebe o estudante consegue entender suas necessidades específicas e planejar estratégias para contribuir na resolução dos problemas apresentados. Todavia, quando o trabalho é pouco reconhecido pela comunidade acadêmica, não existe avaliação e monitoramento. Para o profissional que não tem segurança e clareza do trabalho que desenvolve, essa autonomia pode gerar diversas consequências negativas: “na realidade, a implementação efetiva, tal como se traduz para os diversos beneficiários, é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções” (Arretche, 2001, p. 47). Como constatamos no início deste capítulo, a instituição não proporciona formação continuada para os profissionais sobre apoio pedagógico para estudantes universitários, desta forma, não tem uma referência basilar consolidada, ocasionando que, a autonomia proporcionada aos implementadores consente que desenvolvam o trabalho segundo os conhecimentos e referenciais próprios. Isso é algo delicado, que fragiliza o trabalho desenvolvido.

Podemos constatar por meio dos relatos apresentados que os recursos disponíveis (humanos e materiais) são insuficientes para desenvolver um trabalho com qualidade que contemple com eficácia os objetivos do PNAES. Sander (2007) define que a eficiência na organização e na administração da educação envolve a dimensão econômica abrangendo recursos financeiros e materiais. Sendo assim, cabe à administração estruturar a instituição, isso requer “a preparação e execução orçamentária, o planejamento e distribuição de espaço físico, a confecção de horários em função da organização curricular, a contratação de pessoal e a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos” (Sander, 2007, p. 96). Segundo o autor, para que um programa seja eficiente a gestão administrativa precisa cumprir seu papel, coordenando, planejando e organizando a estrutura da instituição para proporcionar condições adequadas de trabalho.

Podemos inferir, diante dos relatos dos entrevistados, que os quesitos referentes ao espaço físico e aos recursos humanos não são eficientes para desempenhar o trabalho almejando com eficácia. Somente em 1 *campus* não foram mencionadas dificuldades no quesito espaço físico. Quanto aos recursos humanos, 1 *campus* não mencionou apresentar dificuldade, os outros 5 *campi* relataram dificuldades, tanto de quantitativo de profissionais como também a

difficuldade de desenvolver trabalho coletivo multiprofissional, sendo que o trabalho coletivo foi relatado como dificuldade para todos os *campi*; mesmo em 2 *campi* onde mencionam a tentativa de desenvolver, os profissionais relatam que precisa melhorar. É unânime entre os participantes da pesquisa a necessidade da comunidade acadêmica reconhecer o apoio pedagógico desenvolvido com os estudantes como possibilidade de contribuição para diminuir a retenção e a evasão estudantil; deste serviço ter sua identidade, sendo uma referência para estudantes e professores.

5.4 COMPREENSÃO DOS ATORES IMPLEMENTADORES SOBRE A POLÍTICA DE APOIO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA ATIVIDADE-FIM

Para que uma política educacional tenha resultados positivos, é fundamental que quem desenvolve na prática a atividade-fim, estabelecida pelo Programa ou Lei, tenha compreensão e clareza de seus objetivos.

As políticas e os programas também têm, em contrapartida, carne e osso, melhor, têm alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu *habitat*, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas. Ora, as pessoas ou os grupos de pessoas que animam as políticas, fazem-no segundo seus valores, seus interesses, suas opções, suas perspectivas, que não são consensuais, nem muito menos unânimes, como sabemos. Ao contrário, o campo onde florescem as políticas e programas pode ser pensado como um campo de força, de embates, de conflitos, que se sucedem e se “resolvem” ao longo do tempo (Draibe, 2001, p. 26).

Ter clareza dos objetivos e propósitos do programa é fundamental para ter motivação e querer fazer parte do processo, pois “os princípios que efetivamente pautam a ação dos agentes implementadores, deveriam ser a legislação e as normas determinadas pela agência formuladora” (Arretche, 2001, p. 52). Outra questão que precisa ser considerada é a aceitação pelo ator implementador dos objetivos e das regras do programa. Por vezes, ele pode conhecer os objetivos e não concordar.

Caso, por razões da capacidade de informação da agência formuladora, estes não venham a conhecer efetivamente os objetivos e as regras de operação, eles tenderão a eleger uma outra referência para a implementação – seus próprios objetivos ou os objetivos dos *stakeholders* (Arretche, 2001, p. 53).

Desta forma, os participantes desta pesquisa foram questionados sobre sua concepção/definição de apoio pedagógico. Ao responderem esta pergunta, surgiram vários

temas, como: perfil estudantil, objetivo do PNAES, evasão/retenção, condições de trabalho. Percebemos que existe preocupação e entendimento por parte dos profissionais que participaram da pesquisa sobre o perfil estudantil, sobre quem é o estudante que ingressa na UFFS e suas necessidades acadêmicas.

Eu acho muito carente, inclusive de conceituação. Eu acho que é uma prática inclusive no serviço público, eles colocam tudo muito bonito nos editais nos documentos mas a gente ainda tem dificuldade nessa efetivação na prática, então o que está nos documentos eu acho interessante, se a gente conseguisse fazer aquilo que realmente está colocado, nós temos **um perfil de estudante diferente daqueles que entram a alguns anos atrás, a nossa instituição tem um perfil diferente de estudante, que é difícil de fazer inclusive os professores entenderem isso, principalmente nos campus menores do interior como é o nosso, o nosso perfil de estudante é outro não é aquele. Uma vez até um professor falou em uma reunião, do aluno padrão USP, nosso aluno não é padrão USP, nosso aluno é outro tipo de aluno e foi pra isso que nossa universidade foi criada [...]** (R1, grifo nosso).

Existe o conhecimento e a compreensão pelos profissionais de que, na UFFS, a maioria dos estudantes ingressantes são oriundos da escola pública e que isso ocasiona algumas vulnerabilidades e dificuldades. De acordo com Dias (2022), entre os objetivos do apoio pedagógico, está “a permanência dos estudantes como um horizonte e seus objetivos incluem a prevenção de possíveis dificuldades, ou seja, pensar ações que possam minimizar dificuldades que ainda não aconteceram [...]” (Dias, 2022, p. 24). R3 destaca isso em sua fala, corroborando com R1:

Eu acho essencial desde o tempo que eu estive no SAE, tive esta compreensão é também corroborada por vários outros colegas, de que hoje a principal ação ainda é a questão de recursos financeiros, bolsas, mas sempre tive essa visão de que precisamos ir além, oferecer algo a mais para o estudante, além do financeiro. Não é no sentido de negar ou minimizar o que tem sido feito até então, mas no sentido de avançar, eu acredito que esta oportunidade se dá, **dado o perfil dos estudantes da UFFS, grande parte oriundos de escola pública, nem todas as escolas públicas têm um ensino assim, que se equipara ou que, digamos assim, que deixa o estudante pronto, tem um degrau muito grande eu costumo dizer, entre o término do ensino médio e a universidade**, então o estudante entra na sala de aula na universidade o professor assume que ele sabe até determinada, ou que ele tem o conteúdo assimilado até X, mas na verdade o que acontece às vezes é que tem este degrau aí, por vezes é um desafio grande o estudante conseguir superar (R3, grifo nosso).

Através da ferramenta *Microsoft Power Business Intelligence* (BI), com informações sobre o perfil dos estudantes da UFFS e disponibilizada no site da instituição, observamos na Tabela 3 o quantitativo de matrícula de estudantes que concluíram o ensino médio em escola pública e privada por *campi* da UFFS. Na Tabela 3 constam dados das matrículas do ano de 2010 até 28 de março de 2023.

Tabela 3 - Porcentagem de estudantes por *campus* da UFFS que concluíram o ensino médio em escola pública e privada

<i>Campus</i>	Escola Pública	Escola Privada
Chapecó	11,17 Mil (90,09%)	1,23 Mil (9,91%)
Erechim	5,68 Mil (88,81%)	0,72 Mil (11,19%)
Cerro Largo	4,06 Mil (94,26%)	0,25 Mil (5,74%)
Passo Fundo	520 (83,6 %)	74 (11,9%) 28 (4,5%) não informaram
Realeza	3,38 Mil (94,94%)	0,18 Mil (5,06%)
Laranjeiras do Sul	4,26 Mil (96,03%)	0,18 Mil (3,97%)

Fonte: Autora (2023)

Constatamos com estes dados que os profissionais que atuam com o apoio pedagógico na UFFS têm conhecimento do perfil estudantil que ingressa na instituição. Assim, a compreensão sobre o apoio pedagógico é clara para os profissionais entrevistados e as falas contemplam o entendimento sobre o PNAES e seus objetivos, como podemos observar no relato de R5:

[...] como o objetivo do PNAES também é a permanência eu acho que o apoio pedagógico vem colaborar neste sentido, fortalecer e apoiar este processo de permanência do estudante e que ele se forme e possa ser um egresso que tenha maior qualidade possível durante este processo formativo, durante o tempo que ele está na instituição. Então este é o objetivo, é a motivação principal, o que move a gente, enfim este interesse, essa preocupação com que o estudante possa concluir seu curso superior com a maior qualidade possível (R5).

Sobre isso, Dias (2022) define o apoio pedagógico como

[...] um conjunto de ações e estratégias institucionais que baseadas no conhecimento prévio do público a ser atendido, visam apoiar os estudantes no processo de transição do ensino médio para o superior, contribuindo no desenvolvimento de variadas habilidades e competências acadêmicas, profissionais e sociais, favorecendo a aprendizagem e a afiliação acadêmica (Dias, 2022, p. 46).

Contribuindo com R5, R4 destaca o desenvolvimento de ações qualitativas que contemplam este serviço:

Eu entendo que é uma ferramenta para os estudantes, uma espécie de ferramenta, um acompanhamento especializado para ajudar eles a pensarem sobre o processo de aprendizagem. Quando eu tenho atendimento eu procuro questioná-los, indagá-los e

estimulá-los a pensar sobre seu processo de aprendizagem, sobre suas dificuldades e além disso é um momento de orientação pedagógica pra auxiliá-los na organização da rotina de estudo, na parte do planejamento, nas estratégias, metodologias de estudo possíveis, que eles possam utilizar, mais ou menos neste sentido, que eu compreendo[...], uma orientação pedagógica para auxiliá-los nestas três questões que é o que eu consigo fazer, rotina, planejar, falar sobre as estratégias que existem, o que é mais válido pra cada um, porque nem sempre uma estratégia é boa para todos, cada um tem sua forma de estudar e de aprender e tentar estimulá-los a pensar nesta perspectiva metacognitiva, pensar sobre seu processo de aprendizagem, sobre suas dificuldades (R4).

[...] a gente olhar para esta política e tentar materializar ela nas nossas ações, proporcionando o apoio pedagógico para que nosso egresso se forme com qualidade e realmente possa permanecer na instituição, possa aproveitar as aulas, enfim, todo seu processo formativo da melhor maneira possível, acho que a concepção de apoio pedagógico é essa, é olhar para permanência dele, para que ele consiga acompanhar as aulas e também para que ele se forme e se forme com qualidade (R5).

A avaliação dos profissionais é de que a política de apoio pedagógico contribui para qualificar a trajetória acadêmica dos estudantes. Para isso são desenvolvidas ações qualitativas na tentativa de melhorar a aprendizagem, minimizando os índices de retenção e de evasão.

As principais ações de apoio pedagógico desenvolvidas na UFFS podem ser definidas como atendimentos individuais e coletivos, sendo que os atendimentos individuais aparecem com mais frequência na resposta dos participantes. Os atendimentos individuais são orientações específicas que contemplam o problema trazido pelo estudante e são realizados pelo profissional responsável pelo apoio pedagógico no *campus*. Isso acontece quando o profissional percebe ser necessário, uma vez que este trabalho é desenvolvido em parceria com o psicólogo ou vice-versa.

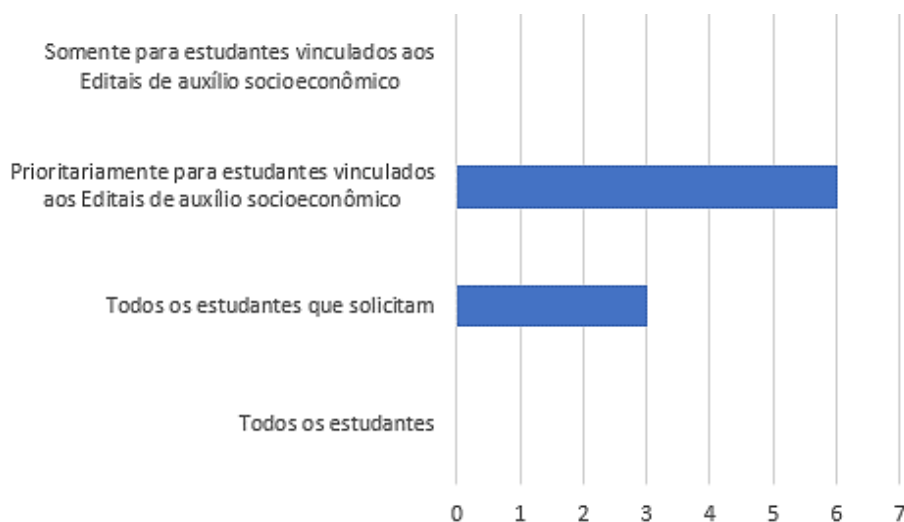
As ações coletivas são aquelas organizadas para contemplar vários estudantes ao mesmo tempo, como as oficinas de apoio pedagógico. Elas são pensadas e planejadas a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes e os temas são diversos, dependendo da especificidade trazida pelos estudantes ou pelos professores das turmas. Em alguns *campi* também são desenvolvidas conversas com os estudantes ingressantes; uma forma de acolhimento com orientações sobre ações de apoio pedagógico, mudanças do ensino médio para o ensino superior e a nova rotina de estudos que a graduação exige. Encaminhamentos e orientações sobre frequentar monitorias, agendamento individualizado com docentes e encaminhamento a outros profissionais quando necessário também contemplam as ações de apoio pedagógico.

Em pesquisa realizada por Toti (2022b) sobre as ações de apoio pedagógico desenvolvidas nas IFES, a autora inferiu que as atividades de caráter individual representam a principal intervenção. Isso pode ocorrer devido ao perfil dos profissionais que atuam no serviço

e à falta de fundamentação específica para a área. O fato dos profissionais que atuam terem experiências voltadas às áreas de psicopedagogia, psicologia e serviço social (as quais utilizam o atendimento individual e sigiloso) acaba por alicerçar as possibilidades de atuação. Uma possível explicação é o fato de não constar conteúdos voltados ao apoio pedagógico para estudantes universitários nos cursos de graduação dos profissionais que atuam com este serviço (pedagogos, psicólogos e demais licenciados), interferindo nas alternativas de ações desenvolvidas (Dias, 2021; Toti, 2022b).

O trabalho de apoio pedagógico na UFFS é desenvolvido prioritariamente para estudantes vinculados aos auxílios socioeconômicos. Porém, em alguns *campi* esse apoio é disponibilizado aos demais estudantes, como podemos observar no Gráfico 16, no qual apresentamos os dados de quando questionados os profissionais com quais estudantes é desenvolvido o trabalho de apoio pedagógico no *campus* que atuam.

Gráfico 16 - Estudantes que participam do apoio pedagógico na UFFS



Fonte: Autora (2023)

Verificamos por meio do Gráfico 16 que as ações de apoio pedagógico contemplam parte dos estudantes da UFFS, pois 3 participantes responderam que o apoio pedagógico é oferecido a todos os estudantes que solicitarem o serviço no *campus* que atuam e 4 participantes responderam que é ofertado prioritariamente ou exclusivamente aos estudantes que necessitam, devido ao fato de serem contemplados pelo edital de auxílio socioeconômico. Esses dados comprometem a eficiência do programa implementado e inferimos que no quesito abrangência o programa pode ser considerado parcialmente eficiente, pois, segundo Draibe (2002) e Sander (2007), quanto maior o público beneficiário do programa, mais eficiente é o programa.

No questionário foi solicitado aos profissionais informar qual o número aproximado de estudantes que participam semestralmente de atendimentos individuais no *campus* em que atuam. Os 7 profissionais que responderam ao questionário informaram o seguinte quantitativo: 60, 10, 3, 20, 40, 20, 30. No questionário não é possível identificar o *campus* do respondente. Os estudantes que participam de atendimentos individuais geralmente são aqueles que precisam participar do acompanhamento pedagógico para não perder o auxílio socioeconômico. Observamos que é desproporcional o número de estudantes atendidos entre os *campi*, podendo ser justificado devido ao número de cursos ofertados ser diferente entre os *campi* da UFFS. Desta forma, o número¹⁴ de estudantes com matrícula ativa também se diferencia, sendo alguns *campi* com mais estudantes e outros menos.

Quando questionamos os entrevistados sobre qual o número aproximado de estudantes que participam semestralmente do apoio pedagógico em atividades coletivas, as respostas obtidas foram: “Raramente consigo fazer este tipo de trabalho, o atendimento é mais individual mesmo”; “6 participantes”; “cerca de 300 estudantes”; “não sei informar”; “não temos”; “100 estudantes”.

Considerando que estes dados referentes ao quantitativo de estudantes que usufruem do serviço de apoio pedagógico na UFFS ficaram superficiais, encaminhamos e-mail a PROAE em 22 de junho de 2023, solicitando a informação de qual o número de estudantes por semestre, por *campi* e desde 2016 (ano que iniciou o acompanhamento pedagógico) e que tiveram o plano de acompanhamento homologado pela PROAE. Obtivemos retorno em 01 de agosto de 2023 com a informação de que os relatórios com as informações solicitadas estão disponíveis no site institucional. Em consulta realizada¹⁵ no site da UFFS encontramos as informações referentes aos anos de 2018 e de 2019, mas não encontramos dados dos anos 2016, 2017, 2020, 2021, 2022 e 2023.

No Relatório dos Planos de Acompanhamento realizado pelos SAE dos *campi* da UFFS de 2018, constam as informações de quantos estudantes solicitaram o plano de acompanhamento e de quantos tiveram o plano homologado por *campi* referentes ao acompanhamento do primeiro e do segundo semestre de 2018. Esses dados são apresentados na Tabela 4.

¹⁴ Número de estudantes com matrícula ativa por *campi* da UFFS: Chapecó (SC): 2.687 estudantes; Erechim (RS): 1.435 estudantes; Cerro Largo (RS): 765 estudantes; Passo Fundo (RS): 358 estudantes; Realeza (PR): 871 estudantes; e Laranjeiras do Sul (PR): 995 estudantes. Dados gerados pela Plataforma *Microsoft Power Bi*, disponível no site institucional da UFFS. Consulta em abril de 2023.

¹⁵ Consulta ao site institucional da UFFS, disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/publicacoes/relatorios>. Acesso em: 02 ago. 2023.

Tabela 4 - Planos de acompanhamento homologados em 2018

<i>Campus</i>	2018.1 Demanda	2018.1 Homolog.	2018.2 Demanda	2018.2 Homolog.	Total Demanda	Total Homolog.
Chapecó	31	30	42	42	73	72
Cerro Largo	18	18	56	56	74	74
Erechim	27	27	24	23	51	50
Laranjeiras do Sul	9	9	6	6	15	15
Realeza	10	8	8	7	18	15
Passo Fundo	-	-	1	1	1	1
Total	95	92	137	135	232	227

Fonte: UFFS (2019c)

Para analisarmos o indicador de eficiência, referente ao quantitativo de estudantes atendidos, elaboramos a Tabela 5, na qual consta o número¹⁶ de estudantes que estavam com matrícula ativa nos dois semestres de 2018 e o número de estudantes que tiveram o plano de acompanhamento homologado pela PROAE.

Tabela 5 - Estudantes com matrícula ativa/planos de acompanhamento em 2018.1 e 2018.2

<i>Campus</i>	Matrícula ativa em 2018/1	Plano homologado (PROAE) em 2018/1	Plano em 2018/1 (%)	Matrícula ativa em 2018/2	Plano homologado (PROAE) em 2018/2	Plano em 2018/2 (%)
Chapecó	2724	30	1,10%	2594	42	1,61%
Cerro Largo	1193	18	1,50%	991	56	5,65%
Erechim	1626	27	1,66%	1379	23	1,66%
Passo Fundo	274	0	0%	301	1	0,33%
Laranjeiras do Sul	966	9	0,93%	882	6	0,68%
Realeza	970	8	0,82%	836	18	2,15%

Fonte: Autora (2023)

¹⁶ Informação gerada pela Plataforma Microsoft Power Bi. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNDYkOGI3MmItZmNiYy00YmMyLWExODQtMDFkNTAwYjhmOTFmIiwidCI6ImU3MzFkM2I4LTZhMmEtNDMxYy00NTM1LWQ4N2U5ZGYzNDNkNCJ9>. Acesso em: 18 ago. 2023.

No Relatório Semestral de Atividades da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – 2019/1 (UFFS, 2019d), constam as informações referentes ao acompanhamento pedagógico do primeiro semestre de 2019. Nos relatórios referentes a 2019, consta, além da informação dos quantitativos de planos homologados, a porcentagem dos planos cumpridos pelos estudantes com êxito¹⁷.

Tabela 6 - Planos de acompanhamento homologados, por *campus*, em 2019.1

<i>Campus</i>	Cumpriu	Cumpriu com êxito	Não cumpriu	Total	Cumpriu com êxito (%)
Chapecó	31	17	13	44	39,00%
Laranjeiras do Sul	3	3	5	8	38,00%
Realeza	3	2	5	8	25,00%
Cerro Largo	38	22	2	40	55,00%
Erechim	30	18	4	34	53,00%
Passo Fundo	2	2	0	2	100,00%
UFFS	107	64	29	136	47,00%

Fonte: UFFS (2019c)

No Relatório de Indicadores de Desempenho da AE da UFFS – 2019/2 (UFFS, 2019c), constam as informações referentes ao acompanhamento pedagógico desenvolvido no segundo semestre de 2019¹⁸.

Tabela 7 - Planos de acompanhamento homologados, por *campus*, em 2019.2

<i>Campus</i>	Cumpriu	Cumpriu com êxito	Não cumpriu	Total Planos	Cumpriu com êxito (%)
Chapecó	39	22	11	50	44%
Laranjeiras do Sul	22	18	7	29	62,07%
Realeza	8	6	2	10	60%
Cerro Largo	47	22	0	47	46,81%
Erechim	38	15	0	38	39,47%
Passo Fundo	0	0	1	1	0%

¹⁷ Considera-se êxito o estudante que cumpriu o Plano de Acompanhamento com aprovação no número mínimo de créditos exigidos pelo Edital de Auxílios.

¹⁸ Considera-se êxito o estudante que cumpriu o Plano de Acompanhamento com aprovação no número mínimo de créditos exigidos pelo Edital de Auxílios.

UFFS	154	83	21	175	47,43%
------	-----	----	----	-----	--------

Fonte: UFFS (2019c)

Para analisarmos o indicador de eficiência referente ao quantitativo de estudantes atendidos, elaboramos a Tabela 8, na qual consta o número¹⁹ de estudantes que estavam com matrícula ativa nos dois semestres de 2019 e o número de estudantes que tiveram o plano de acompanhamento homologado pela PROAE.

Tabela 8 - Estudantes com matrícula ativa/planos de acompanhamento em 2019.1 e 2019.2

<i>Campus</i>	Matrícula ativa em 2019/1	Plano homologado (PROAE) em 2019/1	Plano em 2019/1 (%)	Matrícula ativa em 2019/2	Plano homologado (PROAE) em 2019/2	Plano em 2019/2 (%)
Chapecó	2822	44	1,55%	2605	50	1,91%
Cerro Largo	1115	40	3,58%	915	47	5,13%
Erechim	1643	34	2,06%	1452	38	2,61%
Passo Fundo	301	2	0,66%	330	1	0,30%
Laranjeiras do Sul	1003	8	0,79%	843	29	3,44%
Realeza	957	8	0,83%	836	10	1,19%

Fonte: Autora (2023)

Podemos constatar nas Tabelas 5 e 8 que ocorre uma diferença significativa na porcentagem de estudantes atendidos quando comparamos os *campi* da UFFS: o *campus* Cerro Largo é o *campus* que mais desenvolve plano de acompanhamento referente ao número de estudantes com matrícula ativa e o *campus* Passo Fundo o que menos desenvolve. Isso pode estar relacionado às especificidades de cada *campi*, as quais não nos detemos nesta pesquisa, pois priorizamos uma análise institucional. Também constatamos que no segundo semestre de ambos os anos o número de estudantes atendidos é maior; isso pode ocorrer devido o processo seletivo disponibilizar mais vagas no primeiro semestre, sendo que muitos estudantes de primeira fase reprovam em algum componente curricular e esta retenção, que pode ocorrer por diversos fatores (como adaptação à universidade, dificuldades acadêmicas e questões financeiras) resulta na solicitação do acompanhamento pedagógico.

No resultado da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das IFES (FONAPRACE, 2019) 30% dos estudantes responderam que utilizaram

¹⁹ Informação gerada pela Plataforma Microsoft Power Bi, em 18/08/2023, disponível no site da UFFS.

entre 2014 e 2018 alguma ação da AE. Somente 1,1% dos estudantes responderam terem usufruído de serviço e de ações de apoio pedagógico (FONAPRACE, 2019). Este dado demonstra que a realidade vivenciada pela UFFS quanto a abrangência da área do PNAES, apoio pedagógico, coaduna com a realidade das demais IFES.

Considerando o conceito de eficiência de Draibe (2001) e de Sander (2007), e relacionando-o a esta pesquisa, sendo que, para o programa ser eficiente deve contemplar com qualidade o maior número possível de estudantes, podemos inferir que referente ao quantitativo de estudantes atendidos no apoio pedagógico da UFFS, é necessário ampliar o número de estudantes atendidos, para que o programa contemple o indicador de eficiência. Porém, como podemos observar nos dados apresentados nas Tabelas 6 e 7, não basta somente ampliar o número de estudantes atendidos, é necessário qualificar as ações desenvolvidas.

No relatório dos planos de acompanhamento do primeiro semestre do ano de 2018 (UFFS, 2019c), salienta-se a necessidade de ampliar as equipes do SAE para desenvolver o atendimento de apoio pedagógico de forma qualificada e é destacado a importância do profissional pedagogo contemplar a equipe. A pouca abrangência do programa mencionado pode estar relacionada ao número de servidores que desenvolvem ações de apoio pedagógico na instituição. Conforme relato dos entrevistados, dos seis *campi*, um *campus* tem dois profissionais responsáveis por desenvolver ações de apoio pedagógico, os outros cinco *campi* têm somente um profissional responsável. Todos os profissionais relataram que o apoio pedagógico é parte de suas demandas de trabalho, não tendo dedicação exclusiva para desenvolvê-lo. Embora estes profissionais possam planejar ações de forma colaborativa com outros servidores, isso exige dedicação e prioridade. Desse modo,

Seja qual for a dimensão do programa, é de se supor que, para implementar-se, apoie-se em mínima divulgação e circulação de informações, pelo menos entre aqueles mais diretamente afetados, os que o vão implementar ou os que dele vão se beneficiar. A suposição, portanto, é a de que parte do seu sucesso dependa da adequação dos meios de divulgação junto aos seus públicos internos e externos, bem como de informação qualificada (isto é, clara e suficiente) entre agentes implementadores e beneficiários (Draibe, 2001, p. 32).

Quando questionamos aos participantes sobre como os estudantes são informados sobre o apoio pedagógico no *campus* em que atuam, como acontece a divulgação e quais os critérios para o estudante usufruir do serviço de apoio pedagógico, percebemos que não existe uma unidade na divulgação do serviço. Isto é, acontece de forma diferente entre os *campi*, pois alguns conseguem proporcionar o apoio pedagógico para todos os estudantes que têm interesse,

já outros, devido à limitação de servidores, oferecem estes serviços prioritariamente ou em alguns semestres exclusivamente aos estudantes inscritos no edital de auxílio socioeconômico.

A divulgação nos *campi* referente ao serviço de apoio pedagógico acontece nas redes sociais institucionalizadas, nas reuniões de colegiado de curso e de coordenadores de cursos, no acolhimento dos estudantes ingressantes e, prioritariamente, quando precisam solicitar o acompanhamento como exigência do edital para permanecer recebendo o auxílio socioeconômico.

Existe a preocupação dos profissionais com a eficiência deste trabalho, pois os profissionais entrevistados avaliam que os estudantes que não precisam usufruir o serviço, devido à permanência do auxílio socioeconômico, demonstram pouco interesse no atendimento. Alguns profissionais compreendem que o apoio pedagógico deveria ser um trabalho preventivo, porém, atualmente a prioridade é para estudantes que apresentam índices de reprovação consideráveis.

Dias (2022) destaca que a proposta do apoio pedagógico envolve ações para promover, prevenir e remediar. Sobre o assunto, o autor se ampara nos estudos de Polydoro (2021 *apud* Dias, 2022) e reafirma “que as características dos serviços de apoio aos estudantes organiza-os em quatro papéis: remediativo, preventivo, desenvolvimentista e de investigação, propondo que a diversidade de ações desses serviços seja feita nos níveis promocional, preventivo e remediativo” (Polydoro, 2021 *apud* Dias, 2022).

Para R3, ações preventivas deveriam ser implementadas no apoio pedagógico da UFFS através de ferramentas de controle acadêmico, as quais permitiriam acompanhar o desempenho acadêmico do estudante e planejar ações preventivas. Isso culminaria em evitar retenção, um fator que causa desmotivação aos estudantes.

Em tese não é fechada essa oportunidade de acompanhamento, não é restrita a estes estudantes, mas não é muito divulgado e também não há procura, embora podemos avaliar que seria pertinente a gente trabalhar com uma antecipação do problema e não uma possível tentativa de solução, **se tivesse ferramentas ou conseguisse estabelecer um fluxo que identifique o estudante logo no início ou decorridos um quarto ou um terço do semestre, e a partir daí poder fazer alguma intervenção para evitar que ele venha a reprovar, antes de acontecer, mas isso por enquanto fica no desejo** (R3, grifo nosso).

[...] eu não tenho tanta demanda, são poucos estudantes, eles também não procuram muito porque eles não tem tempo pra isso, tem alguns até que vem um dia, ai depois, eu combino de fazer o acompanhamento, eles já não vem mais, porque eles estão sempre na correria são três turnos praticamente e quando eles têm turno vago eles querem se preparar para as avaliações [...], eles não dão muita sequência, eles vem para uma orientação inicial mas, depois quando eu combino, vamos reavaliar o planejamento que a gente fez, vamos fazer um segundo momento, poucos aparecem [...] (R4).

Segundo Toti (2022b) uma das dificuldades encontradas para desenvolver trabalho preventivo a evasão, se refere à ausência de sistemas que permitam acessar informações antecipadas sobre o risco de evasão dos estudantes da graduação. Atualmente, a maioria das universidades precisam fazer esta busca de forma manual, um trabalho moroso que exige tempo de trabalho dos profissionais.

O desenvolvimento de sistemas pelas universidades para que se possa ter esses alertas sobre quando o estudante precisa do serviço, é extremamente importante, pois vivemos uma realidade em que o aluno quando procura esse apoio, ele já está numa situação que poderia ser evitada, que ele poderia ter recebido suporte e apoio adequado (Toti, 2022b, p. 21).

Entendemos que quando um serviço é desenvolvido, é importante que o mesmo seja avaliado, para observar onde precisa de melhorias. A avaliação do serviço deve ser entendida como um instrumento que busca qualificar, olhar o que não está dando certo e propor sugestões de melhorias. Em estudo realizado por Toti (2022b), a autora concluiu que na maioria das instituições que oferecem o apoio pedagógico não é desenvolvida avaliação sobre o serviço oferecido. Draibe (2001) enfatiza a importância da avaliação “mesmo que não se faça de modo explícito, a implementação dos programas tende a ser monitorada ou supervisionada pelos seus gerentes, sobretudo nos seus estágios iniciais” (Draibe, 2001, p. 33). Logo, a avaliação e o monitoramento são importantes para analisar se as ações implementadas estão cumprindo com seus objetivos; caso não estejam, é possível replanejar para que sejam implementadas visando a eficiência e a eficácia do programa.

Ao questionar os profissionais se é realizada avaliação junto aos estudantes que participam das ações de apoio pedagógico e qual o retorno dos estudantes sobre o trabalho desenvolvido, observamos que na UFFS não existe um acompanhamento avaliativo consistente, na maioria das respostas a avaliação é realizada informalmente e, em alguns casos, não é realizada.

A avaliação das ações e o impacto destas na vida acadêmica dos estudantes pode ser uma das estratégias dos serviços de apoio para a legitimação dos mesmos dentro da instituição, entretanto, este ainda parece ser um tema em início de discussão nos serviços de apoio aos estudantes (Dias, 2022, p. 57).

Podemos confirmar a afirmação de Dias (2022), com os relatos de R3 e R2:

Não é feita avaliação neste sentido, a avaliação parte mais de nossa parte, pra ver se o estudante atingiu o objetivo ou não, se conseguiu aprovar nas disciplinas que a gente identificou como sendo críticas, de fato é uma lacuna que temos a ser preenchida (R3).

Eu não peço para eles avaliarem, eu tenho uma dificuldade muito grande com “feedback” das atividades que eu faço, talvez, é porque eu não acredito que tenha um impacto muito grande na vida deles, eles são obrigados a participar a gente faz o trabalho e eu não avalio, e assim, aqui no *campus* eu não tive nenhum “feedback” de estudante que tenha dito que foi importante pra ele, que esse acompanhamento tenha sido importante pra ele [...] (R2).

Os profissionais compreendem a importância de desenvolver avaliação do trabalho realizado, porém destacam como impedimento o excesso de trabalho e a falta de tempo para se dedicarem a este serviço.

A gente considera sim, conversando com os colegas também, trocando essa ideia, que o apoio pedagógico é um dos canais principais, se a gente quiser atacar este problema de evasão e retenção na universidade. Eu não consegui ainda fazer, porque a gente atua em várias frentes como pedagoga, atua no SAE com o apoio pedagógico, atua no NAP, atua no PIN e mais as outras comissões que tem, então falta tempo para ter estes dados quantificados exatamente, mas a gente recebe relatos de estudantes[...] e ele me disse, olha eu vou desistir, eu não estou conseguindo quebrar o pré-requisito que precisava para fazer o estágio e ele já tinha organizado a vida dele naquele semestre pra finalizar o curso[...] então eu tenho assim isso muito presente, que este estudante se graduou sim, graças ao apoio pedagógico, este estudante não desistiu da universidade graças ao apoio pedagógico e eu tenho “n” outros exemplos, então talvez não seja uma coisa tão quantificável de dizer olha tantos por cento, eu ainda não consegui fazer isso, mas são por estes detalhes que talvez conseguisse atingir um número maior de estudantes, ter essa presença mais forte na instituição, a gente teria muito mais casos de sucesso como este do que de fracasso [...] (R5)²⁰.

Os profissionais avaliam que, para os estudantes que iniciam o acompanhamento pedagógico e permanecem durante o semestre, o apoio pedagógico faz diferença de forma positiva, qualificando a trajetória acadêmica do estudante e contribuindo para evitar a evasão ou a desistência do curso.

O retorno de quem faz plano de acompanhamento sempre é legal, com exceção daqueles que não acompanham bem o plano, daquele que vem para um, dois encontros, nós sempre trabalhamos com encontros presenciais, agora também virtual, então na terceira reunião não vem, enfim, então tu vai perdendo alguns pelo caminho mas quem consegue ficar conosco, iniciar e terminar o semestre que nós minimamente acompanhamos, o retorno é muito positivo (R4).

R6 exemplifica através de seu relato, o que considera uma avaliação do trabalho desenvolvido. Para ele, as ações desenvolvidas são gratificantes, embora possa não atingir alguns estudantes por diversas situações, pessoais e/ou institucionais. Quando o trabalho é

²⁰ PIN é o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas.

desenvolvido em equipe e o estudante quer e aceita ser orientado, o resultado é positivo e demonstra que o apoio pedagógico em conjunto com outros profissionais pode evitar a evasão dos estudantes da universidade.

[...] tem outros retornos que as vezes até são mais espontâneos, vou dar alguns exemplos assim, um estudante que nós acompanhamos muito, muito, ficou 9 anos na universidade, nove, uma dificuldade imensa para passar em algumas disciplinas, já não se sentia mais parte da universidade, trabalhava em uma oficina mecânica na época e ele falava, eu entro na sala de aula e já não consigo mais, porque ali não tem mais ninguém dos meus, e eu me sinto um cara que está fora do jogo, aí não é mais meu lugar. E nós trabalhamos com ele em todas as dimensões, socioeconômica, emocional, psicológica e pedagógica e fomos, não cara, tu vai acabar este curso, vamos lá, elaboramos estratégias com os professores dele, daí ele não fazia mais avaliações dentro da sala de aula porque ele não conseguia mais, ele dizia, eu não consigo sentar e fazer uma prova no meio da gurizada que está aí. Ele começou a fazer avaliações dentro da sala dos professores, estou usando este exemplo porque ele é muito marcante, aí este rapaz conseguiu, conseguiu, depois de 9 anos de universidade conclui o curso dele, na formatura foi, até me emociono em falar (entrevistado chora de emoção por alguns minutos) as homenagens que ele fez para o setor, nós fomos, era uma formatura de gabinete que reuniu uns 15 estudantes de vários cursos e ele saiu da mesa da frente e vem abraçar o setor (entrevistado se emociona novamente, chora) então a história já é bonita aí, mas a história é mais bonita, porque o menino foi fazer, o homem foi fazer seleção para o mestrado em Santa Maria e agora ele está no doutorado, começou o doutorado neste semestre e é bolsista desde que entrou lá, então eu acho que estes são os retornos mais visíveis, aquela situação que deu certo, então este era um caso de um estudante que talvez se a gente conversar com ele, ele vai dizer de que iria abandonar ele não abandonou por causa do trabalho ativo, claro que não é só do setor, é da coordenação do curso é o conjunto da universidade, enfim este é um grande retorno (R6).

Embora não exista uma avaliação formal realizada com os estudantes que participam do acompanhamento pedagógico, os profissionais conseguem demonstrar através dos relatos como o trabalho desenvolvido contribui para os estudantes que participam e também como é desafiador.

[...] e existem os retornos que não são bons também, aquele aluno que bateu na barreira, que faltou, tem um aluno de agronomia que faltou uma disciplina e ele desistiu, daí entrou a pandemia agora já fazem 3 anos que ele desistiu. E é uma disciplina que vai fazer falta para ele ser agrônomo? não, não vai, tanto que ele está trabalhando na vida de agrônomo sem titulação, então, tentamos, tentamos, tentamos até que ele disse: não, não quero mais passar por isso, se matriculou 8 vezes naquela disciplina e não deu certo, aí é um sentimento de derrota enorme, nós todos perdemos, a universidade perdeu, o setor perdeu, o apoio pedagógico perdeu, não deu certo. E aí tem outras perdas que a gente lamenta, o aluno que evade, mas aí não é só questão pedagógica, é pedagógica de ambientação, emocional, então tem muito retorno que nós lamentamos, deveria ter dado certo, poderia ter dado certo, mas ele evadiu. E daí ele evade e a gente esquece, nós não esquecemos, mas a universidade esquece porque não está mais aí, só que ele poderia ter acabado o curso dele se a gente tivesse talvez um trabalho colaborativo maior (R6).

Com a intenção de que os participantes avaliassem se os objetivos do PNAES estão sendo alcançados na UFFS, questionados os entrevistados se consideram que o apoio pedagógico tem contribuído para a prevenção e a diminuição da retenção e da evasão e para maior sucesso na aprendizagem dos estudantes. Considerando que “a implementação, por sua vez, corresponde a uma outra fase do programa, na qual são desenvolvidas atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados” (Arretche, 2001, p. 47). Entendemos ser respeitável ouvir a avaliação dos atores implementadores.

Os entrevistados avaliaram que o apoio pedagógico tem cumprido seu objetivo de forma parcial, uma vez que o trabalho desenvolvido contribui para qualificar a trajetória acadêmica dos estudantes que usufruem deste serviço. Porém, precisa ser melhorado, ampliando o público alvo e qualificando as ações desenvolvidas.

Eu acredito que sim, ainda que são poucos a minha realidade, a minha maior dificuldade é que a gente não consegue atingir um número maior de estudantes, mas aqueles que a gente consegue trabalhar, aqueles que a gente consegue acompanhar mais de perto, acho que sim, dá um incentivo para o aluno continuar e além de situações pedagógicas mesmo a gente acaba resolvendo outras coisas, contato com os professores, às vezes o aluno tem dificuldades de conversar com os professores e a gente acaba fazendo esta ponte entre o aluno e o professor e isso sim a gente tem até alguns casos aí felizes inclusive de estudantes já formados que chegaram a vir até o setor e falar como foi importante esse trabalho, mas ainda eu fico, não sei se desanimada é a palavra mas na falta de outra vou usar essa, porque a gente poderia fazer muito mais, poderia desenvolver um trabalho melhor mas, as estruturas que a gente tem hoje humanas e físicas inclusive [...] (R1).

Pelos dados que a gente tem sim, olhando o histórico de rendimento dos estudantes que estão em plano de acompanhamento, no semestre que eles estão em plano de acompanhamento e no semestre que eles não estão, você percebe nitidamente um melhor desempenho quando eles estão em acompanhamento, naquele semestre, em relação ao semestre que o levou a isso. Claro que tem exceções de alguns que não conseguem, que desistem também, mas a grande maioria os dados apontam que sim, eles apresentam uma melhora no rendimento acadêmico (R3).

O entendimento dos profissionais é de que o apoio pedagógico contribui para evitar a retenção e a evasão na UFFS, mas não deve ser um trabalho isolado, ele precisa ser desenvolvido coletivamente.

Sim, tem contribuído, mas quando eu falo em apoio não é só este trabalho que eu desenvolvo. Eu já falei que é coletivo, eu acho que é sempre o todo, é o pedagógico, o emocional, o socioeconômico, é sempre o conjunto [...] o trabalho coletivo ele ajuda muito na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes (R6).

A gente considera sim, conversando com os colegas também, trocando essa ideia, que o apoio pedagógico é um dos canais principais se a gente quiser atacar este problema de evasão e retenção na universidade (R5).

O trabalho de apoio pedagógico para os estudantes, conforme foi enfatizado pelos participantes da pesquisa, precisa ser desenvolvido coletivamente. Encontros de formação além de permitir a reflexão, aproximam os diferentes profissionais que podem desenvolver este trabalho. Neste caso, o trabalho precisa ser desenvolvido coletivamente entre professores, TAE e gestão institucional. Assim, Vasconcellos (2019, p. 101) afirma que “o intelecto orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de provocar, despertar, ajudar a mobilizar as pessoas para a mudança, e fazer junto o percurso de transformação”.

O autor ainda caracteriza como intelectual orgânico²¹ os profissionais que não são os docentes de sala de aula e ressalta que estes profissionais podem contribuir significativamente para planejar ações práticas com a intenção de resolver os problemas encontrados no cotidiano escolar. Portanto, desse modo se verifica que “há necessidade de pessoas que se dediquem a refletir sobre os próprios processos de mudança, a buscar tanto socializar as tentativas localizadas como tirar princípios que possam orientar as práticas de intervenção objetivando mudança” (Vasconcellos, 2019, p. 103). Quando a gestão priorizar o apoio pedagógico, dando condições materiais e humanas, sensibilizando os servidores da UFFS sobre a importância do trabalho coletivo e de desenvolvê-lo na instituição, possivelmente teremos resultados eficazes, alcançando os objetivos desejados.

Sander (2007) corrobora com esta ideia quando ressalta a dimensão pedagógica e a eficácia da gestão educacional, atribuindo aos administradores “a responsabilidade de coordenar a criação e a utilização de conteúdos, espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins e objetivos da educação em seus esforços para cumprir seu papel econômico, político e cultural na sociedade” (Sander, 2007, p. 97).

Polydoro (2022) destaca a necessidade de colaboração em rede:

[...] além da interação entre os sujeitos, resulta também a interação entre setores, instâncias e órgãos daquela instituição. É importante ter a legislação, ter um marco que oriente em termos de desenvolvimento do serviço, mas é também essencial cuidar do processo formativo, cuidar das relações, das expectativas, das crenças que os profissionais e os demais envolvidos no serviço tenham na direção de construir este projeto de permanência e sucesso acadêmico (Polydoro, 2022, p. 40).

²¹ “O horizonte que vislumbramos para os serviços especializados é o do intelectual orgânico, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolver como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento” (Vasconcellos, 2019, p. 101).

Na entrevista, solicitamos para que os entrevistados descrevessem aspectos que contribuem para a implementação do apoio pedagógico e as fragilidades percebidas na execução deste serviço. No Quadro 5 estão os pontos positivos e as fragilidades apresentadas pelos servidores TAE que desenvolvem o trabalho de apoio pedagógico na UFFS.

Quadro 5 - Pontos positivos e fragilidades no apoio pedagógico da UFFS

Pontos positivos
(1) Existência do apoio pedagógico
(2) Trabalho coletivo
(3) Apoio pedagógico previsto no PNAES
(4) Estudante sentir-se acolhido
(5) Atendimento individual
Fragilidades
(1) Apoio pedagógico estar vinculado ao auxílio socioeconômico
(2) Melhorar o trabalho coletivo
(3) Falta de espaço físico para atendimento individualizado
(4) Falta de identidade do profissional que atua com apoio pedagógico
(5) Desorganização/Falta de comunicação entre profissionais que atuam com apoio pedagógico e PROAE
(6) Insegurança dos profissionais
(7) Pouca atuação preventiva
(8) Ausência de formação continuada
(9) Baixa adesão dos estudantes
(10) Falta de profissionais/gera sobrecarga de trabalho
(11) Baixo reconhecimento institucional
(12) Pouco atendimento coletivo

Fonte: Autora (2023)

Como pode ser observado no Quadro 5, constatamos mais fragilidades que pontos positivos, o que, mais uma vez, demonstra a necessidade de um olhar minucioso de forma institucional para esse serviço oferecido aos estudantes.

[...] eu não vejo muitos pontos positivos no âmbito da instituição, do que a instituição faz. Eu não sei se eu estou deslocada porque não estou no SAE e fico de fora, não me passam estas informações, mas eu não percebo sabe, pra te citar assim. Aquelas ações que começaram a ser feitas eu achei produtivas, poderia elogiar, mas não tiveram sequência, não tiveram continuidade (R4).

Esses resultados podem estar relacionados com a prioridade dada a este serviço pela instituição. A ausência de formação continuada, troca de experiência entre as equipes, dentre outros aspectos citados como fragilidades, tornam evidente nesta pesquisa, nas falas e nos dados trazidos pelos profissionais entrevistados, que é preciso dar voz e criar mecanismos sérios de escuta, de proposições e de encaminhamentos de ações sugeridas por quem atua nas frentes do acompanhamento pedagógico/apoio pedagógico. Fica muito claro que a propriedade de fala sobre os potenciais desta ação, bem como sobre as conduções equivocadas estão nas mãos daqueles que atendem diariamente os estudantes. Cabe à gestão universitária criar canais de comunicação, espaços coletivos de reflexão e de proposição de ações e de políticas institucionais que fortaleçam este que se mostra ser um importante instrumento de enfrentamento à evasão e à retenção, ocasionadas por barreiras de acesso ao conhecimento.

Para avaliarmos a implementação de uma política educacional, precisamos compreender o contexto no qual está inserida e, “para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas [...], é prudente, sábio e necessário, então, admitir que a implementação modifica as políticas públicas” (Draibe, 2001, p. 46). Analisamos com esta pesquisa o contexto no qual a implementação do apoio pedagógico está inserida na UFFS sem a intenção de identificar sucesso ou insucesso da política, mas analisando o processo desde sua implantação e identificando fatores dificultadores que podem interferir em sua melhoria.

Inferimos que, embora a UFFS seja uma instituição *multicampi*, onde cada *campus* pode ter sua especificidade, devido ao estado ou a cidade onde está localizado, as fragilidades na implementação do apoio pedagógico como área do PNAES são comuns entre os seis *campi*. Por a instituição ser *multicampi* exige coordenação e comunicação institucional ativa. Logo, o serviço de apoio pedagógico da forma como está implementado na instituição, embora cumpra parcialmente com as atribuições legais, não contempla com eficiência e eficácia os objetivos do PNAES. Desta forma, esta pesquisa contribui com reflexões sobre alguns fatores que podem ser aprimorados para melhoria na implementação do programa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de políticas educacionais como REUNI (Brasil, 2017a), Lei de Cotas (Brasil, 2012a) e PNAES (Brasil, 2010) permitiram o acesso à educação superior pública de estudantes com perfil estudantil heterogêneo. Neste momento histórico da educação superior brasileira, em que se permite acesso a um público que anteriormente era negligenciado, podemos inferir que para além do acesso é necessário colocar em prática políticas de permanência, pois somente o acesso não garante a aprendizagem e a conclusão do curso escolhido. Portanto, precisamos de políticas públicas comprometidas com uma sociedade democrática e inclusiva, para desenvolver a justiça social. Para além disso, é necessário que a gestão que implementa estas políticas se comprometa em prover condições para sua implementação e que gestão e atores implementadores tenham clareza de sua finalidade e dos princípios que os norteiam.

Com a intenção de avaliar o processo de implementação de uma política de permanência estudantil da educação superior, delimitamos nossa pesquisa em uma das dez áreas do PNAES, a área apoio pedagógico, tema presente no cotidiano das IES e ainda pouco pesquisado e avaliado.

O presente estudo possibilitou inferir que a motivação inicial da implementação do apoio pedagógico vinculado ao PNAES na UFFS foi contribuir financeiramente com a permanência do estudante. No período de 2010 a 2015, o edital de auxílio socioeconômico institucional (UFFS, 2009) exigia que o estudante aprovasse em 50% dos créditos matriculados; caso não cumprisse com este item do edital, ele era desligado do auxílio e, como consequência, no semestre seguinte, ficava sem receber este apoio financeiro. Esta situação causava descontentamento entre estudantes e profissionais do SAE, pois os profissionais tinham o entendimento de que o estudante que recebia o auxílio estava em situação de vulnerabilidade e o fato de não continuar recebendo poderia agravar ainda mais sua situação, comprometendo sua permanência na instituição. Embora os profissionais dos SAE entendiam a importância de desenvolver ações pedagógicas voltadas à permanência, o motivo inicial da implementação dessa área esteve voltado à manutenção do auxílio financeiro mediante solicitação de plano de acompanhamento, nomenclatura utilizada pela instituição para se referir ao apoio pedagógico.

O período entre discussões e definição da implementação do apoio pedagógico foi de aproximadamente dois meses, período de elaboração do edital de auxílio socioeconômico para o ano de 2016. Conforme informado pelos participantes desta pesquisa, as equipes não foram

capacitadas ou ampliadas para iniciar a implementação deste serviço. Sendo assim, podemos inferir que a implementação do apoio pedagógico na UFFS iniciou de forma frágil e sem planejamento adequado.

A ausência de espaços institucionais para formação continuada e de troca de experiências sobre o tema apoio pedagógico para estudantes universitários, a sobrecarga de trabalho dos profissionais que executam este serviço e a falta de espaço físico adequado para atendimento individualizado foram pontos destacados pelos entrevistados e que fragilizam o serviço oferecido, gerando falta de identidade e pouco reconhecimento da comunidade acadêmica. Sendo assim, podemos concluir com a pesquisa realizada que o apoio pedagógico desenvolvido contempla os estudantes de forma parcial, prioritariamente os estudantes beneficiários dos auxílios socioeconômicos, comprometendo a eficiência do programa.

Os participantes da pesquisa destacaram o fato do apoio pedagógico ser previsto pelo PNAES e a implementação desta área na instituição como pontos positivos, considerando o trabalho coletivo, os atendimentos individuais e o acolhimento dos estudantes como fatores positivos na implementação deste serviço na UFFS. Embora terem salientado a necessidade de qualificá-los.

Formação contínua, trabalho coletivo com quantitativo de servidores adequado, comunicação entre as equipes (com ações não apenas de atendimento aos estudantes, mas de análise dos dados e avaliação), seminários de discussão sobre o tema, espaço físico adequado, ampliação do público beneficiários e construção coletiva das ações que visam a permanência são estratégias primárias que os responsáveis pela condução do apoio pedagógico na UFFS podem utilizar no intuito de tornar este serviço eficiente e eficaz. Como observado nas entrevistas, este é um desejo dos profissionais que implementam esta política na instituição.

Uma questão trazida pelos participantes da pesquisa é o fato do apoio pedagógico estar atrelado ao recebimento do auxílio socioeconômico, interferindo na motivação dos estudantes em participar do acompanhamento pedagógico. Cabe ressaltar que as entrevistas desta pesquisa foram realizadas no segundo semestre de 2022; naquele momento, a maioria dos participantes avaliaram o vínculo do apoio pedagógico com o auxílio socioeconômico como algo negativo, no qual os estudantes participavam como obrigação para permanecer recebendo o auxílio devido não terem sido aprovados no número de créditos exigidos pelo edital. Nenhum participante mencionou sobre as equipes estarem sendo consultadas ou sobre o desenvolvimento de alguma avaliação institucional sobre esta questão.

Porém, o edital nº 242 (UFFS, 2023), referente ao processo seletivo para concessão de auxílios socioeconômicos a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação da

UFFS para o ano letivo de 2023, publicado em 16 de março de 2023, não constou nenhuma informação sobre apoio pedagógico e/ou acompanhamento pedagógico. Logo, foi possível entender que o apoio pedagógico, vinculado ao auxílio socioeconômico, foi descontinuado. Para o ano letivo de 2023 este item foi retirado do edital de auxílio socioeconômico, sendo ofertado apenas via demanda espontânea aos estudantes interessados.

Desse modo, o presente estudo contribuiu para que a instituição tenha conhecimento das fragilidades e das potencialidades deste serviço oferecido aos estudantes. Concluímos com esta pesquisa que o apoio pedagógico para estudantes universitários na UFFS precisa ser avaliado e aperfeiçoado internamente para contemplar com eficiência e eficácia os objetivos estabelecidos pelo PNAES. Para compreender as lacunas de forma minuciosa, sobre a implementação do apoio pedagógico, seria necessário ouvir também os estudantes. Sendo assim, esta pesquisa não se esgota, podendo este ser o ponto de partida para sua continuidade.

O trabalho apresentado não teve como intenção definir se a área do PNAES, apoio pedagógico, implementado na UFFS é desenvolvida com sucesso ou fracasso. Salientamos que “uma adequada metodologia de avaliação deve investir em primeiro lugar, os diversos pontos de estrangulamento, alheios à vontade dos implementadores, que implicam que as metas e os objetivos inicialmente previstos não pudessem ser alcançados” (Arretche, 2001, p. 52).

Precisamos considerar que a UFFS é uma instituição *multicampi*, seus *campi* estão localizados em estados e cidades diferentes, podendo apresentar especificidades e características próprias. Esta pesquisa teve a intenção de analisar o apoio pedagógico na UFFS de forma institucional, não permitindo uma análise mais detalhada e voltada às especificidades de cada *campus*. Embora a instituição seja *multicampi*, podemos inferir que as fragilidades na implementação do apoio pedagógico como área do PNAES são comuns entre os seis *campi*.

A realidade da maioria das IFES atualmente é de luta contra a evasão. Logo, entendemos que o apoio pedagógico é uma importante área do PNAES que deve ser implementada com eficiência e eficácia, a fim de investir na permanência do estudante. Para garantir a permanência estudantil é necessário que as instituições desenvolvam ações que contemplem os estudantes nas diversas vulnerabilidades apresentadas, afinal, as dificuldades acadêmicas e de aprendizagem por muito tempo foram entendidas como um problema do estudante. O fato das IFES desenvolverem ações de apoio pedagógico demonstra que estão preocupadas com a permanência estudantil e com a justiça social, além de que a AE está sendo ampliada para além do auxílio financeiro e que o apoio pedagógico é uma das ações planejadas que pode contribuir significativamente para a permanência estudantil.

REFERÊNCIAS

- AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma%20Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o%20atualizada%29.pdf). Acesso em: 03 out. 2023.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. São Paulo: Vozes, 2011.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, [s.n], maio/1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 03 out. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília; CARVALHO, Maria do Carmo (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC SP, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELLO, Joselha Cristina Dal. **As ações afirmativas na educação superior: a Lei de cotas e o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Chapecó, SC, p. 163. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm Acesso em: 03 out. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 03 out. 2023.
- BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007**, que dispõe sobre a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília/DF: MEC, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 03 out. 2023.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de setembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília/DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília/DF: MEC, 2007c.

BRASIL. **Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112029.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de junho de 2010**. Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília/DF: Casa Civil, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Brasília/DF: MEC, 2012c. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-normativa-no-18-de-11-de-outubro-de-2012-mec-implementacao-de-cotas>. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília/DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília/DF: Casa Civil, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRUMER, Anita *et al.* A elaboração de projeto de pesquisa em ciências sociais. In: PINTO, Céli Regina; GUAZZELLI, Cesar. **Ciências humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo soc.[online]**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2023.

CELLARD, André. Análise Documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. **O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61999>. Acesso em: 03 out. 2023.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgo (Org.). **Apoio pedagógico e assistência estudantil**. Ponta Grossa/PR: Atena, 2022. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/66296/2022_Cap1_ASSIST%C3%8ANCIA%20E%20PERMAN%C3%8ANCIA%20ESTUDANTIL%20reflex%C3%B5es%20para%20se%20pensar%20o%20apoio%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jul. 2023.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. Serviço 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. Disponível em: <https://ebookspedroejoaeditores.files.wordpress.com/2020/09/ebookapoio-pedagocc81gico-1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DIAS DA SILVA, Luís Gustavo. **Economia da Educação: o orçamento público com responsabilidade física como instrumento de justiça social**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduação em educação: Currículo. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23655>. Acesso em: 03 out. 2023.

DRAIBE, Sonia. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília; CARVALHO, Maria do Carmo (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

FASSINA, Alexandre Luis. **Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, SC. 2019.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FONAPRECE. **Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários**: dez encontros. Goiânia: UFG, 1993.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia (MG): UFU, 2012. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

FONAPRACE. **IV Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES**. Uberlândia (MG): ANDIFES; FONAPRACE, 2014. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/IV-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

FONAPRECE. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES**. 2018. Uberlândia (MG): ANDIFES; FONAPRACE, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, [s.v], n. 46, jan./jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008. Acesso em: 03 out. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAU, V.; WHITEBREAD, D. Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition *In*: GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, [s.v], n. 46, pp. 71-80, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008. Acesso em: 03 out. 2023.

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista do Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Sociologia/Universidade Federal de Sergipe (UFS)**, Sergipe, [s.v], n. 24, p. 17-35, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3184>. Acesso em: 03 out. 2023.

HERINGER, Rosana. Políticas de ação afirmativa e os desafios da permanência no ensino superior. *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. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>. Acesso em: 03 out. 2023.

INEP. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF: MEC, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2004.

MUSSIO, Bruna Roniza. **A alimentação no âmbito da assistência estudantil para o ensino superior: uma análise das universidades federais brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Chapecó, 2015. Disponível em: <https://rd.uffrs.edu.br/handle/prefix/721>. Acesso em: 03 out. 2023.

NASCIMENTO, Emily da Silva. **A permanência estudantil na Universidade Federal da Paraíba: proposição de um plano para o apoio pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. Paraíba: UFP, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19811?locale=pt_BR. Acesso em: 03 out. 2023.

NIEROTKA, Rosileia Lucia; TREVISOL Joviles Vítório. **Ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Chapecó: UFFS, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6qyg8>. Acesso em: 03 out. 2023.

PALMA, Vanessa Cristina Lourenco Casotti Ferreira Da. **Educação, democracia e inclusão racial: análise da efetividade da Lei de Cotas para negros em concursos docentes de universidades federais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Programa de Pós-Graduação em Educação. Dourados/MS: UFGD, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1136>. Acesso em: 03 out. 2023.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gCjwL6rYr6sHpMPBGTwL73c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2023.

POLYDORO, Soely. Características gerais dos serviços de assuntos estudantis e a formação dos profissionais. *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgo (Org.). **Apoio pedagógico e assistência estudantil**. Ponta Grossa/PR: Atena, 2022.

ROHRBECK, Lilian. **As políticas de assistência estudantil sobre a permanência dos estudantes na UFFS**: desdobramentos em tempos de Covid-19. Dissertação (Mestrado) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó/SC: Unochapecó, 2021.

RUA, Maria das Graças. **Avaliação de políticas, programas e projetos**: notas introdutórias. Brasília/DF: ENAP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1006/1/D%204.6%20Programa%20da%20Disciplina%20%E2%80%93%20Monitoramento%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.

SAMPAIO, Helena. Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado. **Caderno GEA**, v. 7, [s.n], p. 8- 25, 2016.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: geneologia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SILVA, Leonardo Barbosa; COSTA, Natália Cristina Dreossi. Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**, São Paulo, v. 6, n 2, p. 166-192, 2018. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/208>. Acesso em: 03 out. 2023.

SCHWARTZMAN, Simon; SILVA FILHO, Roberto Lobo; COELHO, Rooney R. A. Por uma tipologia do ensino superior brasileiro: teste de conceito. **Estudos Avançados**, v. 35, n. 101, p. 153-188, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/185108>. Acesso em: 03 out. 2023.

TOTI, Michelle Cristina da Silva. **Apoio pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras**: mapeamento, tendências e desafios. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UEC, 2022a. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1242232>. Acesso em: 03 out. 2023.

TOTI, Michelle Cristina da Silva. Apoio a aprendizagem de estudantes universitários: aspectos institucionais e perfil profissional. *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgo (Org.). **Apoio pedagógico e assistência estudantil**. Ponta Grossa/PR: Atena, 2022b.

TOTI, Michelle Cristine da Silva; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Serviços de apoio a estudantes nos Estados Unidos da América e no Brasil. *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

TREVISOL, Joviles Vitório; TOLEDO, Jaques Antonio. A educação superior a distância no Brasil: regulação e políticas de expansão (1998-2018). **Revista Lusófona de Educação**, v. 51, n 51, p. 29-46, julho, 2021. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7707>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Edital Nº 1/GR/UFFS/2009**. Concurso público para provimento de vagas cargos da carreira técnico-administrativa em educação. Chapecó/SC: UFFS, 2009. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2009-0001>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Plano de Desenvolvimento Institucional PDI**. Chapecó/SC: UFFS, 2012a.

Disponível em:

https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Resolução n. 006/2012 – CONSUNI/CGRAD**. Aprova o modelo de implantação da reserva de vagas para a política de ingresso nos cursos de graduação da UFFS. Sala das Sessões da Câmara de Graduação do Conselho Universitário. Chapecó/SC: UFFS, 2012b.

UFFS. **Resolução nº 03/2016-CONSUNI**: Aprova o Regimento Geral da UFFS.

Chapecó/SC: UFFS, 2016a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2016-0003>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Resolução nº 08/CONSUNI CGAE/UFFS/2016**. Altera a Resolução nº 006/2012-CONSUNI/CGRAD, que aprova o modelo de implantação da reserva de vagas para a política de ingresso nos cursos de graduação da UFFS. Chapecó/SC: UFFS, 2016b. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2016-0008>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Resolução nº 10/2017 – Conselho do Campus Chapecó**. Aprova o Regulamento da Comissão de Acompanhamento Pedagógico de Estudantes da UFFS – Campus Chapecó. Chapecó/SC: UFFS, 2017.

UFFS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Relatório dos Planos de Acompanhamento realizados pelos SAE em 2018**. Chapecó/SC: UFFS, 2018a. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/publicacoes/relatorios>. Acesso em: 02 ago. 2023.

UFFS. **Instrução Normativa nº 1/PROAE/UFFS/2018 (REVOGADA)**. Dispõe sobre os procedimentos normativos dos Planos de Acompanhamento para estudantes de graduação no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó/SC: UFFS, 2018b. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/instrucao-normativa/proae/2018-0001>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Resolução nº 10/CONSUNI/CGAE/UFFS/2019**. Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó/SC: UFFS, 2019a. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2019-0010>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Relatório de Gestão: 2009 – 2019**. Dispõe sobre a gestão da UFFS no referido período. Chapecó/SC: UFFS, 2019b. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/relatorio-de-gestao-2009-2019. Acesso em: 11 jan. 2023.

UFFS. **Relatório Anual de Atividades – 2018**. Dispõe sobre atividades da PROAE nos anos 2018 e 2019. Chapecó/SC: UFFS, 2019c. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/repositorio-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis/relatorio-anual-de-atividades-2018-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis>. Acesso em: 11 jan. 2023.

UFFS. **Relatório Semestral de Atividades – 2019.1 – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis**. Chapecó/SC: UFFS, 2019d. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/assuntos-estudantis/repositorio-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis/relatorio-semesteral-de-atividades-2013-2019-01-pro-reitoria-de-assuntos-estudantis>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Instrução Normativa nº 1/PROAE/UFFS/2020**. Dispõe sobre os procedimentos normativos dos Planos de Acompanhamento para estudantes de graduação no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó/SC: UFFS, 2020a. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/instrucao-normativa/proae/2020-0001>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Resolução nº 32/CONSCCH/UFFS/2020**. Revoga a Resolução nº 10/COSCCH/UFFS/2017. Chapecó/SC: UFFS, 2020b. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/conscch/2020-0032>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Edital n. 242/GR/UFFS/2023**. Processo seletivo para concessão de auxílios socioeconômicos a estudantes regularmente matriculados em curso de graduação da UFFS no ano letivo de 2023. Chapecó/SC: UFFS, 2023. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/edital/gr/2023-0242>. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **História**. Chapecó/SC: UFFS, 20--a. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/historia. Acesso em: 03 out. 2023.

UFFS. **Sistema de Seleção Unificada (SISU)**. Chapecó/SC: UFFS, 20--b. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/graduacao/ingresso/sisu/como-funciona>. Acesso em: 03 out. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo. Cortez. 2019.

WALTENBERG, Fabio; CARVALHO, Márcia. Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho? **Revista Sinais Sociais**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 20, p. 36-77, 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista sobre a implementação do apoio pedagógico vinculado ao PNAES na UFFS, aplicada aos profissionais que participaram das discussões iniciais.

- 1 Quem define sobre a necessidade de implementação do apoio pedagógico vinculado ao PNAES é a instituição. Você participou das discussões sobre a implementação do apoio pedagógico na UFFS? Sabe o que motivou a instituição a implementar esta área do PNAES? Como foram as discussões antes da implementação?
- 2 Qual sua concepção/definição de apoio pedagógico?
- 3 Quanto tempo demorou o processo entre o debate institucional sobre a implementação e sua efetivação?
- 4 Existem documentos com registros das discussões que fomentaram a implementação (atas, relatório de reunião)?
- 5 Você teve capacitação para implementar o apoio pedagógico? Se sim, após a capacitação sentiu-se seguro para desempenhar este trabalho?
- 6 Você considera que o apoio pedagógico tem contribuído para a prevenção e diminuição da retenção, evasão e para maior sucesso na aprendizagem dos estudantes da UFFS?
- 7 Como você avalia a forma como a instituição executa este serviço?
- 8 Atualmente você trabalha com o apoio pedagógico?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista sobre a implementação do apoio pedagógico vinculado ao PNAES na UFFS, aplicada aos profissionais que trabalham atualmente com este serviço na UFFS.

- 1 Como você começou a trabalhar com o apoio pedagógico na UFFS? O que lhe motivou a desenvolver este serviço?
- 2 Qual sua concepção/definição de apoio pedagógico?
- 3 Você participou de capacitações para desempenhar o trabalho de apoio pedagógico?
- 4 Você considera estar preparado (a) para trabalhar com o apoio pedagógico com estudantes universitários? Por quê?
- 5 Como os estudantes são informados sobre o apoio pedagógico no *Campus* que você trabalha? Como acontece a divulgação? Quais os critérios para o estudante usufruir deste serviço?
- 6 No final de cada semestre letivo, você solicita que os estudantes que estiveram em acompanhamento pedagógico avaliem sua experiência com este trabalho realizado? Caso a resposta seja positiva, qual o retorno dos estudantes?
- 7 Você considera que o apoio pedagógico tem contribuído para a prevenção e diminuição da retenção, evasão e para maior sucesso na aprendizagem dos estudantes da UFFS?
- 8 Descreva aspectos que contribuem para a implementação do apoio pedagógico e fragilidades percebidas na execução deste serviço.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Questionário aplicado aos profissionais que trabalham atualmente com a implementação do apoio pedagógico na UFFS.

Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você aceita participar da pesquisa?

() Sim

1 Qual seu gênero?

() Masculino

() Feminino

() Outro

() Prefiro não responder

2 Qual sua cor?

() Branca

() Preta

() Parda

() Amarela

3 Qual sua idade?

() 20 a 25 anos

() 26 a 30 anos

() 31 a 35 anos

() 36 a 40 anos

() 41 a 45 anos

() 46 a 50 anos

() Mais de 50 anos

4 Há quanto tempo você trabalha na UFFS?

5 Há quanto tempo você atua com o acompanhamento pedagógico/apoio pedagógico dos estudantes na UFFS?

6 Qual o setor institucional que você está vinculado (a) atualmente?

☐ Setor de Assuntos Estudantis

☐ Coordenação Acadêmica

☐ Coordenação Administrativa

☐ Assessoria Pedagógica

☐ Outro Qual? _____

7 Você trabalha atualmente exclusivamente com apoio pedagógico dos estudantes?

☐ Exclusivamente com apoio pedagógico dos estudantes

☐ Desenvolvo outras atividades além do apoio pedagógico com os estudantes

8 Você tem dúvidas sobre como desenvolver o trabalho de apoio pedagógico com os estudantes universitários?

☐ Sim

☐ Não

☐ Algumas vezes

☐ Não sei responder

9 Quando tem dúvidas sobre como desenvolver o trabalho de apoio pedagógico, sabe onde buscar ajuda/respostas?

☐ Sim

☐ Não

☐ Algumas vezes

☐ Não sei responder

10 Em sua opinião, há incentivo, por parte da instituição, para que o apoio pedagógico com os estudantes seja desenvolvido com qualidade?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder

11 Qual sua formação inicial (curso de graduação)?

12 Você possui formação além da graduação (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado), em caso positivo, escreva o nome do curso ou programa.

13 Você considera necessário a instituição oferecer formação continuada aos profissionais que atuam com o apoio pedagógico dos estudantes?

() Sim

() Não

14 A UFFS organiza encontros para troca de experiências entre os profissionais que atuam com o apoio pedagógico?

() Regularmente

() Eventualmente

() Não proporciona momentos de troca de experiências

() Não sei responder

15 Você trabalha com o apoio pedagógico sozinho (a) ou em equipe?

() Sozinho (a)

() Em equipe

16 Caso você trabalhe em equipe, quais profissionais compõem a equipe?

() Docentes/Professores Universitários

() Técnico em Assuntos Educacionais

() Assistente Social

() Assistente em administração

() Psicólogos (as)

() Pedagogos (as)

Outros Quais? _____

17 No seu *campus* o trabalho de apoio pedagógico é desenvolvido com:

- ☐ Todos os estudantes
- ☐ Todos os estudantes que solicitam
- ☐ Prioritariamente com estudantes vinculados aos Editais de auxílio socioeconômico
- ☐ Somente para estudantes vinculados aos Editais de auxílio socioeconômico
- ☐ Outros Qual? _____

18 Qual o número aproximado de estudantes que participam semestralmente do acompanhamento pedagógico, com atendimentos individuais no *Campus* que você atua?

19 Qual o número aproximado de estudantes que participam semestralmente do acompanhamento pedagógico/apoio pedagógico em atividades coletivas (oficinas, monitorias...) no *campus* que você atua?

20 Cite as principais ações desenvolvidas referentes ao apoio pedagógico no *campus* que você atua:

21 Na escala abaixo, assinale quanto você se sente capacitado (a) para desenvolver o trabalho de apoio pedagógico na UFFS?

- ☐ 5 - Muito capacitado
- ☐ 4 – Capacitado
- ☐ 3 – Pouco capacitado
- ☐ 2 – Nada capacitado
- ☐ 1 – Não sei responder

22 Na escala abaixo, assinale sua opinião sobre o grau de autonomia que você possui ao implementar o apoio pedagógico?

- ☐ 5 – Muita autonomia
- ☐ 4 – Autonomia moderada
- ☐ 3 – Pouca autonomia

() 2 – Não tenho autonomia

() 1 – Não sei responder

23 Você avalia que o apoio pedagógico é reconhecido de que forma pelos seguintes públicos:

	Muito reconhecido	Reconhecido	Pouco reconhecido	Nada reconhecido	Não sei responder
Estudantes					
Professores					
Outros profissionais da universidade					
Gestão da universidade					

24 Você gosta de trabalhar com o apoio pedagógico dos estudantes na UFFS? Por quê?

APÊNDICE D – TCLE ENTREVISTA

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A implementação do apoio pedagógico vinculado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: A implementação do apoio pedagógico vinculado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul. Desenvolvida por Rozilene Bellaver, discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó*, sob orientação da Professora Dr^a Maria Silvia Cristofoli. O objetivo central do estudo é: Analisar a implementação do apoio pedagógico como área do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFFS, fatores facilitadores e dificultadores, na perspectiva dos profissionais técnico-administrativos em educação que desenvolvem este serviço. Esta pesquisa será realizada com a intenção de qualificar a implementação do apoio pedagógico desenvolvido na UFFS. O convite a sua participação acontece devido sua atuação na implementação do acompanhamento pedagógico/apoio pedagógico na UFFS. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Sua participação consiste em conceder uma entrevista e responder algumas perguntas abertas. A entrevista será gravada somente para

transcrição das informações e quem terá acesso é a pesquisadora, contém em torno de 8 perguntas com duração prevista de 40 minutos. O encontro virtual para realização da entrevista será realizado, respeitando sua disponibilidade, pela plataforma Webex. Será enviado antecipadamente um link que dará acesso a sala virtual onde ocorrerá a entrevista. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa refere-se a possível contribuição que esta pesquisa possa trazer para qualificar a implementação do apoio pedagógico vinculado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFFS. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos em participar estão relacionados a questão moral ou psicológica, podendo causar algum desconforto e/ou constrangimento, seja pelo tema tratado ou pelo tempo de participação na entrevista. Ressalta-se que a entrevista será realizada por meio virtual e, assim, é preciso considerar os possíveis riscos decorrentes do uso da Internet como, por exemplo, a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional ocasionada por acesso de terceiros aos dados por meio de invasão digital. Todos os cuidados serão tomados no sentido de minimizar tais possibilidades, incluindo a realização pela pesquisadora de download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem. A pesquisa não prevê gastos, mas se houver algum gasto financeiro em decorrência de sua participação nesta pesquisa, este será reembolsado. Você tem direito à uma indenização, caso haja algum dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS 510/16. Os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mas sua identidade não será divulgada, mantendo sigilo dos dados pessoais. Após a conclusão da pesquisa como devolutiva, você receberá por e-mail o resumo dos principais resultados da pesquisa e link para acessar a dissertação. Para qualquer outra informação entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: rozilene.bellaver@uffs.edu.br, ou ainda para eventuais dúvidas quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo telefone: (49) 2049-3745, e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Uma via deste documento está disponível para você, basta fazer o download do arquivo clicando no link disponibilizado abaixo. Você pode, ainda, solicitar a qualquer momento o

envio eletrônico de uma cópia deste TCLE.

Link:_____

Ao responder à pergunta abaixo, o (a) senhor (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar apenas feche essa página no seu navegador.

Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você aceita Participar da entrevista?

() Sim

CAAE: 59380222.5.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS: 5.534.609

Data de Aprovação: Chapecó, 19 de julho de 2022

Rozilene Bellaver

e-mail: rozilene.bellaver@uffs.edu.br

APÊNDICE E – TCLE QUESTIONÁRIO

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA QUESTIONÁRIO

A implementação do apoio pedagógico vinculado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul.

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: A implementação do apoio pedagógico vinculado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul. Desenvolvida por Rozilene Bellaver, discente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Chapecó*, sob orientação da Professora Dr^a Maria Silvia Cristofoli. O objetivo central do estudo é: Analisar a implementação do apoio pedagógico como área do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFFS, fatores facilitadores e dificultadores, na perspectiva dos profissionais técnico-administrativos em educação que desenvolvem este serviço. Está pesquisa será realizada com a intenção de qualificar a implementação do apoio pedagógico desenvolvido na UFFS. O convite a sua participação acontece devido sua atuação na implementação do acompanhamento pedagógico/apoio pedagógico na UFFS. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Sua participação consistirá em responder um

questionário aplicado de forma online, por meio do aplicativo Google Forms, que contém em torno de 20 questões com duração prevista de 30 minutos, sendo que poderá respondê-lo no momento e local de sua preferência. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa refere-se a possível contribuição que esta pesquisa possa trazer para qualificar a implementação do apoio pedagógico vinculado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFFS. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos em participar estão relacionados a questão moral ou psicológica, podendo causar algum desconforto e/ou constrangimento, seja pelo tema tratado ou pelo tempo de participação ao responder o questionário. Ressalta-se que o questionário será encaminhado por meio virtual e, assim, é preciso considerar os possíveis riscos decorrentes do uso da Internet como, por exemplo, a remota possibilidade da quebra do sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional ocasionada por acesso de terceiros aos dados por meio de invasão digital. Todos os cuidados serão tomados no sentido de minimizar tais possibilidades, incluindo a realização pela pesquisadora de download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. A pesquisa não prevê gastos, mas se houver algum gasto financeiro em decorrência de sua participação nesta pesquisa, este será reembolsado. Você tem direito à uma indenização, caso haja algum dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS 510/16. Os resultados poderão ser divulgados em eventos e/ou publicações científicas, mas sua identidade não será divulgada, mantendo sigilo dos dados pessoais. Após a conclusão da pesquisa como devolutiva, você receberá por e-mail o resumo dos principais resultados da pesquisa e link para acessar a dissertação.

Para qualquer outra informação entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: rozilene.bellaver@uffs.edu.br, ou ainda para eventuais dúvidas quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo telefone: (49) 2049-3745, e-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil.

Uma via deste documento está disponível para você, basta fazer o download do arquivo clicando no link disponibilizado abaixo. Você pode, ainda, solicitar a qualquer momento o

envio eletrônico de uma cópia deste TCLE.

Link: _____

Ao responder à pergunta abaixo, o (a) senhor (a) concorda em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Caso não concorde em participar apenas feche essa página no seu navegador.

Após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você aceita Participar da pesquisa?

() Sim

CAAE: 59380222.5.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 5.534.609

Data de Aprovação: Chapecó, 19 de julho de 2022

Rozilene Bellaver

e-mail: rozilene.bellaver@uffs.edu.br