

Entre crises e dilemas persistentes: uma análise dos programas de permanência estudantil nas universidades federais brasileiras

Between persistent crises and dilemmas: an analysis of student permanence programs in Brazilian federal universities

Eduardo Henrique Narciso Borges^a , Adriane Pereira Gouvêa^b 
e Maria Lígia de Oliveira Barbosa^c 

Resumo Nos últimos anos, o ensino superior brasileiro tem enfrentado inúmeros problemas referentes aos processos de turbulência econômica, ciclos de recessão e redução de custos para a manutenção das instituições, horizonte agravado pelos efeitos da pandemia da COVID-19. Este cenário reacendeu a discussão sobre a importância da ampliação e os impasses para a manutenção dos programas de permanência estudantil universitária. Este trabalho se propõe a analisar, a partir de revisão da literatura e a discussão de dados secundários, a construção das políticas públicas de assistência e permanência estudantil no país a partir da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), debatendo seus efeitos nas trajetórias discentes e abordando os problemas atualmente enfrentados visando a permanência, a conclusão dos cursos e a equidade no interior do sistema.

Palavras-chave Ensino Superior. Permanência estudantil. Políticas públicas. Desigualdade Social. Evasão estudantil.

Abstract *In recent years, Brazilian higher education has faced numerous problems related to the processes of economic turbulence, recession cycles and cost reduction for the maintenance of institutions, a horizon aggravated by the effects of the COVID-19*

-
- a Professor Substituto no Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ).
- b Professora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Doutoranda em Ciências Humanas (Sociologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- c Professora voluntária do PPGSA/UFRJ, onde coordena o LAPES (Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior/UFRJ/CNPq). Pesquisadora 1 A do CNPq e Cientista do Nosso Estado na FAPERJ. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

pandemic. This scenario rekindled the discussion about the importance of expansion and impasses for the maintenance of university student permanence programs. This paper aims to analyze, from a literature review and analysis of secondary data, the construction of public policies of assistance and student permanence in the country, by discussing its effects on student trajectories and addressing the problems currently faced aiming at permanence, completion of courses and equity within the system.

Keywords Higher Education. Student Permanence. Public Policies. Social Inequalities. Drop-out.

INTRODUÇÃO

A educação superior adquiriu novas configurações a partir da Segunda Guerra Mundial quando, entre outros processos, estendeu a participação de representantes dos diferentes estratos sociais aos seus bancos escolares, no denominado processo de massificação vivenciado, em maior ou menor grau, pelas sociedades modernas (Trow, 2007). Como consequência, um dos desafios impostos às pesquisas do campo foi compreender como os sistemas de educação terciária têm se adaptado às demandas por democratização, isto é, a ampliação do acesso e equidade para usufruir as oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais que a passagem pela universidade pode proporcionar. Trata-se de um esforço para responder a indagação proposta por François Dubet (2015) sobre qual democratização do ensino superior podemos alcançar nas condições específicas de uma sociedade.

Considerando o cenário brasileiro de crescimento expressivo do número de matrículas no sistema e de diversificação institucional desenhado nas últimas décadas, não é de se estranhar que as discussões envolvendo a evasão discente e a assistência estudantil tenham se legitimado como um importante tema para os formuladores de políticas públicas. Sabe-se que a evasão é um problema na quase totalidade dos países, mas, enquanto nas sociedades mais ricas o assunto aparece como ineficiência econômica ou decisão individual, nos países em desenvolvimento as dificuldades para se concluir um curso de graduação ganham novos contornos, aparecendo como um problema social com suas múltiplas dimensões explicativas.

Este artigo analisa a implementação das políticas de permanência estudantil a partir da institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O trabalho se desenvolve a partir de uma metodologia qualitativa que reúne a exploração da literatura sociológica sobre as razões da evasão e o abandono, visando explicar em que medida as mudanças nas representações sociais da evasão se traduzem numa compreensão mais abrangente das condições de permanência. O foco será o levantamento e avaliação das ações desenvolvidas em um conjunto de

universidades federais brasileiras, distribuídas por todas as regiões do país. Serão analisados os efeitos desta política pública nas trajetórias discentes, abordando os problemas enfrentados para garantir a permanência, a conclusão dos cursos e a equidade no interior do sistema de educação superior. Do ponto de vista analítico, nosso contexto social é o da expansão do ensino superior e a capacidade desenvolvida pelo sistema público para reter os estudantes. As formas de execução das ações institucionais permitem destacar tanto os processos de isomorfismo, com a similaridade das propostas e procedimentos, quanto os de diferenciação, com o impacto das condições históricas e sociais das instituições de ensino superior (IES) gerando recursos, resultados e limites distintos.

A EVASÃO DISCENTE EM UM CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Uma das maiores dificuldades sobre os estudos da evasão estudantil é a pluralidade conceitual que envolve o tema. Por ser um termo polissêmico, a evasão pode adquirir inúmeras interpretações: perda de vínculo, saída da instituição, abandono ou desligamento do curso, da instituição ou do sistema, bem como suspensão temporária dos estudos (Lima, Zago, 2018; Coimbra, Silva, Costa, 2021). O fato é que, independentemente do significado adotado, os reflexos negativos deste fenômeno são evidentes. Enquanto para o graduando, representa o atraso ou a desistência de uma carreira profissional, institucionalmente, se configura no desuso das estruturas físicas e dos equipamentos, na ociosidade das vagas, dos professores e funcionários, resultando, muitas vezes, na redução do quadro funcional (Senger, Dallago, 2020).

Como demonstra Kipnis (2000), este tema já era pesquisado nos Estados Unidos desde os anos 1950, inspirado pela expansão dos sistemas de ensino superior em todo o mundo (Schofer, Ramirez, Meyer, 2021). Todavia, apesar da produção numerosa, as abordagens eram predominantemente descritivas, cenário que se inverteu a partir dos anos 1970, quando se delineou os modelos teóricos explicativos de Spady (1970) e Bean (1980), mesmo período em que a evasão debutou como uma preocupação do Ministério da Educação (MEC) brasileiro (Braga, Miranda-Pinto, Cardeal, 1997).

Observa-se que as pesquisas mais recentes são significativamente inspiradas pelas concepções de integração estudantil de Vincent Tinto (1975) e da pedagogia da afiliação de Alain Coulon (2008). Como apontam Santos Junior e Real (2020), estes estudos também estabeleceram modelos para a compreensão da importância do fator institucional, mais que as variáveis ligadas à origem social do aluno ou

à psicologia, uma vez que as especificidades institucionais, bem como as ações locais para controle do fenômeno, podem favorecer o êxito na trajetória acadêmica estudantil.

Para Tinto (1975), os indivíduos entrariam no ensino superior com uma variedade de atributos que originaria um impacto direto e indireto em seu desempenho na instituição. A interação entre as variáveis físicas dos graduandos — como raça e sexo —, suas experiências escolares prévias — notas, realizações acadêmicas —, além de suas características familiares — status social e expectativas em relação ao graduando —, poderiam influenciar no comprometimento e expectativas em termos de objetivos e envolvimento com os estabelecimentos de ensino.

Para o autor, a educação superior é um sistema social *sui generis*, com seus próprios valores e estruturas. Uma integração de dois sistemas distintos: o sistema acadêmico — trajetória do aluno em relação ao seu desempenho em provas e demais aferições — e o sistema social — sua interação entre seus pares e professores. Este conjunto de características prévias poderia interagir de modo positivo, ou não, com o sistema social das instituições. O resultado seria uma redefinição dos objetivos, expectativas e comprometimentos do aluno em relação à instituição, levando-o a tomadas de decisão sobre sua persistência ou a variadas formas de evasão do curso. Caberia, portanto, aos gestores institucionais, a promoção de atividades que contribuíssem para a integração do discente ao meio social-acadêmico, possibilitando seu envolvimento em práticas cotidianas, e diminuindo as chances de ocorrência da evasão (Santos Junior, Real, 2020).

Coulon (2008), por sua vez, salienta a importância do processo de “se tornar estudante” e confere centralidade às dificuldades de adaptação às demandas da vida universitária como as exigências de produção acadêmica, disciplina, resiliência e criatividade, em contraste com as exigências do Ensino Médio às quais os estudantes já estavam acostumados (Zimba et al, 2020). Isto sem considerar as dificuldades enfrentadas pelos discentes que ingressam na universidade mais velhos, anos após a conclusão da educação básica.

Neste processo de integração e de afiliação simbólica, os incentivos das instituições à participação dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa, estágio, extensão, bem como às atividades não acadêmicas como, por exemplo, a prática de esportes, lazer, atividades culturais e outras ações extracurriculares no *campus* são importantes para que adquiram experiência e desenvolvam suas redes de capital social, criando *networks* para acessar oportunidades no mercado de trabalho/acadêmico (Bourdieu, 1999; Palmer, Maramba, Dancy, 2011; Foltz, Gannon, Kirschmann, 2014; Ianelli, Gamoran, Paterson, 2018).

Em um levantamento sobre as estratégias adotadas pelas instituições de ensino públicas e privadas para a permanência dos seus alunos, Teixeira, Mentges e Kampff (2018) constataram que os documentos analisados, em sua maioria, possuíam recomendações muito genéricas sobre a necessidade de se construir uma política de gestão de permanência. Apenas sete trabalhos indicavam ações institucionais consistentes, com destaque para organização de monitorias e tutorias para apoiar a aprendizagem em disciplinas acadêmicas, apoio à obtenção de bolsas ou créditos educativos para financiar as mensalidades, ações de *marketing* para retenção do estudante, criação de grupos de trabalho para monitoramento da evasão, maior investimento na apresentação dos cursos e na relação com as escolas de ensino médio.

Uma das ações que também ganhou destaque nas últimas décadas como um auxiliar na retenção do alunado foi a avaliação institucional. Como aponta Dias-Sobrinho (1995), este instrumento deixou de ser mera quantificação e se tornou um importante subsídio na compreensão dos significados das redes que constroem uma universidade. Evidentemente, como descreve o autor, isto dependeria da formulação e divulgação de dados mais elaborados. Mas é inegável que, se bem construída, pode se traduzir em mudanças na cultura acadêmica, seja no trabalho docente, na gestão das instituições ou nas redefinições curriculares (Baggi, Lopes, 2010).

Além dos aspectos institucionais já citados, ainda podemos mencionar o aumento da oferta de cursos noturnos e o debate sobre a denominada flexibilidade acadêmica como estratégias para a manutenção dos discentes. Em relação a primeira, Pereira, Zavala e Santos (2011), comparando os dados dos cursos diurnos, integrais e noturnos de uma universidade federal brasileira, constataram uma maior evasão nos cursos de tempo integral e matutino. Contudo, apesar da menor perda dos estudantes, os graduandos noturnos levariam mais tempo para obter o diploma. Já em relação à flexibilidade curricular, Sampaio et al (2011) acreditam que sua adoção, que ocorre em vários países, seria benéfica para a permanência porque evitaria o custo e o tempo de um novo processo seletivo, permitindo um melhor ajuste aos interesses estudantis.

Portanto, seja através da perspectiva de Vincent Tinto (1975), que analisa a capacidade institucional de produzir engajamento dos estudantes; ou através do olhar de Alain Coulon (2008), que enfatiza as dificuldades dos estudantes no entendimento pleno das regras do mundo universitário, todos estes trabalhos evidenciam o alargamento do conceito de permanência estudantil e a multidimensionalidade das causas da evasão. As análises da evasão e do abandono da

escolarização como problemas sociais abriram espaço para que concepções de permanência se tornassem um fator relevante no funcionamento e no processo de expansão diferenciada das IES. Sendo a permanência dos estudantes um imperativo para instituições públicas e privadas, as diferentes ações institucionais expressam lógicas ou orientações distintas, indicando que a agência institucional é marcada pelo contexto legal, econômico e social no qual se insere o sistema de ensino (Fumasoli, Huisman, 2013).

METODOLOGIA

Para este trabalho, optamos por uma metodologia qualitativa, realizando uma revisão da literatura no intuito de compreender como a implementação de políticas de permanência estudantil se tornou um problema público relevante, considerando as demandas da sociedade e a atenção dispensada pelo poder público (Dias, Matos, 2012). Pesquisamos a variedade de programas assistenciais e pedagógicos de permanência nas universidades públicas federais brasileiras, sua implementação e os desafios vivenciados por estas instituições.

A revisão sociológica envolvida verificou uma mudança de posicionamento das IES e do poder público sobre a importância da implementação de políticas de permanência estudantil. Uma evidência é que termos como “assistência estudantil”, “permanência” e “apoio pedagógico” passaram a ser mais frequentes nos discursos institucionais, especialmente a partir dos anos 2000, quando se iniciou um novo momento de discussão sobre políticas de ação afirmativa, assistência e permanência estudantil no ensino superior (Brasil, 2004, 2007; Canal, Figueiredo, 2021).

Vinte Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram selecionadas, aproximadamente um terço do total em atividade no país, nas diversas regiões. Além da localização geográfica, o prestígio em âmbito regional e nacional foi considerado. No caso das regiões Sudeste, Centro Oeste e Sul, que possuem menos unidades federativas, optou-se por ao menos uma IES em cada estado das respectivas regiões, buscando garantir a representatividade dos resultados, como demonstra o quadro abaixo. As informações sobre as ações desenvolvidas pelas universidades foram obtidas a partir de documentação publicada nos sites institucionais entre os anos 2019 e 2021.

Quadro 1. Instituições pesquisadas

Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
Universidade Federal Fluminense	UFF
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Universidade Federal de Uberlândia	UFU
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
Universidade Federal da Bahia	UFBA
Universidade Federal do Maranhão	UFMA
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
Universidade Federal do Ceará	UFC
Universidade Federal do Pará	UFPA
Fundação Universidade Federal do Amazonas	UFMA
Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
Universidade de Brasília	UnB
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS
Universidade Federal de Goiás	UFG
Universidade Federal do Paraná	UFPR
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	URGS

Fonte: Borges, Gouvêa, Barbosa, 2022, autoria própria.

A literatura indicou que poucas instituições privadas de educação superior têm desenvolvido ações de permanência na mesma extensão proposta pelo PNAES. Uma das explicações é que a lógica institucional do setor privado é diferente, mais afinada com a lógica de mercado (além do PNAES se restringir às instituições federais). Casos como, por exemplo, o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que possui uma política de permanência estudantil e apoio pedagógico estruturada e bem desenvolvida (Dauster, 2004), não são facilmente observados em outras instituições privadas, especialmente aquelas com fins lucrativos. Por esta razão, o levantamento se concentrou nas IES públicas federais que recebem recursos do PNAES.

AS POLÍTICAS DE ATENÇÃO AO ESTUDANTE

Políticas de assistência estudantil existem desde o início do século XX. Um exemplo é a Caixa dos Estudantes Pobres Edelweiss Barcellos que existe na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 1920, no âmbito da Fundação Mendes Pimentel (FUMP), entidade de direito privado sem fins lucrativos que responde por grande parte das políticas estudantis da UFMG (Camenietzki, 2019).

Em um estudo histórico, Silva e Carvalho (2020) destacam o caráter elitista das primeiras medidas empreendidas pelo governo federal na década de 1920. A

criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris (1928) foi um indício do quanto o acesso a este nível de escolaridade era restrito, pois somente membros da elite possuíam condições para enviar seus filhos para o exterior. Portanto, foi a partir da Reforma Francisco Campos (1931) que se deram as primeiras regulamentações sobre assistência estudantil no país. Verificamos o estabelecimento de investimentos mínimos em educação com a destinação de recursos para apoiar estudantes necessitados na Constituição de 1934, bem como a implementação da obrigatoriedade da assistência estudantil em todos os níveis de ensino na Constituição de 1946, ampliando a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) que se mobilizou pela Reforma Universitária e pela construção de um sistema educacional mais democrático.

O golpe civil-militar de 1964 alterou as possibilidades de ação dos agentes sociais envolvidos nessas demandas. O modelo proposto pela Reforma Universitária (1968) estimulou a expansão do ensino superior privado, beneficiando as classes médias que necessitavam preencher seus *gaps* de formação para competirem em um exigente mercado (Cunha, 2007). Porém, a situação dos estudantes mais pobres continuava a ser um problema. Não por acaso, a assistência estudantil se transformou em um dos focos de críticas dos movimentos estudantis, destacando-se nas manifestações dos chamados “excedentes” (aprovados no vestibular que não conseguiam vagas em universidades públicas) nos momentos anteriores à formulação da “Reforma Passarinho” em 1968. A criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) foi um modo de se evitar a intensificação das tensões sociais, visando suprir as necessidades dos alunos mais carentes.

A educação superior brasileira ainda vivenciaria um período de estagnação e crise, acompanhando a situação de hiperinflação e instabilidade política do país. Panorama transformado, entre outros fatores, pela estabilização econômica nos anos 1990, cenário que impulsionou um novo momento de expansão do sistema. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) não classificou os recursos para assistência estudantil como gastos obrigatórios, tampouco determinou reserva específica para este fim, representando uma redução destes investimentos em relação ao Produto Interno Bruto - PIB (Silva, Carvalho, 2020).

O governo federal destinou recursos específicos para assistência estudantil somente em 2007, com a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Todavia, estes recursos ainda figuram como despesas discricionárias, isto é, dependem da disponibilidade orçamentária do MEC. Ainda assim, o período compreendido entre os anos 2003 e 2016 foi prolífico na criação

de programas de permanência estudantil, destacando-se as ações definidas e incentivadas por recursos do PNAES.

Ao mesmo tempo, a preocupação pública com as altas taxas de evasão e abandono de cursos no país induziu à realização de pesquisas, especialmente pelos representantes das instituições. Uma pesquisa desenvolvida pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) com 424.128 estudantes, em 2019, indicou os principais motivos que, na visão dos estudantes evadidos, contribuíram para a sua evasão (Freitas et al, 2020; Canal, Figueiredo, 2021). Outras informações importantes foram colhidas com estudantes que cogitaram abandonar o curso, mas não o fizeram. A maioria indicou motivos similares e/ou presentes no quadro abaixo.

Quadro 2. Motivações para evasão discente. Pesquisa ANDIFES (2019)

Motivação para a evasão discente	Porcentagem
Falta de disciplina e hábitos de estudo	28,4%
Dificuldades financeiras	24,7%
Carga excessiva de trabalhos estudantis	23,7%
Problemas emocionais	23,7%
Tempo de deslocamento até a IES	18,9%
Adaptação a novas situações	16,0%
Relacionamento familiar	15,2%
Relacionamento social ou interpessoal	13,8%
Dificuldade de aprendizagem	13,4%
Carga horária de trabalho	12,6%
Relação professor-estudante	12,5%
Relações amorosas e/ou conjugais	9,6%
Dificuldade de acesso a materiais	8,6%
Problemas de saúde	5,9%
Discriminação e preconceito	4,6%
Violência psicológica e assédio moral	3,7%
Conflito de valores ou religiosos	3,0%
Maternidade ou paternidade	2,8%
Violência física	0,8%
Violência sexual	0,7%

Fonte: Andifes apud Canal, Figueiredo, 2021.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) significou a possibilidade de expansão do número de vagas para acesso à graduação, a criação de novos cursos noturnos e a interiorização das instituições a partir da criação de novos *campi* fora das capitais. O aumento do número de matrículas tornou imprescindível a elaboração de programas eficientes de assistência estudantil e de apoio pedagógico para garantir que os graduandos (especialmente, os oriundos de famílias com menor renda, beneficiários das

políticas de permanência), pudessem concluir suas graduações. Desta maneira, a Portaria nº 39/2007 criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que contempla as universidades federais com recursos para financiamento de políticas de assistência e permanência estudantil. O projeto foi regulamentado por decreto em 2010 e, desde então, tornou-se um importante instrumento de combate à desigualdade na educação superior.

A legislação não define *a priori* quais ações as IES devem desenvolver e não indicam eixos de ação que devem orientar a política pública. Há liberdade para que as universidades avaliem as formas mais adequadas para atenderem seus discentes. Atualmente, existe a Bolsa Permanência, auxílio pago diretamente pelo MEC para os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no valor de R\$ 400,00. Entretanto, a Portaria nº 389/2013 determinou que estudantes indígenas e quilombolas passassem a receber R\$ 900,00 devido às suas condições peculiares de vulnerabilidade socioeconômica e cultural.

A Auditoria Anual de Contas do Ministério da Educação, produzida pela Controladoria Geral da União (CGU, 2019), apontou fragilidades no processo de implementação e supervisão do PNAES por parte da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC e das IFES. O relatório, elaborado pelos dados referentes ao ano-exercício de 2018, indicou a necessidade de melhorias visando o aprimoramento deste programa e apontou quatro pontos de fragilidade, não se aplicadas a todas as IES:

- 1) As IES deixaram de incorporar demandas do corpo discente nas decisões sobre aplicação dos recursos;
- 2) Parte significativa dos recursos não era aplicada seguindo os eixos determinados pelo Decreto nº 7.234/2010 que regulamentou o PNAES;
- 3) Problemas na seleção de beneficiários, fazendo com que estudantes não elegíveis acabassem recebendo auxílios;
- 4) Ausência de avaliação do programa por parte das IES.

É fundamental garantir que os recursos sejam destinados àqueles que mais necessitam, particularmente no cenário de cortes orçamentários observados nos últimos anos (Freitas et al, 2020). O documento apontou inconsistências em relação às informações de uma parcela dos beneficiados em 32% das universidades. Vinte das 61 instituições não forneceram dados sobre os beneficiários e seus grupos familiares. Estas informações são importantes porque a renda familiar *per capita* é um dos principais critérios para elegibilidade. Há, portanto, a necessidade de

aprimoramento dos mecanismos de acompanhamento e de registros de base. Uma sugestão oferecida pelos técnicos seria a criação de um sistema centralizado no MEC que padronizasse e organizasse um banco de dados nacional sobre os estudantes atendidos pelo sistema.

Os dados da CGU também mostraram que 23.577 beneficiários (26,22%) possuem pelo menos um membro do grupo familiar com ocupações formais no mercado de trabalho. Destes, 9.621 (40,8%) apresentaram indícios de uma renda familiar *per capita* acima de um salário-mínimo e meio. Entretanto, estes dados precisam ser analisados com cautela. Em um país muito desigual como o Brasil, estar acima deste limite não é indicativo de que um estudante possua um elevado padrão de vida ou mesmo não necessite de apoio para garantir a permanência.

PANORAMA DAS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS E LIMITAÇÕES ATUAIS

O levantamento permite visualizar as principais estratégias adotadas pelas instituições para combater a evasão discente. Além disso, permite indicar que existe um padrão de atuação, acentuando o isomorfismo institucional (Fumasoli, Huisman, 2013) que faz com que as ações desenvolvidas pelas instituições se assemelhem, a partir do momento em que elas adotam políticas bem-sucedidas de outras IES e que repetem as boas experiências de implementação.

Entre as vinte IES analisadas neste artigo, as principais políticas de assistência estudantil implementadas foram (com nomenclaturas e formatos diferentes): **Auxílio/Bolsa Permanência** (pagamento de auxílio financeiro para permanência), **Auxílio Moradia** (Oferta de moradia em alojamento ou auxílio pecuniário para pagamento de aluguel), **Auxílio Alimentação** (gratuidade em restaurantes universitários ou auxílio pecuniário para despesas alimentícias), **Auxílio Transporte** (auxílio pecuniário ou gratuidade em transporte público), **Auxílio Creche/ Educação Infantil** (Auxílio pecuniário para estudantes com filhos, em geral até seis anos de idade, para que possam pagar os custos de uma creche), **Auxílios Saúde** (médica, psicológica, odontológica etc.) e **Programas de Apoio Pedagógico** (Monitoria, aulas de reforço, orientação acadêmica/ pedagógica etc.).

Apesar da amplitude de ações, garantir a permanência estudantil ainda é tarefa difícil, principalmente nos últimos anos em que as Instituições Federais de Ensino Superior têm enfrentado profundos problemas econômicos, com os recursos financeiros diminuindo desde 2014, em um contexto de profunda crise econômica vivenciada pelo país, com constantes cortes orçamentários no MEC

motivados tanto por gatilhos orçamentários quanto por questões de motivação política na gestão do ministério.

Considerando o relatório da CGU, citado anteriormente, é preciso analisar cuidadosamente as condições socioeconômicas dos estudantes de modo a prevenir que a visão burocrática promova injustiças (Lipsky, 2019). Por exemplo, não podemos afirmar que estudantes que possuem renda familiar *per capita* de 2 salários-mínimos vivam em condições mais confortáveis que aqueles que possuem renda familiar *per capita* de 1,5 salário-mínimo. Isto poderia inibir alguns estudantes a informar mudanças na composição de renda familiar caso esta não significasse melhoria de vida, pois a manutenção dos estudos seria prejudicada se houvesse o cancelamento dos benefícios. O principal objetivo do acompanhamento seria evitar que indivíduos em melhores condições socioeconômicas consigam ter acesso aos benefícios, excluindo estudantes elegíveis.

O artigo 2º do PNAES indica que os benefícios devem ser estruturados segundo nove eixos básicos: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As universidades podem criar auxílios financeiros próprios utilizando recursos de seus orçamentos. Desta forma, várias instituições oferecem diferentes bolsas a seus estudantes que, em geral, podem acumulá-las em condições especiais como, por exemplo, acúmulo de auxílio socioeconômico e bolsa de iniciação científica ou auxílio moradia.

Existe um conjunto de ações desenvolvidas pelos Conselhos Universitários que são implementadas pelas Reitorias e válidas para todos os cursos como, por exemplo, o pagamento de bolsas e auxílios (alimentação, transporte, moradia), ainda que seja possível direcionar maior quantidade de bolsas para cursos que apresentem mais estudantes em situação de vulnerabilidade social (Saccaro, Franca, Jacinto, 2016). Uma das principais estratégias para combater a evasão é o pagamento destas bolsas, cujo objetivo é auxiliar os estudantes no custeio de suas atividades acadêmicas, prevenindo o abandono dos cursos. Entretanto, o valor não é suficiente para sustentar todas as atividades discentes, assim como a quantidade de bolsas disponíveis para os estudantes que necessitam de apoio.

Um problema presente é a compreensão das ações de permanência estudantil como um prolongamento de políticas de assistência social sem consideração da dimensão pedagógica que as políticas precisam apresentar. O conjunto de eixos do PNAES visa, além de contribuir para a permanência dos estudantes, garantir que estes possuam as condições necessárias para uma boa experiência universitária/acadêmica. Uma concepção de política de permanência que se restringe à dimensão assistencial acaba por não contribuir para a solução de outros problemas que

também podem levar à evasão como, por exemplo, defasagens de aprendizagens trazidas da educação básica ou dificuldades no aprendizado do *habitus* acadêmico (Coulon, 2008). Não é raro que estudantes enfrentem problemas para se adaptarem às formas diferentes de trabalho da educação superior, que exige maior autonomia, sem a tutela dos professores, típica do ensino médio (Zimba et al, 2020).

Acrescenta-se a estes fatores um significativo elemento de análise para o sistema de ensino superior nos últimos anos¹: o crescimento das matrículas de graduação na modalidade à distância. Segundo os últimos dados publicados, 50,3% dos universitários brasileiros ingressaram em cursos EaD. Esmiuçando as características socioeconômicas destes graduandos, observamos que a educação à distância se tornou uma das portas de ampliação das oportunidades educacionais na educação terciária brasileira.

Comparados com a modalidade presencial, os estudantes na EaD são mais velhos e os que mais se autodeclaram como pretos e pardos. Estão alocados, em sua maioria, em cursos de Licenciatura e Tecnológicos em um perfil que se difere dos discentes dos cursos presenciais que registram um maior número de matrículas em cursos de Bacharelado (INEP, 2019, 2020). Provavelmente, estes indivíduos não tiveram oportunidade de cursar o ensino superior assim que concluíram o ensino médio e não dispõem de muitos recursos financeiros para custear seus estudos, deslocar-se frequentemente aos polos de apoio presencial, acessar internet de casa ou participar de atividades acadêmicas promovidas pelas universidades (Arruda, 2016). Estes estudantes mais vulneráveis são atraídos pelas formações à distância das instituições privadas, que custam, em média, 50% a menos que os cursos presenciais. Um público prioritário para os programas de assistência e permanência estudantil.

É importante salientar que a EaD não é apenas um modelo de aprendizagem convencional auxiliado por mídias técnicas, mas uma abordagem *sui generis* que precisa ser planejada, testada e avaliada por meios pedagógicos específicos. Portanto, ao analisarmos os fatores endógenos e exógenos que contribuem para o processo de evasão/permanência discente será comum nos depararmos com novos elementos que se contrapõem aos já tradicionais debatidos no campo. Deste modo, podemos citar como problemas endógenos, isto é, fatores relacionados a atitudes comportamentais e institucionais: a didática dos professores, orientações da coordenação do curso, motivação e incentivo do tutor, estrutura dos polos,

1 Entre 2009 e 2019 o crescimento de matrículas na EaD foi de 192,4% enquanto em cursos presenciais foi de 20,3% (Morales, 2020).

ausência de bibliotecas, interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem, tecnologia inadequada, critérios de avaliação dos cursos, relação entre o conteúdo das disciplinas e material didático oferecido.

Já os fatores exógenos podem estar divididos em variáveis circunscritas em razões sociais, políticas, econômicas, características individuais e conjunturais. Assim teremos: apoio da instituição em que o estudante trabalha, tempo para estudar, atendimento do curso às expectativas prévias, dificuldade de assimilação da cultura de EaD, falta de habilidade para usar as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, problemas financeiros e responsabilidade econômica no sustento da família (Bittencourt, Mercado, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar os programas implementados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e os principais problemas enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior a partir de sua implementação. Durante anos, as discussões sobre políticas de permanência foram pouco desenvolvidas e marcadas por ações pontuais que pouco contribuíram para a democratização do acesso à educação superior, marcada por intensas desigualdades, tanto em relação ao acesso quanto às desigualdades internas — instituições, cursos e áreas do conhecimento. Entretanto, as últimas três décadas foram importantes para o desenvolvimento de políticas que buscaram superar estes problemas.

A implementação do PNAES, em 2007, intensificou o debate, permitindo a criação de diversos programas de assistência estudantil e apoio pedagógico em todo país. O levantamento realizado permitiu observar como as diretrizes do PNAES influenciaram os Conselhos Universitários, na medida em que as principais ações desenvolvidas seguem claramente o modelo proposto pelo Ministério da Educação, um direcionamento essencial para que as IES obtenham recursos para financiamento das políticas estudantis.

Apesar do reconhecimento das ações de apoio econômico, como o pagamento das bolsas de auxílio, o problema da permanência está longe de se resumir à dimensão material. A discussão desenvolvida vai ao encontro da literatura sociológica ao destacar a multidimensionalidade do problema e a necessidade de investimentos por parte das IES em outras formas de auxílio como o apoio pedagógico, psicológico e na inserção simbólica dos discentes, principalmente os denominados de “primeira geração”, os primeiros de suas famílias a conseguir ingressar na educação superior.

A afiliação simbólica, compreendida como o sentimento de pertencimento à universidade, é fundamental não somente para a permanência como também para a conclusão bem-sucedida dos cursos. O trabalho reafirmou a importância do estímulo às atividades extracurriculares visando à inclusão discente, principalmente no primeiro período dos cursos, quando os estudantes estão se adaptando às novas exigências acadêmicas, aos conteúdos e discussões da graduação e iniciando a formação de suas identidades profissionais. Sabemos que o primeiro ano de curso é a etapa onde há uma maior probabilidade de abandono dos cursos, muitas vezes em virtude do fracasso da afiliação simbólica.

Um dos grandes desafios é a superação de uma visão limitada que compreende a permanência como uma extensão da assistência social. A dimensão pedagógica do problema muitas vezes é subestimada ou deixada em segundo plano em detrimento das ações voltadas aos auxílios financeiros. Apesar disto, foi possível identificar que políticas de apoio pedagógico têm ganhado mais espaço nas IES. Atividades como a construção de programas de estudo, incentivos à participação em grupos de pesquisa, iniciação científica, eventos científicos, estágios e outras atividades centrais para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes têm recebido atenção.

O atual momento expõe as dificuldades que as IES têm enfrentado em relação ao financiamento das bolsas e auxílios, bem como a manutenção das atividades de apoio devido à pouca disponibilidade de capital humano para operacionalizar essas ações. Este cenário coloca em risco os avanços alcançados ao longo da expansão do sistema e da democratização do perfil discente nas IES federais. Não é possível determinar com certeza os caminhos futuros da educação superior no Brasil. Os impactos da pandemia da COVID-19 também serão importantes para a configuração futura da educação superior brasileira.

Estas interrogações também se aplicam às políticas de permanência estudantil. O processo de afiliação simbólica e de se “tornar estudante” é complexo e o agravamento das condições sociais, econômicas e políticas que afetam o sistema de ensino superior brasileiro levantam dúvidas tanto sobre a sustentabilidade das políticas ao longo do tempo quanto sobre se estas continuarão sendo eficazes para garantir a permanência e conclusão dos cursos, considerando a deterioração das condições de acesso e permanência, marcadas pelas restrições orçamentárias das instituições e problemas dos estudantes. As próximas pesquisas precisarão se dedicar à construção de uma análise estrutural do sistema que está passando por um momento paradigmático de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta (2016). Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. *Inclusão Social*, Brasília, v. 10 n. 1, p. 105-18. <http://revista.ibict.br/inclusao/article/download/4175/3646/0> (acesso em 4/10/2018).
- BAGGI, Cristiane; LOPES, Doraci (2010). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, v.16, n.2, p. 355-74. <https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/abstract/?lang=pt> (acesso em 28/04/2022).
- BEAN, John (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in the Higher Education*, n. 12, p. 155 - 87. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>.
- BITTENCOURT, Ibsen.; MERCADO, Luís Paulo (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 465-503. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jfVS4MNP3mVcZJjJ6W4vrDy/?format=pdf&lang=pt> (acesso em 03/02/ 2020).
- BOURDIEU, Pierre (1999). “Os três estados do capital cultural”. In: CATANI, Maria Alice; CATANI, Alfredo (orgs). *Escritos de Educação*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, p.71-81.
- BRAGA, Mauro; MIRANDA-PINTO, Clotilde; CARDEAL, Lourdes (1997). Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. *Química Nova*, v. 20, n. 4, p. 438-44. http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40421997000400017&script=sci_abstract&tlng=pt (acesso em 22/04/2022).
- BRASIL (2004). Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, Presidência da República, 2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm (acesso em 25/04/2022).
- BRASIL (2007). Portaria Nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Brasília, Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf (acesso em: 26/07/2019).
- BRASIL (2010). Decreto Nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010. Brasília, Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm (acesso em: 25/10/2019).
- BRASIL (2013). Portaria Nº 389, de 09 de maio de 2013. Brasília, Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file> (acesso em 25/07/2020).
- CAMENIETZKI, Carolina Poswar de Araújo (2019). *Interfaces entre a assistência estudantil e a assistência social: a concepção de assistência em construção na*

- UFMG. Tese (Doutorado). Minas Gerais: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (2021). Permanência na educação superior pública: experiência de Política de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 11, s.n., p. 1-20. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24242> (acesso em 02/11/2021)
- COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa; COSTA, Natália Cristina Dreossi (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, 47, e228764, p. 1-19. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186951> (acesso 26/04/2022).
- CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO (2019). *Relatório de Avaliação. Auditoria Anual de Contas do Ministério da Educação - Exercício 2018*. Brasília. <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/> (acesso em 16/06/2021).
- COULON, Alain (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba.
- CUNHA, Luiz Antônio (2007). *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Editora UNESP.
- DAUSTER, Tania (2004). *Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade*. VIII Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências Sociais. <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaDauster.pdf> (acesso em 20/04/2022).
- DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda (2012). *Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas.
- DIAS SOBRINHO, José (1995). "Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos". In: DIAS SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton César. (orgs.) *Avaliação Institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, p. 15-35.
- DUBET, François (2015). Qual a democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-65. <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCPWDC/abstract/?lang=pt> (acesso em 24/04/2022).
- FOLTZ, Laura G.; GANNON, Sam; KIRSCHMANN, Stephanie L (2014). Factors That Contribute to the Persistence of Minority Students in STEM Fields . *Planning for Higher Education Journal*, v. 42, n. 4, p. 1-13. https://www.researchgate.net/publication/273456427_Factors_That_Contribute_to_the_Persistence_of_Minority_Students_in_STEM_Fields (acesso em 02/11/2021).
- FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema E.; FERES JÚNIOR, João; BESSA, Águida; NASCIMENTO Vivian (2020). Raça, gênero e saúde mental nas universidades federais.

- Boletim do GEMMA*, n.8, p. 1-11. <http://gema.iesp.uerj.br/boletins/boletim-gemaa-8-raca-genero-e-saude-mental-nas-universidades-federais/> (acesso em 02/11/2021).
- FUMASOLI, Tatiana; HUISMAN, Jeroen (2013). Strategic Agency and System Diversity: Conceptualizing Institutional positioning in Higher Education . *Springer Science + Business Dordrecht*, v. 51, n. 2, p. 155-69. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11024-013-9225-y> (acesso em 18/04/2022).
- IANNELLI, Cristina; GAMORAN, Adam; PATERSON, Lindsay (2018). Fields of study: Horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? *Research in Social Stratification and Mobility*, V.57, s./n., June p. 11-23. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562416301457> (acesso em: 23/05/2022).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2019). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf (acesso em 18/04/2022).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2020). *Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas*. Brasília. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. (acesso em 18/04/2022).
- KIPNIS, Bernardo (2000). A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. *Linhas Críticas*, v. 6, n. 11, p. 109-30.
- LIMA, Franciele Santos.; ZAGO, Nadir (2018). Evasão no ensino superior: tendências e resultados de pesquisa. *Movimento. Revista de Educação*, ano 5, n. 9, p. 131-64. <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32679/18827> (acesso em 20/04/2022).
- LIPSKY, Michael (2019). *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Brasília: ENAP.
- MORALES, Juliana (2020). Ensino superior a distância supera presencial na rede privada. *Guia do Estudante*. <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/ensino-superior-a-distancia-supera-presencial-na-rede-privada/> (acesso em 27/09/2021).
- PALMER, Robert T.; MARAMBA, Dina C.; DANCY II, T. Elon (2011). A qualitative investigation of factors promoting the retention and persistence of students of color in STEM. *The Journal of Negro Education*, v. 80, n.4, p. 491-504. <https://www.jstor.org/stable/41341155> (acesso em 02/11/2021).
- PEREIRA, Rosângela. S.; ZAVALA, Arturo A.; SANTOS, Antônio. C (2011). Evasão na Universidade Federal de Mato Grosso. *Revista de Estudos Sociais*, v. 13, n. 26, p.

- 74-86. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/471/1350> (acesso em 27/04/2022).
- SACCARO, Alice; FRANCA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade (2016). *Retenção e Evasão no Ensino Superior Brasileiro: uma análise dos efeitos da Bolsa Permanência do PNAES*. Anais do 44º Encontro Nacional de Economia – ANPEC. Foz do Iguaçu, 2016. https://www.anpec.org.br/encontro/2016/submissao/files_I/112707be73e05304f27eb9f18ae5d235c9d.pdf (acesso em 02/11/2021).
- SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yoni; MELLO, Euler; MELO, Andrea (2011). Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. *Economia Aplicada*, v. 15, n. 2, p. 287-309. <https://www.scielo.br/j/eco/a/QDTHXdRkZmdRhwhybZ4TZmg/?format=pdf&lang=pt> (acesso 24/04/2022).
- SANTOS JÚNIOR, José; REAL, Gisele Cristina (2020). Fator Institucional Para a Evasão na Educação Superior: Análise da Produção Acadêmica no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 6, p. 1-22. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656028> (acesso em 22/04/2022).
- SCHOFER, Evan; RAMIREZ Francisco O.; MEYER, John W. (2021). The Societal Consequences of Higher Education. *SAGE Journals*, v. 94, edição 1, p. 1-19. <https://cpb-us-e2.wpmucdn.com/faculty.sites.uci.edu/dist/c/219/files/2021/04/Schofer-Ramirez-Meyer-2020-Societal-Consequences-of-Higher-Education.pdf> (acesso em 25/05/2022).
- SENGER, Amalia; DALLAGO, Cleonilda Sabaini Thomazini (2020). Trajetória acadêmica interrompida: um estudo da evasão e suas causas. *Serviço Social em Revista*, v. 23, n. 2, p. 550-69. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/40266> (acesso em 21/05/2022)
- SILVA, Adão Rogério X.; CARVALHO, Mark Clark A (2020). Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, s.n., p. 1-26. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/1244/792/3004> (acesso em 02/11/2021).
- SPADY, William G. (1970). Dropout from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, v. 1, p. 64-85. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313#:~:text=The%20dropout%20process%20from%20higher,interdisciplinary%20approach%20must%20be%20attempted> (acesso em 02/04/2022).
- TEIXEIRA, Rita; MENTGES, Maunir; KAMPF, Adriana (2018). Evasão no Ensino Superior: um estudo sistêmico. *Anais do X. Congresso Ibero-americano de Docência Universitária*. Rio Grande do Sul/RS. <https://www.researchgate.net/>

publication/344135060_EVASAO_NO_ENSINO_SUPERIOR_UM_ESTUDO_SISTEMATICO/references (acesso em 22/04/2022).

- TINTO, Vincent (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089> (acesso em 02/11/2021).
- TROW, Martin (2007). “Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII”. In: FOREST, James J. F.; ALTBACH, Philip G. (orgs.) *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education. Dordrecht: Springer, p. 243-80.
- ZIMBA, Arlene; NUNES, Camila; VIAMONTE, Gabriela; ABREU, Hebert; ALMEIDA, Michelle (2020). “Práticas de apoio pedagógico (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)”. In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 245-63.