



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

ADRIANA MARIA GOMES DO NASCIMENTO

**O USO DE PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS
EM OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
E INTEGRAÇÃO DE EQUIPES SOCIOPEDAGÓGICAS
DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS IFES**

BELÉM – PARÁ
2022

ADRIANA MARIA GOMES DO NASCIMENTO

**O USO DE PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS
EM OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
E INTEGRAÇÃO DE EQUIPES SOCIOPSIKOPEDAGÓGICAS DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DAS IFES**

BELÉM - PARÁ
2022

ADRIANA MARIA GOMES DO NASCIMENTO

**O USO DE PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS
EM OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
E INTEGRAÇÃO DE EQUIPES SOCIOPSICOPEDAGÓGICAS DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DAS IFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

Coorientadora: Prof.^a Dra. Fernanda Chocron Miranda

BELÉM - PARÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Central/UFPA-Belém-PA

N244u Nascimento, Adriana Maria Gomes do
O uso de princípios de metodologias ativas em oficina de formação continuada e integração de equipes sociopsicopedagógicas da assistência estudantil das IFES / Adriana Maria Gomes do Nascimento. — 2022.

165 f. + 1 e-book (37 p.: il. color.)

Orientador: Marcos Monteiro Diniz

Coorientadora: Fernanda Chocron Miranda

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Inovação e Tecnologias aplicadas a Ensino e Extensão, Programa de Pós-graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Mestrado profissional em Ensino, Belém, 2022.

1. Estudantes – Programas de assistência – Belém (PA). 2. Universidade Federal do Pará – Estudantes. 3. Assistentes sociais – Treinamento. 4. Psicólogos – Treinamento. 5. Pedagogos – Treinamento. I. Título. II. Título: Proposta de estrutura de oficina de formação continuada para equipe sociopsicopedagógica da assistência estudantil.

CDD 23. ed. – 378.3098115

ADRIANA MARIA GOMES DO NASCIMENTO

**O USO DE PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS
EM OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
E INTEGRAÇÃO DE EQUIPES SOCIOPEDAGÓGICAS DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL DAS IFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

Coorientadora: Prof.^a Dra. Fernanda Chocron Miranda

RESULTADO: (X) Aprovada () Não Aprovada

DATA DA DEFESA: 25 / 07/ 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz (orientador – PPGCIMES/UFPA)

Prof.a. Dra. Fernanda Chocron Miranda (coorientadora – PPGCIMES-UFPA)

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (examinador externo – PPGED-UFPA)

Prof.a. Dra. Suzana Cunha Lopes (examinadora interna – PPGCIMES-UFPA)

Dedico esta dissertação a minha querida mãe Lourdes (*in memoriam*), que, ao se libertar do que a oprimia, gerou possibilidades para que hoje eu estivesse aqui. A levarei para sempre em meu ser.

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo a Deus pela VIDA e pela oportunidade de finalizar esse ciclo em minha caminhada.

Não foi fácil chegar até aqui e lembrar de tantos momentos difíceis que passei nestes últimos dois anos. Foram muitas perdas, não foram só as de convivências com familiares e amigos, sono, ou outras que costumamos citar nestes momentos.

Perdi pessoas muito amadas, que gostaria que estivessem aqui a meu lado comemorando junto comigo. Sei que estão e sempre vão estar em meu coração e em minha história. Por isso, quero agradecer-los por terem me ensinado tanto e me enchido de boas memórias. Minhas saudades Eternas ao meu amado sogro Matias; à tia Carmem; à minha terapeuta e, posteriormente, amiga muito querida Marta; à amiga Jovita; aos colegas de trabalho e a mais recente perda, minha avozinha materna, Maria.

Contudo, apesar dos momentos de sofrimento que pareciam infundáveis, Deus também colocou em minha vida pessoas maravilhosas, que estiveram ao meu lado em todos esses momentos – sem elas, não teria dado conta. Por isso, quero agradecer: aos meus colegas de turma, pelos momentos de compartilhamento de conhecimentos. Em particular, ao meu grupo de estudo, que foi formado antes mesmos das aulas começarem, remotamente, como uma forma de nos mantermos unidos e motivados a continuar no mestrado e DEU CERTO! Aos meus professores, pelo acolhimento e paciência nos momentos difíceis, e em especial as minhas amigas Mônica, Layane, Leidiane e o Franco. Assim como todos os meus amigos de longas datas, que merecem todos os agradecimentos do mundo.

Quero agradecer imensamente minha coorientadora, Prof.^a Fernanda Chocron, por ter sido tão generosa em suas orientações e amizade em momentos cruciais do mestrado.

Ao meu orientador, Prof. Marcos Diniz, a quem dedico todo meu respeito e consideração, sempre disponível para ouvir e acolher com palavras e ombro amigo. Obrigada pela paciência e parceria.

Muitos agradecimentos especiais aos meus pais do coração, por quem agradeço a Deus por suas vidas, Antônio e Elisabete; aos meus queridos irmãos e irmãs que estão sempre disponíveis quando preciso; aos meus sobrinhos e sobrinhas maravilhosos e especialmente aos três anjinhos que chegaram, durante estes dois anos, para encher nossas vidas de muito amor e alegria (Vicente, Dante e Benicio).

Agradeço a minha sogra pelo companheirismo, a atenção e pelas rezas dedicadas a mim, aos cunhados e às minhas cunhas queridas, a quem gostaria de ter podido dar mais atenção em momentos tão difíceis.

Quero fazer um agradecimento muito especial à Rosilene, minha parceira de todos os momentos. Nestes dois anos, seu apoio foi fundamental para que eu me sentisse um pouco mais segura para continuar fazendo minhas atividades, pois sabia que ela estaria ali me ajudando sempre.

Agradecer às participantes da oficina, que estiveram sempre disponíveis e muito generosas em suas contribuições para a criação e aprimoramento desse trabalho.

Agradecer e dedicar à Universidade Federal do Pará o produto dessa dissertação como símbolo do meu carinho e reconhecimento aos conhecimentos aqui adquiridos.

E por fim, quero agradecer aos três grandes amores da minha vida, minhas razões de ser e de viver, minha duas filhas Isabelle e Mariana, amigas e companheiras de todas as horas e ao meu eterno amor, Márcio Nascimento, por compreender os momentos de ausência, pelo amor, pela dedicação e companheirismo, sempre me apoiando em tudo que faço.

RESUMO

A presente dissertação relata uma pesquisa de mestrado profissional na área de Ensino. É composta por uma parte teórico-metodológica norteadora da pesquisa e a outra, discorre sobre a proposta do estudo que desenvolvemos e teve como resultado o produto educacional, *Proposta de estrutura de oficina de formação continuada para equipe sociopsicopedagógica da assistência estudantil*. O estudo teve como objetivo geral o desenvolvimento de um instrumento educacional criativo e inovador, que pudesse fomentar o processo de formação continuada e integrada de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos integrantes de equipes sociopsicopedagógicas, que atuam na assistência estudantil das instituições federais de ensino superior. A proposta surgiu a partir de estudos bibliográficos preliminares que constataram a carência de materiais e diretrizes que pudessem contribuir com a orientação dos trabalhos desenvolvidos pelas equipes sociopsicopedagógicas, pois ainda é considerada uma área de atuação relativamente nova. Portanto, foram utilizados como principais eixos conceituais: princípios das metodologias ativas; instrumentos e tecnologias educacionais; aprendizagem significativa; formação continuada e integração; criatividade e inovação. A proposta do produto consistiu na realização de uma oficina com equipe multidisciplinar que trabalha na Superintendência de Assistência Estudantil - SAEST da Universidade Federal do Pará - UFPA. Na metodologia, detalhou-se o local da pesquisa e os recursos necessários para realização da oficina, que foi realizada no formato remoto, de modo que pudesse atender tanto as normas de isolamento social devido a pandemia do Novo Coronavírus, quanto facilitar a participação dos profissionais que atuam na Assistência Estudantil dos *campi* da UFPA, que estão situados no interior do Pará. A carga horária de 30 horas, foi dividida em: atividades assíncronas e três encontros síncronos. A oficina, assentada em princípios das metodologias ativas, possibilitou a reflexão profissional em um contexto de ensino-aprendizagem, onde pode ser negociada e discutida dialogicamente em meio aos sentidos, os argumentos, posicionamentos, pensamentos, os quais contribuem para o processo de construção pessoal e interpessoal da equipe, a partir da multiplicidade de versões sobre as temáticas abordadas escolhidas pelos próprios participantes. Ainda que este produto educacional não possa dar conta sozinho de resolver todos os problemas da formação e integração das equipes sociopsicopedagógicas, ainda sim, mostrou-se capaz, durante a testagem piloto, de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, na construção e no fortalecimento de saberes, por meio de reflexões sobre práticas profissionais e quais papéis circunscreve a Assistência Estudantil na atualidade. Ressalta-se que o produto apresenta potencial de germinabilidade e poderá ser aplicado a outros contextos formativos que apresentem objetivos parecido com indicados neste estudo, desde que seja feita as devidas adaptações necessárias.

Palavras-chave: Oficina de Formação Continuada. Metodologias Ativas. Aprendizagem Significativa. Equipe Sociopsicopedagógica. Assistência Estudantil.

ABSTRACT

This dissertation reports a professional master's research in the area of Teaching. It is composed by a theoretical-methodological part that guides the research and the other discusses the proposal of the study that we developed and resulted in the educational product, proposal for the structure of a continuing education workshop for the sociopsychopedagogical team of student assistance. The general objective of the study was the development of a creative and innovative educational instrument that could foster the process of continuous and integrated training of social workers, psychologists and pedagogues who are part of sociopsychopedagogical teams, who work in student assistance at federal institutions of higher education. The proposal arose from preliminary bibliographic studies that found the lack of materials and guidelines that could contribute to the orientation of the work carried out by the sociopsychopedagogical teams, since it is still considered a relatively new area of activity. For this purpose, the main conceptual axes used were: principles of active methodologies; educational instruments and technologies; meaningful learning; continuing education and integration; creativity and; innovation. The product proposal consisted of carrying out a workshop with a multidisciplinary team that works at the Student Assistance Superintendence - SAEST of the Federal University of Pará - UFPA. In the methodology, the research site and the resources needed to carry out the workshop were detailed, which was carried out in a remote format, so that it could meet both the norms of social isolation due to the New Coronavirus pandemic and facilitate the participation of professionals that work in Student Assistance on the UFPA campuses, which are located in the interior of Pará. Each hour of 30 hours was divided into: asynchronous activities and three synchronous meetings. The workshop, based on the principles of active methodologies, enabled professional reflection in a teaching-learning context, where it can be negotiated and discussed dialogically among the senses, arguments, positions, thoughts, which contribute to the process of personal construction and interpersonal of the team, based on the multiplicity of versions on the themes addressed chosen by the participants themselves. Although this educational product cannot solve all the training and integration problems of socio-psycho-pedagogical teams on its own, it proved itself capable, during the pilot test, of contributing to the teaching-learning process, in the construction and in the strengthening of knowledge, through reflections on professional practices and which roles currently circumscribe Student Assistance. It should be noted that the product has the potential for germination and can be applied to other training contexts that have objectives similar to those indicated in this study, provided that the necessary adaptations are made.

Keywords: Continuing Education Workshop. Active Methodologies. Meaningful Learning. Sociopsychopedagogical Team. Student Assistance.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Linha do Tempo da Institucionalização da AE no Brasil	33
Quadro 02	Quantidade de Alunos Assistidos nos Programas da Assistência e Integração Estudantil em 2019 por modalidade	37
Quadro 03	Editais para provimento de vagas para Psicólogos, Pedagogos e Assistentes Sociais	40
Quadro 04	Servidores e colaboradores da equipe sociopsicopedagógica da Assistência Estudantil/UFPA	40
Quadro 05	Notícias sobre cortes orçamentários da educação	43
Quadro 06	Ações realizadas pelos assistentes sociais no que se refere à assistência estudantil	65
Quadro 07	Estado da arte	70
Quadro 08	Comentários de alguns participantes inscritos no <i>Chat</i> do encontro <i>On-line</i>	94
Quadro 09	Distribuição da frequência diária dos encontros	98
Quadro 10	Consolidação dos dados de respostas aos formulários do <i>Google Forms</i>	100
Quadro 11	Justificativas de ausência nos encontros	101
Quadro 12	Frases dos participantes escritas no chat durante a oficina	102
Quadro 13	Proposta de roteiro para oficina de formação continuada	103
Quadro 14	Cronograma de acompanhamentos das atividades – Facilitador	105
Quadro 15	Distribuição de carga horária para os participantes	106
Quadro 16	Atividades desenvolvidas pela equipe sociopsicopedagógica da AE/UFPA	113
Quadro 17	VS de cada encontro síncrono	118
Quadro 18	Tabulação dos resultados da autoavaliação	123
Quadro 19	Avaliação da estrutura da oficina	125
Quadro 20	Perguntas genéricas sobre o produto	126
Quadro 21	Questões referentes à avaliação sobre a facilitadora	127
Quadro 22	Sugestões sobre aspectos a serem melhorados na oficina	128
Quadro 23	Significados da AE para a equipe sociopsicopedagógica	130
Quadro 24	<i>Feedback</i> dos participantes	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Estimativa do Investimento Público Direto em Educação por Estudante, o Ensino Superior –Valores Nominais – Brasil 2000-2018	32
Gráfico 02	Distribuição dos participantes que preencheram o Formulário 1	98
Gráfico 03	Distribuição dos que preencheram a Avaliação	99
Gráfico 04	Distribuição dos formulários validados	99
Gráfico 05	Grau de formação	100
Gráfico 06	Autoavaliação	123
Gráfico 07	Relação dos conhecimentos adquiridos com a prática	124
Gráfico 08	Avaliação da estrutura da oficina	126
Gráfico 09	Resultados da avaliação sobre a facilitadora	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diretoria de Assistência e Integração Estudantil – DAIE	21
Figura 2	Travessia para o campus de Soure Marajó	22
Figura 3	Reunião com os alunos no campus de Abaetetuba	22
Figura 4	Visita ao campus de Castanhal	24
Figura 5	Visitando os Pólos do Campus de Breves	25
Figura 6	Atendimento Sociopsicopedagógico	26
Figura 7	Principais Motivações que Levaram ao Desenvolvimento do Processo/Produto	27
Figura 8	Linha do tempo dos principais acontecimentos da Assistência Estudantil no Brasil	34
Figura 9	Assistência Estudantil da UFPA	38
Figura 10	Eixos conceituais norteadores da oficina	44
Figura 11	Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino	47
Figura 12	Diferenças estruturais entre o conceito de Andragogia e Heutagogia	55
Figura 13	Aprendizagem Significativa: Ausubel e Rogers	56
Figura 14	Dimensões da aprendizagem	60
Figura 15	Relação gráfica entre as profissões	72
Figura 16	Caminho metodológico de construção do processo/produto	73
Figura 17	Mapa dos campi da UFPA	74
Figura 18	Organograma institucional da UFPA	76
Figura 19	Salas de reuniões	78
Figura 20	A oficina como espaço de ensino-aprendizagem	87
Figura 21	Momentos de aprendizados que se entrelaçam	90
Figura 22	Capa do livro <i>Carl Rogers no Brasil</i>	91
Figura 23	Níveis de estruturação da AE nas IFES	97
Figura 24	Proposta de estrutura do primeiro encontro síncrono da oficina síncrona	108
Figura 25	Proposta de estrutura do segundo encontro síncrono da oficina síncrona	108
Figura 26	Proposta de estrutura do terceiro encontro síncrono da oficina síncrona	109
Figura 27	Interação entre os círculos das profissões	110
Figura 28	Como os participantes veem as interações de trabalho da equipe sociopsicopedagógica	111
Figura 29	Como os participantes veem as interações de trabalho da equipe sociopsicopedagógica	112
Figura 30	Proposta de estrutura da oficina	115
Figura 31	Nuvem da VS do 1º Encontro	119

Figura 32	Nuvem da VS do 2º Encontro	120
Figura 33	Nuvem da VS do 3º Encontro	120
Figura 34	Nuvem representando os três com todas as VS	121
Figura 35	Formulário de avaliação 2	122
Figura 36	O que representa a AE para a equipe sociopsicopedagógica	131

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AE	Assistência Estudantil
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APACAP	Associação Paulista da Abordagem Centrada na Pessoa
APUB	Sindicato dos professores das instituições federais de ensino superior da Bahia
CH	Carga Horária
DAEST	Divisões de Assistência Estudantis dos <i>Campi</i>
F	Fala
DAIE	Diretoria de Assistência e Integração Estudantil
FADESP	Fundação Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira
INOVAMES	Inovações Metodológicas no Ensino Superior
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NP	Nuvens de palavras
PCD	Portadores Com Deficiências
PEC-G	Programa Estudante-Convênio de Graduação
PES	Programa Estudante Saudável
PLQA	Projeto de Lei Orçamentária Anual
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PPGCIMES	Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior
PROAP	Programa de Apoio Pedagógico
PROBOLSA	Programa Bolsa de Extensão
PROCEUS	Programa Casa de Estudantes Universitários
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEST	Superintendência de Assistência Estudantil
TA	Técnicos Administrativos
TAE	Técnicos Administrativos em Ensino
TRIÊ	Equipe sociopsicopedagógica que realizava as itinerâncias aos <i>campi</i> do interior
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (em brasileiro, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
VS	Versão de Sentido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AO MESTRADO NO PPGCIMES	20
1.1 Assistência Estudantil: uma rica experiência profissional e humanizante	20
1.2 Caminhos formativos e profissionais percorridos.....	27
1.3 Objetivos da pesquisa	29
CAPÍTULO 2 - ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E NA UFPA	30
2.1 Assistência Estudantil: resignificando a educação no Brasil.....	30
2.2 Entrelaçamento da história da AE no Brasil e na UFPA.....	32
2.3 Assistência Estudantil na UFPA	36
2.4 O trabalho da AE: um trabalho multidisciplinar	39
CAPÍTULO 3 - APORTE TEÓRICO: ANCORAGEM DE CONHECIMENTOS	45
3.1 Noções de Metodologias Ativas	45
3.2 Consenso e dissenso sobre as Metodologias Ativas	50
3.3 Formação continuada.....	52
3.4 Aprendizagem significativa	56
3.5 Constituição da equipe sociopsicopedagógica da AE.....	62
I. Psicólogo	63
II. Assistente Social.....	64
III. Pedagogo	68
CAPÍTULO 4 - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	71
4.1 O Local da pesquisa	75
4.2 Estágio supervisionado obrigatório	78
4.3 Realização da oficina-piloto	79
4.4 Processo de avaliação e validação do produto	80
CAPÍTULO 5 - O PRODUTO: A OFICINA	83
5.1 Descrição inicial do produto	83
5.2 Os primeiros passos	84
5.3 Objetivos do produto	86
5.4 O caráter inovador e criativo	86
5.5 Inspirações	90
5.6 Idealizando a Oficina: um caminho para se alcançar o produto.....	95
5.7 Perfil dos participantes.....	97
5.8 Perfil do Facilitador	103
5.9 Roteirizando a Oficina	104
5.10 Proposta de estrutura da oficina-piloto	105
5.11 A dinâmica de acolhimento	110
5.12 Um ensaio de estruturação	116
CAPÍTULO 6 - O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO	117

6.1	Avaliação 1	117
6.2	Avaliação 2.....	121
7	ALGUMAS REFLEXÕES...	133
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	143

INTRODUÇÃO

[...] é preciso que a educação seja um processo aberto e livre, que lhe faculte tomar consciência de seu potencial motivador, que lhe oriente a ‘aprender a aprender’, e a escolher os princípios básicos de sua própria disciplina. (BRITTO, 1989, p. 91-92).

Ao fazer alusão a citação supracitada, compreende-se que a educação é um processo em constante movimento e implica na construção de um conhecimento ativo, crítico e reflexivo. Vislumbrando esta base formativa, os estudantes das instituições públicas de Ensino Superior poderão vir a precisar de acompanhamento para atender a dificuldades das mais variadas ordens, que ocorrem em alguns momentos do percurso acadêmico, como: pedagógicas, psicossociais, psicológicas, socioeconômicas, entre outras.

Para garantir o atendimento destas demandas, às Instituições Federais de Ensino Superior -IFES, têm um setor responsável por estas questões, a Assistência Estudantil - AE, que desenvolve as políticas públicas educacionais. E, dentre estas políticas, está o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, instituído pelo Decreto 7.234/2010 (BRASIL, 2010), que temem seu Art 1º, a ampliação das condições de permanência dos discentes nas IFES.

Com o desenvolvimento da política, no âmbito destas instituições, surgiu a necessidade de constituir uma equipe de trabalho multidisciplinar, a exemplo da Universidade Federal do Pará - UFPA. Neste contexto, trabalham profissionais de diferentes áreas, tais como: os (as) Assistentes Sociais, Pedagogos e Psicólogos, que formam a equipe sociopsicopedagógica da já mencionada Assistência Estudantil, os quais buscam contribuir com a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, é fundamental a atuação da AE, visto que, dentro das IFES, é o setor que desenvolve as mais variadas ações que envolvem os discentes em vulnerabilidade socioeconômica. Como é um campo de atuação relativamente novo, no que tange a atuação de equipes sociopsicopedagógicas, por isso desprovido ainda de materiais e diretrizes que possam contribuir com a orientação dos trabalhos realizados por essas equipes, neste sentido, faz-se necessária a construção de instrumentos metodológicos que possam contribuir com a formação continuada e integração destas equipes.

Esses instrumentos devem ter como foco principal o alinhamento da missão e da visão da instituição juntamente com os objetivos do PNAES, de tal forma que contemplem o

processo de formação da equipe sociopsicopedagógica que atua na AE. Assim, considerou-se principalmente a perspectiva dos profissionais, suas expertises e experiências.

A questão principal desta pesquisa é: *Como fomentar ações de formação continuada e integração de equipes sociopsicopedagógicas atuantes na AE das IFES que favoreçam o trabalho destes profissionais no acompanhamento acadêmico, a inclusão social e a acessibilidade dos discentes que são assistidos pelo PNAES?*

Diante desta interpelação, foi possível pensar sobre a prática e articular com a formação continuada dos profissionais que atuam no acompanhamento acadêmico. O que é sempre um desafio, principalmente dentro de um contexto de trabalho intenso como é o caso da realidade da assistência estudantil, em que as demandas são prementes e constantes.

Quase sempre não se consegue administrar o tempo necessário para atividades de formação continuada, relegando-a para segundo plano. O que ocasiona uma sobrecarga de *stress* a equipe, descompassos, ruídos de comunicação e sobreposição de ações e atividades. Nesta direção, é importante desenvolver estratégias que favoreçam a formação desses profissionais. Por isso, um dos caminhos possíveis para atender essa demanda, recomenda-se o trabalho realizado através do uso de oficinas pedagógicas, que segundo Paviane e Fontana (2009), são estratégias que podem contribuir com a integração entre pressupostos teóricos e práticos.

Para tanto, foi necessário desenvolver um processo/produto didático educacional que pudesse atender a questão foco desta pesquisa. Teve-se a ideia de elaborar um roteiro de formação continuada e a integração para equipe sociopsicopedagógicas da AE das IFES. Contudo, surgiu a proposta da oficina no decorrer do desenvolvimento deste estudo, com objetivo de viabilizar e assegurar um espaço de reflexão sobre as práticas, a partir das próprias experiências de atuação profissional da equipe sociopsicopedagógica da AE da UFPA.

A oficina foi desenvolvida com base nas metodologias ativas, que tem como princípio fundamental o protagonismo do aprendiz, conforme enfatiza Bacich; Moran (2018, p. 04): “(...) envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor (...)”.

Crê-se que uso de metodologias ativas e de tecnologias de ensino podem vir a ampliar as possibilidades de criar e inovar processos profissionais de acordo com o contexto em que são utilizadas e em consonância com os objetivos a serem alcançados. Essa proposta mais dinâmica, participativa e colaborativa entre os integrantes, pode também facilitar a construção e socialização de conhecimento de forma coletiva.

As metodologias ativas, no geral, são mais utilizadas na educação básica e no ensino superior voltadas para formação de professores, no entanto, são geralmente utilizadas em processos de formação continuada, capacitação. Bem como, nos espaços de educação não formal.

Por tudo isso, está dissertação foi elaborada a partir de alguns eixos conceituais que deram fundamentação teórica-metodológica à pesquisa e desenvolvimento do processo/produto. Foram estes: aprendizagem significativa, inovação, criatividade, metodologias ativas, recursos pedagógicos com ênfase na aprendizagem-criativa; recursos tecnológicos com ênfase no ensino- aprendizagem, motivação, trabalho colaborativo, entre outros que foram se apresentando secundariamente no decorrer do estudo. E, sobre os quais discorreu-se em um capítulo que trata exclusivamente da parte metodológica do estudo em curso.

Quanto à natureza dos capítulos foi estruturado com fins didático para entendimento do público em geral, da seguinte maneira: No capítulo primeiro, titulado *A Assistência Estudantil ao Mestrado no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES)*, fez-se um breve relato sobre as trilhas de aprendizagens percorridas por esta pesquisadora, até chegar na construção desse relatório, que teve como fruto a dissertação e um produto educacional no Mestrado no PPGCIMES.

Foi tratado no capítulo segundo, *Assistência Estudantil no Brasil e na Universidade Federal do Pará*, um assunto muito importante em termos sociais, resgatando-se, de forma breve, os acontecimentos e fatos históricos de como a AE se constituiu enquanto política pública, por ser uma política educacional que atende prioritariamente a população pobre que conseguir acesso às universidades públicas, atualmente através das políticas afirmativas, garantindo não só o acesso desses alunos, como também a permanência e a formação com qualidade em meio as dificuldades os circundam.

O capítulo terceiro, *Ancoragem de Conhecimentos*, versou sobre a base conceitual que deu sustentação ao estudo em questão. Aporte Teórico: Ancoragem de Conhecimento. Como no capítulo anterior, foi discutido sobre a AE resgatou o histórico de sua institucionalização no Brasil. Neste capítulo foi discutido o uso de metodologias ativas; recursos tecnológicos educacionais e recursos pedagógicos, como ferramentas facilitadoras no processo de formação continuada de profissionais que atuam na equipe sociopsicopedagógica das Assinências Estudantis nas IFES.

No capítulo quarto. *Caminho Metodológico*, apresentou-se a opção pela abordagem qualitativa, tomou-se como base teórica da pesquisa a revisão da literatura a partir da pesquisa

bibliográfica e pesquisa documental em busca das legislações sobre AE, além de notícias sobre determinados aspectos socioeconômicos, acadêmicos e de saúde e que contribuíssem para a melhor compreensão do tema da pesquisa e que ainda não passaram por tratamento científico.

O Produto: A Oficina, o capítulo quinto, procurou descrever como foi concebido o protótipo de uma oficina de formação continuada que tem a intenção de colaborar com a formação continuada e integração de equipes de trabalho constituídas por Psicólogos, Assistentes Sociais e Pedagogos, que atuam nas Assistências Estudantis das IFES. E como tal, sua estrutura apresenta características dinâmica e interacional, nas quais os saberes científicos e as experiências profissionais se unem na busca de conhecimento coletivo e bem comum.

No sexto capítulo – *O Processo de Avaliação e Validação* – sobre avaliação da proposta da oficina como um processo que buscou identificar tanto a relação de aprendizagem da pessoa consigo mesma, permitindo que os participantes pudessem se expressar espontaneamente, priorizando a fala autêntica. Como também foi realizada uma avaliação sobre a estrutura da oficina, seus princípios, características, estrutura, práticas, necessidades e reflexões.

E, por fim, *Algumas Reflexões*, onde pode ser feita análise dos objetivos alcançados, de algumas ponderações acerca do desenvolvimento do estudo, que resultou na escrita desta dissertação e na construção de um produto educacional. Além disso, as reflexões centraram-se nas propostas do trabalho e naquilo que efetivamente foi alcançado abrindo caminho para o crescimento pessoal, profissional, social e a oportunidade de partilhar aprendizagens alcançadas, aprofundando conhecimentos aprofundados ao conhecer e dar conhecimento acerca da atuação profissional da equipe psicopedagógica da Assistência Estudantil ressignificando-se e possibilitando ser transpostos para outros contextos de acordo com as respectivas realidades socioeconômicas.

Foi um trabalho extremamente desafiador realizado diante de um contexto inimaginável, de incertezas com relação ao futuro, do medo constante de perder as pessoas amadas e de perder a própria vida, pois foram exatamente os dois anos de pandemia da Covid-19. Mas, por outro lado, também trouxeram muitos aprendizados sobre nossas capacidades de resiliência individual e social, que levaremos por toda a vida

CAPÍTULO 1

1. DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AO MESTRADO NO PPGCIMES

Neste capítulo, fez-se um breve relato sobre as trilhas de aprendizagens percorridas até chegar à construção dessa pesquisa, que resultou tanto na presente dissertação quanto em um produto educacional no Mestrado no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES).

1.1 Assistência Estudantil: uma rica experiência profissional e humanizante

Antes de 2014, ano em que fui admitida na Assistência Estudantil, seus programas e projetos encontravam-se mais voltados aos discentes e focados nos auxílios financeiros, que dependiam da avaliação socioeconômica das assistentes sociais e da avaliação do desempenho acadêmico realizado pelas pedagogas. Com isto, não havia muitos parâmetros de atuação sociopsicopedagógico que pudessem orientar os trabalhos de forma integrada.

Desse modo, aos poucos, as ações foram sendo implantadas à medida em que a demanda por atendimentos/acolhimentos e as intervenções socioeducacionais foram aumentando. Também, crescia a necessidade de dispositivos legais e instrumentais que dessem conta do trabalho naquele momento.

Para isso, lançou-se mão do processo criativo da equipe, diante dos desafios e crises ocorridas no cotidiano, soluções e oportunidades também emergiram, no intuito de solucionar os problemas e as muitas reuniões de certo modo amenizavam a ausência da formação continuada. Sobre isto Ashton (2016) pondera que:

[...] os criadores passam quase todo o tempo perseverando, apesar da dúvida, do fracasso, do ridículo e da rejeição, até conseguirem realizar algo novo e útil. Não existem truques, atalhos ou esquemas para se tornar criativo de uma hora para outra [...] criar não é magia; é trabalho. (ASHTON, 2016, p. 18)

Neste período, trabalhou-se junto com as outras integrantes da equipe sociopsicopedagógica foram perseverantes no desenvolver de um trabalho novo e útil para os discentes em vulnerabilidades para além do socioeconômico. Assim, a partir de uma solicitação feita por um dos Coordenadores dos *campi*, começamos a realizar viagens de trabalho itinerante aos *campi* da UFPA do interior no Pará.

Figura 1 – Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE).



Fonte: Arquivo pessoal de Ana Clotilde Colares (2016), cedido por Izabel Colares, 2022.

Esta é uma foto de parte da equipe da assistência estudantil da UFPA. Contando da direita para a esquerda, contamos com a pedagoga Ana Clotilde Colares Gomes, a assistente social Simone Santos, da coordenação da Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE), e a equipe sociopsicopedagógica do mesmo órgão, a assistente social Antônia Santos, a psicóloga Adriana Nascimento e a também pedagoga Maria de Jesus Blanco.

Com as ações de itinerância, começou-se a perceber o quanto o trabalho da AE era importante nestes locais, assim como no *campus* da capital, em Belém do Pará. Este processo foi um verdadeiro movimento de interiorização da AE. Ia-se sempre em equipe, composta por assistente social, psicólogo e pedagogo, cuja Coordenadora Ana Clotilde¹ denominou de “Triê Itinerante”.

¹ Essa Figura 1 não retrata uma situação de atendimento da Assistência Estudantil, mas é muito significativa, pois retrata uma equipe que deu muitas contribuições para a estrutura da SAEST de hoje. Também representa uma homenagem a Pedagoga Ana Clotilde Colares Gomes *in memoriam*.

Figura 2 – Travessia para o campus de Soure Marajó.



Fonte: Arquivo pessoal de Ana Clotilde Colares, (2018), cedido por Izabel Colares, 2022.

O objetivo destas visitas era conhecer a realidade dos discentes, no contexto em que estavam inseridos e aquilo que afetava o desenvolvimento de suas aprendizagens. Nestas ações, levou-se os materiais de divulgação dos auxílios e projetos desenvolvidos pela AE, dentre os quais palestras, oficinas, reuniões e orientações acadêmicas, nas quais apresentou-se e a equipe se colocava à disposição, ao final das atividades, para tirar dúvidas, acolher demandas, realizar escuta individualizada ou em equipe e o que mais ocorresse.

As palestras tinham a finalidade de explicar sobre as ações e serviços desenvolvidos pela SAEST. Tinham, sobretudo, a oportunidade de ouvir os alunos com relação aos editais de auxílios que estavam sendo lançados, mas que muitas vezes não atendiam às necessidades deles.

Figura 3 – Reunião com os alunos no campus de Abaetetuba.



Fonte: Arquivo pessoal de Ana Lúcia Prado – Jornalista da SAEST (2016).

Como foi o caso do “Auxílio Creche”, que era muito interessante para os pais que

tinham filhos pequenos, com faixa etária entre um ano e seis meses e cinco anos e onze meses. Porém, muitos deles não conseguiriam ser contemplados pelo edital, pela inexistência de creches em determinados municípios que se enquadrassem nos critérios do Edital.

Nestes momentos anotava-se as observações, sugestões e reivindicações dos alunos e trazia-se para a sede, mais especificamente no *campus* José da Silveira Netto, no bairro do Guamá em Belém do Pará, para serem discutidos, em reunião com o superintendente, coordenadoras e toda a equipe técnica especializada, que trabalha na AE.

Ao escrever os relatórios sobre as ações realizadas nas visitas técnicas, acabava-se por organizar as demandas e mostrar aos coordenadores dos *campi* a necessidade de terem o seu próprio “Triê”² como equipe básica para o atendimento aos discentes da graduação.

Posteriormente, esses relatórios serviram para equipe aprimorar seu trabalho, dar continuidade nos acompanhamentos, solicitar outros serviços, mobilizar redes sociais de atendimento público na área da saúde, educação, cultural etc. Assim como, para que os coordenadores pudessem justificar as solicitações de serviços da SAEST e vagas para novos servidores, através de concursos públicos, estruturando paulatinamente a assistência estudantil em cada *campus* universitário, a fim de que a AE pudesse oferecer um atendimento permanente, em benefício a toda classe estudantil e com suporte às atividades acadêmicas.

Além das ações que já desenvolvíamos, em 2015, também se começou a participar das atividades de recepção aos calouros para que, ao entrarem na UFPA, os discentes pudessem conhecer as ações e serviços que a AE tinha para lhes oferecer. Como a equipe de trabalho estava concentrada no *campus* da capital, o trabalho de itinerância consistia em visitar, pelo menos uma vez por mês, cada *campus* e, quando possível, ir aos pólos³ para realizar um trabalho de busca ativa e interiorização da AE.

Porém, apesar desses esforços, foi perceptível que o acesso dos discentes aos serviços de acolhimento psicossocial e pedagógico eram insuficientes ao número dos auxílios ofertados, pois estavam aquém da demanda.

As demandas eram de toda ordem e, quando se chegava aos *campi*, as oficinas já tinham sido agendadas pelos respectivos coordenadores, a saber: O que é o meio universitário e como se constituem Hábitos de Estudo; realizou-se rodas de conversa de autoconhecimento e

² **Triê:** nome que atribuímos à equipe sociopsicopedagógica que participava das itinerâncias aos *campi* do interior.

³ **Pólos:** centros vinculados a alguma unidade da UFPA e que desenvolvem atividades fins fora da sede.

de relações interpessoais.

Foram também realizados atendimentos psicopedagógicos; visitas domiciliares aos estudantes inscritos no Programa Permanência; acolhimento psicológico; visitas às Casas dos Estudantes; com atendimento individual se necessário e com familiares em casos mais delicados ou extremos; reuniões com as Coordenações dos *campi* e com os Centros Acadêmicos. Bem como, o incentivo e fortalecimento de projetos de pesquisa e extensão que se atendem os objetivos do PNAES, vislumbrando a inclusão desses estudantes de forma promissora, exitosa e igualitária.

Figura 4 – Visita ao campus de Castanhal.



Fonte: Arquivo pessoal de Ana Lúcia Prado – Jornalista da SAEST (2016).

Desse modo, as visitas da equipe itinerante da AE eram sempre bem-vindas, tanto para os alunos, quanto para coordenadores, em que se registrou o seguinte depoimento:

Ainda temos carência de profissionais que possam acompanhar nossos estudantes em várias demandas das quais precisam, por isso, para nós, é um privilégio contar com a vinda da equipe itinerante da DAIE em nosso campus. Os alunos do Marajó têm necessidades específicas que vão do auxílio econômico até uma escuta psicológica. Observamos uma melhora no desempenho dos alunos que passam pelo acompanhamento multidisciplinar da equipe da DAIE que visita os *campi* e isso é possível porque existe uma política de Assistência Estudantil. (SAEST, 2016).

Portanto, a itinerância da equipe sociopsicopedagógica foi tão importante, pois pôde,

em certa medida, instituir o lugar do psicólogo, do pedagogo e do assistente social no contexto da Assistência Estudantil no Ensino Superior, contribui com o desenvolvimento e sistematização de práticas profissionais de forma multidisciplinar.

Figura 5 – Visitando os Pólos do Campus de Breves.



Fonte: Arquivo pessoal de Ana Lúcia Prado – Jornalista da SAEST (2015).

A itinerância contribuiu também com o desenvolvimento das políticas de integração e assistência aos discentes. Muitas vezes, a equipe sociopsicopedagógica, durante as itinerâncias e as visitas domiciliares *in loco*, conseguia identificar discentes que precisavam de outras modalidades de atendimentos, além do auxílio financeiro solicitado no ato de suas inscrições no Programa Permanência⁴. Um acesso privilegiado tão somente aos discentes da capital dado os inúmeros serviços para além da SAEST, nos respectivos campos de atuação da extensão e pesquisa dos institutos destas e outras áreas formativas e nos hospitais universitários. Ainda se identificava aqueles alunos que burlavam ou manipulavam dados em prol de receber o auxílio

⁴ **Programa Permanência:** auxílio financeiro direcionado aos estudantes de graduação da UFPA, regularmente matriculados e considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Buscando garantir a permanência destes na Universidade até concluírem a graduação. Para os discentes indígenas e quilombolas, o auxílio é concedido diretamente pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação - MEC, conhecido como “Bolsa MEC”, que objetiva minimizar as desigualdades sociais e contribuir para sua permanência até a diplomação. (UFPA, 2021, p. 21).

fora do perfil prioritário agindo de má fé , prejudicando um trabalho criterioso e idôneo.

Figura 6 – Atendimento Sociopsicopedagógico.



Fonte: Arquivo pessoal de Ana Lúcia Prado – Jornalista da SAEST (2015).

Essas ações só foram possíveis devido ao Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tornou mais viável e acessível a formação superior de pessoas historicamente excluídas socialmente por suas condições financeiras, de cor, de gênero, de saúde mental, condição geográfica de moradia, entre outras.

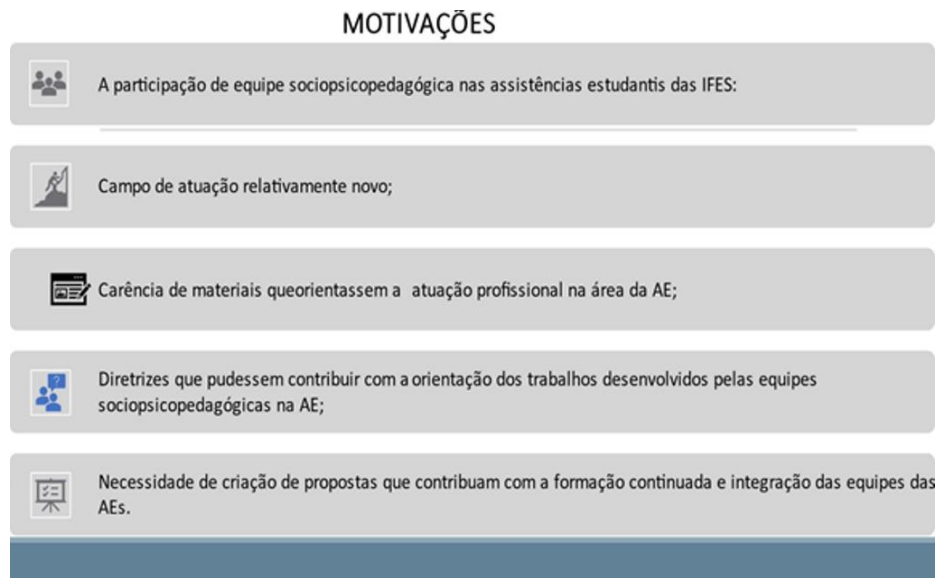
Nesse sentido, o trabalho realizado na UFPA, somado aos achados na literatura, levantam questões que deram sustentação e o caminho para a essa pesquisa, visto que foi possível perceber como se apresenta o movimento de construção da equipe sociopsicopedagógica da assistência estudantil de uma universidade federal.

Todo esse percurso deu origem a algumas motivações, a que, através dessa pesquisa, procurou-se dar vazão, rememorando e resgatando o percurso de trabalho na SAEST, o qual me motivou buscar por esta profissionalização e com ela aprimorar minha intervenção enquanto psicólogo ao meio social no qual fiz parte e foi muito gratificante enquanto crescimento profissional.

Os tópicos citados na Figura 7 foram algumas das inquietações que me atravessou, pois trabalhar em uma área nova e de tamanha envergadura, nos coloca sempre no local de

questionamentos e dúvidas sobre a própria atuação profissional. Daí a necessidade *sine qua non* para a formação continuada.

Figura 7 – Principais Motivações que Levaram ao Desenvolvimento do Processo/Produto.



Fonte: desenvolvida pela autora.

1.2 Caminhos formativos e profissionais percorridos

Meu itinerário formativo profissional deu-se com a trajetória acadêmica iniciada pelo Bacharelado em Psicologia em 2004 e Formação de Psicólogo(a) em 2005. Cursei Especialização em Avaliação Psicológica no período de 2015 à 2018; Especialização em Neuropsicologia no biênio 2013–2014 (pela qual muito me identifiquei) e, por fim, a Especialização em Educação Inclusiva no íterim 2007–2008 em mesma instituição, está penúltima formação. Todas estas formações foram realizadas na Universidade Federal do Pará.

Assim sendo, era necessária uma proposta educacional com base nos princípios das metodologias ativas e aprendizagem significativa que possibilitasse vivências de ensino e aprendizagem da equipe sociopsicopedagógica da SAEST-UFPA. Nesta perspectiva, acredita-se que o uso das metodologias ativas, e demais instrumentos educativos, podem colaborar de forma criativa o desenvolvimento e a abertura de caminhos e técnicas que atribuem sentido, fortalecimento e aprofundamento aos conhecimentos adquiridos durante os encontros nos espaços de ensino e aprendizagem.

Haja vista que, no meio educacional, ainda permanece a discussão acerca dos métodos de ensino e aprendizagem, existindo divergência entre os métodos mais tradicionais e os progressistas, onde o primeiro grupo está trabalha mais com o ensino dos fatos e informações,

usando a instrução direta para a turma como um todo e o segundo grupo trabalha com a aprendizagem por descoberta, autoexpressão e atividades em pequenos grupos.

Para isso, é importante que se possa trabalhar com as mais diversas formas de ensino, pois são essenciais para tornar o ato de estudar interessante e significativo para quem ensina e, sobretudo, prazeroso para quem aprende (SANTOS, 2016).

Durante minha trajetória no mestrado, as metodologias e tecnologias de ensino e aprendizagem foram estudadas em disciplinas que focaram na discussão sobre Aprendizagem Significativa, propondo reflexões e debates acerca da utilização de métodos e técnicas inovadoras, por meio de assuntos, como: Metodologias Ativas, Recursos Pedagógicos com Ênfase na Aprendizagem-Criativa, Recursos Tecnológicos e Recursos Tecnológicos com Ênfase no Ensino-Aprendizagem. Muito me interessou conhecer e aprofundar esse aporte teórico-metodológico.

Dessa forma, pautou-se a trilha de conhecimentos com o auxílio do orientador, utilizando a curadoria dos diversos materiais disponibilizados, que fizeram toda a diferença no processo de construção desta proposta, desdobrando na criação e a circunscrição do processo/produto educacional.

Uma análise especial foi realizada sobre o conceito de criatividade, em que foi possível compreender as dimensões da criatividade como um processo inerente ao ser humano, e que está ancorada em: contextos históricos, sociais, políticos e econômicos. Por isso, não há uma definição para “criatividade” que dê conta do que representa o termo em si e sua multidimensionalidade.

Esta compreensão é relevante à construção da proposta de pesquisa desenvolvida, pois ensejou a liberdade de pensar algo inovador e criativo, mas que não necessariamente era uma novidade, visto que se tratava de formação continuada e integração de equipe. Todavia, premente para um setor estratégico no meio universitário.

Contudo, a possibilidade de utilizar metodologias ativas como ferramentas para processo de ensino-aprendizagem se mostrou inovadora. Não a sistemática de alunos do ensino superior, mas sim da equipe sociopsicopedagógica que trabalham na assistência estudantil, que refletirá nos mesmos.

1.3 Objetivos da pesquisa

Os aportes adquiridos em meio às disciplinas permitiu traçar os objetivos desta

inquirição. O primeiro destes faz-se expressos como o Objetivo Geral, sendo este: *Desenvolver um produto educacional, voltado para o ensino-aprendizagem na formação continuada e integração de profissionais que atuam em equipes sociopsicopedagógicas, na assistência estudantil das IFES, utilizando metodologias ativas e outros recursos pedagógicos, a fim de contribuir com os atendimentos/acolhimentos e acompanhamento acadêmico aos discentes assistidos pelo PNAES.*

Para alcançar esse objetivo central, metas específicas foram elaboradas, sendo estas:

- (i) fomentar a criação de espaços vivenciais de ensino e aprendizagem da equipe sociopsicopedagógica, com base em metodologias ativas e aprendizagem significativa;
- (ii) provocar a criação de uma cultura de socialização e integração dos conhecimentos adquiridos pelas equipes de profissionais composta por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos que atuam na AE;
- (iii) desenvolver recurso metodológico criativo e inovador, que possa orientar a organização de processos de formação continuada e integração de equipes sociopsicopedagógicas que atuam na AE, com possibilidade de ser adaptado a realidades e contextos variados e;
- (iv) mapear ‘boas práticas’, já desenvolvidas pelos psicólogos, assistentes sociais e pedagogos que atuam na AE nos *campi* universitários, e que favoreçam a inclusão social, a acessibilidade e o acompanhamento acadêmico, vislumbrando que os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica concluam com êxito e em tempo hábil.

CAPÍTULO 2

2. ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO BRASIL E NA UFPA

A Assistência Estudantil (AE), assunto muito importante em termos sociais, é uma política educacional que atende, prioritariamente, a população pobre que consegue ter acesso às universidades públicas, através das políticas afirmativas, que garantem não só o acesso, como também a permanência e a formação com qualidade. Desta forma, é importante tratar, ainda que brevemente, do surgimento da Assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras e como funcionam na Universidade Federal do Pará nos dias atuais.

2.1 Assistência Estudantil: ressignificando a educação no Brasil

Segundo Condé (2012), a promulgação do Decreto nº 19.851, de 1931 – também conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras –, regulamenta as políticas públicas de Assistência aos Estudantes. A partir de então, ações direcionadas aos estudantes do ensino superior foram reconhecidas como a concessão de bolsas de estudo, de serviços de assistência médica e hospitalar.

Esta deliberação foi ampliada em 1934 com mais ações, quando a Assistência Estudantil foi incorporada pela Constituição Federal do mesmo ano, onde a educação passou a ser considerada um direito de todos e ficou estabelecido, no Art. 157, que a União, os Estados e o Distrito Federal reservariam “uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação. (BRASIL, 1934). Essa ação garantiu que parte dos recursos do país seria destinados à educação, mais precisamente os “auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica (*idem*).

Todos esses esforços e avanços visavam tornar a educação uma prioridade tanto para a sociedade, quanto para os governantes. Com isso, em 1946, as ações de assistência estudantil, puderam estender-se obrigatoriamente para todos os sistemas de ensino, buscando assegurar condições de eficiência escolar a todos os alunos necessitados (BRASIL, 1946).

De mesmo modo, para garantir esse direito em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/1961, que contribuiu para a consolidação das políticas de Assistência Estudantil, ao defini-las com um direito igual para todos os alunos que precisassem. Acerca disso, Silva *et al.* (2017) notam que

Neste sentido, sob a vigência da CF/1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e da ANDIFES (FONAPRACE), ao final de 1999, solicitou a inclusão da Assistência Estudantil no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo prontamente atendida pelo parlamentar relator do PNE, que determinou a filiação de programas de assistência estudantil, tais como: bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom rendimento acadêmico. (SILVA, *et al.*, 2017, p. 05).

Outro marco fundamental para a educação brasileira foi Constituição Federal de 1988, que consolidou as reivindicações de diversos movimentos sociais no período de redemocratização do país, representando uma grande conquista para os brasileiros. Essas políticas foram importantes para a expansão e democratização do acesso à educação superior pública no Brasil, principalmente pela população em vulnerabilidade socioeconômica. É possível evidenciar esse cenário devido os fatos assim levantados e elencados por Silva *et al.* (*idem*), como:

[...] a implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, foram criadas 14 novas universidades federais e mais de 100 novos campi em todas as regiões do país. Além disso, foram diversificadas as formas de ingresso aos processos seletivos das universidades, com adoção da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e da implantação das cotas étnico-raciais e sociais. (SILVIA *et al.*, 2017, p. 03).

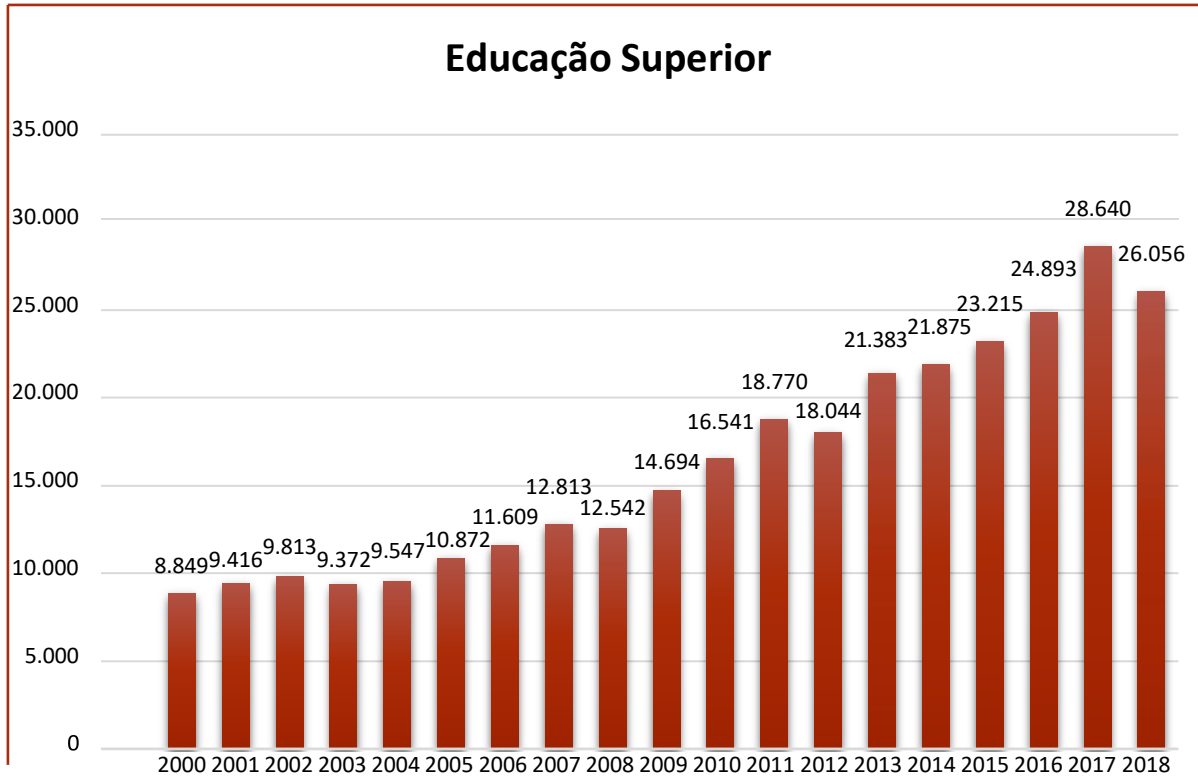
Esse histórico contribuiu para que a educação, superior no Brasil, passasse por muitas transformações nos últimos anos, principalmente no tocante às políticas de acesso e inclusão de diversos grupos sociais ao ensino superior, como os indígenas, quilombolas, alunos oriundos de escola pública, indivíduos não-brancos (sejam ou não de tez caucasiana) e para pessoas portadoras de deficiência. Além de receber alunos estrangeiros por meio do Programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G), que disponibiliza vaga nas IFES a cidadãos de outros países, considerados em desenvolvimento, com os quais o Brasil mantém acordos políticos, educacionais e culturais.

Assim, com essas políticas afirmativas, segundo dados do *Relatório de consolidação dos resultados das gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil*, o número de matrículas aumentou consideravelmente nas universidades federais. Em consequência dessas demandas sociais variadas, foi preciso repensar, também, a estrutura do quadro de servidores para atuarem junto às novas demandas de serviços de assistência estudantil dos alunos, considerando o quadro de recursos humanos e a eficiência na gestão dos recursos (BRASIL, 2016).

Esse crescimento também foi observado com relação ao aumento substancial no investimento financeiro por aluno, principalmente no período que compreende o período de

2000 a 2018, conforme Gráfico 1, elaborado a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira (INEP).

Gráfico 1 – Estimativa do Investimento Público Direto em Educação por Estudante, o Ensino Superior –Valores Nominais – Brasil 2000-2018.



Fonte: INEP/MEC – gráfico elaborada pela autora, com base nos dados da DEED/INEP, 2018.

Tais dados noticiam que os investimentos anuais por aluno tenderam ao crescimento, com algumas variações, até o ano de 2017, sendo que, em 2018, começaram a entrar em decréscimo. Pelos dados do INEP, só foi possível identificar esse período. Mas é possível entender que este seria mais um momento de oscilação, como aconteceu nos anos anteriores. No entanto, os meios de comunicação em geral informaram a redução de fatonos investimentos em educação, no ensino superior.

2.2 Entrelaçamento da história da AE no Brasil e na UFPA

Kowalski (2012) organizou em três fases alguns acontecimentos que considerou importantes para a institucionalização da AE no Brasil, os distribuindo em uma linha do tempo. A fim de conhecer estes eventos, alguns dos quais já foram apresentados no ítem 2., tem-se o Quadro 1:

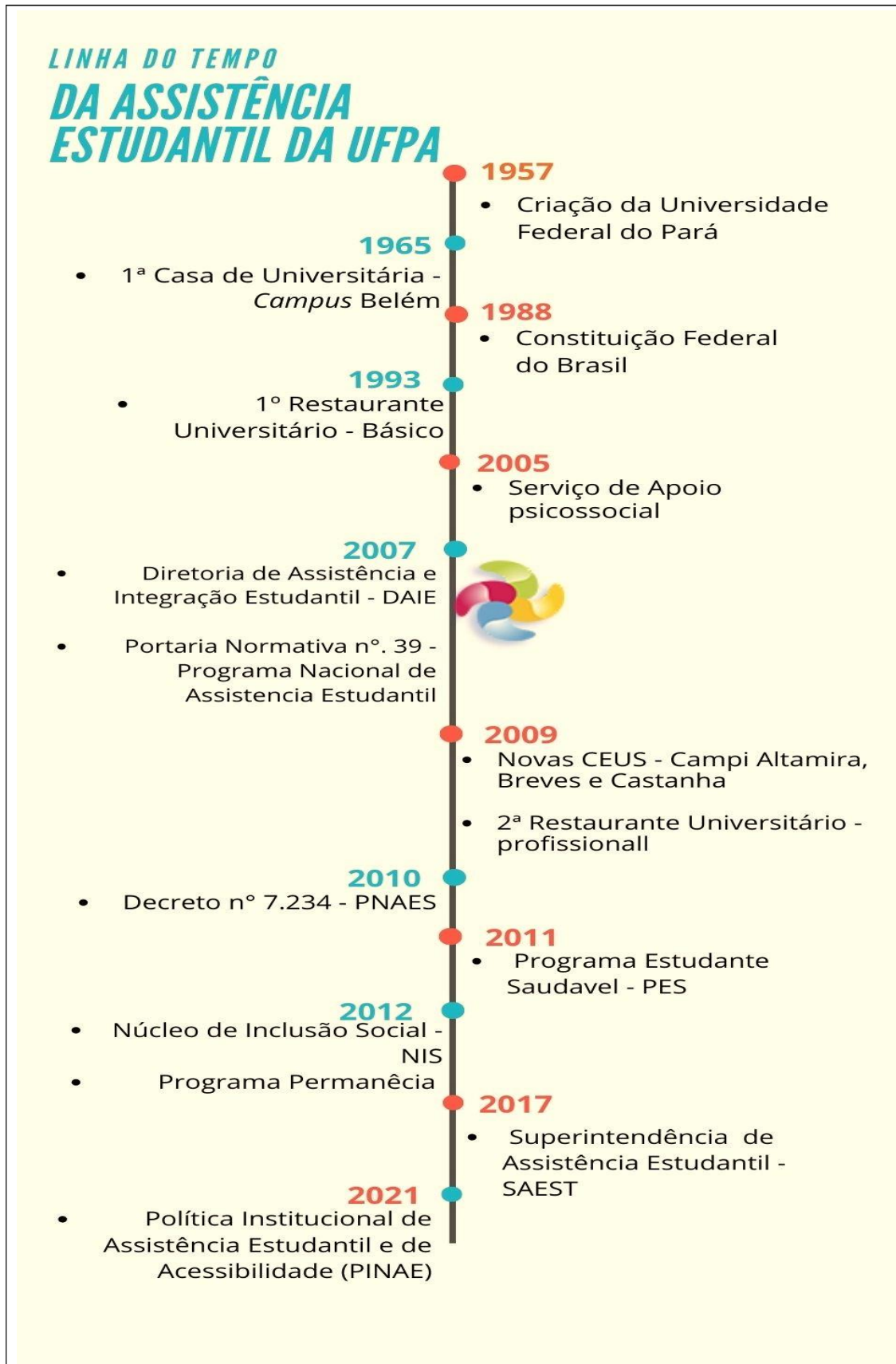
Quadro 1 – Linha do Tempo da Institucionalização da AE no Brasil

PRIMEIRA FASE	<p>-1931: marca de nascença da AE na universidade, instituída pelo presidente Getúlio Vargas, através do Decreto nº 19851/1931.</p> <p>-1934: integração da assistência estudantil passou na Constituição Federal no artigo 157. Previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica</p> <p>-1946: promulgação da Constituição Federal, que estabelece a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismo referente à saúde dos discentes.</p> <p>-1961: aprovação da LDB que estabelecia a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes.</p> <p>-1970: criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico.</p>
SEGUNDA FASE	<p>-1987: criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil.</p> <p>-1988: promulgação da Constituição Federal que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil (acesso e permanência nas IFES).</p> <p>-1990: imitação de recursos nacional para assistência estudantil; discussões sobre a PAE de forma fragmentada e restrita a algumas IFES.</p> <p>-1996: aprovação da LDB, que “de costas para a assistência estudantil”, não menciona nenhum tipo de financiamento a PAE.</p> <p>-1998: aprovação, na Conferência de Paris, da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES.</p> <p>-1999: criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas.</p> <p>-2001: aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES.</p> <p>-2004: criação do PROUNI, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas.</p>
TERCEIRA FASE	<p>-2007: criação do REUNI, que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.</p> <p>- 2007: criação do PNAES, cujo objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais na IFES.</p> <p>-2010: sanção, em 19 julho, do PNAES como Decreto Lei nº 7.234; assistência estudantil concebida como política pública de direito. Aprovação do Decreto Lei nº 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Aprovação, em 30/12/2010, do Decreto nº 7416, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.</p> <p>-2010/2011: lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.</p>

Fonte: (KOWALSKI, 2012, p. 100).

Para corroborar com essa linha do tempo, organizou-se outra linha do tempo com base nos dados da política de Assistência Estudantil na UFPA (ver Figura 8), que alguns aspectos estão entrelaçados com a supracitada no Quadro 1.

Figura 8 – Linha do tempo dos principais acontecimentos da Assistência Estudantil na UFPA.



Fonte: Produzido pela autora, com base em SAEST - Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU/2018-2020.

Na Figura 8, estão dispostos alguns marcos da implementação e desenvolvimento da política de AE na UFPA que serão melhor detalhados ao longo deste trabalho.

Como pode ser observado no Quadro 1, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implantado em 2007 é um dos eixos estruturantes dessa dissertação. Com o PNAES, a estrutura de serviços das AEs, tiveram que ser repensadas, por isso, o desenho administrativo que apresenta na atualidade é relativamente nova. Mas para chegar a estas condições, Lima e Davel (2020) notam que,

Uma série de fatores foram delineados e levados em consideração para mensurar a chance de um programa atingir os objetivos propostos, assegurando a implementação efetiva de políticas públicas. Essas variáveis foram resumidas em três grupos: rastreabilidade dos problemas; capacidade de decisão política conforme a estrutura e a implementação com dinamismo próprio. Dessa forma, a implementação passou a ser vista pela ótica do formulador, do executor e do público-alvo. (LIMA; DANIEL, 2020, p.42)

A partir desse marco regulatório, em aspectos gerais, foram feitas mudanças nas IFES para atenderem ao artigo segundo do PNAES, que preconizava como principais objetivos (BRASIL,2010):

- 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)

Porém, o Decreto não estabeleceu diretrizes de como seria a implantação da política na IFES, deixando a cargo de cada instituição criar as condições de estruturação e funcionamento das AEs, assim como também não estabeleceu critérios de atuação para os profissionais da equipe sociopsicopedagógica. Acerca disso, Gomes (2020, p. 21) ressalta a necessidade de “salientar que no Decreto 7.234 não encontramos direcionamentos para a atuação das categorias profissionais, referente às áreas específicas do PNAES”.

Por isso, sobre a formação do assistente social, da psicologia e do pedagogo, que atuam na assistência estudantil das IFES tem relevância à medida que fornece suporte necessário à atuação aos profissionais que trabalham nesse contexto.

Tencionando entender melhor a composição da AE na UFPA, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para encontrar materiais que pudessem ajudar na compreensão das AEs nas instituições de ensino superior público. Dos materiais encontrados, um artigo sobre os trabalhos

das Assistências Estudantis desenvolvidos em algumas das universidades públicas do Brasil chamou a atenção, a pesquisa realizada por Lima e Ferreira (2016), na qual mapearam as principais políticas públicas de assistência estudantil em 26 Universidades Federais do Brasil e tinham como objetivo principal analisar e avaliar a relação entre a permanência dos discentes nestas instituições e os trabalhos realizados pelas equipes que trabalham com os programas desenvolvidos pelas assistências estudantis.

Nesta perspectiva, estudos como estes são importantes para o processo de “avaliação das políticas públicas [pois] torna-se crucial quando se pretende analisar a conformidade da política com o objetivo proposto” (*idem*, p. 120). Neste sentido, atuação da Assistência Estudantil nas instituições públicas de ensino superior é fundamental.

2.3 Assistência Estudantil na UFPA

Na estrutura da UFPA, a SAEST, segundo a Política institucional de assistência estudantil e de acessibilidade da UFPA (PINAES) (2019), é uma unidade administrativa, que tem como objetivo principal a ampliação das condições de permanência dos discentes, assintindo prioritariamente os que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, bem como os alunos portadores de deficiências (ou mesmo, os portadores com deficiência, i.e., PCDs).

Com base no PNAES, a UFPA apresenta uma rede de apoio em conformidade com as prioridades da assistência estudantil como direito e espaço prático de cidadania e de dignidade humana, em busca da efetividade institucional, uma vez que muitos jovens chegam à universidade sem condições mínimas de cultura, de lazer e, principalmente, de permanência em sua graduação. (Relatório 2020).

Por isso que, dentro da estrutura das universidades públicas, a AE é considerada um dos setores estratégicos, pois ampara aos discentes de graduação com inúmeras vulnerabilidades e que podem impactar nos processos de ensino e aprendizagem deles. E para atender a estas demandas a política de AE da UFPA (2019) se,

[...] constitui de um conjunto de princípios, programas e ações acadêmicas (...) previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA (PDI, 2016-2025, p. 125-135) e se apoia no Plano (Programa) Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010. (UFPA, 2019, p. 08)

Para melhor compreender o contexto em que se encontra o serviço de apoio sociopsicopedagógico da SAEST/UFPA na atualidade, fez-se um breve histórico da Assistência Estudantil da UFPA e a importância do trabalho multidisciplinar da equipe sociopsicopedagógica no acompanhamento aos discentes dos discentes do ensino superior

assistidos pelo PNAES. Neste sentido,

Para cumprir sua missão a SAEST se materializa na UFPA por meio do macro programa denominado Programa Institucional de Assistência e Integração Estudantil - PROAIS, configurando-se em um conjunto de ações que embasam o desenvolvimento de programas/projetos de extensão, que apoiam a Assistência Estudantil, em dois eixos principais: Assistência Estudantil e Integração Estudantil. (SAEST, 2020, p. 06)

Com isso, a SAEST, com apoio das DAESTs, de acordo com Resolução n° 763/2017, Art. 7° possui a seguinte estrutura: Secretaria Executiva; II - Coordenadoria de Assistência Estudantil; III - Coordenadoria de Integração Estudantil; IV - Coordenadoria de Acessibilidade; V - Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil.

É com esta estrutura que a UFPA, por meio da AE, garante os auxílios financeiros como atendimento direto, ou serviços como auxílio indireto, aos mais de dezessete mil alunos segundo o Anuário Estatístico de 2020 da SAEST.

Quadro 2 – Quantidade de Alunos Assistidos nos Programas da Assistência e Integração Estudantil em 2019 por modalidade

Programas	Alunos assistidos
Programa Permanência	4,427
PROCEUS (Programa Casa de Estudantes Universitários)	66
PROAP (Programa de Apoio Pedagógico)	9,033
PES (Programa Estudante Saudável)	1,468
PROBOLSA (Programa Bolsa de Extensão)	866
PROACCESS (Programa de Acessibilidade)	179
PBP-MEC (Programa BolsaPermanência - Ministério da Educação)	1,633
PEC-G - Bolsa PROMISAES (Programa Estudante-Convênio de Graduação) [Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior])	17
Total	17,689

Fonte: Anuário estatístico 2020 - UFPA

Para desenvolver um bom trabalho de acolhimento/acompanhamento desses alunos faz-se necessária uma equipe com profissionais de áreas de conhecimentos variados, que busquem contribuir com a qualidade do ensino e da aprendizagem: assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, terapeuta ocupacional, secretários, profissionais de tecnologia da informação e comunicação, além de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e notificações em Braille. Neste sentido, é fundamental a atuação da Assistência Estudantil, visto que, dentro das IFES é o setor que trabalha com as mais variadas situações que envolvem os discentes.

Em maio de 2021, foi aprovada a Resolução n° 828, que trata sobre a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal

do Pará (UFPA), que estabeleceu quatro eixos estruturantes, que deu suporte aos programas, projetos e ações específicas (Figura 9):

Figura 9 – Assistência Estudantil da UFPA.



Fonte: Elaborado pela autora.

2.4 O trabalho da AE: um trabalho multidisciplinar

Para Imperatóri (2017), a política de assistência estudantil, na supramencionada IFES, foi se fortalecendo e ganhando cada vez mais destaque já que,

[...] a assistência estudantil possibilita os recursos para a superação dos obstáculos para o bom desempenho acadêmico, o que permite que o estudante desenvolva sua graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando situações de abandono e trancamento de matrícula” (IMPERATÓRI, 2017, p. 290).

Barbosa (2009) também compreende esta mesma perspectiva acerca da política de assistência estudantil, sendo um

[...] conjunto de políticas realizadas através dos programas de Promoção, Assistência e Apoio, que têm como objetivo principal criar condições que contribuam para a permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior, melhorando sua qualidade de vida e conseqüentemente seu desempenho acadêmico e de cidadãos. (BARBOSA, 2009, p. 40)

Para desenvolver todo este conjunto de políticas foi preciso, segundo dados do MEC (2012), promover “[...] a partir do REUNI a ampliação do número de vagas para técnicos administrativos [TAs]. E entre 2008 e 2012, foram contratados quase 8.000 novos técnicos administrativos para as IFES [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 17). E mesmo depois de 2012, o quadro de TAs, continuou sendo expandido e contemplado também as equipes de trabalhos das AEs por todo o país.

Mesmo que a quantidade de servidores TAs nas AEs tenha sido medrada, ainda é necessário não só ampliar, mas também promover ações de capacitação/formação contínua para esta classe laboral que convive diretamente acompanhando os discentes que são assistidos pelo PNAES. Caso contrário, pode-se acabar prejudicando a eficácia dos serviços oferecidos pelas AEs, bem como diminuir a possibilidade de atender um número maior de discentes.

No que se refere à UFPA, foram lançados dois editais de concurso para a contratação de técnicos administrativos nas áreas de psicologia educacional, pedagogia e serviço social. No Quadro 3, verificamos que o número de vagas é menor que o de classificados, isso pode significar que os primeiros colocados são chamados e os seguintes têm a possibilidade de serem chamados posteriormente, conforme surgir a necessidade. De acordo com dados da SAEST-UFPA (2016, 2017, 2018 e 2019).

<i>EDITAL/ANO</i>	<i>CARGO</i>	<i>Nº DE VAGAS</i>	<i>CLASSIFICADOS</i>
<i>Nº 72/2015</i>	Pedagogo	02	10
	Psicólogo	01	05
<i>Nº 58/2018</i>	Assistente Social	02	10
	Pedagogo	01	05
	Psicólogo educacional	02	10

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Editais Nº 72/2015 e Nº 58/2018 da UFPA.

Já o Quadro 4 apresenta uma comparação dos servidores de cargos específicos da UFPA dos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Houve aumento no número de servidores efetivos. Neste sentido concluímos que, possivelmente, esses dados estão associados ao concurso realizado em 2015.

Quadro 4 – Servidores e colaboradores da equipe sociopsicopedagógica da Assistência Estudantil/UFPA

<i>Cargos</i>	<i>2016</i>		<i>2017</i>		<i>2018</i>		<i>2019</i>		<i>2020</i>	
	UFPA ⁵	FADESP ⁶	UFPA	FADESP	UFPA	FADESP	UFPA	FADESP	UFPA	FADESP
<i>Assistente social</i>	04	03	06	05	10	05	06	05	07	06
<i>Pedagogo</i>	02	02	02	02	06	02	01	03	01	03
<i>Psicólogo</i>	00	02	00	02	06	02	01	02	01	02
TOTAL	06	07	08	08	22	09	08	10	09	11

Fonte: Elaborada pela autora com base nos relatórios anuais da SAEST-UFPA (2016, 2017, 2018, 2019 e 2020).

Sobre o ano de 2019, o número de servidores efetivos que estavam trabalhando na AE da UFPA diminuiu sensivelmente. Uma explicação plausível seria o fato de não terem sido contabilizados os servidores lotados nas Divisões de Assistência Estudantil (DAEST) dos diversos *campi*. Em reunião com o Superintendente da SAEST, ele esclareceu que os servidores das DAESTs, não estão sob a coordenação da SAEST e por isso não foram contabilizados no ano de 2019.

Também discutimos nas reuniões sobre a importância de compreendermos que, ainda que os servidores efetivos, que estão lotados nos *campi*, fiquem sob a coordenação do *Campus*, eles também são responsáveis por desenvolverem a política de Assistência Estudantil da UFPA naquele local onde estão lotados. Neste sentido, precisando também estarem vinculados à SAEST, que é o órgão responsável por gerir a política dentro da instituição, como está proposto

⁵ UFPA, utilizado para identificar os servidores efetivos lotados na SAEST e nas Divisões de Assistência Estudantil - DAEST dos *Campi*, que desenvolvem as atividades de AS junto à SAEST.

⁶ FADESP, utilizado para identificar os colaboradores contratados pela FADESP para atuarem na Saest e as Divisões de Assistência Estudantis dos *Campi* – DAESTs, ligadas à SAEST. Citar nas referências.

no Art. 3^a da Resolução nº 762 /2017.

Com o contexto socioeconômico e político no Brasil, os cortes no orçamento da educação, conseqüentemente também afetou o orçamento da AE nas IFES, impactando na continuidade da implementação do PNAES (IMPERATORI, 2017). Mas é preciso considerar que

Não resta dúvidas que as políticas públicas de assistência estudantil possuem um valor público, além do acesso das camadas sociais com condições socioeconômicas desfavoráveis, mas também pela sua permanência durante a graduação. Por isso, a assistência estudantil deve ser analisada como uma política que sobrepõe ao direito do discente e é concomitantemente encarada como investimento, devido a importância da educação frente ao desenvolvimento de uma região bem como a promoção social do indivíduo, transformando-os em atores habilitados para desempenharem papéis estratégicos na sociedade. (IMPERATORI, 2017, p.46).

Logo, é importante pensar em estratégia de capacitação/formação para fortalecer e integrar o vínculo das equipes sociopsicopedagógicas, tanto internamente, quanto com os usuários, garantindo ações cada vez mais efetivas e com qualidade, buscando garantir o acesso, a inclusão e acessibilidade, conforme as necessidades de cada discente da comunidade acadêmica.

Além das já citadas questões econômicas, Araújo e Andrade (2017) também identificaram a que existência alguns fatores que podem dificultar o trabalho da AEs na IFES, como a falta de tempo disponível para que haja maior interação entre os profissionais, realização de encontro de planejamento entre as equipes; além de não conseguirem desenvolver ações importantes de outras atividades, bem com as visitas domiciliares, estudo de casos, pesquisas, sistematização das ações, produção de materiais e formação continuada. No mais, as autoras ponderam que:

Essas situações apresentadas reforçam a importância de algumas medidas [...] que contribuirão no desenvolvimento do trabalho mais qualitativo da equipe multidisciplinar [...] que promova a integração de todos os profissionais da equipe em um só espaço e aproxime também as atividades, planejamento e oportunidades para um trabalho mais satisfatório. (ARAÚJO; ANDRADE, 2017, p. 26-27).

Neste sentido, entendemos que uma proposta de se desenvolver um roteiro de oficinas para fomentar a formação continuada e integração das equipes sociopsicopedagógicas das AE, tem caráter relevante na contribuição deste processo de formação.

No entanto, recursos investidos na assistência estudantil nos últimos anos têm sofrido consecutivamente sérios cortes orçamentários. Postrado com a situação, em Nota Oficial promulgada no ano de 2021, o reitor da UFPA, Emmanuel Zagury Tourinho, e também

presidente do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), convidou a sociedade, as lideranças políticas do estado do Pará e a comunidade universitária para uma mobilização a fim de lutar contra os cortes e em favor dos orçamentos das Universidades Públicas Federais, pois

A redução do investimento em Assistência Estudantil representa um ataque grave à permanência de estudantes de baixa renda. Na UFPA, mais de oitenta por cento dos discentes vêm de famílias com renda per capita de até um salário mínimo e meio e os recursos dos orçamentos passados já se mostravam insuficientes para atender à demanda por apoio. O corte no orçamento de 2021 contribuirá, portanto, para inviabilizar a permanência na UFPA de muitos(as) estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, medida inaceitável para toda a comunidade universitária (TOURINHO, 2021, S/N)

Segundo os dados da Pesquisa Nacional do Perfil Socioeconômico dos Estudantes de Graduação das universidades públicas (2019), cujos dados foram levantados em 2018, Esses cortes se intensificaram nos três últimos anos, com a mudança de governo e com a pandemia do COVID-19, a maioria dos discentes são socioeconomicamente vulneráveis, oriundos de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. Desse recorte social, 26% são de famílias com rendas de meio salário mínimo.

Segundo o portal de notícias do Sindicato dos Professores das Instituições Federais de Ensino Superior da Bahia (APUB), ao comparação do índice do ano de 2021 com o de 2020 apresenta um corte de 18,16% no orçamento discricionário das 69 universidades federais do país, sendo que, nos anos anteriores, tais instituições já vinha sofrendo com baixas orçamentárias, comprometendo ainda mais os serviços prestado à sociedade. Enquanto em 2019, os liceus federais perderam 30% de seu orçamento (ANDES, 2019, s/p), em 2020, de acordo com a mesma APUB (2022, s/n), 177 milhões de reais que garantiriam a permanência de alunos de baixa renda nas universidades foram cortados das políticas de assistência estudantil, o que afetou “cerca de 50% dos matriculados nas universidades federais que pertencem a esse estrato social”.

As dificuldades geradas pelos cortes orçamentários têm sido mostradas pelas universidades federais através de suas páginas na internet, em jornais, nas mídias sociais como tabelado no Quadro 5.

DATA	NOTÍCIA	FONTE
07/05/2019	Cortes de orçamento já são sentidos em universidades federais.	Cortes de orçamento já são sentidos em universidades federais (andes.org.br)
12/08/2020	Andifes alerta sobre impactos do corte no orçamento das IFES para Assistência Estudantil.	Andifes alerta sobre impactos do corte no orçamento das IFES para Assistência Estudantil – UFSM
12/08/2020	Corte no orçamento de universidades e institutos federais poderá tirar R\$ 185 milhões da assistência estudantil, diz associação de reitores.	Corte no orçamento de universidades e institutos federais poderá tirar R\$ 185 milhões da assistência estudantil, diz associação de reitores Educação G1 (globo.com)
10/12/2021	Relatório preliminar ao PLOA ⁷ de 2022 prevê cortes maiores para universidades e dirigentes se mobilizam em Brasília para tentar reverter situação”.	Universidade Federal de Viçosa - Notícias (ufv.br)
22/03/2021	PLOA 2021 prevê corte de 18,2% em orçamento de Universidades Federais: Cortes podem inviabilizar atividades indispensáveis ao ensino superior público em 2021.	PLOA 2021 prevê corte de 18,2% em orçamento de Universidades Federais - Universidade à Esquerda (universidadeaesquerda.com.br)
18/03/2021	Corte no orçamento das universidades federais para 2021 pode chegar a R\$ 1,1 bilhão.	Corte no orçamento das universidades federais para 2021 pode chegar a R\$ 1,1 bilhão (ufsb.edu.br)
24/01/2022	Cortes no orçamento dificultam assistência e extensão nas universidades federais.	Cortes no orçamento dificultam assistência e extensão nas universidades federais (apub.org.br)

⁷ Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2022.

Fonte: Elaborada pela autora com base em noticiários

Para que a política tenha sustentabilidade e consiga dar conta dos desafios, as IFES precisam investir em processos de capacitação/formação continuada para as equipes sociopsicopedagógica, que atuam nas AEs. Esse investimento favorecerá a geração de conhecimentos e novas competências fundamentais para a manutenção e o sucesso de políticas públicas, como a do PNAES. Para Lima e Ferreira (2016, p. 120), as políticas públicas devem ser constantemente avaliadas além do planejamento e da implementação, a fim de promover sua sustentabilidade ao longo dos anos frente aos desafios sociais existentes e vindouros.

CAPÍTULO 3

APORTE TEÓRICO: ANCORAGEM DE CONHECIMENTOS

Como no capítulo anterior, discutiremos sobre a AE resgatando um pouco do histórico de sua institucionalização no Brasil. Neste capítulo destaca-se, ainda dentro da proposta dos eixos conceituais, outros quatro tópicos, descritos na Figura 10.

Figura 10 – Eixos conceituais norteadores da oficina.



Fonte: Elaborada pela autora

Estes foram os eixos conceituais norteadores da oficina e, um dos principais eixos que seleciorenei para b a proposta foi a “Aprendizagem Significativa”, referenciada a partir de dois principais autores, David Ausubel e Carl Rogers. Suas teorias orientarão as metodologias ativas, suas noções e principais conceitos.

3.1 Noções de Metodologias Ativas

Para compreender os eixos conceituais que nortearam a construção do processo/produto, foi preciso estudar sobre tecnologias de ensino e aprendizagem, focadas no

ensino superior, além de conceitos, tais como *inovação, criatividade, aprendizagem significativa, metodologias ativas, recursos pedagógicos com ênfase na aprendizagem-criativa; recursos tecnológicos com ênfase no ensino-aprendizagem, motivação, trabalho colaborativo*, entre outros que serão apresentando *a ulteriori* no decorrer desta pesquisa.

Sobre a inovação e criatividade, cabe dizer que andam juntas e que a primeira seria a parte mais trabalhosa da segunda, já que precisa seguir um método de trabalho baseado no tripé *organização, dedicação e a avaliação constante dos resultados*. Sobre isso, Costa e Moraes (2014) ponderam que, o fato de termos as ideias nem sempre significa que irá surgir algo novo, inovador, ou que será gerada uma grande descoberta. Por outro lado, para a inovação acontecer, são imprescindíveis os processos criativos. No caso de equipes de trabalho que busquem inovações para a melhoria dos serviços, é importante a ação colaborativa, que estimule os processos criativos do grupo de trabalho, a partir das individualidades dos sujeitos e suas potencialidades.

Neste sentido, esse foi um trabalho que buscou se apropriar de conceitos já estabelecidos, que fundamentassem teoricamente a pesquisa e o produto educacional em questão. Buscar o aporte de conhecimentos em áreas diferentes de saberes é uma tarefa complexa. Entretanto, é possível generalizar este adágio a qualquer profissão, pois fala da criação de condições facilitadoras para o desenvolvimento de processos criativos. Sobre esta questão, Amabile (2013) nota que dar respostas implica em um problema que deve ser correspondente aos objetivos a serem concluídos ou problemas a serem resolvidos, por isso, não devem ter apenas uma resposta, ou uma solução óbvia e fechada.

Portanto, é importante lançar mão de formas criativas de aprendizagens significativas. Santos (2016, p. 72), inclusive, atenta as “mais diversas formas de ensino [pois] são essenciais para tornar o ato de estudar prazeroso”. Para ele, fazem-se necessários as trocas simbólicas, diversificando os grupos possibilitando a integração permanente intragrupo.

Acredita-se que o uso de metodologias ativas, tecnologias educacionais e demais materiais educativos podem viabilizar, de forma criativa, a abertura de caminhos e técnicas que possam dar sentido aos conhecimentos adquiridos durante os encontros nos espaços de ensino e aprendizagem.

Para Lubart (2007), criar exige muito mais aspectos do que simplesmente reproduzir algo e as criações precisam ter foco, tanto no bem-estar do indivíduo, como nas contribuições para a humanidade, consolidando desta forma uma aprendizagem inovadora. Sobre isso, ele abona que “uma produção criativa não pode ser simplesmente uma resposta nova. Ela deve

igualmente ser adaptada, ou seja, deve satisfazer diferentes dificuldades ligadas às situações nas quais se encontram as pessoas” (*idem*, p. 08).

Todavia, estabelecer a relação entre adequação e a capacidade de solucionar problemas reais (NAKANO 2018; WECHSLER, 2018; RUNCO, 2009), deve envolver a realização de algo diferente e significativo, não sendo apenas a reprodução, produção de novas ideias ou artefatos populares. Referente a essa questão, é necessário pensar a criatividade como um processo inerente ao ser humano e que tem como ambiente facilitador, ou dificultador, contextos históricos, sociais, políticos e econômicos.

Alguns aspectos das metodologias ativas, segundo Mota e Rosa (2018), estão vinculados à psicologia cognitiva, mais especificamente ao socioconstrutivismo e a metacognição, que como estratégia de aprendizagem, tem contribuído bastante para atividades educativas, pois valoriza aspectos como a reflexão e a autonomia da pessoa no processo de aprendizagem.

Reiterando essa ideia, Moran (2015, p. 18) diz que “as metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Assim sendo, é perfeitamente cabível o uso das metodologias ativas para processos de ensino-aprendizagem no contexto de formação continuada.

O uso dos princípios das metodologias ativas, a aprendizagem significativa, bem como os demais eixos conceituais, pode contribuir significativamente à criação, ao compartilhamento e à utilização de conhecimentos entre os profissionais que atuam na AE das IFES, por isto, a importância de favorecer espaços de capacitação e formação continuada a partir destes princípios já estabelecidos e articulados com correntes teóricas consagradas na educação (ver Figura 11). Diesel *et al.* (2017, p. 273) observam que estas estipulações contribuíram e continuam contribuindo para os processos de ensino e para os de aprendizagem, mediados por abordagem pautada em metodologias ativas.

Figura 11 – Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino.



Fonte: Diesel *et al.* (2017, p. 273)..

Costa e Moraes (2014) assumem que estamos, constantemente, resolvendo demandas e buscando solucionar problemas em todos os âmbitos da vida cotidiana, Por isto, sempre estamos criando maneiras de resolvê-los e, ainda que os problemas sejam os mesmos, exigem resoluções diferentes. Assim sendo, essa redefinição de novas respostas aos problemas se dá com base em experiências anteriores que foram exitosas e a partir delas podemos encontrar novos *insights* criativos e inovadores.

Para ilustrar a necessidade de reinvenção de soluções, Martha Gabriel (2014), elaborou uma fábula, intitulada *A inovação é uma das filhas ilustres da criatividade*, que apresenta a seguinte história: duas mosquinhas caíram no leite, então uma delas sugeriu que batessem bem as perninhas que, assim, sairiam de lá. Então bateu as pernas até que o leite virou manteiga, conseguindo sair de lá, enquanto que a outra desistiu e morreu. Tempo depois, a mosca que se sobressaiu da dificuldade e outra mosca caíram em um copo de refrigerante que tinha um canudinho. Essa outra mosca disse à primeira que poderiam sair pelo canudinho, mas ela quis ficar batendo as perninhas como na experiência anterior. Desse jeito ela acabou morrendo e a outra que usou o canudinho se salvou.

Essa historietta elucidada a necessidade de se considerar cada contexto para elaborar o roteiro de formação continuada e a integração das equipes de trabalho. Neste sentido foi pensada como proposta a realização de oficinas, metodologia de trabalho em grupo com intuito de viabilizar e assegurar espaços de reflexão sobre práticas, a partir das próprias experiências de atuação profissional.

As oficinas serão desenvolvidas com base em metodologias ativas, que dão protagonismo ao aprendiz, além de “seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com a orientação do professor” (BACICH; MORAN, 2018, p. 04).

Considera-se que determinadas tecnologias e metodologias ativas têm a possibilidade de serem inovadoras e criativas, de acordo com o contexto em que forem utilizadas e com os objetivos a serem alcançados. Isso pode ser importante para a composição de oficinas de formação continuada e integração, tornando o processo de ensino e aprendizagem, durante a formação, mais dinâmico, participativo e colaborativo entre os integrantes. Tal estrutura pode facilitar o processo de construção e socialização de conhecimento de forma coletiva.

Vale ressaltar que, de acordo com o levantamento de literatura feito entre os anos de 2007 e 2021, utilizando-se descritores como: *Assistência Estudantil; equipe sociopsicopedagógica; formação continuada e; metodologias ativas*, até o momento da escrita deste relatório, não encontramos trabalhos com a perspectiva de utilização de metodologias ativas em processo de formação continuada para profissionais de psicologia, serviço social e pedagogia que atuem na política de AE, o que nos permite advogar pela originalidade e *caráter inovador* desta proposta.

No entanto, foram encontrados materiais propondo oficinas voltadas para outros públicos e outros contextos, que puderam contribuir com o embasamento para a proposta em questão. Vale observar que, ao falarmos de AE, estamos nos referindo a um contexto de pessoas que estão em busca de soluções para os mais variados tipos de necessidades. Por isso, inferimos que as metodologias ativas e seus princípios são perfeitamente adequadas à proposta de trabalho de formação continuada de profissionais que atuam na AE.

Assim, para contribuir com a sistematização de conhecimentos, pensar e repensar as ações e as práticas interventivas no processo de ensino-aprendizagem, é possível usar como mediadores deste processo as metodologias ativas e seus princípios, que no geral, são mais utilizadas na educação básica. Contudo, foi possível verificar que pode-se aplicar estas atividades, inclusive, em processos de formação continuada, capacitação, bem como nos

espaços de educação não formal.

3.2 Consenso e dissenso sobre as Metodologias Ativas

As metodologias ativas têm ganhado cada vez mais espaço no meio educacional. Entretanto, têm sido questionadas no tangente a seus princípios. Com objetivo de mostrar reflexões desfavoráveis ao uso das metodologias ativas, identificamos autores que abordam criticamente o papel do professor ao declararem que no “papel de educador, por exemplo, existem críticas de que sua função nas metodologias ativas é colocada de forma secundária, apenas como mediador, sem se posicionar diante dos problemas” (SOUZA *et al.*, 2016, p. 662).

Essa questão surge a partir da discussão sobre a substituição de métodos tradicionais de ensino pelo uso das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, que passou a enfatizar e valorizar o papel do aluno e seus conhecimentos prévios, tornando a sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. No entanto,

[...] para ser considerada ativa não basta a mera participação do aluno em uma atividade: seu envolvimento precisa abranger o uso de sua inteligência em função da resolução da tarefa [...] para a aprendizagem ser ativa é necessária a interação do aluno(a) com o tema e isso ocorre quando o ele(a) ouve, fala, pergunta, discute, faz e ensina. Portanto, parece ser nessa ação que o aluno(a) é estimulado a construir seu próprio conhecimento, contando também com a participação do professor que atua como orientador e mediador de todo o processo. (LEVORATO *et al.*, 2017, p. 06).

Ao refletir-se a essas perspectivas, tanto do papel do professor, quanto o dos alunos, foi possível identificar que, no processo educativo, não há como o professor ser um “mero observador”, haja vista que o aluno precisa ser estimulado, orientado e desafiado a construir seus conhecimentos a partir de determinados parâmetros, pois a relação professor-aluno não está vinculada apenas a conteúdos a serem ensinados e apreendidos, envolve também outros aspectos como o afetivo, a confiança, o vivencial e a troca de conhecimentos intra e intergrupais.

Por isso, julga-se que o argumento ou a preocupação de que as metodologias ativas geram uma desvalorização do trabalho do professor não têm fundamentação. Para dar suporte a essa compreensão, Levorato *et al.* (2017, p. 06) afirmam que este profissional não é um mero “observador” e sim o indivíduo “que conhece, é capaz de ensinar, de transmitir os conhecimentos científicos e sistematizados no processo de ensino-aprendizagem, pois é um agente de transformação e desenvolvimento”.

Estas autoras desconstruem, também, a ideia de que as escolas, como espaços de ensino e aprendizagem, (re)produção de didáticas, do currículo e de construção e

ressignificação de conhecimentos não sirvam de *locus* onde se faz uso metodologias ativas. Ao contrário, as metodologias ativas, dinamizam a forma de ensino-aprendizagem, quebrando o padrão estático da “transmissão do conhecimento” centrado unicamente no professor. Com isso, Souza *et al.* (2016) defendem as metodologias ativas, afirmando que:

- 1 - Representam uma mudança de paradigma de ensino-aprendizagem no Brasil, tendo como base o aprendizado significativo e democrático;
- 2- O sucesso das metodologias ativas está na possibilidade de conjugação de estratégias diversas, conforme a necessidade de aprendizagem do grupo, considerando também os saberes prévios de cada aprendiz;
- 3- O facilitador deve relacionar um conjunto de competências nas áreas de gestão e de educação e;
- 4- O sucesso das metodologias ativas está na possibilidade de conjugação de estratégias diversas, conforme a necessidade de aprendizagem do grupo, considerando também os saberes prévios de cada aprendiz. (SOUZA *et al.*, 2016, p. 673)

Além das metodologias ativas, também foram utilizados outros conceitos fundamentais para a pesquisa, da própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura⁸ (1996), que definiu quatro pilares fundamentais para a educação, que fazem sentido para qualquer eixo de formação, inclusive para a formação continuada, pois “[...] ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (UNESCO, 1996, p. 89), que são:

- **Aprender a conhecer:** está relacionado a adquirir os instrumentos da compreensão;
- **Aprender a fazer:** para que o indivíduo possa atuar e modificar o mundo que o cerca;
- **Aprender a viver juntos:** desenvolver processo de socialização em grupo para poder aprender a participar, cooperar e contribuir com as atividades desenvolvidas por todos e;
- **Aprender a ser:** este pilar integra os três primeiros.

Esses pilares levantam as seguintes reflexões: (1) como ensinar as pessoas a aprenderem a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, se o educador já chega com as respostas prontas, sem nem ouvir as perguntas antes? (2) Sugerem projetos já prontos para o outro, ao invés de projetar junto com os aprendentes? (3) Pretendem manipular e controlar os comportamentos, sem considerar que o comportamento do outro é complexo e imprevisível? (4) E, se para o processo avaliativo da aprendizagem, fossem aplicadas provas padronizadas que, na maioria das vezes, não provam nada? (6) Em um ambiente profissional de equipe

⁸ No original, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

multidisciplinar a integração fica onde? Em quais momentos se dá a formação continuada? (7) Se sim, de que maneira acontece? (8) Como as informações e o conhecimento fluem para as resoluções de problemas diários? (9) Ou a equipe se divide em suas caixinhas?

Refletindo sobre tais questões e considerando que o conhecimento não é algo estático, mas um fenômeno complexo e em constante transformação, depreende-se imediatamente a importância estratégica da formação continuada, que será tratada na seção seguinte.

3.3 Formação continuada

Vê-se, com base em Oliveira (2017), que a formação continuada diz respeito ao envolvimento do profissional em eventos que demonstre o seu comprometimento e interesse em propostas que ampliem o seu aprimoramento do conhecimento profissional em diferentes meios, que favoreçam cada vez mais a organização, ampliação e melhoria do trabalho técnico.

Neste sentido, segundo Oliveira (2017), é preciso entender melhor como se constroem e como funcionam as políticas sociais, afirmando que “uma política tem um papel social mais abrangente e menos tecnicista que um programa e carrega em si as concepções e direcionamentos éticos gerais para um campo de ação específico” (*idem*, p. 22). Acerca disso, as políticas sociais acabam direcionando a formação e as capacitações dos profissionais que atuam em áreas específicas.

Com relação ao PNAES, Oliveira (*ibidem*) enfatiza que a política não teve uma fase de elaboração e implementação que pudesse ser comum a todas as instituições de ensino. Deixando-as sob a responsabilidade de cada instituição sua implementação, que tiveram apenas o Decreto nº 7.234/2010 como parâmetro legal. Porém, o Decreto só definia os objetivos, as áreas de execução e o público que seria atendido e as instituições destinatárias.

Por conseguinte o mesmo autor reitera, em termos gerais, que o Decreto não estabeleceu documentos mais elaborados que pudessem nortear as ações a serem desenvolvidas nas AEs, assim como não traçou as metas e nem os recursos para desenvolver a política, deixando a critério de cada instituição.

De certa forma, refletindo sobre estas questões, entendemos que não se ter estabelecido todos estes quesitos, pode ter sido importante para a autonomia das instituições, onde cada uma pode desenvolver a política de acordo com sua visão, missão, contexto social e econômico no qual estavam inseridas. Desta forma, proporcionou-se que cada IFES pudesse ter “a responsabilidade de criar e gerenciar suas formas de combater a evasão dos estudantes; [tendo]

autonomia para criar programas, bolsas e outras formas de auxílios, assim como os regimentos que regulamentam cada um desses auxílios” (MACHADO; PAN, 2016, p. 481).

Como este é um campo relativamente novo, ainda são necessários estudos que desenvolvam materiais e diretrizes que contribuam à orientação dos trabalhos desenvolvidos pelas equipes que trabalham na AE, principalmente no referente às equipes sociopsicopedagógicas. Neste sentido, a criação de processos/produtos que possam colaborar com a formação continuada e integração das equipes da AE mostra-se muito importantes,

[...] já que possibilitarão a criação de um panorama de como as atividades nessa área vêm se desenvolvendo [...] na Assistência Estudantil, bem como para a solidificação de uma cultura de avaliação e planejamento das políticas públicas de assistência estudantil, tendo o interesse do público-alvo como base para a elaboração das propostas” (OLIVEIRA, 2017, p. 18).

Para fomentar a formação continuada e integração das equipes de trabalho das assistências estudantis, que assegure a reflexão sobre práticas a partir das próprias experiências de atuação profissional, é importante a utilização de instrumentos metodológicos e tecnologias educacionais já existentes (OSTERMANN; REZENDE, 2009). Porém, é importante deixar abertura para a elaboração de novos processos e produtos, ou adaptações de outros, dando oportunidade para que os produtos educacionais possam atender as demandas encontradas pelos próprios profissionais (GONÇALVES *et al.*, 2019), que contribuam com a formação continuada e integração.

É preciso atentar que estes profissionais, geralmente, já trazem um conhecimento prévio de seus contextos de atuação, principalmente, quando oriundos de equipes que trabalham em Universidades *multicampi*, que atendem regiões geográficas e socioeconômicas diversas, como é o caso da equipe da Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará.

Nesse sentido, a “novidade gera a necessidade de conhecimento a respeito das práticas realizadas nesses espaços, de maneira a contribuir com a disseminação do fazer em Psicologia” (OLIVEIRA, 2017, p. 17), bem como das outras áreas. Considera-se isso por não haver tradição de atuação do psicólogo, do assistente social e do pedagogo no ensino superior público na área da AE, pois se trata de um campo novo de atuação para estes profissionais.

Ainda que Pinheiro (2016) relate que a Universidade Federal do Pará já desenvolvia os trabalhos de implementação das políticas de assistência aos estudantes desde 2007, quando foi criada a Diretoria de Assistência e Integração Estudantil (DAIE), ligada à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), a equipe de trabalho sociopsicopedagógica foi se constituindo conforme a

DAIE se estruturava e expandia suas ações aos discentes atendidos pelo PNAES em todos os *campi* da UFPA.

A fim de estabelecer uma ponte entre a formação continuada e integração de equipes sociopsicopedagógicas que atuam em assistências estudantis e as metodologias ativas, como ferramentas de ensino e aprendizagem, necessitou-se levantar bibliografia nas plataformas de publicações científicas usando os seguintes descritores: *Assistência estudantil, ensino superior, integração, equipe sociopsicopedagógica, metodologias ativas e formação continuada*. Em um dos textos encontrados, Niersche *et al.* (2009) afirma que

[...] uma Política de Educação Continuada Institucional, visa articular diferentes áreas e interesses em torno de princípios e compromissos coletivos, criando avanços significativos na qualidade dos serviços prestados, em que todos se sintam integrantes e integrados aos propósitos institucionais. (NIERSCHKE, 2009, p. 348)

Essa articulação voltada à formação continuada e integração deve ser focada no alinhamento da missão e visão da instituição com os objetivos do PNAES e como processo de formação continuada de servidores que atuam na AE, responsáveis pelo acompanhamento acadêmico dos discentes atendidos pelo PNAES.

Na política de capacitação de servidores, um diferencial é a possibilidade deles desenvolverem seus planos de carreira progredindo, tanto em termos salariais quanto em qualidade no serviço, a partir de suas formações continuadas de pós-graduação. Esse é um processo de conquistas trabalhistas e de empoderamento, em que o servidor busca desenvolver capacidade crítica, competências e valores que o ajudam a interagir e transformar o ambiente no qual trabalha. Assim, para os técnicos administrativos em educação (BRASIL, 2006, *apud* BATISTA *et al.*, 2019, p. 04-05).

[...] atenderem a uma demanda social cada vez maior em termos qualitativos necessitam estar bem preparados e motivados nos seus locais de trabalho. Uma das principais ações do Estado nesse sentido ocorreu com a publicação do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, em que se instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal. Esse decreto apresenta elementos claros de uma política de formação voltada à eficiência e a eficácia no serviço público, sempre buscando, para tanto, a racionalização de gastos, uma vez que apresenta como finalidades em seu Artigo 1º:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

Esta política foi estabelecida normativamente em 2006. Contudo, observou-se que sua implementação, além de ser lenta, muitas vezes trabalhou baseada em metodologias de ensino

tradicionais e, às vezes, o servidor não é ouvido sobre suas reais necessidades de formação, sendo a proposta apresentada de forma verticalizada.

Por isso, é necessário que a gestão, ao solicitar um evento de formação continuada com objetivo de melhorar cada vez mais seus serviços e produtos, busque valorizar os saberes dos seus servidores, pois eles saberão indicar com propriedade suas necessidades.

Essa forma de compreender o processo de formação continuada, potencializando a troca mútua de experiências entre os profissionais e suas respectivas áreas de conhecimento, favorece a criação de novos saberes e novas práticas, construídas a partir das vivências do processo de ensino-aprendizagem (BATISTA *et al.*, 2019). A formação continuada, nesse contexto, torna-se um processo de reflexão na ação. Indo ao encontro dessa reflexão, podemos falar mais no sentido da Andragogia (oriunda do termo etimológico grego, *andros* [“homem”] + *gogia* [“educar”]), relacionada ao desenho formativo, ou curricular e métodos voltados para compreender o adulto e suas formas de aprender (VEIGA-BRANCO, 2019). Esse conceito tem significados muito específicos, em que os aprendizes são entidades aprendentes e que se refere à:

[...] sabedoria prévia da experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida). Andragogia ou teoria de desenvolvimento de adultos, presume que os adultos têm requisitos específicos de desenvolvimento, e o termo, que encontra expressão prática no século XX, foi progressivamente sugerindo que os melhores ambientes de desenvolvimento, são os de natureza colaborativa, e os que utilizam uma abordagem baseada em problemas”. (VEIGA-BRANCO, 2019, p. 12).

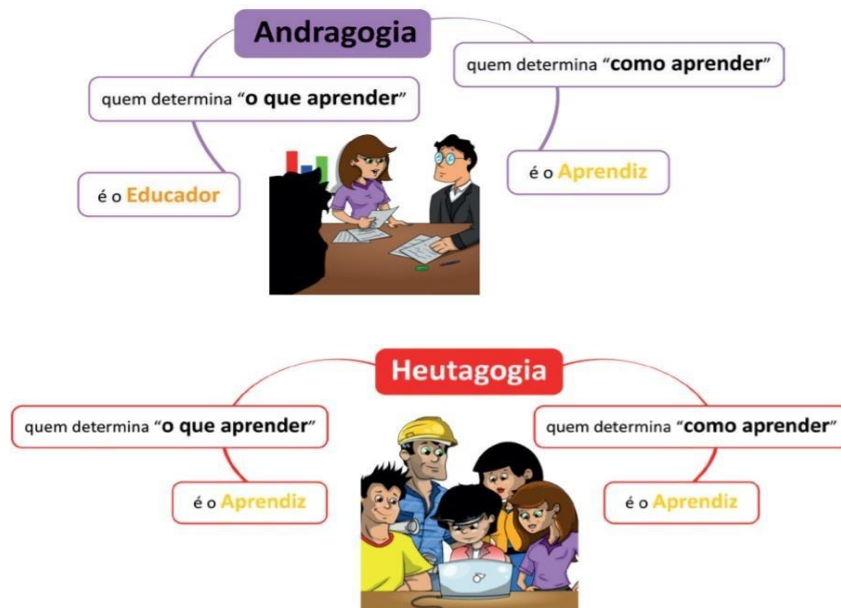
Essa perspectiva permite que a formação do adulto assuma uma relação dinâmica entre todos os sujeitos, onde toda contribuição é valiosa e formativa. Nesse sentido, “a prática andragógica é muito mais uma preparação de autoconsciência formativa e de desenvolvimento autodirigido do que um processo de formar (no sentido de formar: meter em forma)” (*idem*, p. 13).

A autora sugere o conceito de “Heutagogia”, também muito interessante, por corroborar com as definições de metodologias ativas, que é o, pois esse é um método que fala de um aluno ‘decisor’, aquele que decide, compromete-se e se responsabiliza por sua própria aprendizagem, buscando, segundo Colomeischi (*Op. Cit.*, p. 14) “aprender a aprender, através de estratégias como o *e-learning*, o *Design Thinking* ou o *learning*, o *Design Thinking* ou o *Project Based Learning*, e mesmo até o *Stories Telling*”.

Para demonstrar a diferença entre as noções de Andragogia e Heutagogia, esta pesquisadora utiliza uma imagem que explicita a diferença estrutural entre os dois fluxos de

ensino-aprendizagem (*Op. Cit.*, p. 13) (Figura 12).

Figura 12 – Diferenças estruturais entre o conceito de Andragogia e Heutagogia



Fonte: Colomeischi (2019, p. 13).

Infere-se que estes processos de ensino e aprendizagens são voltados para o público adulto, mesmo apresentando dinâmicas diferentes com relação à tomada de decisão do que aprender e como aprender. Enquanto que, na Andragogia, quem determina o que aprender ainda é o “educador”; na Heutagogia, essa determinação parte do próprio aprendiz, com o acompanhamento e orientações do professor/facilitador. Nesse sistema de ensino-aprendizagem, há lugar para a pessoa/aluno como um todo e não apenas para os aspectos cognitivos, mesmo que os objetivos da aprendizagem sejam conteúdos acadêmicos.

3.4 Aprendizagem significativa

Nesta seção, abordaremos um dos principais pilares conceituais, que deu suporte teórico para a construção de nosso produto educacional, que é a “Aprendizagem Significativa”. Dentre os teóricos que se debruçam sobre esse conceito, chama-se a atenção principalmente para as perspectivas teóricas de Carl Rogers e de David Ausubel.

Moreira (1999, p. 25) nota que “embora este conceito tenha sido proposto originalmente na teoria de aprendizagem de David Ausubel (1963, 1968), é compatível com outras teorias construtivistas e subjacentes [*sic*] a elas”. O que torna essa abstração, na atualidade, um conceito supra-teórico acerca da aprendizagem significativa consiste no

processo apresentado por Souza *et al.* (2013), ao dizer que,

[...] o aluno também aprende quando participa ativamente de uma atividade, realizando alguma tarefa, ouvindo as diferentes formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de expor suas ideias através de grupos de discussão ou debates. Essa participação ativa do aluno nas atividades escolares é reflexo de energia e entusiasmo, fruto do que o psicólogo Carl Rogers chamou de aprendizagem significativa”. (SOUZA; LOPES; SILVEIRA, 2013, p. 409).

Ao citarmos Rogers e Ausubel, é preciso atentar ao fato de que, apesar de ambos falarem de “aprendizagem significativa”, discutem tipos distintos de entendimentos, sendo que um se mostra mais intelectualizado/cognitivo, sem relevância de sentimentos ou significados para a pessoa, enquanto o outro é mais experiencial/vivencial, considerando mais os sentimentos, a realidade vivenciada pela pessoa no processo de aprendizagem – como notado na Figura 13.

Figura 13 – Aprendizagem Significativa: Ausubel e Rogers.



Fonte: Elaborado pela autora

Ausubel (1963, p. 58) diz que o conceito de “aprendizagem significativa” está relacionado a um “mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento”. Em outras palavras, a aprendizagem significativa ocorre a partir da interação entre conteúdos e a estrutura cognitiva. Segundo Moreira (2011), para que a aprendizagem significativa aconteça na teoria de Ausubel, é necessário:

[...] fazer uma análise conceitual do conteúdo para identificar conceitos, ideias,

procedimentos básicos e concentrar neles o esforço instrucional. É importante não sobrecarregar o aluno de informações desnecessárias, dificultando a organização cognitiva. É preciso buscar a melhor maneira de relacionar, explicitamente, os aspectos mais importantes do conteúdo da matéria de ensino aos aspectos especificamente relevantes de estruturacognitiva do aprendiz [...]. (MOREIRA, 2011, p.40).

À vista disso, na hora de organizar os conteúdos a serem ensinados é preciso pensar no aprendiz, considerando a estrutura cognitiva e conhecimentos formados anteriormente, pois “de nada adianta o conteúdo ter boa organização lógica, cronológica ou epistemológica, e não ser psicologicamente aprendível”, (MOREIRA, 2011, p. 27), que também assevera que:

No que se refere à estrutura cognitiva do aluno, é claro que a condição *sine qua non* para a aprendizagem significativa é a disponibilidade de subsunçores - conceitos ou proposições claros, estáveis, diferenciados, especificamente relevantes -- na estrutura cognitiva. No caso de não existirem os subsunçores ou de estarem obliterados, a principal estratégia [...] para deliberadamente manipular a estrutura cognitiva é a dos organizadores prévios [...] São materiais introdutórios apresentados antes do material de aprendizagem em si, em um nível mais alto de abstração, generalidade e inclusividade. Sua principal função é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber a fim de que o novo material possa ser aprendido de maneira significativa. Seriam uma espécie de ancoradouro provisório. (MOREIRA, 2011, p. 40).

O conceito de aprendizagem significativa também é um dos conceitos centrais e muito importante para os trabalhos de Carl Rogers (1951) na área da educação. Além de um dos criadores da psicologia humanista, também foi o criador de uma das abordagens da psicologia, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), que, embora fosse uma abordagem voltada para a clínica, também se aplica a educação, a partir dos princípios fundamentais de empatia, congruência/autenticidade e aceitação positiva e incondicional do outro. A

O foco da educação nessa teoria é o aprendiz, que busca a contínua aprimoramento humano, tal como sua reciprocidade com a realidade, visando sua renovação e desenvolvimento cultural e sócio-político-econômico (BRITTO, 1989, p. 63).

A ACP considera que o processo de aprender como pessoal, estando relacionado à individualidade, pois considera as experiências subjetivas de cada pessoa, contribuindo para que o estudante geralmente aprenda somente o que lhe parece relevante – i.e., o que está relacionado com suas experiências a priori e com sua realidade. Desse modo, Souza *et al.* afirmam que:

Por isso, ao migrar o pensamento de Rogers (1951) do campo da psicoterapia para o campo educacional, surge a qualidade da aprendizagem, e o ato de aprender não depende exclusivamente de características fisiológicas, mas também de aspectos emocionais e relacionais nos quais se encontra envolvido o aprendiz [...]. (SOUZA, LOPES, OLIVEIRA, 2013, p. 410)

Para compreender melhor estas regras básicas e sua importância para o processo de aprendizagem significativa, Souza *et al.* (*idem*, p.411) assim descreveram cada um dos conceitos:

- **A aceitação positiva e incondicional:** valoriza aquele que aprende (abordagem centrada no aluno), seus sentimentos, suas opiniões, sua pessoa. Essa atitude positiva revela que o formador deve aceitar sem restrições os temores e as hesitações que o aluno experimenta à medida que vivencia o aprendizado.
- **A empatia:** está relacionada à contribuição positiva para o clima favorável ao aprendizado. A empatia pode ser compreendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro. Uma vez que o estudante percebe que sua vivência é compreendida, torna-se mais viável desenvolver uma aprendizagem mais consolidada.
- **A congruência:** é a expressão de como se é e de como se sente. Uma pessoa é congruente quando as experiências simbolizadas que constituem o seu eu, espelham fielmente as experiências do organismo.

Trabalhar com esses princípios pode favorecer um ambiente potencializador de ensino e aprendizagem, pois estabelece um clima de confiança, de liberdade e onde as manifestações espontâneas das pessoas são bem-vindas. De acordo com Rogers (1973, p. 218), essa forma de agir torna a educação “uma procura excitante, uma busca, não mera acumulação de fatos logo superados e esquecidos”.

No entanto, o mesmo autor (1959) defendia a tendência à autorrealização, na potencialidade ao crescimento e à criatividade. Nesse sentido, o educador será a pessoa que apenas facilita o processo de aprendizado de outra pessoa, sem necessariamente determinar o que deve ser aprendido.

Voltando a *et al.* (*ibidem*, p. 418), que pretendiam “descrever a temática do ensinar e do aprender em torno da teoria humanista”, concluindo que a imersão na experiência e na aprendizagem significativa promoveria processos de aprendizagens mais duradouros, uma vez que o material a ser aprendido conversaria com o próprio mundo de significância do aprendiz, envolvendo tanto seu intelecto quanto também seus sentimentos (*Op. Cit.*, p. 418).

Reiterando essa perspectiva, Contreras (1997) trata sobre os aprendizados que adquiriu no contato com Paulo Freire, a partir do curso de formação *Alfabetização popular*, que serviu

para prepará-lo como “coordenador de ciclo de cultura”.Ele conta que, Paulo Freire, em 1965,

[...] apareceu como “formador-intermediador” esse educador brasileiro exilado, que nos cativou de imediato em nossa paixão juvenil: energia coincidentemente sua proposta didática sobre “ninguém se educa sozinho; todos se educam entre si, mediatizados pelo mundo” [...] Mais ainda:pareceu-nos que a proposta educativa freiriana era absolutamente complementar e necessária como metodologia para nossa prática transformadora. (CONTRERAS, 1997, p. 21).

Observamos, então, o quanto as metodologias educacionais inovadoras podem favorecer a aprendizagem significativa, com um papel mais ativo e autônomo do aprendiz, que é um dos eixos principais da proposta de processo/produto apresentada neste relatório. Sobre este processo de interação entre o conhecimento e a *práxis*, Contreras (*idem*), o qual relata ter entendido que,

[...] o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível se integram numa *práxis* comum de mudança, isto é, quando consegui entender a educação como prática dialética de libertação e mudança. Eu e os outros libertando-nos para transformar o mundo que nos mediatiza. (CONTRERAS, 1997, p. 22).

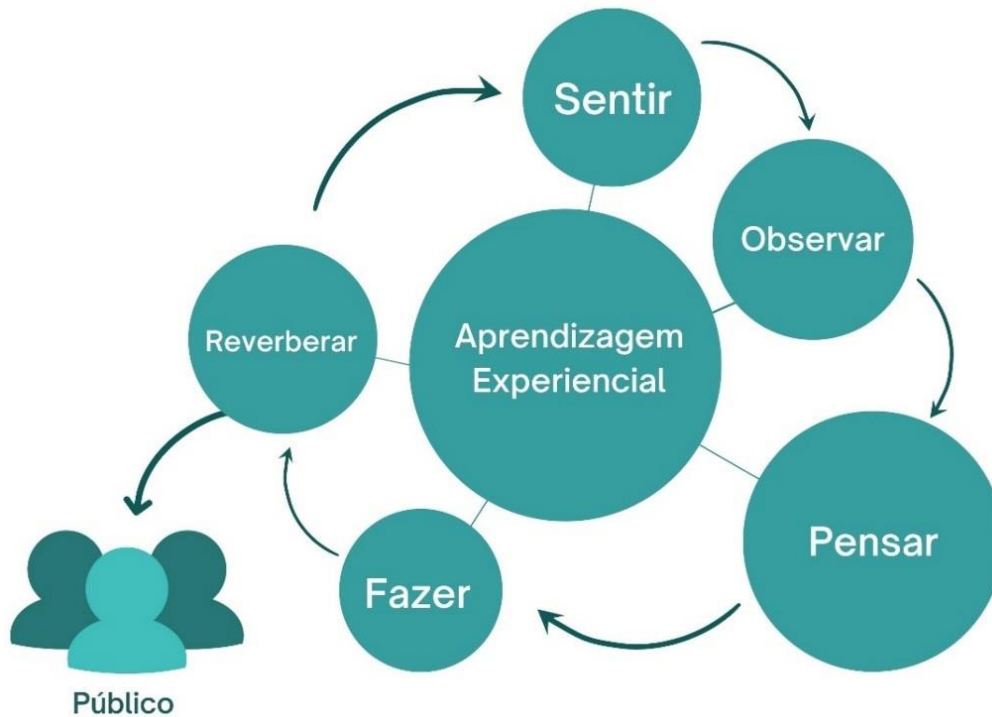
Em outras palavras, o autor está se referindo a um contexto de formação que contribui com a sistematização de conhecimentos, com o pensar e repensar as ações e as práticas interventivas. Portanto, a intenção aqui almejada foi construir um instrumento pedagógico, que pudesse fomentar o processo de formação continuada e integrada de assistentes sociais, psicólogos e pedagogos que atuam na AE.

Para tanto, buscou-se colocar em prática o conceito de aprendizagem significativa, que está ancorado em princípios como participação ativa, trabalho colaborativo, autonomia do discente, reconhecimento e validação dos conhecimentos prévios que o aprendiz traz consigo.

Isso significa que o aprendiz pode trabalhar e transformar a sua realidade, a partir do que aprendeu, compondo o conhecimento que já tinha com o novo que adquiriu gerando conhecimentos mais significativos que irão reverberar no atendimento público, além de retroalimentar o grupo, pois se trata de uma formação continuada.

O interessante da aprendizagem experiencial é que trabalha dimensões de aprendizagens como: sentir, observar, pensar e fazer (FILATRO; CAVALCANTI, 2018), e complementando esta ideia foi possível acrescentar o conceito de “reverberar”, pois quando o profissional passa por uma formação, ele está em busca da melhoria de sua formação, que reverbera na sua atuação profissional, contribuindo para o autoconhecimento e para que os profissionais se vejam como partícipes dos processos de construção de conhecimentos e dos próprios processos de aprendizagem. Este panorama é descrito na Figura 14.

Figura 14 – Dimensões da aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela própria autora com base em Filatro e Cavalcanti (2018).

Já Britto (1989) propõe algumas assertivas que podem contribuir objetivamente para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, bem como auxiliar o professor/mediador/facilitador a compreender melhor a importância do seu papel na eficácia da aprendizagem significativa e para a formação do aprendiz como um todo. A saber, elencam-se aqui estes pré-requisitos:

- I. Desenvolver com o aprendiz um relacionamento baseado na: autenticidade, empatia, compreensão, cordialidade, no estabelecimento de um clima de liberdade, responsabilidade e respeito de ambas as partes;
- II. Aceitar o aluno como ele é na sua realidade, com todas as peculiaridades que lhe pertencem;
- III. Comunicar-se autenticamente com o aprendiz, ouvindo e fazendo-se ouvir, evitando juízo de valores;
- IV. Manter o respeito e a credibilidade nas possibilidades e potencialidades do aprendiz em solucionar seus próprios problemas e dúvidas;
- V. Orientar e incentivar o aprendiz a buscar novos conhecimentos, estimulando com isso a autoconfiança e o respeito ao diálogo;
- VI. Manter-se atualizado com relação aos seus conhecimentos, à sua organização,

inovação dos métodos educacionais, dos recursos tecnológicos e didático-metodológicos, buscando facilitar o processo de aprendizagem significativa, e;

- VII. No desempenho de suas atividades, estar sempre consciente de suas limitações, procurando superá-las na medida do possível.

Entendeu-se, a partir dessas proposições, uma postura de facilitação do processo de aprendizagem, que envolve um relacionamento interpessoal intenso e de muito trabalho, gerando um clima respeitoso e de não “agressivo” ao mundo do aprendiz, que o permitirá “se aventurar a se abrir à experiência que o professor traz, promovendo um encontro em que o principal não é a anulação da experiência do outro” (Souza *et al.*, 2013, p. 419), mas sim de estímulos à ampliação do pensar sobre o mundo em um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

Construímos, assim, uma ponte com a noção colomeischiana de Heutagogia, na qual o aprendiz gerencia sua própria aprendizagem. Inclusive com flexibilidade para selecionar as formas e os modelos comportamentais, que possam facilitar a sua busca pelo conhecimento, sendo fundamental o diálogo.

3.5 Constituição da equipe sociopsicopedagógica da AE

Para estabelecer a PNAES no âmbito das IFES, foi necessário constituir grupos de trabalho, com profissionais de várias áreas de conhecimentos para que pudessem desenvolver o trabalho de acolhimento/acompanhamento multidisciplinar, que buscasse contribuir com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos discentes assistidos pela política estudantil. Isso faz com que a atuação da Assistência Estudantil, seja primordial, visto que, dentro das IFES, é o setor que trabalha com as mais variadas situações que envolvem os discentes.

A SAEST-UFPA conta com uma equipe diversificada de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, terapeuta ocupacional, nutricionistas, profissionais de tecnologia da informação e comunicação, corpo administrativo, tradutores e intérpretes de LIBRAS e tradutores *Braille*. No entanto, como definido anteriormente, a pesquisa destinou-se aos Assistentes Sociais, Pedagogos e Psicólogos.

Em um grupo de trabalho multidisciplinar existem diferentes saberes laborais e experiências que constituem a identidade dos profissionais. Por isso, faremos uma breve descrição do papel de cada uma dessas três profissões. Entendendo que, apesar desses proletários estarem atuando há pouco tempo nessa área, Partindo desta questão, Romaro (2006,

p. 15) afirma que todo ofício é estabelecido por um conjunto de atos e normas que “visa atender demandas sociais, norteado por elevados padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de cada profissional com seus pares e com a sociedade como um todo”.

Essa afirmação contempla o Serviço Social, a Pedagogia e a Psicologia. No mais, é relevante compreender um pouco mais sobre o papel de cada uma destas áreas de conhecimento. Pois, ao falarmos de formação continuada que, segundo Lorenzoni *et al.* (2018, p. 646), tratamos da mediação dos indivíduos “pela relação com o(s) outro(s), pelas leituras, circunstâncias da vida, as condições de lugar e a realidade onde se está inserido”.

Desta maneira, procurou-se caracterizar princípios e funções da atuação desses profissionais no ambiente de trabalho na SAEST e demais IFES, com base nos estudos da área, a saber: I. Psicólogo; II. Assistente Social e o III. Pedagogo.

I. Psicólogo

A atuação dos psicólogos na AE, no ensino superior, é considerada uma prática recente em construção. Isso faz com que busquem uma identidade profissional, podendo ser identificada “como metamorfose e movimento permanente de transformação” (GOMES, 2020, p.15). No mais, a autora expõe os dados de uma pesquisa realizada em 2016 com um total de duzentos e um psicólogos vinculados à assistência estudantil, na qual concluiu que esses números, pudessem estar relacionados às políticas de expansão e democratização do ensino nas IFES, através do REUNI e PNAES.

O que norteia as atividades desses profissionais são os princípios do código de ética da categoria, pautado na promoção da liberdade, na dignidade e na integridade do ser humano, buscando promover saúde e qualidade de vida dos indivíduos e das coletividades, contribuindo para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (GOMES, 2020).

Além dessas normativas, o psicólogo, independente da área de atuação, precisa ter responsabilidade social, analisar criticamente e historicamente a realidade política, econômica, social e cultural do contexto de trabalho. Segundo Gomes (*idem*, p. 36), para “fomentar ações que concretizem os pressupostos indicados requer a elaboração de dispositivos institucionais capazes de atender as demandas próprias à população a ser atendida”. Logo, a autora indica algumas competências para o psicólogo que trabalha nas universidades com a AE:

- Manejos que previnam a necessidade de atendimentos clínicos individuais e/ou que visem à promoção da saúde;
- Contribuição para resolução de problemas os quais, muitas vezes, surgem em decorrência do ingresso no ensino superior e acabam por afetar o desempenho acadêmico dos discentes;
- Auxílio no processo de transição do ensino regular ao ensino superior ao promover a integração do aluno à vida acadêmica;
- Colaboração na gestão da carreira, encaminhamento profissional e reorientação profissional. (GOMES, 2020, 36).

O psicólogo educacional também atua no setor estratégico das universidades, com planejamento e gestão de projetos educacionais nas instituições, contribuindo na construção da identidade pessoal e na participação social. Além de participar das atividades de gestão institucional que visam acesso à educação superior de qualidade, a permanência, a acessibilidade, integração, diminuição da retenção e da evasão universitárias e inclusão dos alunos (*ibidem*), uma das mais importantes, é o trabalho voltado para a prevenção e promoção da saúde mental administrações.

Entretanto, Cardoso e Couto (2019, p. 304), dizem que o trabalho do psicólogo ainda não está bem definidona AE. Assim como em outras universidades, na SAEST-UFPA também difere quanto à finalidade do trabalho, que pode ser reconhecido nas diferentes administrações de serviços de alimentação estudantil.

Os autores ponderam que circular entre os diferentes setores da AE pode ser interessante para possibilitar a interação entre os profissionais. Por outro lado, pode representar o risco de exercer uma “prática difusa, pouco sistemática e em desacordo aos princípios instituídos pelo código de ética profissional” (*idem*).

No entanto, essa é uma preocupação a ser constantemente considerada em qualquer área que o psicólogo atue, visto que seu campo do conhecimento ainda está ocupandoos diversos espaços de atuação e práticas, que precisam ser discutidas e sistematizadas deacordo com os princípios éticos que embasam a profissão do psicólogo, que requer constante reflexão acerca do fazer profissional, coerente com o ambiente de trabalho e com os aspectos éticos da profissão.

II. Assistente Social

Levantaremos aqui argumentos sobre a prática do Serviço Social na política de educação superior, mais especificamente na Aassistência Estudantil. A atuação doassistente social na educação, historicamente, ainda é bem recente e tem a finalidade, de fundamentar e

fortalecer a educação. Santos (2017, p. 42) nota que “a luta pelo direito ao acesso e permanência do aluno na escola, bem como a concretização da educação enquanto direito social”.

Portanto, o exercício do Serviço Social não diverge da atuação do psicólogo, no tangente ao ensino superior, por sua notoriedade quanto ao considerar a educação como elemento de equidade social. Sobre isso, Farias (2021, p. 56), afirma que, de forma inequívoca, “a inclusão do profissional de serviço social na política de educação tem sido pensada no intuito de fortalecer as redes de sociabilidade e de acesso aos serviços sociais, além da busca por reconhecer e ampliar os direitos dos sujeitos sociais”.

Sendo assim, é impreterível pensar a dimensão técnico-operativa do Serviço Social, a fim de desmistificar alguns conceitos a respeito do estudo socioeconômico, partindo do entendimento que se trata de atribuição privativa da profissão.

Para Farias (2021), o trabalho do assistente social é bastante relevante, pois dentro da divisão técnica, representa as questões sociais do serviço social, vista a necessidade da qualificação para intervenções que vão além da aplicação de instrumentos e técnicas de seleção para auxílios financeiros. Já Santos (2017) nota que os profissionais precisam refletir suas ações e práticas para que, evitando que se tornem meros executores burocráticos das políticas educacionais. O que demonstra a constante necessidade de formação continuada para dar conta das demandas das políticas educacionais que emergem no meio social.

Segundo Amaro (2011), foi na década de 1980 que as intervenções dos assistentes sociais passou por um processo de renovação da profissão com base nas seguintes ações:

- A coordenação e execução de políticas de ação social voltadas ao atendimento das demandas escolares, com atenção especial aos grupos mais pauperizados e excluídos;
- O levantamento e identificação de necessidades, interesses e preocupações da comunidade escolar;
- O gerenciamento e execução de programas de assistência social na educação;
- A realização de estudos situacionais e parecer técnico sobre a realidade sociofamiliar e a história social dos alunos em acompanhamento profissional (AMARO, 2011, p. 21).

Somando-se a esse movimento de renovação da profissão e para atender a demanda da garantia de permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômicas nas universidades públicas, entendida pela Constituição Federal de 1988 como um direito social e igualdade de oportunidade, faz-se necessária uma política de assistência estudantil. A qual, para Silveira (2012),

Deve compreender ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o

acesso aos instrumentais necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros. (SILVEIRA, 2012, p. 54)

A seleção dos alunos que irão receber esses recursos é realizada pela equipe de Serviço Social, por meio da análise e avaliação socioeconômica, através de instrumentais como a análise da documentação, entrevistas e visitas domiciliares. O mesmo Silveira repisa a importância do trabalho desses profissionais, já que

Os estudos sociais são importantes instrumentos para o desvendamento da realidade social de determinado sujeito, que expõe sua situação ao profissional, o qual, através das técnicas de entrevista, visita domiciliar, observações, análises documentais, emite um parecer social (...) sendo que a emissão do parecer social reflete não só a opinião do assistente social, com base na observação e no estudo social, mas também seu comprometimento com a população no acesso às políticas e direitos sociais. (SILVEIRA, 2012, p.117)

É nesta realidade que, segundo Dondossola (2020, p.71), se inserem os indivíduos assistentes sociais na Política de Educação, requisitadas pelo Estado para elaborar e implantar ações ligadas à Assistência Estudantil, visando garantir, principalmente, o acesso e a permanência dos estudantes ao ensino superior público, além de contribuir para a diminuição das taxas de evasão e retenção dos mesmos.

Estes profissionais também não têm diretrizes específicas relatadas no PNAES para a atuação na AE. Todavia, durante a pesquisa bibliográfica, localizou-se um artigo, no qual o pesquisador realizou um levantamento das principais práticas destes profissionais, através de um questionário e os resultados foram sistematizados em percentuais (Quadro 6).

Quadro 6 – Ações realizadas pelos assistentes sociais no que se refere à assistência estudantil.

AÇÕES	% ASSISTENTES SOCIAIS
- Acompanhar a distribuição dos benefícios;	100%
- Dar visibilidade às ações desenvolvidas da Assistência Estudantil na perspectiva de consolidá-la;	
- Desempenhar tarefas administrativas e articular recursos financeiros disponíveis;	
- Divulgar junto à comunidade estudantil os programas previstos no programa de Assistência Estudantil;	90%
- Propor alternativas de atendimento às demandas por Assistência Estudantil.	
- Identificar os estudantes em situação de vulnerabilidade social;	80%
- Proceder à organização e distribuição dos benefícios previstos neste programa.	
- Articular os setores comprometidos com a exequibilidade do programa de Assistência Estudantil;	
- Avaliar o impacto dos programas de Assistência Estudantil na vida acadêmica dos estudantes;	

- Planejar, coordenar e avaliar os programas e/ou projetos referentes ao PNAES.	
- Elaborar relatórios dos programas em atividade;	70%
- Identificar as questões sociais que interferem no processo de ensino e aprendizagem;	
- Manter atualizados o cadastro dos estudantes atendidos pelos programas de Assistência Estudantil;	
- Propor programas específicos para o campus em que atua.	
- Construir anualmente o perfil socioeconômico da comunidade estudantil do IF;	60%
- Coordenar as atividades do programa de Assistência Estudantil no campus onde atua.	
- Construir anualmente o perfil socioeconômico da comunidade estudantil do IF;	30%
- Coordenar as atividades do programa de Assistência Estudantil no campus onde atua;	
- Atuar em espaços de controle social no âmbito do IF.	

Fonte: Cavalheiro (2013, p. 190).

A partir destes resultados, autora identifica-se “que as atividades profissionais estão concentradas em tarefas burocráticas [...] principalmente no que se refere ao acompanhamento e à distribuição dos benefícios” (CAVALHEIRO, 2013, p. 191). Apesar destas atividades serem indispensáveis à gestão dos auxílios, o trabalho do assistente social acaba ficando aquém do que poderiam e eles passam a ser vistos como os profissionais da AE responsáveis apenas pelo acompanhamento financeiro. Como pôde ser visto no Quadro 6, as principais atividades destacadas estão relacionadas aos auxílios financeiro.

Essa pesquisa foi desenvolvida em 2013, mas a perspectiva descrita continua atual em 2021. Fato asseverado por Gomes (2021, p. 67) ao destacar que: “no exercício de suas funções, o Assistente Social realiza atividades como seleção socioeconômica para fins de ‘elegibilidade’ do usuário, de acordo com as normas que regulam os serviços prestados.”

No mais, prossegue comentando as atividades desenvolvidas pelo assistente social, sendo importante compreender que:

[...] apesar de as competências compartilhadas com outras profissões abrirem leque de possibilidades de atuação e intervenção, as atribuições privativas, por sua vez, nos definem como profissionais de serviço social categorizados, e nos diferem no mundo do trabalho de outras profissões. Portanto, reconhecer e determinar nossas atribuições privativas como tais, nos dá um sentido de existir como profissionais legitimados. (GOMES, 2021, p. 67).

Na assistência estudantil, essa legitimação é atrelada à questão do estudo socioeconômico⁹, pois esse é um dos quesitos que deve ser avaliado para a garantia dos auxílios

⁹ Estudos socioeconômicos/estudo social: “se tratam de processos de análise, conhecimento e interpretação de determinada situação social, os quais são sistematizados de acordo com o sujeito requerente para quem a ação está direcionada”. (GOMES, 2021, p.70).

concedidos aos discentes. De igual modo à análise de cunho socioeconômico para fins de benefício, essa atividade é atribuição do assistente social, segundo a Lei de Regulamentação da Profissão nº 8.662/93.

Conexa a esta assimilação, Gomes (2021, p. 69) diz que será demandado destes profissionais não somente qualificação técnica especializada de suas ações, mas inclusive a obrigação de adotar “uma postura de cunho educativo, moralizadora e disciplinadora”. Essa questão evidencia o trabalho desse profissional dentro da equipe sociopsicopedagógica.

Portanto, o assistente social, com seus conhecimentos, ações, intervenções e experiências, faz um trabalho de integração, construção ativa e colaborativa no trabalho coletivo de assistência aos discentes nas IFES, contribuindo com o trabalho da AE.

III. Pedagogo

A presença do pedagogo na AE é de fundamental importância para esses espaços de aprendizagem. Assim sendo, desenvolver e “executar projetos educativos, organizar ações de planejamento, desenvolver instrumentos para avaliação, que vai subsidiar para repensar práticas e ações” (SILVA, 2019, p. 02).

Na SAEST foi possível observar que, para além do desenvolvimento de projetos de extensão universitária, o pedagogo realiza atendimentos aos alunos, no sentido de orientá-los quanto à organização do tempo-estudo-acadêmico, bem como aqueles alunos que entram em processo de jubramento por alguma circunstância seja de ordem econômica, acadêmica ou de saúde, realizando também apoio acadêmico.

O pedagogo da AE também promove conciliações e entendimentos entre orientando e orientada das respectivas faculdades, acompanhando o processo de desenvolvimento acadêmico do aluno, no sentido de reverter a evasão acadêmica com apoio dos demais profissionais da AE dentro do seu campo de atuação.

Deste modo, a integração entre pedagogos, assistentes sociais e psicólogos é de suma importância, tanto em compromisso, afinidade e conhecimento de metodologias que vise meios para reverter inclusive déficit de aprendizagem, por meio de projetos educativos viabilizados nos institutos de origem desses estudantes.

Sobre isso, acredita-se que, a formação continuada por meios de metodologias pode vir fortalecer os vínculos institucionais e dar conhecimentos das experiências já existentes nas faculdades no sentido de compartilhamento, aprofundamento, aprimoramento e ampliação

interinstitucional, sobre o viés do tripé educativo ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2006, o pedagogo pode atuar em qualquer espaço que esteja em consonância com seus conhecimentos e saberes, contribuindo e oferecendo suporte necessário para a formação do indivíduo. Segundo o inciso quarto do Art. 5.º desta legislação, tal profissional deve estar capacitado a “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano e em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (DCN, 2006).

Portanto, dentro dos objetivos do Decreto nº. 7.234/2010, que rege o PNAES, está prevista a participação do pedagogo em algumas ações a serem desenvolvidas pela assistência estudantil, como é o caso do apoio pedagógico. O texto, no mais, prescreve, que

[...] justifica-se a atuação do profissional da Pedagogia, que junto a uma equipe multiprofissional, que hoje conta com assistentes sociais e psicólogos na Gerência de Assistência Estudantil (GAE) buscam planejar e desenvolver ações com a função principal de acompanhar os estudantes [...] em situação de vulnerabilidade socioeconômica em seus aspectos: sociais, pedagógicos e psicológicos, visando a sua permanência na instituição, bem como a melhoria de seu desempenho acadêmico no curso para concluí-lo com êxito”. (SILVA, 2019, p. 04).

Como não se tem estabelecido de qual ou quais modos deve ser desenvolvido o apoio pedagógico na assistência estudantil, Donida (2019) pondera acerca da inexistência da condução e funcionamento do Apoio Pedagógico nas IFES em todo o país, além do desconhecimento de sua efetividade real”. Além disso, há em alguns casos a dificuldade em obter informações durante a procura sobre esse serviço nas páginas das instituições.

Apesar dessas dessas questões, Silva (2019, p. 05), fala da importância do trabalho do pedagogo junto a equipe multidisciplinar, pois contribuem significativamente para o processo de compreensão dos desafios acadêmicos que os estudantes passam, abrindo caminhos para novos estudos.

No competente à equipe multidisciplinar, é importante ressaltar que alguns profissionais, como é o caso da psicologia e do serviço social, “dispõem de leis de regulamentação profissional ou códigos de ética que apontam competências e atribuições de maneira genérica e que têm vínculo direto com o trabalho desempenhado no ambiente educacional” (SOARES; AMARAL, 2022, p. 120).

Estas autoras evidenciam, também, a falta de descrição das ações da equipe envolvida na assistência estudantil, apesar de ter encontrado em outras políticas assistencialistas, ações que se relacionam à perspectiva universal educacional. Aqui estão listadas:

- Ações de promoção social e formação cidadã dos estudantes;
- Ações que visem integrar o tripé do processo educacional aluno, escola, família;
- Campanhas e palestras educativas que contribuam para o fortalecimento intelectual, social, político e cultural dos discentes;
- Atendimentos de alunos e/ou responsáveis, em situações específicas;
- Ações de formação e prevenção relativas ao uso e abuso de substâncias psicoativas, vulnerabilidade a doenças sexualmente transmissíveis, doenças crônicas, gravidez e paternidade precoces, dentre outros temas;
- Serviço psicológico educacional: busca o desenvolvimento humano, como foco na qualidade de vida do estudante;
- Serviço técnico-pedagógico: avalia as questões institucionais intervenientes na aprendizagem dos estudantes e promove atividades diversificadas para contribuir com o desenvolvimento das múltiplas inteligências;
- Serviço de acompanhamento social: estimula a vivência e o aprendizado do processo democrático na instituição, promove o fortalecimento da cidadania, incentiva a integração e participação da família dos estudantes no contexto acadêmico;
- Serviço de assistência básica à saúde: atendimentos individuais, palestras educativas, oficinas, campanhas, dentre outras ações;
- Ações de atenção à saúde e apoio biopsicossocial;
- Ações voltadas ao atendimento do estudante com baixo desempenho acadêmico, com necessidades educacionais específicas ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando a conclusão do curso; e
- Educação para a diversidade. (SOARES; AMARAL, 2022, p. 121)

O presente estudo pretende contribuir com a ampliação de conhecimentos acerca do trabalho desenvolvido pelas equipes sociopsicopedagógicas que atuam nas Assistências Estudantis de um modo geral, além de proporcionar, com a realização de oficinas, um ambiente que possibilite a geração de subsídios técnicos e teóricos para colaborar com a prática desses profissionais que fazem acolhimento, atendimento e acompanhamento acadêmico aos discentes assistidos pela AE.

CAPÍTULO 4

O CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para o embasamento teórico desta inquirição, desenvolveu-se uma revisão da literatura a partir da pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008, p.50), é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Este processo ocorre através de buscas nas plataformas de bancos de teses e dissertações, artigos, relatórios e pesquisa documental das legislações sobre AE, além de notícias sobre determinados aspectos socioeconômicos, acadêmicos e de saúde que contribuíssem para a melhor compreensão do tema da pesquisa.

O propósito da pesquisa bibliográfica foi de buscar estudos já realizados na área da temática estudada no projeto para estabelecer uma interlocução teórica que pudesse contribuir com a discussão e a criação da dissertação e do produto, fruto da pesquisa. Apesar de não ter encontrado referenciais parecidos com a proposta desse trabalho, foi possível fazer uma curadoria extensa de referências que embasaram a escrita desta dissertação e que colaboraram com o desenvolvimento do produto.

Dentre todas as autoras e autores descritos nas Referências desta dissertação e do produto, destaca-se os de maior relevância para esse estudo no Quadro 7.

Quadro 7 – Estado da arte

<i>Eixo conceitual</i>	<i>Principais autores</i>	<i>Título</i>
ASSISTENCIA ESTUDANTIL	SILVEIRA, 2012	A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras.
	PINHEIRO, 2016	Permanência na universidade e a política de assistência estudantil na UFPA: programas de assistência estudantil.
	OLIVEIRA, 2017	Avaliação do serviço de psicologia da assistência estudantil no instituto federal do Ceará
	IMPERATÓRI, 2017	A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	MOREIRA, 1999	Aprendizagem significativa: um conceito subjacente
METODOLOGIAS ATIVAS	ROGERS, 1991	Tornar-se pessoa...
	FILATRO; CAVALCANTE, 2018	Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.
FORMAÇÃO CONTINUADA	DONDOSSOLA, 2020	Investigar como as teses e dissertações dos PPGSS na área do Serviço Social discutem as concepções existentes sobre Assistência Estudantil no Ensino Superior Público

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR SOCIOPSIKOPEDAGÓGICA	FARIAS, 2021	A política nacional de assistência estudantil nas universidades públicas federais: os desafios ao trabalho profissional dos/as assistentes sociais no âmbito de programas e acessos estudantis.
	PINHEIRO, 2014	A política nacional de assistência estudantil na UFPA: a perspectiva de atuação da equipe multiprofissional no atendimento aos discentes
	GOMES, 2020	Psicologia, assistência estudantil e ensino superior

Fonte: Elaborado pela autora

Também foi necessário fazer um levantamento de alguns documentos que fizeram parte do percurso da AE no Brasil e, como o recorte da pesquisa foi a AE da UFPA, foram levantados documentos específicos sobre a história desta política nessa IFES. Do material pesquisado, fez-se a linha do tempo, contando um pouco desse histórico (ver Figura 14).

O estudo mencionado é fundamentado em uma abordagem *qualitativa*, caracterizada por Prodanov e Freitas (2013, p. 70) em “uma relação dinâmica entre o mundoreal e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

Esta proposta metodológica descreveu a atuação da oficina de formação continuada e integração da equipe sociopsicopedagógica que trabalha na assistência estudantil da UFPA, pois foi ao encontro do que pretendíamos. Godoy (1995), acerca destas condições, nota que as pesquisas qualitativas,

Partem de questões ou focos de interesse amplos, que vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Quando um pesquisador de orientação qualitativa planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados e os examina. (GODOY, 1995, P, 63)

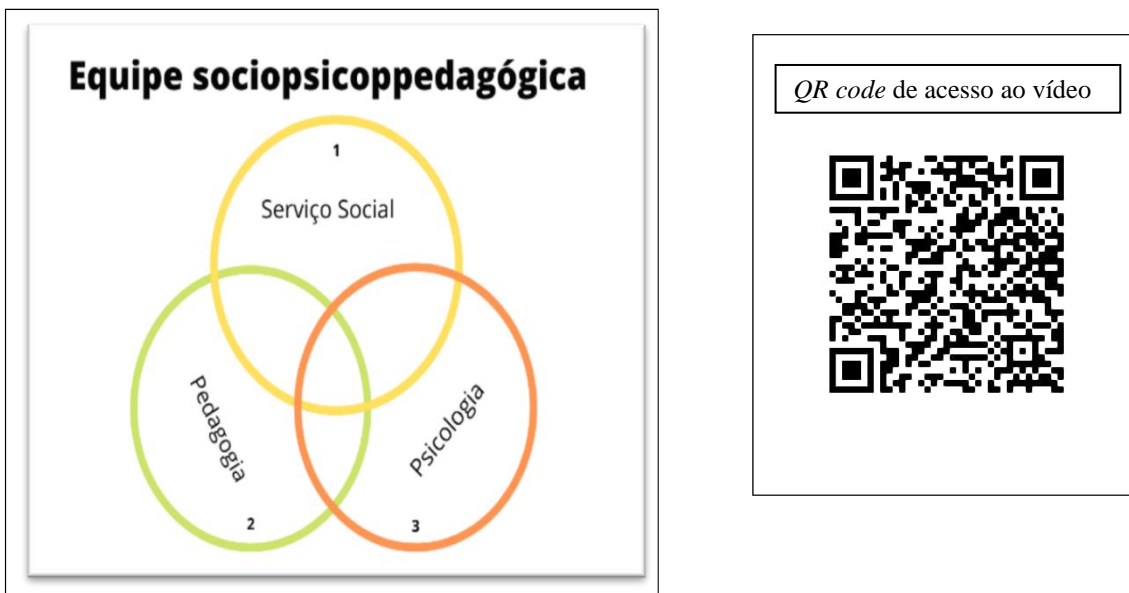
O fato de ter uma proposta dinâmica, que possibilite a relação entre as questões das pessoas/participantes e o contexto real em que estavam inseridas, torna sua execução muito interessante para a construção do processo/produto, resulte dessa pesquisa, uma vez que permitiu compreender mais detalhadamente a complexidade dos dados obtidos junto aos participantes.

Para contribuir à proposta metodológica durante os encontros da oficina, trabalhamos com grupo a partir dos estudos de Cambuy e Amatuzzi (2008, p. 614), que veem o grupo como “psicoeducativo, de caráter semiestruturado, e que visa o desenvolvimento psicossocial [e

formativo] dos participantes através de reflexões sobre vivências cotidianas e a elaboração de seus significados”. Nesse tipo de grupo, geralmente inicia-se a atividade com uma questão disparadora para o grupo, que norteará as atividades na oficina de formação.

Com base nesses autores, foi elaborada a questão: “como vocês vêem trabalho da equipe sociopsicopedagógica na assistência estudantil na atualidade e como imaginam que deveria ser?”. Após discutirem em conjunto sobre a questão, deveriam fazer um desenho, utilizando três círculos, onde cada círculo representaria uma profissão, para identificar a relação entre as três profissões (psicólogos, pedagogos e assistentes sociais) e demonstrar a interação da equipe sociopsicopedagógica.

Figura 15 – Relação gráfica entre as profissões.



Fonte: Elaborado pela autora.

O alinhamento da proposta de trabalho em grupo com a proposta de metodologias ativas para trabalharmos originou a “dinâmica dos círculos do triê”, para usar com os participantes durante os encontros da oficina espaços de.

O uso de oficinas, segundo Medrado *et al.* (2014), possibilita a criação de espaços de reflexão, onde podem ser negociados e discutidos dialogicamente, os sentidos, os argumentos e posicionamentos, existentes. Tais reflexões contribuem para o processo de construção pessoal e interpessoal, a partir da multiplicidade de versões sobre as temáticas abordadas.

Por isso, que as oficinas não se limitam apenas ao registro das atividades e das informações, também podem sensibilizar, informar e formar pessoas para a temática escolhida. Não somente, capacita estes indivíduos a atuar profissional e educacionalmente nos

mais variados contextos.

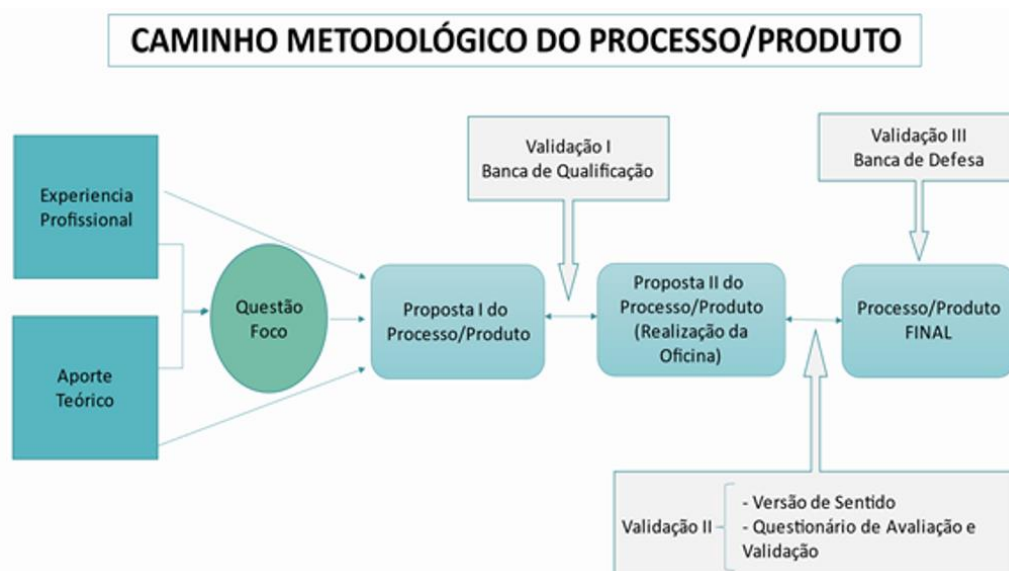
Também utilizamos como referência instrumentos tecnológicos educacionais, que possibilitaram o processo de ensino e aprendizagem durante a oficina. Um destes recursos foi a Nuvem de Palavras¹⁰, quadro branco da plataforma *Zoom*, onde os participantes puderam de forma colaborativa, a partir das discussões em grupo, organizaram as atividades que a equipe desenvolvia na Assistência Estudantil.

Importante entender que as técnicas utilizadas para auxiliar com o processo de ensino-aprendizagem não deve ser rígido, universal, ou trabalhado mecanicamente. Elas podem e devem ser readaptadas, reinventadas de acordo com o contexto em que as situações aparecem e com os objetivos propostos em qualquer nível de ensino (TEIXEIRA, 2015).

No caso da pesquisa aqui relatada, utilizou-se exatamente dessa adaptabilidade para desenvolver um trabalho que tinha como questão foco fomentar ações de formação continuada e integração de equipes sociopsicopedagógicas atuantes na AE das IFES, objetivando favorecer o trabalho destes profissionais no acompanhamento acadêmico, na inclusão social e a acessibilidade dos discentes que são assistidos pelo PNAES.

Neste sentido, a partir da qualificação da proposta de trabalho, aprovada pela banca examinadora, demos continuidade à pesquisa e desenvolvimento do processo/produto, a partir do seguinte. O caminho metodológico adotado é descrito na Figura 16:

Figura 16 – Caminho metodológico de construção do processo/produto.



Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁰ Nuvem de Palavra - Nuvens de palavras (NP) são recursos gráficos que representam frequências de palavras utilizadas em um texto (SILVA; JORGE, 2019, p. 42).

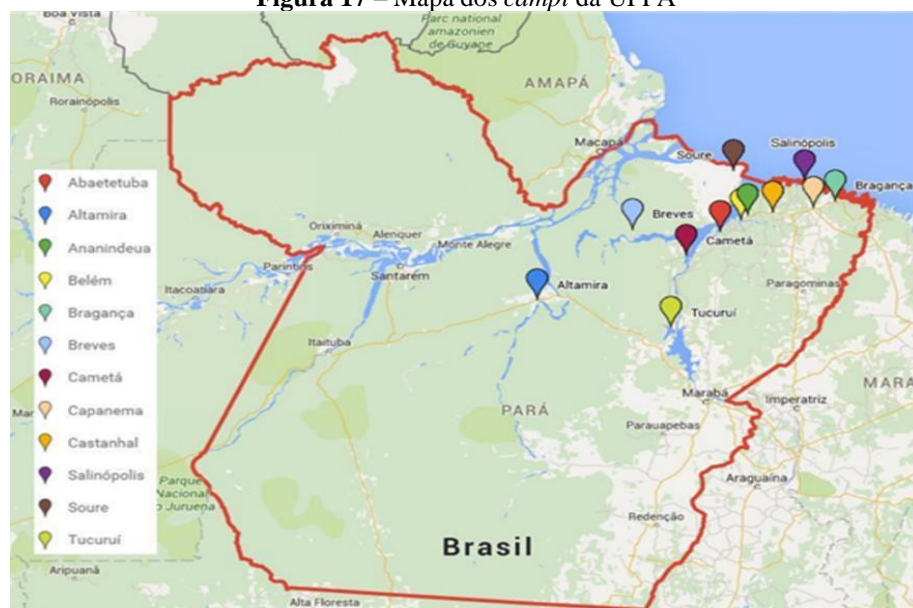
Esse caminho metodológico foi seguido até o fim da pesquisa, sendo o fio condutor das ações até a conclusão do dessa dissertação e da construção do produto.

4.1 O Local da pesquisa

O contexto e o *locus* no qual desenvolvemos a pesquisa foi a Universidade Federal do Pará, considerada uma das maiores universidades do Brasil e a maior da região Norte deste país. Conforme o Anuário Estatístico 2020, ano base 2019, UFPA já oferecia 579 cursos de graduação, possuindo 98 programas de pós-graduação, com 92 cursos de mestrado e 47 de doutorado, possuindo mais de 60 mil pessoas distribuídos em 2.999 professores, efetivos do ensino superior, efetivos do ensino básico, substitutos e visitantes; 2.539 servidores técnico-administrativos; 10.024 alunos de cursos de pós graduação; 6.674 de cursos *stricto sensu*; 38.786 alunos nos cursos de graduação, sendo 24.712 na capital e 14.074 distribuídos pelos *Campi* do interior do Estado; 1.347 da Escola de Aplicação; 4.734 nos Cursos Livres, além de 939 dos cursos técnicos, profissionalizantes.

Os *campi* da UFPA estão localizados em vários municípios do estado do Pará (Figura 17). Além dos 12 *campi*, também possui polos, que estão vinculados a estes, alcançando mais de 70 municípios do Estado. Em cada *campus*, do interior, há uma divisão de assistência estudantil (a já mencionada DAEST), que trabalha em consonância com a SAEST, responsável como um todo pela AE da UFPA.

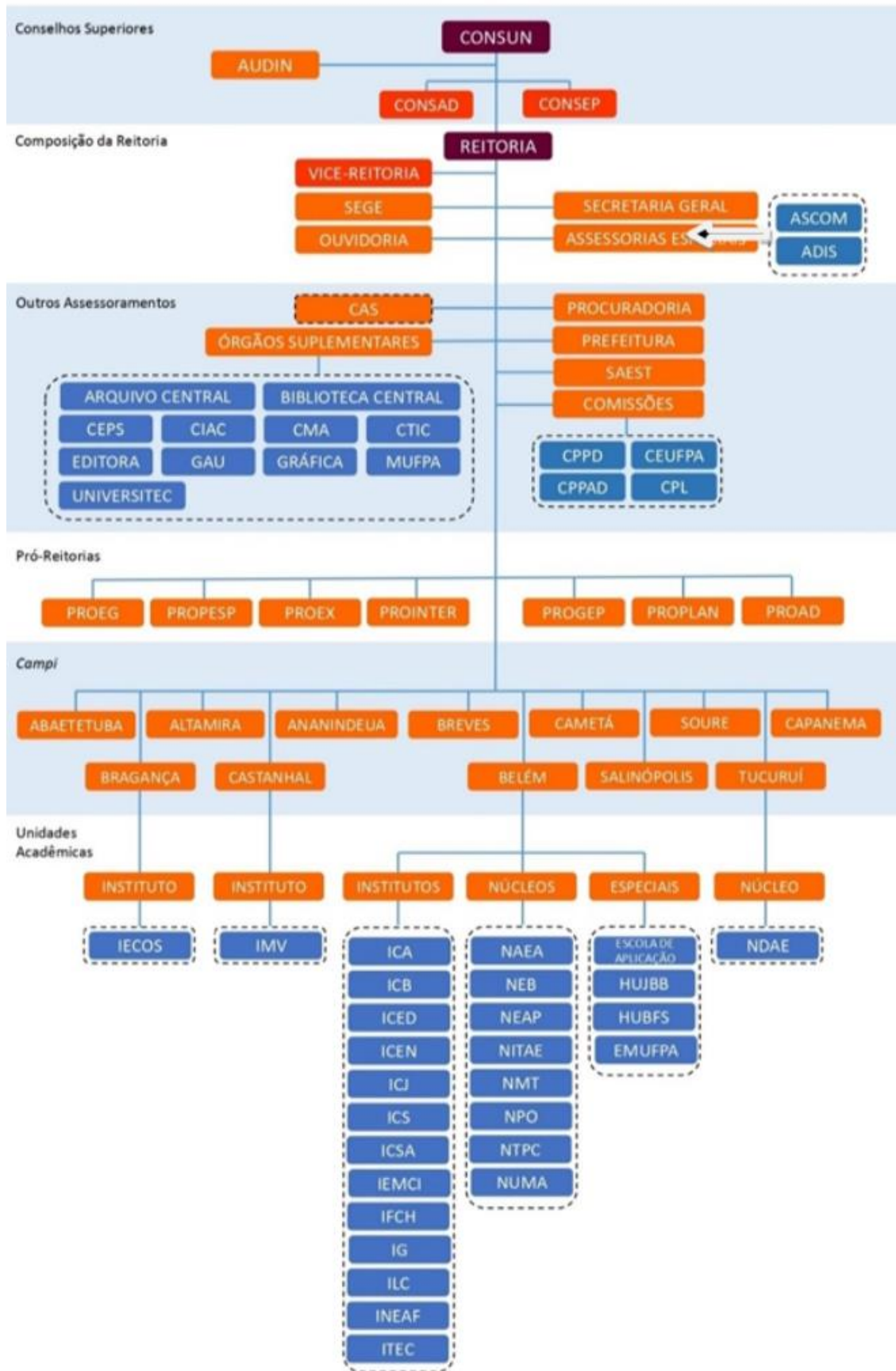
Figura 17 – Mapa dos *campi* da UFPA



Fonte: PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, 2016 – 2025. (2016, p.120).

Diante desse número de *campi* e quantitativo de pessoas, a UFPA tem inúmeros desafios. Alguns destes são: aumento de seu quadro funcional; informatização dos processos; ampliação das ações de saúde e qualidade de vida; incremento da oferta de cursos e; descentralização das ações de capacitação para as unidades a distância. Este último compõe nossa proposta de pesquisa de formação continuada, indo ao encontro desta necessidade da UFPA, pela possibilidade de poder colaborar no apoio às unidades na oferta de seus eventos específicos de formação. Para dar conta de suas missões institucionais, a UFPA possui uma estrutura conforme organograma apresentado na Figura 18:

Figura 18 – Organograma institucional da UFPA.



Fonte: Site do Portal da UFPA - Organogramas (ufpa.br)

Quando olhamos a organização institucional, inferimos que a Superintendência de Assistência Estudantil está ligada diretamente ao reitor dada sua importância estratégica.

Dentre os setores da UFPA, para o desenvolvimento da pesquisa escolhemos aqueles relacionados à assistência estudantil na instituição: a SAEST, juntamente com as DAESTs. Segundo a Resolução nº 763/2017, Art. 7º, a SAEST possui a seguinte estrutura: Secretaria Executiva; Coordenadoria de Assistência Estudantil; Coordenadoria de Integração Estudantil; Coordenadoria de Acessibilidade e; Diretoria de Serviços de Alimentação Estudantil.

A saber, dentre os servidores e colaboradores que atuam neste setor, trabalharemos com a equipe sociopsicopedagógica.

É com esta estrutura que a UFPA, por meio da AE, garante o atendimento direto, como auxílios financeiro, ou indireto através dos serviços, aos mais de dezessete mil alunos, segundo dados do Anuário Estatístico - 2020 da SAEST.

4.2 Estágio supervisionado obrigatório

Visando cumprir os créditos do estágio supervisionado obrigatório do mestrado no PPGCIMES, e conhecer mais detalhadamente o contexto no qual o estudo seria desenvolvido decidimos (meu orientador) e eu que realizar o estágio na SAEST/UFPA seria fundamental para o desenvolvimento da dissertação e construção da proposta de processo/produto, intitulada “OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E INTEGRAÇÃO DE EQUIPES SOCIOPSICOPEDAGÓGICA DA ASSISTENCIA ESTUDANTIL: uma proposta de aprendizagem significativa”. A decisão foi muito acertada, pois proporcionou mais segurança para trabalhar com o grupo e ajudou a conhecer mais detalhadamente os meandros da Assistência Estudantil da UFPA.

Anterior ao estágio, já tinha realizado leituras sobre a AE. Contudo, só com a experiência do estágio que os textos passaram a fazer verdadeiro sentido e me proporcionaram reflexões junto com meu orientador. Nesse sentido, realizar o estágio na AE também me fez constatar e reconhecer o fato de que esses profissionais trazem consigo conhecimentos prévios de seus contextos de atuação riquíssimos, principalmente por se trata de equipes que trabalham em uma Universidades multicampi, que atendem regiões geográficas e socioeconômicas diversas, como é o caso da equipe da Assistência Estudantil da Universidade Federal do Pará.

Foi a partir das conversas, observações e convivências com as equipes das

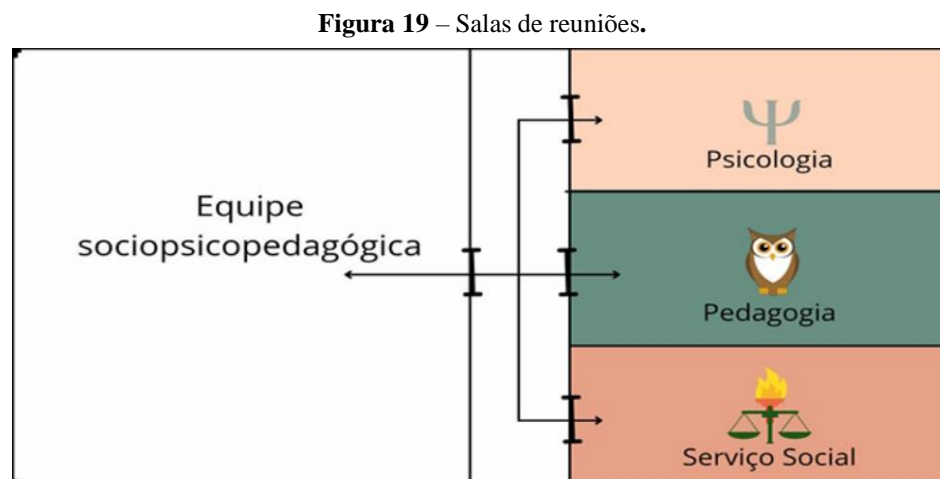
coordenações da SAEST e dos outros setores, durante o estágio, que pude compreender melhor os fluxos de atendimento psicoeducacional aos alunos e como eles faziam para acessarem os serviços ofertados pelos setores como o acompanhamento acadêmico, atendimento psicossocial, acompanhamento social e acompanhamento psicoeducacional.

As observações sobre os fluxogramas e o papel de cada profissional dentro da equipe multidisciplinar permitiram repensar alguns pontos da minha proposta inicial de processo/produto e um ponto muito importante foi sobre a dinâmica de acolhimento que utilizaria no início da oficina de formação continuada com a equipe sociopsicopedagógica. Por isso, entendo que minha aprendizagem, durante esse processo, realmente foi de “aprendizagem significativa”, onde pude sentir, observar, pensar e fazer (FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Com a defesa da dissertação e construção do produto farei o que compreendi durante o estágio, ou seja, a construção do produto será a reverberação do meu processo de aprendizagem.

Não há dúvidas de que o Estágio realizado junto à SAEST teve impacto significativo sobre a construção e qualidade do processo/produto que foi desenvolvido, já que se trata precisamente de uma estrutura de oficina de formação para as equipes sociopsicopedagógicas das Assistências Estudantis. Principalmente ao se considerar que a validação principal se deu com a equipe sociopsicopedagógica da assistência Estudantil da UFPA.

4.3 Realização da oficina-piloto

Foram utilizados os seguintes procedimentos e materiais na execução da oficina para a construção do processo/produto, Figura 19.



Fonte: Elaborado pela autora.

- Sala de reuniões virtual, a partir da plataforma *Zoom*, utilizada como ferramenta para realizar os encontros síncronos;
- Grupo de comunicação instantânea para disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos sobre as temáticas que foram discutidas ao longo dos encontros síncronos e assíncronos. Este espaço foi importante para facilitar a comunicação, o incentivo a participação e o acesso e compartilhamento de conhecimento entre os participantes da equipe sociopsicopedagógica, buscando envolver todos os participantes na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem; além da orientação dos participantes, principalmente na hora dos encontros síncronos.
- Materiais de apoio teórico e metodológicos como artigos. Estes materiais foram postados no ambiente virtual, além de serem enviados pelo grupo de comunicação, para garantir que os materiais chegassem a todos os participantes;
- Orientou-se aos participantes ter em mão lápis de cor, papel e computador ou celular com câmeras. Além disso, na hora dos encontros síncronos também foi disponibilizado o quadro branco do *Zoom*.
- Utilizamos formulários eletrônicos contendo questões abertas e fechadas, para fazer o perfil profissional da equipe e o “diagnóstico coletivo” (FILATRO; CAVALCANTE, 2018, p. 199), Para esta atividade sugerimos o *Google Forms*, que pode ser usado gratuitamente pelos usuários do *Gmail*. Através dele foi possível fazer o levantamento de sugestões de temas que os participantes consideravam importantes para seus processos de formação continuada, enquanto equipe sociopsicopedagógicas.

4.4 Processo de avaliação e validação do produto

A avaliação é parte importante do processo de ensino e aprendizagem, situada além de um simples número ou burocracia, que não deve ser vista como um instrumento punitivo e classificatório. Ao contrário, é um processo dinâmico de ação – reflexão – ação. Neste contexto, Dill (2018) situa a *Oficina* como:

[...] um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros. Quanto ao planejamento de uma oficina, faz-se necessário atentar para três momentos distintos: antes (elaborando o diagnóstico e selecionando abordagens e conteúdos), durante (vivendo a oficina) e depois da oficina (avaliando o acontecido). (DILL, 2018, p. 48)

Para elaborar um produto que fosse ao mesmo tempo criativo e inovador, dentro dos princípios estabelecidos pela CAPES – visto que é uma etapa muito importante do mestrado profissional –, foi preciso pensar no processo de validação, que segundo Rizzatti (2020, p. 06) “consiste em identificar evidências que permitam avaliar a adequação e a interpretação de resultados desse [produto]”, com critérios previamente apresentados. Para verificar as evidências, criamos instrumentos que nos facultou encontrar dados qualitativos sobre a pertinência, a adequação e a utilização da oficina para esse público.

A validação ocorreu em três momentos distintos. O primeiro foi realizado pela banca de qualificação, composta pelo Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, com experiências de atuação nas áreas de Trabalho, Educação Profissional, Educação Superior, além de outras áreas e; pela Profa. Dra. Suzana Cunha Lopes, que tem como uma das áreas de interesse de pesquisa as metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Nessa primeira validação a banca considerou que a proposta de pesquisa tinha pertinência e que poderia seguir adiante.

Como observado na Figura 16, depois de passar pela banca da qualificação, tivemos o segundo momento de avaliação/validação, que foi realizado pelos próprios participantes da oficina, essa etapa foi composta por dois tipos de avaliação, identificadas como Avaliação 1 - AV1 e Avaliação 2 - AV2, na qual a AV1 é a *Versão de Sentido* (VS), que consiste em

[...] um relato livre, que não tem a pretensão de ser um registro objetivo do que aconteceu, mas sim de ser uma reação viva a isso, escrito ou falado imediatamente após o ocorrido, e como uma primeira palavra. Consiste numa fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém-terminado. (AMATUZZI, 2001, P. 74);

Após o encerramento dos três encontros síncronos, foi solicitado que os participantes acessassem o formulário e preenchessem a versão de sentido como a seguinte questão “Descreva em uma palavra, uma frase, ou um parágrafo o que representou para você encontro de hoje”. E no último encontro, foi disponibilizado um tempo para, àqueles que desejassem, pudesse comentar suas VSs.

Optamos por este recuso de avaliação porque, segundo AmatuZZi (2001), é um processo avaliativo que busca identificar como foi a relação de aprendizagem da pessoa com ela mesma. É um relato solicitado aos participantes ao final de cada encontro, possibilitando que os participantes possam se expressar espontaneamente, produzindo uma “fala autêntica”¹¹, pois é

¹¹ Fala autêntica: [...] é quando ela surpreende e formula seus primeiros pensamentos ou inquietações presentes “pela primeira vez” (AMATUZZI, 1989, p. 25).

importante que seja uma fala expressiva da experiência imediata (*idem*).

- **AV2 - Avaliação da oficina de formação:**

Esta fase consistiu em responder um questionário enviado via *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas e que avaliavam tópicos considerados importantes à metodologia utilizada, os conteúdos abordados, o tempo de execução das atividades, a pertinência da oficina para a formação profissional, bem como outras questões pertinentes. Para Rizzatti (2020, p. 07), o processo de avaliação e de validação “deve estar descrito e diretamente relacionado ao referencial teórico e teórico-metodológico escolhido para o processo de investigação”. Com referência ao estudo em questão, a última etapa de validação será feita pela banca de defesa de dissertação de mestrado (*idem*).

A avaliação envolveu o acompanhamento das atividades a cada encontro com a VS. No final do terceiro e último encontro, teve também a avaliação com o instrumento elaborado no *Google Forms* de toda a estrutura da oficina com objetivo de verificar a pertinência e manutenção do que foi proposto no formato de oficina para os participantes.

O terceiro e último momento de validação será a defesa, tanto da dissertação, quanto do produto, onde a mesma banca que validou durante a qualificação, irá avaliar a conclusão da pesquisa inicial. Vale ressaltar que, a proposta apresentada na qualificação se manteve até a conclusão dos trabalhos. Os ajustes feitos na proposta inicial foram os sugeridos pela banca examinadora.

Também é importante lembrar que a busca por referenciais teóricos se deu até próximo a finalização da dissertação. Todavia, não foi possível identificar materiais específicos referentes a área de formação continuada de equipes sociopsicopedagógicas das AEs, que utilizassem metodologias ativas como ferramentas de ensino-aprendizagem para esse público.

CAPÍTULO 5

O PRODUTO: A OFICINA

O produto foi concebido a partir do protótipo de uma oficina-piloto de formação, que teve a intenção de colaborar com a formação continuada e integração de equipes de trabalho constituídas por Psicólogos, Assistentes Sociais e Pedagogos, que atuam nas Assistências Estudantis das IFES. Sua estrutura apresenta características dinâmica e interacional, nas quais os saberes científicos e as experiências profissionais se unem na busca de conhecimento coletivo.

5.1 Descrição inicial do produto

Todo o processo de construção do produto em questão começou à realização de uma reunião *on-line* com o Superintendente da SAEST/UFPA, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, para a apresentação da proposta do projeto de pesquisa. Ao final, ele se mostrou receptivo à solicitação e considerou que era uma proposta relevante e que poderia contribuir com a AE. Na oportunidade, ele solicitou que a proposta também fosse apresentada às coordenadoras dos setores que envolvem os profissionais de psicologia, serviço social e pedagogia.

Em entrevista, o Superintendente, com base no perfil socioeconômico dos discentes da UFPA, realizado em 2018 pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), reforçou que:

É importante que as nossas ações sejam fruto de um planejamento coletivo já que, com os recursos diminuindo com os cortes orçamentários, é necessário sermos precisos na definição dessas ações[...] esse perfil deve ser considerado nas políticas institucionais [...] Então, um planejamento bem feito, fruto de uma avaliação coletiva, é essencial. (ARAÚJO, 2021, s/n)

Este parecer solidifica a importância do trabalho em equipe multidisciplinar e a integração dos profissionais. Por conseguinte, o coordenador ressalta o quanto são igualmente valiosos os auxílios, os serviços de apoio pedagógico e psicológico para o acompanhamento aos discentes com dificuldades, de ordens socioeconômicas, psicológicas e pedagógicas.

Com a participação em evento promovido pela SAEST, a leitura da matéria sobre o evento, que foi posteriormente disponibilizada no Portal da SAEST-UFPA, e as reuniões com as coordenadoras e com o superintendente, pude compreender melhor o fluxo de trabalho e como tem sido desenvolvidas as ações da equipe sociopsicopedagógica na SAEST e nas DAESTs.

Mas apesar das entrevistas fortalecerem a importância de a oficina trabalhar uma maior integração da equipe multidisciplinar, da participação no evento. Ao assistir às apresentações dos projetos desenvolvidos pelos psicólogos que trabalham nos diversos *campi*, ficou nítida a importância de se estimular a cooperação entre a SAEST e as DAESTs, o que potencializaria a integração multidisciplinar entre os profissionais, aproximando mais a ação da AE da UFPA do que é preconizado pelo PNAES.

Por isso, em um primeiro momento foi difícil definir se a proposta que iríamos desenvolver no mestrado seria um processo ou um produto, devido à escassez de referências de materiais com a perspectiva do que se estava propondo e que pudessem atender as questões levantadas anteriormente. No entanto, conforme a pesquisa foi tomando corpo, as ideias sobre o produto foram se configurando. Concebendo “produto” a partir da definição do grupo de trabalho (GT) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2019, p.16) que o nota como “resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo [...] é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho”.

5.2 Os primeiros passos

Tencionando começar a desenvolver a proposta de trabalho e ter acesso aos dados e informações pertinentes à pesquisa de forma mais fidedigna, foram realizados os primeiros contatos com o Superintendente da SAEST, via *e-mail*, para encaminhamento do ofício (ver *Apêndice A*) formalizando a solicitação de permissão para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida junto à SAEST.

No concernente à pesquisa em foco, o produto foi construído a partir da realização de uma proposta de oficina de formação continuada com os profissionais da equipe sociopsicopedagógica que trabalha na AE. Passando inclusive, pelo processo de validação e avaliação da própria equipe. Pois pretendíamos que, posteriormente pudesse servir de estrutura que orientasse futuras formações com este público em outros contextos fundamentada em assimilar e aplicar.

Para contemplar a proposta do produto, buscamos alinhá-la principalmente a quesitos como criatividade, inovação, replicabilidade, adequação a contextos variados, além de que atendesse demandas voltadas para o ensino superior, para que pudessem estar vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior

da Universidade Federal do Pará (PPGCIMES-UFPA) na linha de pesquisa Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES), fundamentada em assimilar e aplicar inovações metodológicas e tecnológicas para o ensino superior, através do uso de metodologias ativas, recursos pedagógicos e tecnológicos que possam potencializar o ensino- aprendizagem (UFPA, 2016)¹².

Neste sentido, a pesquisa trata de uma proposta de uso de princípios das metodologias ativas de forma a potencializar o ensino-aprendizagem que, apesar de não estar relacionada diretamente com o aprendizado dos discentes de graduação, ou com a formação continuada de professores, está direcionada à formação continuada de técnicos administrativos em ensino (TAEs), mais especificamente à equipe sociopsicopedagógica da AE, no ensino superior.

No que tange à realização de oficinas envolvendo metodologias ativas em Instituições de Ensino, o que vemos geralmente são propostas de projetos que discutem e utilizam as metodologias ativas voltadas para formação de professores, que aprendem como ministrar aulas usando as metodologias ativas. Talvez essa questão seja uma das justificativas para a escassez de materiais falando sobre formação continuada do público desta pesquisa.

Para estruturar qualquer proposta de elaboração de produto, é importante levar em consideração que este deve ser construído também *com* e não apenas *para* o público a que se destina. Eles, melhores do que quaisquer outras pessoas, sabem dizer do que precisam a partir de suas intuições.

Entendendo-se aqui que “intuição”, não tem a ver com o acaso, mas, sim, com um processo de construção de conhecimento para buscar soluções mais criativas para os problemas, ou seja, “a intuição se refere à percepção preliminar de uma coerência (estrutura simplificada, sentido, estrutura) que guia o pensamento” (LUBART, 2007, p. 42). Portanto, exige conexões de repertórios adquiridos através de experiências e informações anteriores.

Neste sentido, o papel do facilitador segundo Rogers (2002) consiste em criar um ambiente de facilitação, que contribui para a viabilização dos processos de ensino e aprendizagem.

O facilitador não é aquele que diz ou escolhe o caminho, mas facilita com que os próprios participantes construam o caminho que faça mais sentido para si. Então cabe ao facilitador ir acompanhando o movimento do grupo no caminho trilhado por eles, que será

¹²Fonte: Plataforma Sucupira: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/253843/mod_resource/content/1/Proposta%20do%20Programa_comp_leta.pdf. Acesso em 14 jun. 2022.

específico de cada grupo.

Assim, nessa jornada de construção de conhecimentos, o processo de aprendizado do grupo pode mostrar-se bastante rico, pois começa a existir uma construção de vínculos, que está além dos facilitadores com os demais participantes. Com isso, Zimring (2010, p.15) diz que “o papel do mestre deve ser o de criar uma atmosfera favorável ao processo de ensino, o de tornar os objetivos tão explícitos quanto possível e o de ser sempre um recurso para os alunos”.

5.3 Objetivos do produto

A oficina busca promover espaço para o desenvolvimento de ações de formação continuada e integração dos profissionais que atuam em equipes sociopsicopedagógicas nas Assistências Estudantis das IFES, a fim de contribuir com os atendimentos/acolhimentos e acompanhamento acadêmico aos discentes assistidos pelo PNAES, utilizando princípios das metodologias ativas e outros recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo e aprendizagem significativa. Além disso, tenciona-se com a oficina estimular uma cultura de socialização e integração de conhecimentos adquiridos pelas equipes de profissionais composta por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos que atuam na AE da UFPA. Finalmente, objetiva-se fomentar o espaço de consolidação de conhecimentos desenvolvidos pelas equipes de trabalhos da AE, adaptando-os a realidades e contextos diversos.

5.4 O caráter inovador e criativo

Para Moraes (2014), ter ideias nem sempre significa que elas resultarão em algo novo, mas, para serem consideradas *inovadoras*, não se pode abdicar dos processos criativos. No caso de equipes de trabalho que buscam inovações para a melhoria dos serviços através das formações continuadas, é importante uma ação colaborativa, que estimule os processos criativos do grupo de trabalho, a partir das individualidades dos sujeitos.

Compreendemos, a partir das leituras sobre inovação e criatividade, que enquanto a inovação é a parte mais trabalhosa da criatividade e como tal precisa seguir um método de trabalho – a organização, a dedicação e a avaliação constante dos resultados finalizados –, a criatividade pode ficar apenas no mundo das ideias e não chegar a gerar produções concretas (COSTA; MORAES, 2014).

Por outro lado, entendemos que, para a inovação acontecer, não se pode abdicar dos

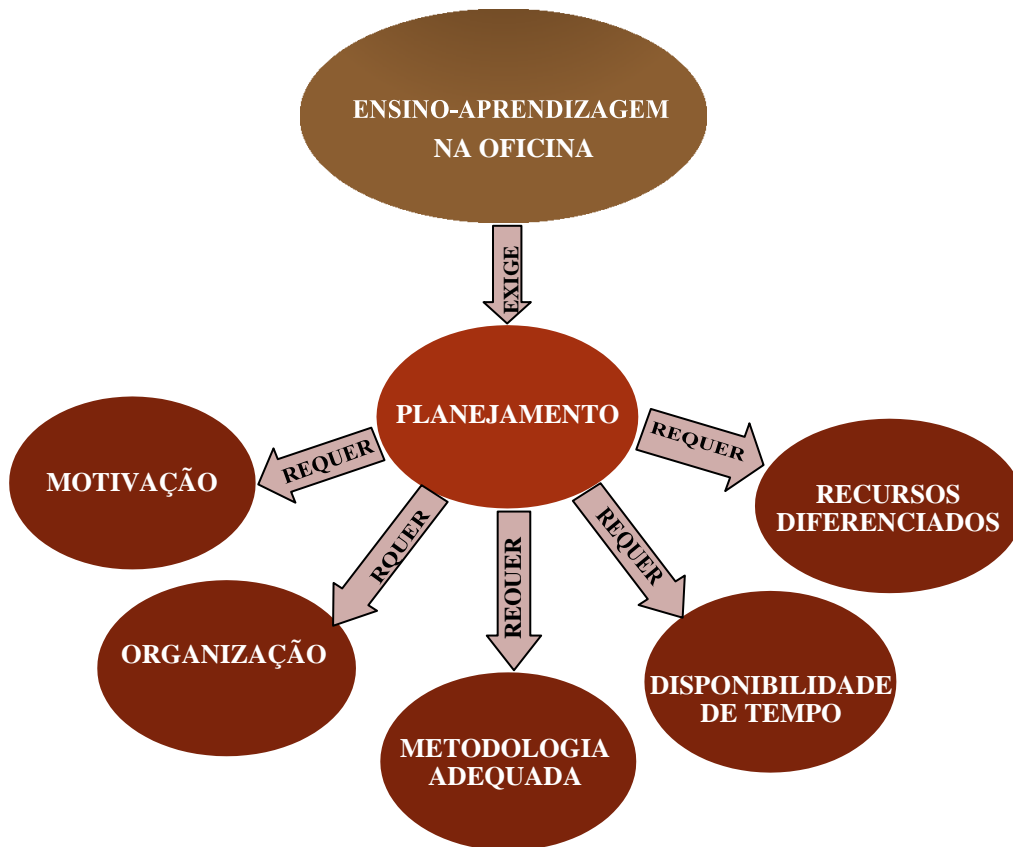
processos criativos. No caso de equipes de trabalho que busquem inovações para a melhoria dos serviços, é importante a ação colaborativa, que estimule os processos criativos do grupo de trabalho, a partir das individualidades dos sujeitos.

Como nosso recorte de pesquisa foi a AE da UFPA, que é uma universidade *multicampi*, desenvolvemos a recomendação do produto considerar tanto os colaboradores lotados na SAEST, que fica situada no *campus* de Belém, quanto os que estão lotados nas DAESTs dos demais *campi*. O número de participantes foi definido com base nos dados referentes ao número de servidores efetivos e colaboradores terceirizados nos relatórios anuais da SAEST.

A oficina é um dos instrumentos educacionais de trabalho em grupo que favorece espaços de reflexões sobre práticas profissionais, proporcionando momento de pensar e repensar a partir das experiências de atuação profissional, bem como outras possibilidades. Estes espaços podem ser físicos ou virtuais, desde que se tenha a possibilidade de serem desenvolvidas redes de interações, para oportunizar clima de confiança, de trabalho colaborativo, de socialização de experiências.

Complementar a esta ideia, Araújo (2014) observa que estes contextos interacionais são necessários para a explicitação de conhecimentos e compartilhamento de experiências profissionais, promovendo a circulação de informações, além de promover a criação de novos conhecimentos por meio de um sistema de ensino-aprendizagem. Tal estrutura é apresentada na Figura 20.

Figura 20 – A oficina como espaço de ensino-aprendizagem.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ou seja, buscamos mostrar que a oficina pode ser um espaço de ensino- aprendizagem muito importante. Contudo, este resultado exige um planejamento, tanto por parte de quem está delineando a oficina, quanto para quem vai participar da oficina, pois requer motivação, organização, metodologias adequadas de acordo com cada contexto, disponibilidade de tempo e público e recursos diferenciados.

De acordo com Lira (2019, p.73), é importante que as instituições desenvolvam “mecanismos que facilitem os processos do conhecimento entre o maior número de indivíduos, para evitar que a saída voluntária [ou não] de um dos seus membros possa comprometer a continuação das atividades”, ou gerar sobrecarga de trabalho para determinadas equipes, principalmente quando se tratam de equipes multidisciplinares como é o caso das equipes de trabalhos das AEs.

O produto desenvolvido deverá ser capaz de funcionar e se tornar independente da pesquisa (FARIAS, 2019), devendo ser capaz de orientar autonomamente o público ao qual se destina. Para alcançar esta autonomia, o processo/produto precisa ser pertinente e adequado ao contexto e ao público a que se propõe.

Para entender melhor a questão da pertinência, Hentges *et al.* (2017, p. 04) esclarecem que somente os produtos educacionais que apresentem realmente sentido no contexto aplicado são tidos como pertinentes, visto que sua “utilização demonstra um conjunto de reflexões teórico-práticas com vistas ao enfrentamento das necessidades evidenciadas no contexto escolar”.

Podemos trocar a palavra ‘escolar’ por qualquer outra que esteja relacionada aos campos do ensino e aprendizagem nos mais variados níveis de formação. Tal mudança não confunde ou diminui o fato que o processo de ensino-aprendizagem está relacionado ao autoconhecimento profissional, pois liga a teoria ao fazer profissional contextualizado, promovendo o aprendizado com significação.

Por isso, ao abordarem a criação de produtos, Hentges *et al.* (*idem*) retornam à exigência de considerar as dificuldades e necessidades que estão presentes na realidade da prática profissional, de modo a se ter condições de criar algo que possibilite a reverberação para outros espaços coletivos de ensino e aprendizagem e que possa oferecer respostas às questões levantadas no dia a dia da atuação profissional.

Para tanto, o uso de tecnologias educacionais, tais como as metodologias ativas e instrumentos educacionais, abre a possibilidade de tornar os processos de ensino e aprendizagem mais inovadores e criativos, colaborando com os processos de construção de conhecimentos de forma coletiva e mais próximos da realidade e do contexto dos alunos, dando embasamento para discutirem e apresentarem possíveis soluções que foram pensadas colaborativamente (MATAR, 2017). Neste contexto, o professor assume posições tais como moderador, planejador, anfitrião, entre outros papéis.

É importante explicar o uso do termo ‘produto’, para qualificar esta proposta de oficina. Tal direcionamento surgiu partir do conceito que a CAPES (2019) estabeleceu como “Produto”, sendo este:

[...] o resultado palpável de uma atividade docente ou discente, podendo ser realizado de forma individual ou em grupo [...] é algo tangível, que se pode tocar, ver, ler etc. Pode ser um cultivar ou um conjunto de instruções de um método de trabalho [...] é confeccionado previamente ao recebimento pelo cliente/receptor, que só terá acesso após a conclusão dos trabalhos. (CAPES, 2019, p. 16).

Apesar da definição de que o produto é confeccionado previamente e que o cliente só tem acesso ao produto já pronto, ainda sim consideramos esta proposta um roteiro de oficina para a confecção de um produto. Este desenvolvido mediante participação dos próprios “clientes”, que foram convidados a colaborar, principalmente nas tomadas de decisões

referentes aos direcionamentos que o grupo deveria tomar quanto à construção de conhecimento, a conteúdos serem discutidos, tempos de execução das atividades, continuidade ou não de discussões sobre determinados conteúdos, bem como a formatação de um conjunto de instruções e orientações sobre a estrutura da oficina.

Com a oficina-piloto, os participantes tiveram a possibilidade de opinarem sobre aspectos como estrutura de funcionamento, pertinência da oficina para o que estava se propondo, sobre o papel da facilitadora e sobre o autoaprendizado.

Neste sentido, consideramos que esta proposta é inovadora e com grande potencialidade de replicabilidade, pois foi construída, não apenas *para*, mas também *junto com* o próprio público que fará uso do produto.

5.5 Inspirações

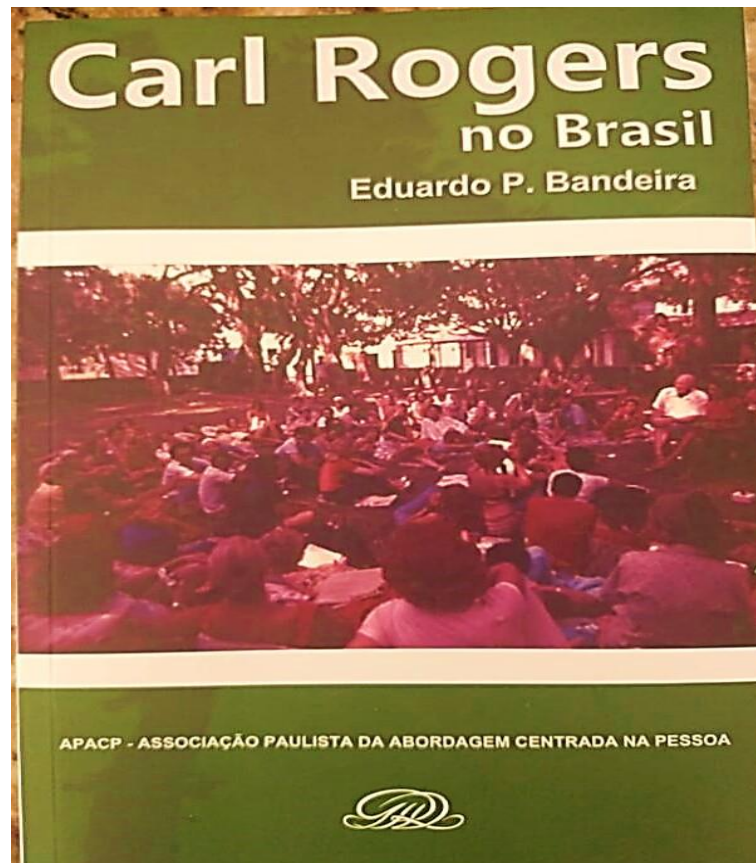
Esta seção versará sobre os momentos e situações que serviram de inspiração para a realização desse mestrado. Buscamos explicar aqui, a partir de toda essa contextualização nas seções anteriores, o que nos levou a escolher propor uma *Estrutura de Oficina* e não simplesmente uma oficina. Essa escolha se deu após um dos momentos de trabalho como o meu orientador, quando ainda estávamos tentando entender o que de fato seria o nosso produto. Nessa orientação contei a ele sobre como funcionava um dos eventos da abordagem psicológica com a qual trabalho, chamado de *Fórum da Abordagem Centrada na Pessoa – ACP* (Figura 21), cuja metodologia foi criada pelo psicólogo estadunidense Carl Rogers (1902 – 1987).



Fonte: Elaborado pela autora.

Carl Rogers no Brasil (Figura 22) fala sobre este conjunto de procedimentos e quando o pesquisador veio ao Brasil pela primeira vez, em 1974. Esse formato de encontro deu origem aos *Fóruns da ACP*, em que, até os dias atuais, é a única atividade definida previamente ao encontro, e que todos já sabem que haverá no evento, é o espaço do ‘encontro do grupo’.

Figura 22 – Capa do livro *Carl Rogers no Brasil*



Fonte: Arquivo da APACP¹³ - Associação Paulista da ACP.

Para esses eventos, não há regras com relação ao número de participantes, ou mesmo quanto à seleção dos mesmos, sua frequência, materiais a ser utilizados, trabalhos a serem apresentados... “Acreditando na tendência formativa do universo – a SINTROPIA¹⁴” (MEIRELES, 1995, p. 6), princípio no qual a vida se baseia para formar processos que conduzem do simples para o complexo.

O que os participantes sabem sobre o evento, é que, quando todos se reunirem no primeiro “grupão”, a programação do evento será organizada com a colaboração de todos os participantes, decidindo os horários das apresentações, o que será apresentado e em que espaços serão as apresentações. Essa dinâmica de funcionamento, que de início parece caótica e complexa, aos poucos vai se organizando de acordo com os direcionamentos do próprio grupo, que passa a se autogerir, até o fim do evento. Na verdade, é um tipo de proposta de grupo com que as pessoas não estão muito familiarizadas, pois o mais comum é você chegar a um evento com tudo já bem definido.

¹³ Associação Paulista da Abordagem Centrada na Pessoa. Disponível em: <https://apacp.org.br>.

¹⁴ Sintropia – “Sintropia e entropia são conceitos da Física em que, nos sistemas fechados, descreve-se e semede estados e sua transformação”. (ALTVATER, 1995, p. 43).

Apesar de ser uma proposta que a princípio parece estranha e bem desafiadora para quem não está acostumado com ela, meu orientador achou muito interessante e aceitou o desafio de abraçá-la. Nela reside o fato de que estaríamos optando por uma liberdade, flexibilidade de tal maneira, que decisões como: o número de encontros das oficinas, o tempo gasto nas dimensões de cada tema e, principalmente, *quais os temas a serem abordados*, seriam decididos pelos profissionais participantes da oficina.

Tomar esta decisão significou conduzir um processo na direção de resguardar ao máximo possível o protagonismo dos participantes da oficina, fazendo um verdadeiro exercício de autonomia e de responsabilidade com os caminhos a serem trilhados por estes indivíduos. Esta escolha se ampara no fato de que não se trataria de uma atividade para um público qualquer, mas com profissionais já consolidados, que trazem consigo um repertório de conhecimento e competências próprias, tomando parte em um curso de formação continuada.

Neste sentido, a oficina seria um espaço para ajudá-los profissionalmente, no trato de situações que eles já experienciam em sua atuação direta entre/com pessoas que trazem um conjunto de problemas. Situações que eles têm vontade de abordar, mas sem, no entanto, terem espaço apropriado para isso. A formação continuada para esses profissionais, quase sempre, são ofertadas com todos os principais elementos da formação já previamente definidos.

Outras inspirações foram as disciplinas realizadas no mestrado, principalmente algumas atividades nelas realizadas, que contribuíram com meu processo de aprendizagem e construção da dissertação, que foram:

- **Leituras colaborativas:** Este tipo de atividade estimulava a interação entre os discentes e o estreitamento de vínculos, além do espírito de equipe. Também foi uma forma de facilitar a colaboração no processo de aprendizagem coletiva e individual, aprofundando os conhecimentos sobre cada temática a partir de vários olhares e compreensões.
- **Aulas práticas sobre Aprendizagens:** importantes para colocarmos em prática os conceitos e metodologias estudadas, aprender-fazendo. Neste processo de se colocar no lugar do educador, Freire (2014, p. 95-96) escreveu que: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (...)”. Ainda que o papel da equipe sociopsicopedagógica não seja de dar aulas, ainda sim é possível entender através da fala de uma das participantes, quando comenta sobre acompanhar alguns alunos

durante a inscrição nos auxílios através do uso de computadores, que é um trabalho que favorece tanto um aprendizado para o aluno, quanto para as próprias profissionais, ao se depararem com alunos que tem medo até de tocar no computador.

Então¹⁵ esse processo simples para gente de se inscrever no auxílio tem uma outra função, nesse processo de aprendizado mesmo de aprender a usar o aparelho, de ser autônomo nesse processo. É um alcance que a inscrição no auxílio da assistência estudantil toma outra vertente que não é só alcançar, mas um processo inclusive de aprendizagem de uso de um instrumento que vai ser facilitador do processo de ensino e aprendizagem durante o curso. (participante da oficina)

A participante fez esses comentários, enquanto estavam fazendo a dinâmica dos círculos e discutiam sobre o papel da equipe na Assistência Estudantil.

Como discutimos muito a questão da autonomia de que é o aluno que tem que fazer, de que é o aluno que precisa ser dono do processo, principalmente os alunos quilombolas daqui, a gente disponibiliza os computadores para eles utilizarem e ficamos próximos deles caso tenha alguma dúvida, dúvidas que para quem já é mais ou menos “alfabetizado” na linguagem da internet é algo trivial, como colocar um arroba, um hífen, um sinal, algo que pra todos aqui, imagino, já faz parte do dia a dia, fazer um e-mail e etc., mas para eles a gente percebeu que não fazia parte, que era algo que às vezes parecia até que tinham medo de tocar na máquina, de quebrar. (participante da oficina)

- **Histórias inspiradoras:** Das histórias inspiradoras, compreendemos que “(...) todos somos camaleões sociais, ajustando a pele para nos fundirmos ao grupo ou, às vezes, para nos destacarmos dele.” (ASHTON, 2016, p.217). Em um processo de formação continuada, as histórias inspiradoras são as histórias dos próprios participantes, que trazem consigo suas experiências profissionais, que se juntarão

¹⁵ N. da A.: As falas dos participantes não tiveram nenhum tipo de identificação. Essa decisão está relacionada ao critério de sigilo das informações, resguardando cada integrante do grupo. Quando houver de mais de uma fala, cada uma será identificada pela letra F (fala) acrescida de número em ordem crescente, apenas para ilustrar que são falas diferentes.

para dar origem a novas aprendizagens ressignificadas.

Quanto a esse último item, em especial, pudemos observar nos aprendentes o desejo de se expressar, ouvir e discutir com maior liberdade sobre suas práticas, durante a oficina-piloto que realizamos com a equipe sociopsicopedagógica da assistência estudantil da UFPA. O Quadro 8 apresenta algumas das frases verbalizadas nos encontros pelos integrantes.

Quadro 8 – Comentários de alguns participantes inscritos no *Chat* do encontro *On-line*.

<i>Participante</i>	<i>Frase</i>
F1	<i>“Excelente espaço de reflexão, construção, olhar e escutar nossos colegas e somar esforços.”</i>
F2	<i>Parabéns pelo trabalho! [...] Muito relevante!”</i>
F3	<i>“Obrigada por esse momento de troca e reflexões. Sucesso na construção da tua dissertação.”</i>
F4	<i>“Obrigada por esse momento de troca e reflexões...”</i>

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Caso uma oficina com uma estrutura toda pré-estabelecida fosse sugerida, com temas, datas, horários e quantidade de encontros para a realização das atividades já delimitados, além de outros aspectos que podem ser combinados com a equipe, certamente teríamos resistências, pois trata-se de um público que possui fatores limitantes para participarem desse tipo de evento. Um desses fatores é a restrição de horários para participação, porque todos estão em atuação intensa e, muitas vezes com equipe reduzida para dar conta de todo o trabalho. A opção de se definir conjuntamente o formato, os dias e os temas com os participantes se mostrou crucial para a realização da oficina.

5.6 Idealizando a Oficina: um caminho para se alcançar o produto

De acordo com Ostermann e Rezende (2009), para respondermos a questão norteadora desta pesquisa, foi necessário organizar etapas e procedimentos, além de entender que os processos e produtos a serem desenvolvidos não podem desconsiderar estudos já realizados na

área em que se está pesquisando.

Por isto – e como já relatado no começo do capítulo anterior da presente dissertação – , para o estudo em questão, foram realizados levantamentos em repositórios de bibliotecas virtuais institucionais no Portal de periódicos da CAPES e em Bancos de Teses e Dissertações com o objetivo de encontrar referenciais teóricos, metodologias, instrumentos metodológicos e tecnologias educacionais, que pudessem embasar teoricamente a estratégia de ensino e aprendizagem, que foram direcionados à capacitação e integração da equipe sociopsicopedagógica da AE. Foi investigada, também, a existência de processos/produtos com o mesmo conteúdo similar ao qual pretendíamos desenvolver no projeto de mestrado o ambiente.

Um exemplo foi um relato sobre a “sala do café”, prática relatada por uma das participantes que, a princípio, não tomava como importante. Porém, no decorrer das dicções, foi sendo compreendida como uma “boa prática”, já que tinha a intenção de tornar o ambiente disponível, acolhedor e receptivo, favorecendo um clima de aproximação entre as pessoas.

As temáticas e ações trabalhadas durante a realização das oficinas foram indicadas previamente pelos próprios participantes, através das respostas ao formulário de levantamento de interesses, que foi encaminhado para a lista de participantes, via grupo de comunicação, criado pela pesquisadora. A partir deste levantamento foram pensadas as estratégias de ensino.

Dessa forma, o objetivo da oficina foi propiciar espaços de discussão sobre temas importantes que são abordados no cotidiano de trabalho dos participantes, caracterizando o “*aprender – fazendo*, isto é, aprender com significado. Segundo Moreira (2015), este tipo de aprendizado precisa de dois requisitos básicos:

1. Materiais potencialmente significativos (devem ter significado lógico e conceitos e proposições pertinentes e significativos devem estar disponíveis na estrutura cognitiva do aprendiz).
2. Disposição para aprender (o aprendiz deve apresentar uma intencionalidade, uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não-arbitrária o novo material, potencialmente significativo, com sua estrutura cognitiva). (MOREIRA, 2015, p. 04)

Entretanto, ainda que se tenha as duas condições estabelecidas pelo autor, fez-se necessário um elemento último e não menos importante para os processos de aprendizagem. Moreira (*idem*) o chama de *Organizador Prévio*, caracterizado por ser um elo de ligação entre o conhecimento prévio do aluno e o que deveria saber para adquirir significativamente novos

conhecimentos.

Esta forma de trabalhar com o desenvolvimento de oficinas, pode privilegiar e potencializar as discussões sobre como a equipe sociopsicopedagógica desenvolve seu trabalho e como podem desenvolver cada vez mais com qualidade os serviços de assistência aos discentes. Pois – segundo Paviane e Fotana (2019),

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho.(PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

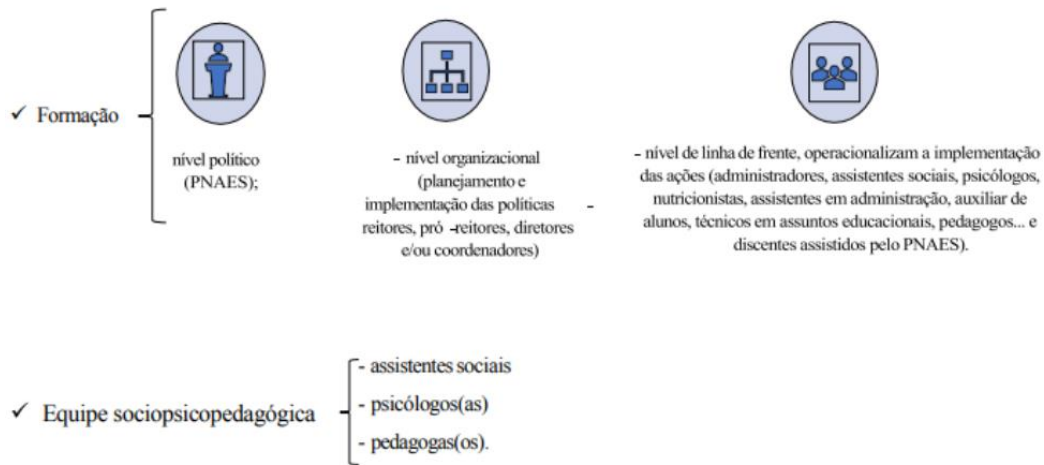
Neste sentido o produto foi elaborado a partir da ideia de o constituir *com* e não apenas *para* o público a que se destinou, pois só eles saberiam dizer do que precisavam, considerando suas “intuições”. Entendendo que “intuição não tem a ver com o acaso, e sim com um processo de construção de conhecimento para buscar soluções mais criativas para os problemas (LUBART; 2007; MORÃES, 2015), exigindo conexões de repertórios adquiridos através de experiências, da formação acadêmica e informação adquiridas ao longo do tempo.

5.7 Perfil dos participantes

Segundo Lima e Davel (2020), a assistência estudantil nas IFES tem um sistema de formação que se estrutura nos seguintes níveis (Figura 23): nível político, que é a própria política do PNAES; nível organizacional, composto pelos gestores responsáveis pelo planejamento e direção da implementação das políticas, que são os reitores, pró-reitores, diretores e/ou coordenadores e; o nível de linha de frente, que são os que operacionalizam a implementação das ações, que são os servidores, tais como: administradores, assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, assistentes em administração, auxiliar de alunos, técnicos em assuntos educacionais, pedagogos, docentes, bem como outros profissionais, além dos discentes que são assistidos pelo PNAES.

Figura 23 – Níveis de estruturação da AE nas IFEs.

➤ **Público Participante** : Segundo Lima e Davel (2020), AE na IFES



Fonte: construído pela autora com base em Lima e Davel (2020).

A oficina se destinou aos profissionais que compõem a equipe do “nível da linha de frente”, mais especificamente aos que formam a equipe sociopsicopedagógica. Isto é, os psicólogos(as), os assistentes sociais e os pedagogas(os).

Na previsão inicial, da oficina-piloto, o número de participantes era de vinte (20) pessoas participando efetivamente durante os três encontros previstos. Como o convite para participar da oficina foi mandado para todos os profissionais da equipe sociopsicopedagógica da assistência estudantil da UFPA, todos aqueles que solicitaram entrar no “grupo de comunicação” (*Whatsapp*) puderam participar da oficina de formação. Assim, obtivemos vinte e duas (22) pessoas participando dos encontros, porém nem todos preencheram os formulários, bem como houve participantes que só compareceram um dia.

Neste sentido, apesar das dificuldades apresentadas por alguns integrantes em poder participar de todos os três encontros consideramos que o grupo teve uma boa participação, com o número de participantes, superou o número inicial, superando, inclusive, o número inicialmente previsto.

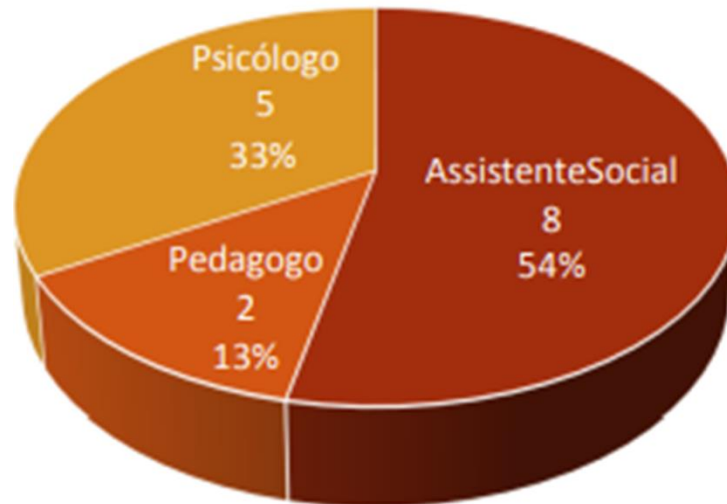
Quadro 9 – Distribuição da frequência diária dos encontros.

PROFISSIONAIS	Dia 1		Dia 2		Dia 3	
	Qtde	%	Qtde	%	Qtde	%
Assistente Social	9	47%	7	47%	10	59%
Pedagogo	3	16%	0	0%	2	12%
Psicólogo	7	37%	8	53%	5	29%
TOTAL	19		15		17	

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 9 apresenta a frequência aos encontros por área de conhecimento. Essa frequência foi aferida pelo registro do acesso à sala virtual. Veja distribuição no Gráfico 3.

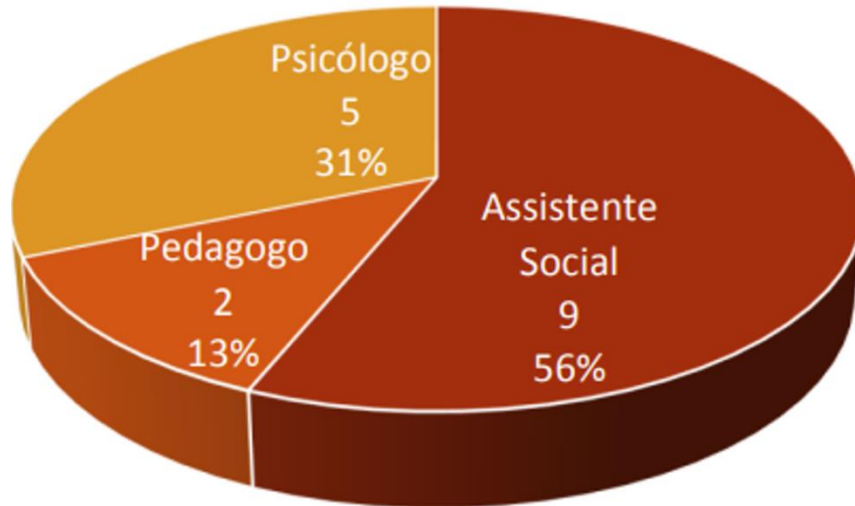
Gráfico 02 – Distribuição dos participantes que preencheram o Formulário 1.



Fonte: Elaborado pela autora.

No Dia 3 estiveram presentes dezessete (17) participantes e desses, dezesseis (16) preencheram o Formulário 4, acerca da avaliação e validação do produto, sendo 56% Assistentes Sociais, 31% psicólogos e 13% pedagogas, conforme o Gráfico 3.

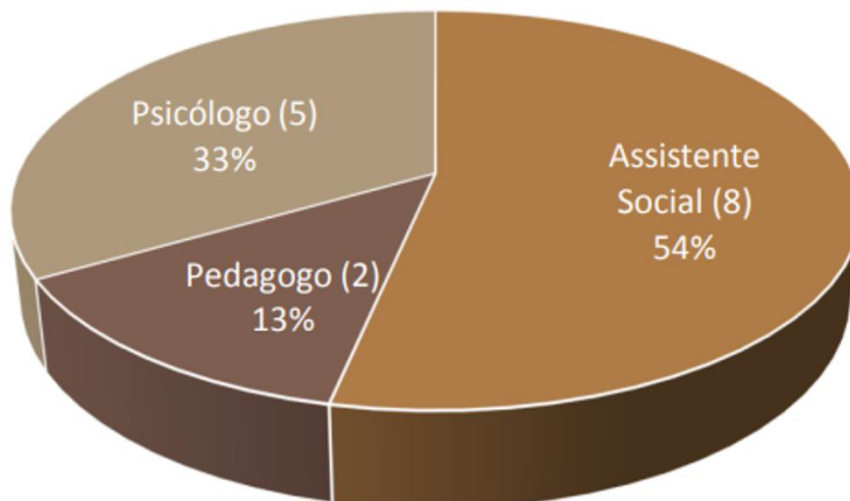
Gráfico 03 – Distribuição dos que preencheram a Avaliação.



Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, tratando-se da pesquisa, consideramos como critério de inserção, apenas os que responderam o Formulário 1, e o Formulário 4. Portanto, das 22 pessoas, 15 responderam aos dois Formulários. Desses, 54% eram Assistentes Sociais, 33% eram psicólogos e 13% eram pedagogas.

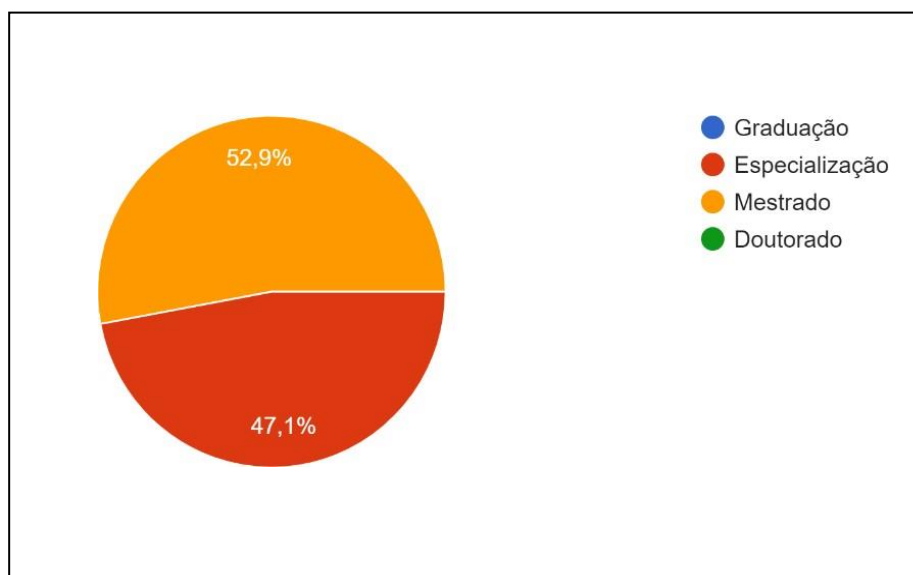
Gráfico 04 – Distribuição dos formulários validados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Desses 15 formulários que foram validados, todos se identificaram como sendo do sexo feminino, com idade variando entre 26 e 60 anos. Com relação à formação profissional, 52% com mestrado e 47% com especialização.

Gráfico 05 – Grau de formação.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação ao público participante, na proposta inicial da oficina estavam previstas vinte (20) vagas, porém vinte e duas (22) pessoas frequentaram, considerando os três dias de encontros síncronos. Esse número variou entre doze (15) e dezenove (19) pessoas no decorrer dos três encontros.

Quadro 10 – Consolidação dos dados de respostas aos formulários do *GoogleForms*.

Data	Formulário 01 - Perfil e demandas de temáticas para a formação continuada	Formulário 02 - Frequências dos participantes	Formulários de Avaliações	
			Formulário 03 - Versão de Sentido	Formulário 04 - Avaliação e Validação
18/02/22	17 pessoas	17	16	X
22/02/22	X	14	05	X
04/03/22	X	12	12	16

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 10 apresenta os dados de respostas aos formulários. Comparado ao Quadro 9 permite concluir que, em três dias, houve participantes que não preencheram os formulários de frequência.

Pelo Quadro 10, verifica-se que o número máximo de participantes foi, no primeiro encontro síncrono, de dezessete (17) pessoas e que responderam ao formulário de perfil e demandas do grupo – Formulário 01. Em termos éticos, nesse mesmo formulário, também continha o “Termo de consentimento livre e esclarecido”, o qual os participantes deveriam assinar para que pudessem participar do estudo em questão. Das dezessete pessoas que participaram, todas assinaram o documento de ‘Consentimento livre e esclarecido’ (Apêndice G). Além desse critério de participação da pesquisa, também foi solicitada a autorização

para gravação dos encontros síncronos, ficando registrada a permissão de todas as pessoas que participaram da oficina.

Neste caso, na soma total de participação dos encontros da oficina-piloto foram contabilizadas vinte e duas (22) (100%) pessoas no decorrer dos três dias de formação. No entanto, quinze (15) (68%) preencheram os Formulários 1 e 4, critério de inserção para análise dos dados. Destes, dezessete (17) pessoas preencheram o Formulário 1, enquanto que dezesseis (16) pessoas o Formulário 04, conforme Quadro 10.

Algumas participantes tiveram dificuldades para comparecerem aos três encontros síncronos. As razões foram diversas: volume de trabalho nos *campi*; dificuldade com a *internet*; eventos concomitantes e; compromissos pessoais/profissionais, como se pode observar nas justificativas dadas pelos integrantes no Quadro 11.

Quadro 11 – Justificativas de ausência nos encontro.

<i>Participante</i>	<i>Frase</i>
F1	“Hoje a Internet tava uma benção, caiu e eu não consegui retornar para a sala.”
F2	“Bom dia, estou participando da conferência municipal de educação, assim que possível eu entro na oficina...”
F3	“Amanhã infelizmente não poderei participar do encontro. Estarei trabalhando na habilitação dos calouros aqui do campus.”

Fonte: Elaborado pela autora

Essas frases, somadas às justificativas de alguns participantes, evidencia o que Araújo e Andrade (2017) identificaram em suas pesquisas, ao relatar sobre os possíveis fatores que poderiam dificultar o trabalho da AEs na IFES, sendo a falta de tempo disponível para que houvesse maior interação entre os profissionais, para a realização de sistematização das ações, para produção de materiais e diretrizes de trabalho, bem como para formação continuada.

Assim como as constatações que foram evidenciadas no aplicativo de mensagens instantâneas – *Whatsapp* (Quadro 11), criado para a comunicação entre os participantes, em outros momentos, durante os encontros síncronos, também foram relatadas estas dificuldades, como pode-se observar no relatado nas frases no Quadro 12.

Quadro 12 – Fresas dos participantes escritas no chat durante a oficina

<i>Participante</i>	<i>Frase</i>
---------------------	--------------

F1	“Precisa dessa comunicação.”
F2	“[...] isso precisa existir no triê, na assistência estudantil como um todo, e também é da nossa função promover isso no campus como nossa atuação [...] em prol da promoção de saúde mental com os alunos.”
F3	“Os documentos sobre a [...] na assistência estudantil precisam ser criados por nós mesmas ainda.”
F4	“As angústias nas reuniões sempre traziam isso à tona”
F5	“Hoje, a gente não tem documentos suficientes pra nos respaldar [...]: então nós pensamos em fazer um documento enquanto categoria.”
F6	“Isso mesmo [...] precisamos muito [...] é a gente que tem que construir”

Fonte: Elaborado pela autora

Refletindo sobre estas questões da falta de tempo para poder participar de eventos de formação, talvez uma das soluções fosse realizar o evento em um único dia, ou fazê-lo de forma presencial e em um local, onde a equipe pudesse se afastar das outras atividades diárias de trabalho. Estas são questões que poderão ser melhor investigadas, conforme o produto for sendo utilizado, pois um de seus princípios básicos é exatamente a flexibilidade de possibilidade de uso.

5.8 Perfil do Facilitador

Nesta proposta de oficina, o Facilitador também pode ser considerado um participante. Ele será uma espécie de curador – i.e., a pessoa que irá escolher, dentre tantas informações, o que é mais adequado às demandas do grupo e que contribuirão às discussões acerca das temáticas, ajudando os integrantes a “encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis” (MORAN, 2015, p. 24). O Autor também fala do curador, como alguém que cuida “de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno” (*idem*).

Além desses atributos, o facilitador também terá o papel de administrador, no sentido de organizar o espaço, físico ou *on-line*, bem como “oferecer explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade” (DIESEL; SANTOS; NEUMANN, 2017, p. 278) e acompanhar o tempo de execução das atividades em geral.

Diesel *et al.* (2017) realçam algumas habilidades específicas que consideram serem

importantes para o perfil do facilitador e que inspiraram este estudo, pois podem favorecer a interrelação com os aprendentes. São elas:

- a) Ser capaz de nutrir os recursos motivacionais internos dos participantes;
- b) Usar de linguagem informacional, amistosa e não controladora;
- c) Ser paciente com o ritmo de aprendizagem de cada pessoa do grupo;
- d) Ter ousadia para inovar no âmbito educacional;
- e) Conhecer as situações e os problemas aos quais o conteúdo está ligado.

Uma sugestão importante e que tem relação com a questão da autonomia dos aprendentes, é que o levantamento de necessidades de formação do grupo anteceda o primeiro encontro. Assim, o facilitador terá possibilidade de fazer antecipadamente um mapa com possíveis temáticas a serem trabalhadas durante a oficina, além de conhecer previamente o perfil do grupo com o qual vai trabalhar.

Nesta proposta um dos aprendizados do próprio facilitador é saber deixar os integrantes livres para aprenderem e neste sentido, o levantamento serve apenas para nortear o processo de formação continuada.

5.9 Roteirizando a Oficina

Foi elaborado um roteiro básico para a oficina-piloto, com uma sugestão para a organização e providência de execução das atividades. No entanto, é importante lembrar que você pode alterar e incluir itens, considerando o contexto e a necessidade do grupo.

Quadro 13 – Proposta de roteiro para oficina de formação continuada

ROTEIRO BÁSICO	
1 - Título:	Oficina de formação continuada de equipes sociopsicopedagógica da Assistência Estudantil/UFPA: construindo e desenvolvendo aprendizagens significativas
2 – Facilitadora:	Adriana Maria Gomes do Nascimento
Colaboradores:	Monica de Souza Figueiredo, Isabelle Gomes do Nascimento e Mariana Gomes do Nascimento
3 - Objetivos da oficina:	contribuir com o processo de formação continuada da equipe sociopsicopedagógica que atua na assistência estudantil da UFPA.
4 - Público:	Servidores que atuam na equipe sociopsicopedagógica da assistência estudantil da UFPA.
5 – Quantidade de participantes:	20 (vinte) pessoas
6 – Local:	On-line – Plataforma ZOOM
7 – Data dos encontros:	Cronograma de atividade para o facilitador acompanhar (Quadro 14). es e horários para os participantes (Apêndice B).

8 – Cronograma de atividades da oficina/piloto:	para o facilitador acompanhar (Quadro 14).
9 – Carga horária:	30 horas. (Quadro 15)

Fonte: Elaborado pela autora

Mesmo com uma estrutura já definida para a oficina, será preciso atentar para não a engessarmos, o que comprometeria o processo de ensino-aprendizagem. A flexibilidade será necessária para a garantia do acolhimento do inovador e importante para um bom entendimento acerca de como são vividas as relações interpessoais e intrapessoais, compreendidas aqui como relação dialética da pessoa com ela mesma.

Não raramente, em trabalhos de grupo, é dada atenção às relações interpessoais, sem que se tenha a devida preocupação com as intrapessoais. Estas últimas, no entanto, não devem ser ignoradas, pois, às vezes, a busca de alternativas e soluções criativas nos induzem a lembrar de experiências que ficam no passado e que podem contribuir novamente no momento presente (GUSMÃO, 1999).

5.10 Proposta de estrutura da oficina-piloto

Inicialmente, havia sido proposto que a oficina-piloto seria dividida em três encontros síncronos, no formato *on-line*, sendo um a cada semana, com duração de oito horas cada encontro. No entanto, a partir do estudo de observação, das conversas com as coordenadoras, com o superintendente da SAEST e o levantamento de interesse de dias e horários, junto aos/às psicólogos(as), assistentes sociais e pedagogos(as) da SAEST/UFPA, verificou-se que havia necessidade de readequar o cronograma de realização da oficina-piloto para chegar o mais próximo possível da necessidade dos participantes.

No que diz respeito à oficina-piloto, o estudo foi desenvolvido em etapas: a primeira consistiu em todo o processo de organização e aproximação com as pessoas que fariam parte da oficina. Esse primeiro passo foi facilitado durante a realização do estágio obrigatório do mestrado no ambiente da SAEST-UFPA, onde foi possível desenvolver o *Rapport* inicial com parte da equipe que participou da oficina, bem como obter algumas informações que contribuíram para parte logística da organização das atividades. Neste sentido foram tomadas algumas providências (Quadro 14).

Quadro 14 – Cronograma de acompanhamentos das atividades – Facilitador

<i>Data</i>	<i>Atividades</i>	<i>Ações</i>	<i>Obs</i>
11/02/2022	Envio do convite para participar da formação e listas com contatos dos servidores.	Entrar em contato com o Superintendente e com as Coordenadoras da CIE, CAE e COACCESS para entregar o documento apresentado a oficina e convidados para participarem. Junto com o convite também será enviado o cronograma de atividades com as datas dos encontros.	
14/02/2022	Criação do grupo de comunicação instantânea - Whatsapp para facilitar a comunicação com os participantes e o envio de materiais	Solicitar o contato dos possíveis participantes a partir da liberação do Superintendente, para que o convite também seja entregue.	
16/02/2022	Encaminhamento do termo de consentimento livre esclarecido formulário do perfil dos participantes e levantamento de interesses	Com o grupo formado pelas pessoas que desejam participar, então será enviado o documento do termo de participação.	
19/02/2022	1º Encontro síncrono	- Atividades em grupo a partir das temáticas escolhidas pelo grupo e; - Versão de Sentido	Escolha do tema do próximo encontro
22/02/2022	2º Encontro síncrono	- Atividades em grupo a partir das temáticas escolhidas pelo grupo e; - Versão de Sentido	Escolha do tema do próximo encontro
04/03/2022	3º Encontro síncrono	- Atividades em grupo a partir das temáticas escolhidas pelo grupo e; - Encerramento - Versão de Sentido - Avaliação do desenho da oficina.	Assim como no primeiro encontro, o encerramento deve ser acolhedor e aberto as reflexões do grupo.
05/03/22	Encerramento do grupo de Whatsapp	Agradecimentos, disponibilidade para oferecer nova oficina para o grupo e encerramento do grupo como previsto no início das atividades,	

Fonte: Elaborado pela autora

A organização destas atividades tem o objetivo de nortear o trabalho da facilitadora, de forma que possa orientar cada passo a ser dado (Quadro 15). Depois de organizar essa primeira etapa, deu-se início a estruturação da proposta de carga horária, no que diz respeito aos tipos de atividades; ao formato *On-line*, em que teria que ser decidido que atividades seriam síncronas e quais seriam assíncronas e; o tempo de execução para cada umas das atividades da oficina piloto de formação continuada.

Quadro 15 – Distribuição de carga horária para os participantes

<i>Atividades</i>	<i>Formato das atividades</i>		<i>Tempo de execução sugerido</i>
	Síncrona	Assíncrona	
Leitura do resumo/convite		X	30min
Leitura e assinatura de “termo de consentimento livre e esclarecido”		X	30min
Leitura e preenchimento dos formulários dos com: o “levantamento de perfil da equipe”; as “Versões de Sentido” e; a “Avaliação e validação final”		X	3h
Tempo de leituras de informes no grupo de comunicação instantânea		X	2h
1º Encontro como o grupo	X		4h
2º Encontro como o grupo	X		4h
3º Encontro como o grupo	X		4h
Leitura de materiais preparatórios para os encontros e organização de atividades em grupo		X	12h
CH Total			30

Fonte: Elaborado pela autora

A segunda etapa constituiu no tripé organização-estruturação-sensibilização com as coordenadoras de alguns setores da SAEST. A requisição do contato de todos os profissionais, assistentes sociais, pedagogos e psicólogos, que atuavam na assistência estudantil, tanto do *campus* Belém, quanto dos *campi* do interior. Não somente, foi igualmente preciso encaminhar para todos os coordenadores de *campi* o resumo/convite (Apêndice B) da oficina, solicitando a liberação para que os profissionais pudessem participar. Após a obtenção dos contatos, foi criado um grupo de comunicação instantânea para facilitar a comunicação com todos os participantes, e enviar dos materiais didáticos de apoio às discussões e dos formulários que faziam parte da pesquisa, como consta no cronograma das atividades.

Finalmente, as atividades começaram a ser executadas de acordo com a programação do Quadro 14, chegando o momento dos três encontros que compunham a oficina, que relataremos a seguir.

- **1º Encontro:** O primeiro encontro começou com a apresentação da proposta metodológica da oficina. Essa estava prevista para acontecer em 15 minutos, no entanto, os participantes começaram a intervir e colaborar com a apresentação, discutindo alguns pontos mencionados em nossa exposição. Por conta disso, a apresentação se estendeu por 40 minutos. Considerando o foco dialógico e propositivo da oficina, foi interessante observar a vontade de participar ativamente do encontro.

Em seguida, iniciamos as discussões em grupos separados, usando o recurso de salas simultâneas do *Zoom*. Todos os grupos trabalharam com base em uma questão norteadora definida previamente, a partir do levantamento de demandas: “Quem somos na assistência como equipe do(a) (serviço social, ou pedagogia, ou psicologia)?”, de modo a definir qual a colaboração de cada área de atuação na Assistência Estudantil. Posteriormente, os grupos foram instigados a refletirem sobre um segundo questionamento, a saber: “Quem somos na assistência estudantil como equipe sociopsicopedagógica?”.

Ao final das discussões nos grupos, todos voltaram a se reunir em uma única sala e abriu-se para que os representantes de cada grupo pudessem apresentar suas ideias sobre como se viam na atuação multidisciplinar e depois fizeram as discussões entre todos os integrantes dos grupos.

Após esse momento, esperava-se que os grupos chegassem a um consenso e apresentassem, através de uma nova representação gráfica dos círculos¹⁶ como se viam trabalhando no grupo sociopsicopedagógico da Assistência Estudantil da UFPA e quais suas funções. Porém, os participantes não conseguiram nem finalizar as apresentações de cada equipe, organizadas no segundo bloco, pois as apresentações serviram para instigar questões muito importantes para o grupo. Quando o tempo de duração do encontro estava para encerrar, eles foram convidados a decidirem o que gostariam de fazer para o próximo encontro. Então decidiram dar continuidade as discussões sobre a atividade da dinâmica. Dada a importância com que essa dinâmica acabou se revestindo, ela será apresentada em detalhes na Seção 5.11.

Figura 24 – Proposta de estrutura do primeiro encontro síncrono da oficina síncrona.

¹⁶ Demonstração da dinâmica relacional dos círculos das profissões desenvolvida para esta oficina.



Fonte: Elaborado pela autora

- **2º Encontro:** O grupo voltou a se reunir para discutir sobre o que ficou definido no encontro anterior. No intervalo entre os encontros, os materiais necessários para as atividades foram encaminhados para o grupo de comunicação da oficina. Vale ressaltar que o material foi construído de acordo com a temática escolhida pelo grupo ao final do primeiro encontro e serviu para embasamento teórico das discussões.

Figura 25 – Proposta de estrutura do segundo encontro síncrono da oficina síncrona



Fonte: Elaborado pela autora

- **3º Encontro:** a partir dos conhecimentos adquiridos nos dois primeiros encontros,

as profissionais participantes foram incentivadas a consolidarem em um único elemento gráfico que entendiam por trabalho sociopsicopedagógico da equipe da assistência estudantil da UFPA. A proposta foi fomentar uma percepção coletiva entre o grupo, considerando que as demandas de atuação profissional experienciadas por elas são essencialmente a multidisciplinar e *multicampi*.

Figura 26 – Proposta de estrutura do terceiro encontro síncrono da oficina síncrona



Fonte: Elaborado pela autora

5.11 A dinâmica de acolhimento

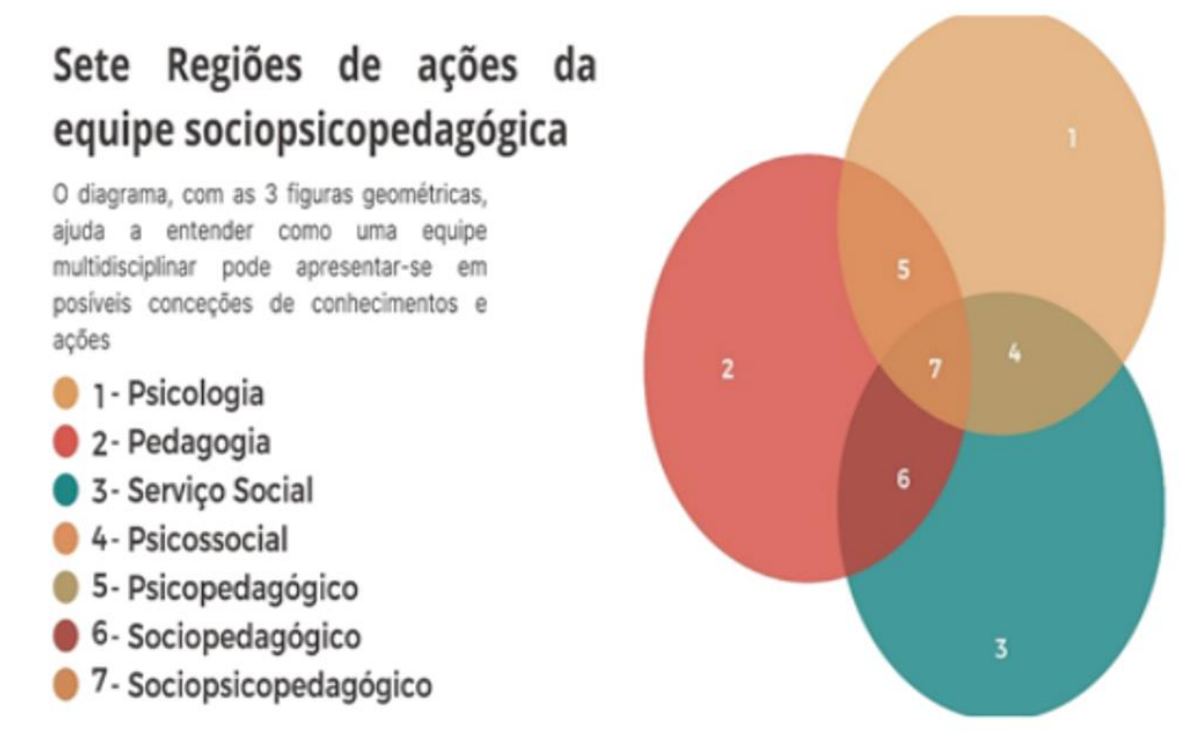
Após o primeiro momento no encontro síncrono, a equipe sociopsicopedagógica foi dividida por área de atuação profissional, formando três grupos de trabalho – psicólogos, assistentes sociais e pedagogos, os quais deveriam discutir sobre a pergunta *Como enxergamos o trabalho da equipe multidisciplinar neste momento, e como deveria ser?*. Após isso, deveriam desenhar três círculos, um representando o trabalho de interação do grupo e outro representando como seria o ideal de interação da equipe sociopsicopedagógica, utilizando círculos para representar cada uma das equipes, devendo ser dispostos em figurações que os participantes julgassem apropriadas.

Esse material seria apresentado por cada equipe, demonstrando como cada grupo de profissionais se enxergava dentro do trabalho da assistência estudantil, quando retornassem para a sala com todos os participantes da oficina.

Este desafio de representar as relações entre as áreas das equipes teve origem em uma

representação feita pela autora (Figura 27) ao pensar na estrutura inicial da oficina. Porém, esta imagem gráfica não foi apresentada aos participantes, pois a atividade proposta tinha o intuito de verificar como enxergavam as relações entre as áreas de suas formações. Como estão no presente e como deveria ser idealmente.

Figura 27 – Interação entre os círculos das profissões



Fonte: Elaborado pela autora

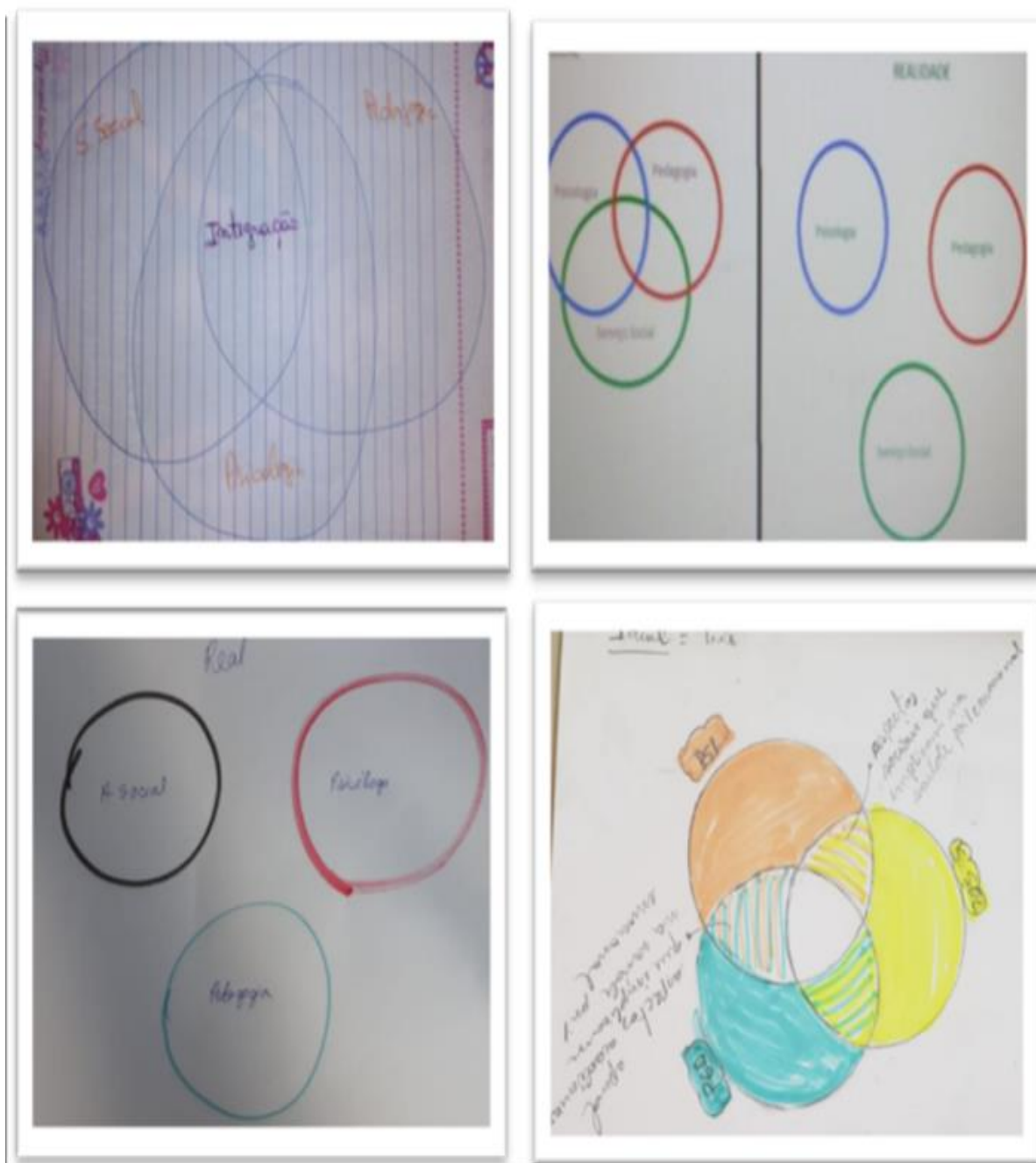
A atividade de previsão inicial do planejamento da oficina deveria durar vinte (20) minutos. No entanto, os grupos de trabalho tiveram dificuldades no início para compreender a questão da interação entre os profissionais, pois nem todos os setores da SAEST e das DAESTs possuem a equipe sociopsicopedagógica completa e essa questão acabava dificultando a compreensão na hora de demonstrar as relações profissionais associando as intercessões e associando às práticas de profissionais da equipe multidisciplinar.

Ao final do encontro, a proposta era encerrar a dinâmica dos círculos das profissões e definir conjuntamente com o grupo qual seria a temática para o próximo encontro síncrono, ou se iriam continuar discutindo o tema no próximo encontro, pois na proposta da oficina existia essa possibilidade. E foi o que aconteceu, o grupo decidiu que continuaria discutindo sobre a dinâmica inicial.

Já a Figura 28, a Figura 29 e a Figura 30 exibem representações que os participantes

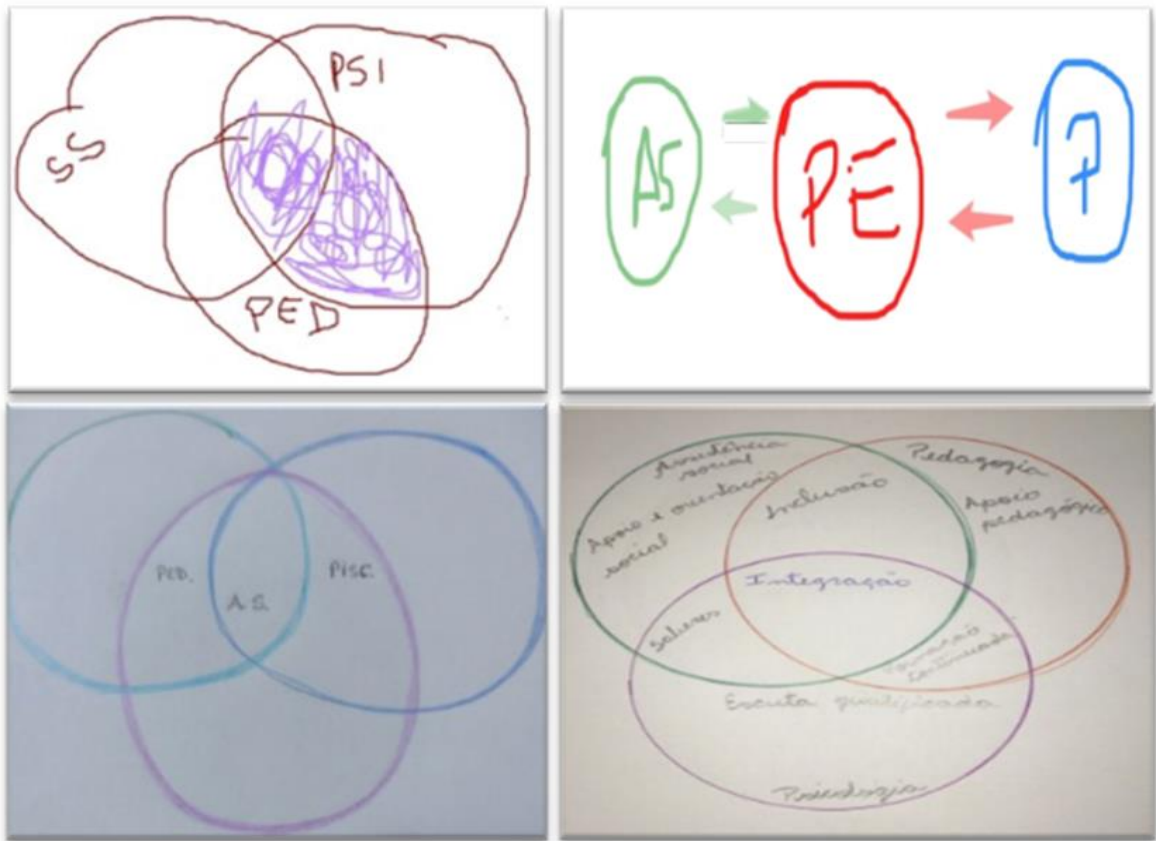
elaboraram no primeiro encontro.

Figura 28 – Como os participantes veem as interações de trabalho da equipe sociopsicopedagógica



Fonte: Elaborados pelos participantes da oficina-piloto

Figura 29 – Como os participantes veem as interações de trabalho da equipe sociopsicopedagógica



Fonte: Elaborados pelos participantes da oficina-piloto

Figura 30 – Como os participantes veem as interações de trabalho da equipe sociopsicopedagógica



Fonte: Elaborados pelos participantes da oficina-piloto.

Como a dinâmica acabou se estendendo pelos três dias de oficina, as participantes foram paulatinamente construindo em conjunto suas representações de relações com descrição das atividades relacionadas. Essa representação pode ser vista na figura acima e as atividades dispostas no Quadro 16.

Quadro 16 – Atividades desenvolvidas pela equipe sociopsicopedagógica da AE/UFPA

ÁREAS DOS CÍCULOS	ATUAÇÃO
1 – PSICOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> -acolhimento psicológico -acompanhamento psicológico ou psicoeducacional -registros de caso e prontuários -trabalhos em grupo com foco em integração estudantil, psicoeducação e/ou prevenção/promoção em saúde mental -intervisão com discussão do trabalho e casos entre psicólogas - atividades terapêuticas coletivas
ÁREA 2: PEDAGOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Análise e acompanhamento do rendimento acadêmico - Elaboração de instrumentos pedagógicos (hábitos de estudos e gerenciamento de tempo) - Apoio ao processo de construção do TCC do aluno - Mediação de conflitos e demais situações entre aluno e faculdade - Realização de oficinas - Encaminhamento de alunos para outras instituições dentro e fora da Ufpa - apoio pedagógico
3 – SERVIÇO SOCIAL:	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento - Atendimento às demandas socioeconômicas - Realização de estudos sociais para fins de concessão de auxílios estudantis - Realização de visitas institucionais para fim de articulação com demais políticas sociais e órgãos de defesa de direitos. - Realização de entrevistas - visitas domiciliares.
ÁREA 4 - PSICOLOGIA E SERVIÇO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - atendimento psicossocial - intervenções conjuntas para promoção e fortalecimento de vínculos interpessoais; - intervenções conjuntas com foco no enfrentamento à pobreza e violação de direitos; - atendimento psicossocial – violação de direito
ÁREA 5 - PEDAGOGIA E SERVIÇO SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão
ÁREA 6- PSICOLOGIA E PEDAGOGIA (POSSÍVEIS TRABALHOS CONJUNTOS)	<ul style="list-style-type: none"> -intervenções conjuntas com foco na melhora do rendimento acadêmico e bem-estar na vida universitária - oficinas sobre rotina de estudo e métodos de otimização da aprendizagem - suporte ao aluno em escrita de TCC - orientações sobre carreira

ÁREA 7 –
SOCIOPEDAGÓGICO

- discussão de casos
- visitas domiciliares
- eventos temáticos
- atividades educativas
- programas e projetos visando a permanência dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora

Com o uso da técnica de dinâmica de acolhimento, que se estendeu durante todos os encontros, a formação assumiu uma relação integradora entre todos os participantes. Nesse sentido, ao interagirem socializando conhecimentos e refletindo juntos sobre conhecimentos e experiências, em uma construção ativa entre os participantes.

Deste modo, o propósito dessa formação não seguiu um modelo fixo. Ela foi guiada pelo diálogo, onde ocorreu a interação entre a formação prática e a formação teórica mediada por uma técnica de dinâmica de grupo. Por isso não teve um formador/professor/tutor para este processo, mas sim uma facilitadora que colaborou com uma relação de troca entre os participantes, onde cada contribuição foi valiosa e formativa para o conhecimento coletivo como pode ser observada na fala de uma das participantes.

F1 - Isso que tu falaste me chama muita atenção pra algo que acontece aqui em [...] que parece ser algo corriqueiro não sei se os outros campi vivenciam isso mas por exemplo aqui, como eu não trabalho só na [...] eu acompanho de perto o processo de inscrição dos alunos nos auxílios estudo, a gente aqui da equipe discute muito sobre a questão da autonomia do estudante nesse processo dele inclusive conhecer a assistência o que é pra que serve qual a importância e se tem importância na vida deles né, e especificamente sobre o processo de inscrição nos auxílios, desde que cheguei aqui notei uma dificuldade por exemplo no uso dos computadores e relação a acesso mesmo, ao utilizar a internet, o aparelho mesmo.

Também foi possível observar algumas questões sobre relações interprofissionais. Fato que nos fez repensar a palavra 'integração', que tínhamos colocado no título da oficina que retiramos, por entender que ao colocar a essa palavra, já estávamos pressupondo que havia integração entre os profissionais e suas atividades, induzindo, talvez a percepção dos participantes e comprometendo a possibilidade de discutirem sobre esta temática.

Caso isso ocorresse, iríamos de encontro a própria proposta da oficina, que era de abertura e não de direcionamento dos conteúdos, proporcionando autonomia para o grupo se autogerir com relação a escolha destes assuntos.

Por ter se mostrado positiva diante da possibilidade de atualização e construção de conhecimentos, além de funcionar como um fator integrador entre os campos de atuação refletindo na e sobre ação, entendemos que a oficina alcançou seus objetivos, favorecendo o

crescimento pessoal e profissional da equipe sociopsicopedagógica, pois proporcionou momentos motivacionais, revitalização, descontração, autoconhecimento, renovação de pactos e sobretudo fortalecimento de ações conjuntas e colaborativas agregando saberes diversos entorno de uma mesma problemática.

5.12 Um ensaio de estruturação

Todo esse material organizado e analisado foi construído a partir da realização da oficina-piloto, que foi realizada em três encontros e que, ao final, culminou com um processo avaliativo com a própria equipe que participou da oficina. Ela se mostrou com possibilidades efetivas de contribuição para o exercício profissional da equipe sociopsicopedagógica e para o processo de ensino-aprendizagem na formação continuada desse público.

Figura 31 – Proposta de estrutura da oficina



Fonte: Elaborado pela autora

A Figura 31 é uma proposta de organização das atividades, que foi utilizada no primeiro encontro síncrono e que foi reformulada a partir das experiências que adquirimos a partir da oficina-piloto.

CAPÍTULO 6

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO

Para melhor compreensão deste processo avaliativo, os dados coletados de cada etapa foram organizados e tabelados. Neste sentido, além do “Formulário de investigação sobre o perfil e interesses de aprendizagem durante a formação continuada”, já descrito no perfil dos participantes; também foram feitos mais dois formulários extremamente relevantes para a construção e consolidação da proposta do produto, construídos no *Google Forms*, que são: A “Versão de sentido” – AV1 e a “Avaliação e validação da oficina de formação continuada de equipe sociopsicopedagógica da assistência estudantil/UFPA” – AV2.

6.1 Avaliação 1

Como foi mencionado no Capítulo 4, a avaliação da proposta da oficina se deu em um processo que buscou identificar, a relação de aprendizagem da pessoa com ela mesma, através das versões de sentido solicitadas aos participantes sempre ao final de cada encontro, permitindo que os participantes pudessem se expressar espontaneamente, produzindo uma “fala autêntica¹⁷” (AMATUZZI *et al.*, 2001).

A descrição consolidada dos dados obtidos nas VSS de cada encontro síncrono de alguns participantes, onde no primeiro encontro obtivemos onze respostas, no segundo cinco respostas e no terceiro doze respostas como consta no Quadro 17.

¹⁷ Fala autêntica: [...] é quando ela surpreende e formula seus primeiros pensamentos ou inquietações presentes “pela primeira vez” [...]. (AMATUZZI, 1989, p. 25).

Quadro 17 – VS de cada encontro síncrono

VERSÃO DE SENTIDO – VS		
Comando: Descreva em uma palavra, uma frase, ou um parágrafo o que representou para você o encontro de hoje.		
1º Encontro - 18/02/2022	2º Encontro - 22/02/2022	3º Encontro - 04/03/2022
<p>F1 – Integração</p> <p>F2 - Boa iniciativa</p> <p>F3 - Diálogos</p> <p>F4 - Comunicação, construir nortes, nosso trabalho sentimento similar, muito rico, muito importante, promoção de oficinas, espaços coletivos, trocas, inquietações, dificuldades, afetos emergentes.</p> <p>F5 - Integrador</p> <p>F6 - Oportunidade</p> <p>F7 - Reflexão</p> <p>F8 - Aprendizado.</p> <p>F9 - Reflexão</p> <p>F10 - Reconhecimento, potencialidades, melhoria profissionais, equipe sociopsicopedagógicas.</p> <p>F11 - Percepções, fazer coletivo.</p> <p>F12 - Momento oportuno, reflexão, fazer profissional, importância de outras categorias profissionais, bom desempenho no trabalho, momento descontraído, desabafo, rever colegas, bom, produtivo.</p> <p>F13 - Integração, necessária para promoção, trocas experiência, busca de conhecimento, avançar aperfeiçoar trabalho.</p>	<p>F1 - Os dois encontros têm proporcionado momentos de reflexão acerca da Assistência Estudantil, do meu fazer profissional individualmente e em equipe, bem como de pensar estratégias para desenvolver o trabalho em interlocução com demais equipes de outros campi.</p> <p>F2 - Reflexivo</p> <p>F3 - Momento importante de integração, explosão de ideias para o trabalho, encaminhamentos para trabalhos em conjunto com outras psis e com a equipe.</p> <p>F4 - Construção</p> <p>F5 - Aprendizado a partir da escuta de vivências semelhantes.</p>	<p>F1 - Representou uma possibilidade de encontro com nossos pares, surgimento de novas ideias e despertar para desafios além da profissão de cada um.</p> <p>F2 - síntese e encaminhamentos</p> <p>F3 - Luz, um caminho</p> <p>F4 - Construção coletiva do trabalho do TRIÊ na SAEST- uma proposta mais assertiva</p> <p>F5 - Agregou visões e conhecimentos!!</p> <p>P6 - "Possibilidades para realizações de trabalhos integrados".</p> <p>F7 - Visão de totalidade das atividades a serem desenvolvidas em equipe multidisciplinar</p> <p>F8 - Reflexão</p> <p>F9 - Conhecimento que agrega valor a nossa práxis</p> <p>F10 - Atuação</p> <p>F -11 Integração</p> <p>F12 - Registros importantes para nossa atuação.</p>

Fonte: Elaborada pela autora

Os relatos foram muito interessantes, pois desde o primeiro dia dos encontros síncronos, os participantes da oficina demonstraram ter entendido e aceitado a proposta da oficina como um espaço de reflexão, de aprendizagem, de construção e socialização de conhecimentos, indo ao encontro do que os autores, Ostermann e Rezende (2009); Medrado *et al.* (2014); Moran (2015); Oliveira (2017); Bacich e Moran (2018) e; Batista *et al.* (2019), afirmaram sobre o uso de oficinas, de formação continuada e processo avaliativo que deram sustentação teórica à pesquisa que deu origem ao produto proposto. Em especial, a avaliação foi um processo

realmente dinâmico de ação – reflexão – ação como propõem Dill (2018).

Para ter uma ideia de qual foi o significado dos encontros para os participantes, foi utilizado o instrumento gráfico *Nuvem de Palavras*, construída a partir das VSs, que serviu para obter um *insight* sobre quais, ou qual seria a palavra mais expressada, identificando ideias e temas relevantes para o grupo, que possivelmente poderiam ser trabalhadas nos próximos encontros.

Então, foram construídas três Nuvens de Palavras, uma para cada dia de encontro síncrono como serão mostradas a seguir e para ter uma ideia geral dos encontros, foi construída uma nuvem com todas as VSs.

Figura 32 – Nuvem da VS do 1º Encontro



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 33 – Nuvem da VS do 2º Encontro



Fonte: Elaborado pela autora

Na Figura 32, a nuvem de palavras feita a partir da VS do terceiro dia de encontros síncrono evidencia duas palavras “possibilidades” e “atuação”, que em nossa leitura, pode significar que a oficina favoreceu um espaço de discussões sobre a prática profissional.

Figura 34 – Nuvem da VS do 3º Encontro



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 35 – Nuvem representando os três com todas as VS



Fonte: Elaborado pela autora

As nuvens de palavras formadas facilitaram observar a amplitude de conceitos e aspectos relacionados às Versões de Sentido dos participantes. Isso ficou evidente com relação a palavra ‘integração’ que, apesar de ter sido retirada do título da oficina, para que não direcionasse o grupo a entender que teriam que trabalhar esta temática da integração. Mesmo assim, na nuvem do primeiro encontro foi a palavra que apareceu em segundo lugar de destaque, evidenciando a percepção do grupo de que àquele espaço também poderia ter a função de integrá-los. Assim como a palavra “reflexão”, que se destacou e se manteve presente em todas as nuvens, demonstrando uma necessidade do grupo em refletir sobre vários aspectos que foram relatados.

Ainda que os resultados da VSs tenham alcançado os resultados a que se propôs, talvez o instrumento ainda pudesse ser melhorado em uma próxima aplicação. A sugestão de melhoria está no comando da VS, que poderia ser repensado, ficando da seguinte forma: “*Descreva com uma palavra o que o encontro de hoje significou para você*”.

6.2 Avaliação 2

A outra avaliação realizada foi a AV2, que foi igualmente importante para o desenvolvimento do produto como pode ser conferido nos dados obtidos, a partir do formulário “Avaliação e validação da oficina de formação continuada de equipe sociopsicopedagógica da

assistência estudantil/UFPA”, que foi dividido em oito questões.

Figura 36 – Formulário de avaliação 2



Avaliação e Validação da Oficina de Formação Continuada de Equipe Sociopsicopedagógica Assistência Estudantil/UFPA

O formulário Avaliação e Validação da Oficina de Formação Continuada de Equipe Sociopsicopedagógica Assistência Estudantil/UFPA não aceita mais respostas. Entre em contato com o proprietário do formulário se você achar que isso é um erro.

[Retornar a coleta de respostas \(somente os editores do formulário podem ver este link\).](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse instrumento a percepção sobre a estrutura como um todo da oficina, foi avaliada a partir de perguntas abertas e fechadas, que visavam avaliar alguns quesitos como: a metodologia utilizada durante a oficina, os conteúdos abordados, o tempo de execução das atividades, a pertinência da oficina para a formação profissional, a postura da facilitadora, bem como outras questões pertinentes ao produto (RIZZATTI, 2020).

Para análise dessa avaliação foram considerados os dezesseis formulários. A primeira é sobre o processo de autoaprendizagem dos participantes, composta por quatro questões.

- **1º Bloco de questões:** É composto por quatro questões, trata sobre autoavaliação dos participantes com relação aos conhecimentos adquiridos ao longo da oficina.

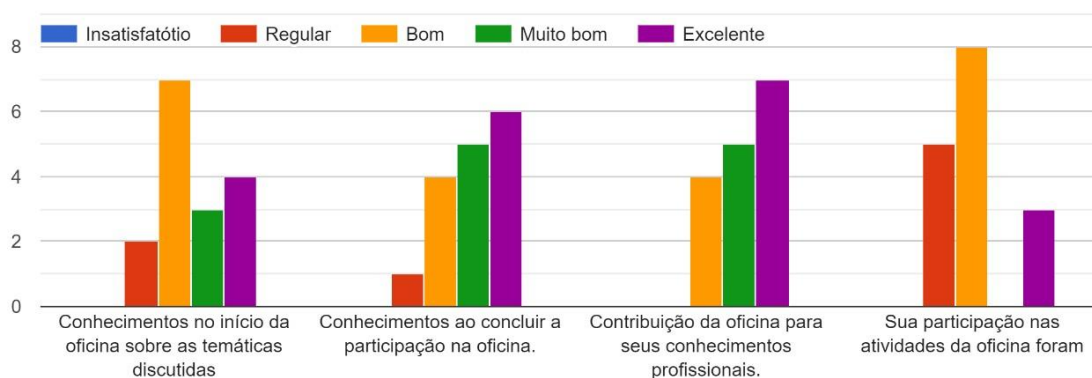
<i>Como você avalia seu processo de aprendizado durante a oficina?</i>						
PERGUNTAS	ESCALA	RESPOSTAS: Insatisfatório – Regular – Bom – Muito bom – Excelente				
	1 -----5	Insatisfatório	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
<i>Conhecimentos no início da oficina sobre as temáticas discutidas</i>		0	2	7	3	4
<i>Conhecimentos ao concluir a participação na oficina.</i>		0	1	4	5	6
<i>Contribuição da oficina para seus conhecimentos profissionais.</i>		0	0	4	5	7
<i>Sua participação nas atividades da oficina foram</i>		0	5	8	0	3

Fonte: Elaborado pela autora

Veja como ficou a distribuição das respostas dos participantes (Gráfico 7).

Gráfico 06 – Autoavaliação

Como você avalia seu processo de aprendizado durante a oficina?



Fonte: Elaborado pela autora

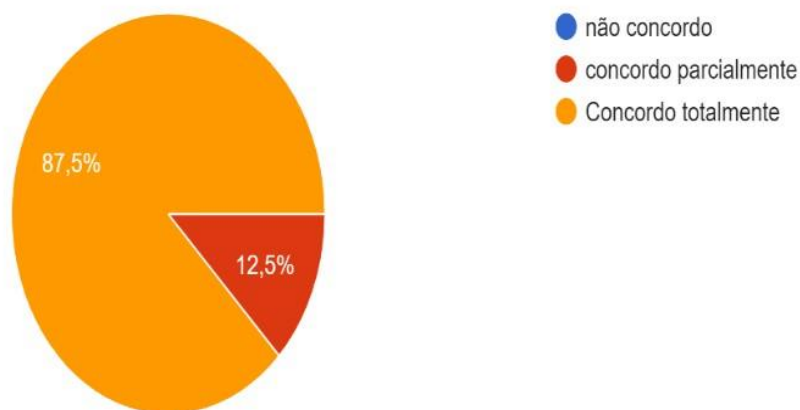
Verifica-se que, no Gráfico 5, nas perguntas relacionadas ao ‘conhecimento’, os participantes consideraram que houve uma evolução do início da oficina para o final e tudo que as temáticas abordadas se mostraram importantes para suas formações. Neste aspecto, a proposta da oficina alcançou um dos objetivos, que era fomentar espaço de consolidação de conhecimentos desenvolvidos pelas equipes de trabalhos da AE, adaptando-os a realidades e contextos diversos.

Com relação ao quesito participação, embora alguns participantes tenham encontrado dificuldades para participar todos os dias, a maioria considerou ter uma boa participação. No entanto, o fato de apenas três de dezesseis considerarem sua participação excelente indicar que acredita haver possibilidades de melhorias em suas próprias participações.

- **2º Bloco de questões** – Esse bloco é composto por apenas uma questão,

relacionada a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na oficina as suas práticas profissionais.

Gráfico 07 – Relação dos conhecimentos adquiridos com a prática
Os conhecimentos adquiridos na oficina são aplicáveis à minha prática profissional.
16 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse Gráfico, 87% dos participantes consideraram que os conhecimentos adquiridos durante a oficina se aplicam as suas práticas de trabalho. Neste sentido, este resultado está alinhado aos dados do Gráfico 5, quando afirmam que seus conhecimentos com relação as suas atuações melhorara e que se aplicam as suas atuações de acompanhamentos ao alunos. Isso faz com que entendamos que este resultado também está alinhado ao objetivo específico descrito no parágrafo anterior.

- **3º Bloco de questões:** É composto por cinco questões, trata sobre a estrutura da oficina com relação aos objetivos, número de encontros, dividir em encontros síncronos e assíncronos, a importância da oficina para esse público e sobre os materiais.

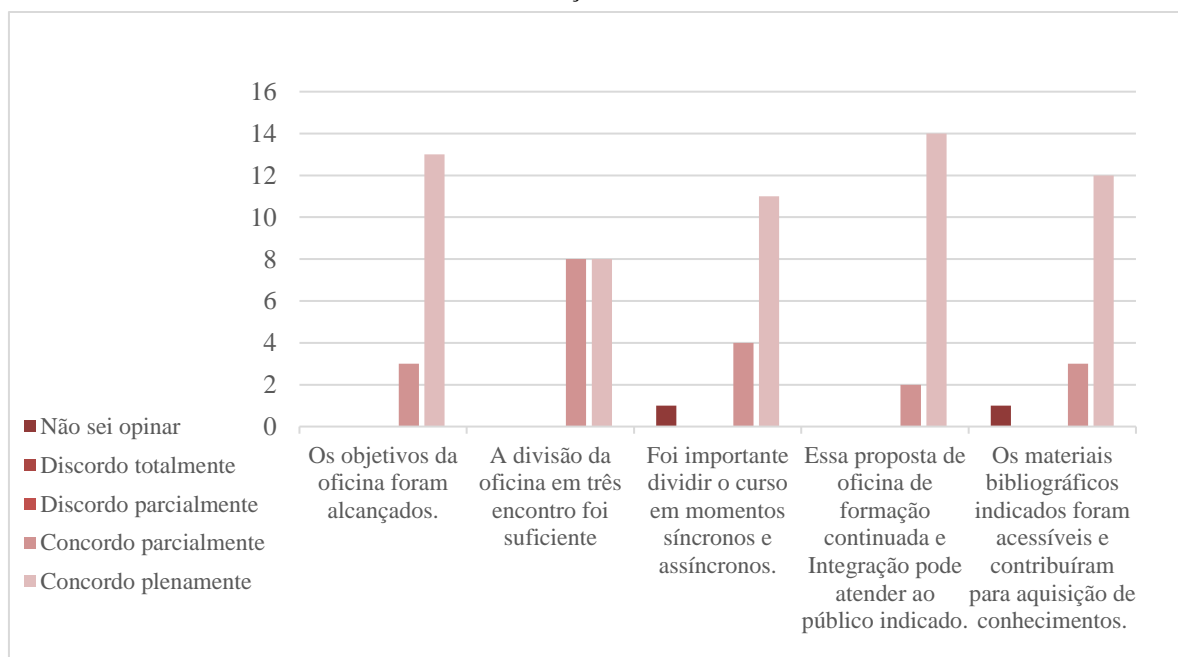
3 - Pergunta referente a “Estrutura da oficina”

PERGUNTA	Escala de 1 a 5, onde um é discordo totalmente e cinco Concordo plenamente.				
	Não sei opinar	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
<i>Os objetivos da oficina foram alcançados.</i>	0	0	0	3	13
<i>A divisão da oficina em três encontro foi suficiente.</i>	0	0	0	8	8
<i>Foi importante dividir o curso em momentos síncronos e assíncronos.</i>	1	0	0	4	11
<i>Essa proposta de oficina de formação continuada e Integração pode atender ao público indicado.</i>	0	0	0	2	14
<i>Os materiais bibliográficos indicados foram acessíveis e contribuíram para aquisição de conhecimentos.</i>	1	0	0	3	12

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação à estrutura da oficina, exceto uma pessoa que não soube opinar sobre dois quesitos, a maioria concordou parcialmente, ou plenamente que a oficina atende aos seus objetivos, ao público que se destina. No que diz respeito à divisão em três encontros, as respostas ficaram divididas.

Gráfico 08 – Avaliação da estrutura da oficina



Fonte: Elaborado pela autora

- **4º Bloco de questões:** Estas foram perguntas que ainda estavam associadas a estruturada oficina e que no geral foram bem avaliadas pelas participantes. Apenas uma pessoa respondeu que o tempo de duração da oficina foi regular.

Quadro 20 – perguntas mais gerais sobre o produto

<i>4 - Perguntas gerais</i>					
<i>RESPOSTAS: Insatisfatório – Regular - Bom - Muito bom – Excelente</i>					
<i>ESCALA 1 -----5</i>					
<i>PERGUNTAS</i>	Insatisfatório	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
<i>Estratégias metodológicas de acordo com os objetivos da oficina?</i>	0	0	6	5	5
<i>Atividade de acolhimento - com as figuras de 3 círculos representando a psicologia, a pedagogia e o serviço social?</i>	0	0	3	5	8
<i>Tempo de duração da oficina?</i>	0	1	6	6	3
<i>Com relação as tecnologias educacionais utilizadas/</i>	0	0	6	7	3
<i>O processo avaliativo foi adequado ao tipo de oficina/</i>	0	0	3	6	7

Fonte: Elaborado pela autora.

- **5º Bloco de questões:** Composto por quatro tópicos referentes à postura da instrutora/facilitadora, aos conhecimentos demonstrados, a pontualidade e organização da oficina.

Quadro 21 – Questões referentes a avaliação sobre a facilitadora

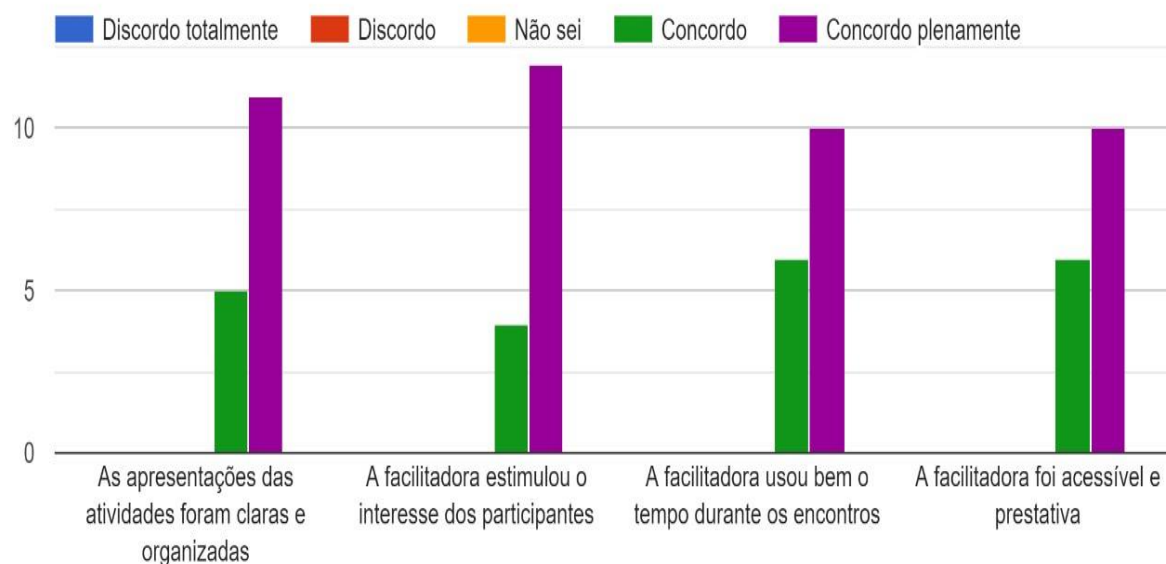
5 - Com relação a postura da instrutora/facilitadora, pontualidade e organização da oficina.

PERGUNTA	Escala de 1 a 5, onde o um é discordo totalmente e cinco Concordo plenamente.				
	Não sei opinar	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo plenamente
<i>As apresentações das atividades foram claras e organizadas?</i>	0	0	0	5	11
<i>A facilitadora estimulou o interesse dos participantes?</i>	0	0	0	4	12
<i>A facilitadora usou bem o tempo durante os encontros?</i>	0	0	0	6	10
<i>A facilitadora foi acessível e prestativa?</i>	0	0	0	6	10

Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 09 – Resultados da avaliação sobre a facilitadora

Com relação a postura da instrutora/facilitadora, pontualidade e organização da oficina.



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o resultado da avaliação dos participantes com relação a facilitadora, suas respostas oscilaram entre o concordo e o concordo plenamente.

- **6º Bloco de questões:** Com relação a questão seis, onde deveriam apontar pontos negativos da oficina e que poderiam melhorar nas próximas oficinas, elas fizeram contribuições muito pertinentes.

Quadro 22 – Sugestões sobre aspectos a serem melhorados na oficina

<i>Falas</i>	<i>Sugestões</i>	- Cite pontos negativos que possam contribuir para a melhoria desse instrumento de ensino-aprendizagem
F1		Acredito que poderia ser dividida em mais encontros
F2	Repensar o tempo das atividades	A Atividade poderia ter sido em dois dias, já que temos muitas outras atividades a cumprir na Saest.
F3		Verificar período.
F4		Gestão do tempo e plataforma com acesso de Internet muito instável.
F5		Penso que os encontros podem ser feitos em dois dias, assim evitaria a evasão de participantes.
F6	Repensar o uso dos instrumentos educacionais	Melhores formas de registro conjunto das discussões, não sendo somente em quadro branco feito ao vivo nas reuniões; estruturar em lista as sugestões das participantes sobre as atividades de trabalho de cada área, e compartilhar posteriormente com elas para pedir confirmação de cada uma sobre cada item (se deve ser mantido, modificado ou retirado) - assim, se evitaria de no desenho final conter apenas as sugestões de quem se dispôs a falar ou escrever durante as oficinas.
F7	Continuidade e ampliação	Ponto negativo foi a impossibilidade de participação de todos os colegas que atuam na AE.
F8		Aprimoramento
F9		Mais encontros. Estímulo de participação.
F10	Fazer presencialmente	O ponto negativo em minha avaliação é ocorrer de forma remota, o ideal seria presencialmente.
F11		Em outro momento ser feito presencialmente.
F12		A qualidade da Internet infelizmente dificultou minha participação
F13		O uso do zoom foi dificultoso para mim
F14	Controle de foco	Focar mais no objetivo/produto da oficina.
F15	Sem sugestões	Não observei
F16		Não houve

Fonte: Elaborado pela autora

Essa questão foi uma das mais importantes, pois os participantes puderam manifestar livremente suas opiniões a respeito de melhorias na estrutura da oficina, contribuindo para o aprimoramento do produto. Isso mostra que, mesmo nas questões com respostas fechadas que tenham avaliado bem o produto em seus aspectos gerais, eles conseguiram identificar pontos importantes a serem melhorados para as próximas oficinas.

Para facilitar a organização das sugestões, agrupamos em categorias. Tem-se da F1 a F5 sobre a duração da oficina, onde alguns propuseram que os encontros pudessem ser

realizados em menos número, já outros pediram mais tempo. Para atender essas proposições, talvez fosse melhor pensar em um instrumento que pudesse verificar melhor essa questão junto aos participantes.

A participante F6 levantou questões que nos fizeram repensar o uso dos instrumentos educacionais, quando a atividade for *on-line*, pois, dependendo da falta de conhecimentos que o grupo tem sobre determinadas tecnologias, as atividades propostas podem ficar comprometidas e isso gerar evasão dos participantes.

Outra questão levantada foi a participação das pessoas, onde umas se posicionaram e deram opiniões, enquanto outras ficaram caladas. Talvez as orientações sobre as atividades possam ser mais bem explicadas, para que as pessoas entendam que é uma proposta em que todas terão livre participação e que o trabalho é coletivo, que precisam se posicionar caso desejem mudar o próprio ritmo da oficina, entendendo-se como condutores do próprio processo de construção de ensino-aprendizagem.

Mas, possivelmente, F6 está atravessada pela ideia de que o facilitador é o único responsável pela dinâmica de funcionamento da oficina, pois esta é a cultura vigente em qualquer nível de formações e nos cursos de capacitação, treinamento, desenvolvimento de equipes etc. Via de regra, as formações já vem com uma proposta fechada, com as temáticas e estruturas pré-definidas.

Este é um ponto em que a proposta dessa oficina se diferenciou das demais: não houve essas predefinições e os participantes foram convidados a serem agentes participativos de todo o processo de construção da dinâmica de funcionamento da oficina, entendendo *dinâmica* aqui como movimento. Com isso, entendemos, que a partir da manifestação F6, que esse aspecto das tomadas de decisões e das proposições precisava ter ficado mais explícitas para os participantes, pois fundado em um dos princípios das metodologias ativas, que é o da autonomia (DIESEL *et al.*, 2017).

De F7 a F9, compreendemos que estavam relacionadas à “continuidade e ampliação”, que a oficina foi importante para essas participantes e gostariam de continuar com as atividades de encontros, devendo ser ampliado para todos os profissionais que atuam na AE.

Já de F10 a F13, as sugestões foram referentes à realização da oficina de forma presencial. Importante constatar essa informação advinda de uma avaliação feita pelos participantes da oficina piloto, pois ela reforça a ideia inicial da proposta da oficina, que era pensar um instrumento educacional que pudesse ser usado tanto de forma remota, *on-line*, quanto presencial. Um dos motivos que nos fez optar pelo formato *on-line*, foi o clima de

insegurança e distanciamento gerado pela pandemia da Covid-19.

A sugestão F14, que ressaltou o “ controle de foco” , também se enquadra na análise de F6. Quanto a F15 e F16 se posicionaram sem sugestões.

- **7º Bloco de questões:** Nesta questão os participantes foram instigados a escreverem uma palavra ou uma frase que indicasse o significado da Assistência Estudantil para cada um deles.

Quadro 23 – Significados da AE para a equipe sociopsicopedagógica

Uma palavra ou uma frase para indicar o que a Assistência Estudantil significa para você?	
F1	Garantia de direitos em sua forma integral
F2	Acolhimento e inclusão
F3	Acolhimento e suporte ao aluno em sua caminhada na graduação
F4	Integração
F5	Essencial
F6	Compromisso
F7	Integração
F8	Oportunidade e inclusão
F9	Ações Afirmativas
F10	Inclusão e garantia
F11	Acolhimento e inclusão
F12	Área que tenho muito prazer em trabalhar apesar das dificuldades enfrentadas. O que no fim pra mim acaba sendo um DESAFIO
F13	Autonomia
F14	Inclusão
F15	A AE significa na minha vida um instrumento de transformação positiva de vidas, no sentido em que possibilita condições para a conclusão de curso dos discentes em vulnerabilidade(s)
F16	Integração

Fonte: Elaborado pela autora

A participante F8 mostrou-se interessante usar o instrumento de análise da ‘nuvem de palavras’ para identificar qual, ou quais significados a equipe sociopsicopedagógica atribuiu à AE.



Fonte: Elaborado pela autora

Identificamos cinco palavras que se sobressaíram e que estão alinhadas com a missão e visão da instituição, com os objetivos do PNAES e com o processo de formação continuada de servidores que atuam na AE. Tal fato corrobora com a perspectiva de Niersche *et al.* (2009) ao afirmarem que a política de formação continuada das instituições deve articular diferentes áreas e interesses em torno de princípios e compromissos coletivos, que tem como foco a qualidade dos serviços prestados, onde todos se sintam integrantes e integrados aos propósitos institucionais, pois são os responsáveis pelo acompanhamento acadêmico dos discentes.

As palavras que se sobressaíram foram: *inclusão*, *acolhimento*, *integração*, *garantia* e *desafios*. Esses verbetes não somente representam bem o pensamento desse autor, mas, inclusive, demonstram que a proposta de instrumento educacional conseguiu alcançar um de seus focos, que era fazer exatamente este alinhamento da missão e visão da instituição, com os objetivos do PNAES e processo de formação da equipe sociopsicopedagógica que atua na AE, a partir das perspectivas dos profissionais e suas expertises e experiências, que vai ao encontro da questão principal dessa pesquisa, que foi pensar em algo que pudesse fomentar ações de formação continuada e integração de equipes sociopsicopedagógicas que trabalham na AE das IFES, favorecendo e contribuindo com a qualidade do acompanhamento acadêmico, com a inclusão social e a acessibilidade dos discentes que são assistidos pelo PNAES, bem como por outras políticas de AE.

- **8º Bloco de questões:** Nessa última questão a escrita era livre e a maioria das participantes usou o espaço para agradecer e ressaltar sobre a importância da realização da oficina, do espaço criado, das trocas de experiências e da socialização de conhecimentos entre elas. Também teve uma sugestão de umas das participantes, F16, “Para um trabalho mais qualificado seria necessário a garantia de ampliação de profissionais das áreas que compõem o TRIE”.

Quadro 24 – Feedback dos participantes

Há algo a mais que queira acrescentar?	
F1	Não.
F2	Deveríamos ter mais encontros como esse em outros momentos.
F3	Quero agradecer a iniciativa. Foi muito importante!
F4	Que possam acontecer novos momentos como esse.
F5	Os impactos das oficinas no trabalho foram muito bons. Fizeram surgir ideias e promoveu bastante debate entre a equipe, além de favorecer a autonomia na descrição e organização dos processos de trabalho da equipe. A metodologia utilizada permitiu isso.
F6	É de suma importância esses momentos de trocas e aprendizagem para a equipe multiprofissional da SAEST.
F7	Capacitação sempre.
F8	Que momentos como esse sejam permanentes.
F9	A proposta de oficina é relevante, pois, se fazia necessário este momento de reflexão e de diálogo entre o trie de profissionais da UFPA a fim de visualizarem suas atividades/ atribuições enquanto profissão e no relacionamento com as demais. Dessa forma, avalio que contribuiu para que estes profissionais comecem a criar estes espaços de diálogo, de planejamento de atividades.
F10	Que esse tipo de atividade possa ser repetido.
F11	Agradecer pela experiencia.
F12	Nada a acrescentar.
F13	Acredito que oficinas como esta são muito importantes para minha formação e adoraria que houvesse novamente e com mais dias. No mais, agradeço demais.
F14	Ótimo trabalho! Excelente pesquisa e produto!
F15	Sucesso.
F16	Para um trabalho mais qualificado seria necessário a garantia de ampliação de profissionais das áreas que compõem o TRIE

Fonte: Elaborado pela autora

Consideramos importante essa sugestão e ressaltamos que nossa expectativa é que o produto, fruto deste trabalho, consiga alcançar exatamente o sugerido pela participante, pois isso faz parte de nosso objetivo geral. A saber, desenvolver um produto educacional, voltado para o ensino-aprendizagem na formação continuada e integração de profissionais que atuam em equipes sociopsicopedagógicas, na assistência estudantil das IFES, utilizando metodologias ativas e outros recursos pedagógicos, a fim de contribuir com os atendimentos/acolhimentos e acompanhamento acadêmico aos discentes assistidos pelo PNAES, assim como por todas as políticas educacionais desenvolvidos pela AE.

ALGUMAS REFLEXÕES...

Ter desenvolvido esta pesquisa, que resultou na escrita desta dissertação e na construção de um produto educacional, foi extremamente desafiador. Aconteceu em um contexto inimaginável, de incertezas com relação ao futuro, de medo constante de perder pessoas amadas e até mesmo a própria vida, já que ocorreu exatamente durante os dois anos de pandemia da Covid-19.

Nunca as palavras *criatividade* e *inovação* fizeram tanto sentido, como fizeram nesses dois anos. Foi preciso sermos criativos para nos reinventarmos, buscando soluções inovadoras para continuar vivendo, estudando e trabalhando. Tudo de forma remota, pois estávamos em isolamento social. Se por um lado tudo isso foi muito sofrido, por outro, o mestrado funcionava como um “bálsamo” em alguns momentos. Apesar de tudo parecer parado no tempo, criamos um grupo de estudo virtual que se reunia semanalmente, para lermos os textos das disciplinas e assim nos mantermos vinculados aos nosso propósito de formação. Esse grupo não era só de estudos. No fundo, foi a base para uma rede de apoio essencial e decisivo para chegarmos ao final desta pesquisa.

Entendemos que, em um mundo assolado por variadas crises, econômica, política, sanitária e humanitária, as redes de contato e os relacionamentos, sejam quais forem as esferas da vida, são essenciais e estruturantes para a transformação de realidades sociais.

Nessa direção, entendemos os processos de formação continuada como caminhos importantes para a convergência de saberes e propósitos, ainda que para isso seja preciso inicialmente reconhecer as divergências e diversidade de pensamentos.

Fazemos essa ponderação, pois acreditamos que a proposta de formação continuada mediante a proposta de oficina aqui defendida, essa assentada em princípios das metodologias ativas, possibilitou a reflexão profissional em um contexto de ensino-aprendizagem importante e necessário. Nesse exercício, pode ser negociada e discutida dialogicamente os sentidos, os argumentos e os variados posicionamentos e pensamentos sobre a Assistência Estudantil na UFPA. Esses contribuíram sobremaneira para o processo de construção pessoal e interpessoal da equipe, a partir da multiplicidade de versões sobre as temáticas abordadas.

Tendo isso como meta, a participação da equipe com diferentes áreas formativas e visões distintas para intervir sobre a realidade, com oportunidade de compartilhar experiências, desafios, angústias, soluções, se mostrou importante para fortalecer a integração da equipe

sociopsicopedagógica em favor de um trabalho coeso e assertivo junto aos alunos atendidos pela Assistência Estudantil.

Nesta perspectiva, as oficinas não se limitam apenas ao registro das atividades e das informações atualizadas. Também podem sensibilizar, informar, formar e, sobretudo, fomentar reflexão sobre o fazer diário, de forma crítica para a temática em foco, despertando novos caminhos de estudo e intervenção na realidade. Do mesmo modo, também gera soluções práticas, dada à experiência laboral do grupo, para problemáticas vividas, a partir da articulação de teorias, metodologias e instrumentos variados.

Uma oficina dessa natureza pode ser implementada nos mais variados contextos de atuação, visto que não se configura como uma receita pronta, mas se dá por meio de uma construção coletiva, ativa e reflexiva. Além disso, utilizamos e disponibilizamos como referência, instrumentos tecnológicos educacionais que possibilitaram o processo de ensino-aprendizagem mais ágil e interativo, como foi o caso da ideia de montar uma imagem gráfica, a partir da qual os integrantes puderam organizar colaborativamente, ainda que de forma sucinta, as ações da equipesociopsicopedagógica realizadas no cotidiano da Assistência Estudantil na UFPA.

Por fim, entende-se que, nenhuma das técnicas aqui utilizadas são rígidas, universais, ou trabalhadas mecanicamente nos processos de ensino-aprendizagem, visto que foram se construindo de forma significativa, a partir de uma relação mútua entre os aprendentes e a facilitadora, reconhecendo o conhecimento prévio e as experiências evidenciadas pela fala autêntica de cada participante. Assim, foi criada essa proposta de estrutura de oficina que pode serreadaptada, reinventada, de acordo com o contexto e com os objetivos norteadores traçados.

A proposta de estrutura de oficina, fruto da pesquisa apresentada, poderá ser usada com um instrumento educacional para orientar a organização de várias outras oficinas, que busquem proporcionar espaços de reflexão sobre o fazer profissional de equipes sociopsicopedagógicas, com base nas práticas do trabalho cotidiano de cada categoria de profissionais (psicólogos, assistentes sociais e pedagogos) e/ou, em conjunto como uma equipe multidisciplinar, socializando e integrando os trabalhos de atendimentos/acolhimento e acompanhamentos aos discentes do Ensino Superior das IFES.

Neste sentido, compreendemos que a proposta de realização das oficinas com a equipe multidisciplinar da SAEST-UFPA nos auxiliou diretamente na construção de um produto educacional para colaborar com o desenvolvimento e a integração da equipe sociopsicopedagógica nos trabalhos que já até desenvolviam. Com isto, consideramos que nossa

proposta foi ao encontro da compreensão que o Superintendente da SAEST-UFPA, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, tem sobre os trabalhos e serviços que a Assistência Estudantil deve oferecer à comunidade acadêmica e, principalmente, aos discentes assistidos pelo PNAES.

Os depoimentos dos participantes durante o desenvolvimento da oficina afirmaram que houve uma boa aceitação da proposta e que os resultados foram satisfatórios, com possibilidade de continuidade e replicabilidade da estrutura da oficina. Conforme relatado, a proposta vivenciada favoreceu um ambiente de trabalho em equipe, interdisciplinar, de articulação entre teoria e prática, e mediado pela dinâmica de acolhimento dos círculos das profissões.

Outro ponto considerado relevante foi optado em fazer a avaliação do produto de forma gradativa e continuada, a cada encontro da oficina-piloto. Assim como utilizarmos dois tipos de avaliação, o que nos proporcionou *feedbacks* interessantes sobre a condução da oficina e como os participantes estavam em relação à aceitação e ao envolvimento nas atividades propostas. Tivemos essa compreensão a partir das manifestações de alguns participantes, que demonstraram o desejo de continuidade e de ampliação de oficinas com este formato, envolvendo os demais profissionais da Assistência Estudantil.

Por fim, mesmo que problemas de conexão tenham surgido ocasionalmente, pelo fato da oficina ter sido realizada no formato remoto, dificultando assim a participação de alguns profissionais, ainda assim consideramos muito proveitosa, alcançando os objetivos almejados. Principalmente, no que diz respeito à participação dos profissionais que trabalham nos *campi* do interior, que, por vezes, não conseguem estar presentes nesse tipo de evento devido às grandes distâncias e custos de deslocamento até à sede da UFPA em Belém.

Além de demorada e onerosa, a abertura na agenda para uma participação como essa acaba impactando, ainda mais nas atividades de atendimento aos discentes e outras demandas pelas quais os profissionais são responsáveis. Mas, como a proposta desse produto também foi pensada para que pudesse ser realizada presencialmente, fica o desejo de que ele possa ser implementado em outros momentos de forma presencial. Temos certeza de que serão outras experiências, igualmente enriquecedoras para a formação continuada desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ALTVATER, E. **O Preço da Riqueza**. São Paulo: Unesp, 1995.

AMABILE, T. M. **Componential theory of creativity, Working Paper 12-096**, Harvard Business School, 2012.

AMARO, S. **Serviço Social na Educação: Bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

AMATUZZI, M. M. Versão de Sentido. In: AMATUZZI, M. M. **Por uma Psicologia Humana**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

_____. **O resgate da fala autêntica**. Campinas: Papirus, 1989.

ARAÚJO, H. L. M. R. ANDRADE, F. R. B. O trabalho da equipe multidisciplinar da assistência estudantil no IFCE - Campus Fortaleza/CE. **Revista Exitus**,7(2), 350-377. 2017. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/317>. Acesso em: 24 fev. 2021.

ARAÚJO, R. Comunidade universitária debate políticas de assistência e acessibilidade estudantil durante seminário virtual. [Entrevista concedida a] SOUZA, Jéssica. **Portal Saest/Ufpa**, Belém, 2021. Disponível em

<http://saest.ufpa.br/portal/index.php/component/content/article?id=2506>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

ASHTON, Kevin. **A história secreta da criatividade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

APACP – **Associação Paulista da Abordagem Centrada na Pessoa**. Disponível em: <https://apacpbr.wordpress.com>. Acesso em: 16 mar. 2022.

AUSUBEL, D.P.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 3. ed.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1978. 2. ed.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Trad. Eva Nick *et al.* Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BACICH, L.; MORAN, J. (ORG.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAPTISTA, M. N. M. M. S. Heutagogia. **Poiésis pedagógica**. Ed. Tubarão, v. 4, n. 7, p. 145-155, jan./ jun. 2011.

BARBOSA, Roseane de Almeida. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7212/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

BATISTA, Eduardo Almeida; ALVES, M. A. R; YAMAGUCHI, G. S; YAMAGUCHI, H. K. L. **Processo de Capacitação:** Formação Continuada dos Técnicos Administrativos em Educação do IFAM *campus* Coari. Ponta Grossa, PR. IX Congresso Brasileiro de Engenharia de Orodução, 2019. Disponível em: 10152019_231012_5da67f8889ced.pdf (aprepro.org.br).

BRASIL. Edital concurso público para cargos técnico-administrativos em educação N.º 72/2015 - UFPA, maio 2015. **Diário Oficial da União**, N.º 89, quarta-feira, 13 de maio de 2015, Seção 3, pp. 80-86. Disponível em: http://ceps.ufpa.br/legado/arquivos/concurso_publico/ufpa2015/Edital%2072_2015_DOU_12_Mai2015.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

_____. Edital concurso público para cargos técnico-administrativos em educação N.º 58/2018 - UFPA, mai. 2018. Disponível em http://www.ceps.ufpa.br/images/conteudo/ConcursoPublico/Ufpa/TAE2018/editais_diversos/Edital58_2018_TaeUfpa2018-abertura.pdf. Acesso em 02 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília/DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 25 nov. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasília: 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 25 nov. 2018.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em 03 de abr. de 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: 1967. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 28 abr. 2018.

_____. **Relatório de consolidação dos resultados das gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRITTO, S. P.. **Psicologia da aprendizagem centrada no estudante**. 3ª Ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 1989.

CAMBUY, K.; AMATUZZI, M. M. Grupo de reflexão com profissionais do Programa Saúde da Família. **Psicol. estud. Maringá**, v. 13, n. 3, p. 613-618, set. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300023&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 fev. 2021.

CARDOSO; A. C. J. COUTO, H. C. C. International Journal of Developmental and Educational Psychology . **INFAD Revista de Psicología**, Nº1 - Monográfico 4, 2019. ISSN: 0214-9877. p:301-308.

CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais Gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios**. 2013. 257 f. Dissertação (Mestrado em Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. **Apoio pedagógico e assistência estudantil: um estado da arte**. Cadernos de Pós-graduação, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 126-145, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.18136>.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em 05 mai. 2022.

DILL, Diovana da Rosa. **Oficinas pedagógicas para formação continuada de professores em Triunfo-RS**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Leonice Mourad. Santa Maria: Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/18749/DIS_PPGHRN_2018_DILL_DIOVANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 05 mai. 2022.

DONIDA, L. O. SANTANA, A. P.. Apoio Pedagógico como proposta de educação para todos. **Educação e Pesquisa** [online]. 2019, v. 45 [Acessado 4 Maio 2022] , e192527. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192527>. Epub 06 Jun 2019. ISSN 1678-4634. Acesso em 25 abr. 2021.

FARIAS, D. G. de. **A política nacional de assistência estudantil nas universidades públicas federais: os desafios ao trabalho profissional dos/as assistentes sociais no âmbito de programas e acessos estudantis**. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Política Social) -- Universidade de Brasília, 2021.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018. p. 64-127. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1IjoGJhnlPv0O16OLZmL60N5ZW39zevu_. Acesso em 04 fev. 2021.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Org.). **Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Minas Gerais: UFU, PROEX, 2012.

FREIRE, Paulo. A concepção “bancária” da educação como instrumento da opressão, seus pressupostos, suas críticas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57^o ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014. Cap. 02, p. 79-106

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. São Paulo, **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63. 1995, Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jul 2021.

GOMES, L. M. L. da S. **Psicologia, Assistência Estudantil e Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Maceió: Programa de Pós-graduação em Psicologia Subjetividades, Políticas e Processos Psicossociais da Universidade Federal de Alagoas. 12 de fevereiro de 2020. Disponível em <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6948>. Acesso em 08 dez, 2020.

GONÇALVES, C. et al. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 5, 10, 2019. Disponível em <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/500>. Acesso em 12 mar 2021.

GUSMÃO, S. M. L.de. Fechando um ciclo: a história dos sete primeiros encontros nordestinos da abordagem centrada na pessoa. In: GUSMÃO, Sônia M. L. de. **Ousando ser feliz: temas de Psicologia Humanista**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.** [online]. 2017, n.129, pp.285-303. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-66282017000200285&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 abr, 2021.

KOWALSKI, A, V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social), 180f. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/5137>. Acesso: 08 dez. 2021

LEVORATO, Thalita Beatriz; GOZZI, Fernanda; BORDIN, Reginaldo Aliçandro. **Um estudo crítico sobre as metodologias ativas na construção de saberes**. Anais do X Encontro Internacional de Produção Científica. 2017. Disponível em <http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/1578>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LIMA, W. A. S.; DAVEL, E. Implementação de Políticas Públicas de Assistência Estudantil: Estratégias Organizacionais na Perspectiva da Efetividade . **Revista Organizações em Contexto**, v. 14, n. 27, p. 53-91, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/171277>. Acesso em 04 abr. 2021.

LIMA, W. A. S.; FERREIRA, L. C. Mapeamento e Avaliação das Políticas Públicas de Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 8, n. 22, p. 116-148, may 2016. ISSN 2175-2753. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/870>. Acesso em: 18 mar. 2021.

LIMA, Wandilson Alisson Silva Lima; DAVEL, Eduardo Paes Barreto. Davel. Implementação das políticas públicas de assistência estudantil nas ifes: a perspectiva da efetividade e suas virtudes. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 21, p. 39-53, jan./dez. 2020. Disponível em <https://revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/6212/0> Acesso em: 11 mar. 2022.

LORENZONI, J. C.; DA SILVA, M. R. D.; MARQUEZAN, F. F.; GALVÃO, E. A.

Programa Nacional de Assistência Estudantil: proposta de formação continuada aos servidores do IFFAR. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 634-652, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.634-652.843. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/843>. Acesso em: 16 jan. 2022.

LUBART, T.. **Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Cap. 3).

MACHADO, J. P.; PAN, Miriam Aparecida G. S. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. **Estud. psicol.** (Natal) ; 21(4): 477-488, out.-dez. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/j/epsic/a/gHZVLF6vjDxVVbXRWXSyjhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2021.

MARTHA, G. A inovação é uma das filhas ilustres da criatividade. **TEDx Talks**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=d9oAIsEBcII>. Acesso em 16 abr. 2022.

MATAR, J. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. 1ª Ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017. (coleção *Tecnologia Educacional*, vol. 11)

MEDRADO, B; SPINK, M. J; MENEGON, V. M.; . Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicol. Soc.** , Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pág. 32-43, abril de 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2021.

MEIRELLES, M. D. de A. **Jornal da Abordagem Centrada na Pessoa** – Associação Rogeriana de Psicologia – Rio de Janeiro: junho-1995. p. 6 (e correção feita na p.8 do no. 2). Disponível em: <https://apacporgrbr.wordpress.com>. Acesso em 20 mai. 2022

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MOTA, A.; W. ROSA, C. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 28 mai 2018. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em 20 mai. 2022.

NAKANO, T. de C. A criatividade pode ser medida?: Reflexões sobre métodos utilizados e questões envolvidas. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro , v. 70, n. 1, p. 128-145, 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000100010&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 05 mar. 2021.

OLIVEIRA, N. C. M. de. BARBOSA, L. P. F.. SILVA, S. M. da. FIGUEIREDO, R. C. ROCHA, A. C. de A. **QSEC (Questionário Socioeconômico e Cultural) Inclusão e diversidade: a experiência da UFPA**, 2008. Disponível em http://www.geedh.ufpa.br/sites/default/files/1._qsec_inclusao_e_diversidade__a_experiencia_da_ufpa.pdf. Acesso em 15 de fev. 2021.

OLIVEIRA, Raquel C. N. de. **Avaliação do serviço de psicologia da assistência estudantil no Instituto Federal do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Assistência Estudantil e Psicologia Educacional). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, 2017.

Dissertação, 109f. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/28432>. Acesso em 08 mar. 2021.

OLIVEIRA, S. B.; VARGAS, M. W. A assistência estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. In: Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Org.). **Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Minas Gerais: UFU, PROEX, 2012.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de Ensino de Ciências e Matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n. 1, p. 66-80, abr. 2009. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2009v26n1p66>. Acesso em: 02 mar. 2021.

PAVIANI, N. M. S. FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

PINHEIRO, Ellana. Permanência na universidade e a política de assistência estudantil na ufpa: programas de assistência estudantil. **Revista Conexões de Saberes**, [S.l.], v. 1, n. 1, out. 2016. ISSN 2447-097X. Disponível em <https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/view/3913>. Acesso em 10 fev. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. Disponível em <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em 20 mai. 2022.

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; ROÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciência**. 2020;5(2): 1-17. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ROGERS. C. R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROMARO, R. A. **Ética na Psicologia**. Coleção ética nas profissões. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

SILVA, C. A.; VICENTE, E. F. R.; DA ROSA, F. S.; ANZILAGO, M. Eficiência dos gastos com a política de assistência estudantil e taxa de sucesso na graduação: uma análise nas universidades públicas federais brasileiras. **Anais do Congresso Brasileiro de Custos - ABC**, [S. l.], 2017. Disponível em <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/4315>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SILVA, EDIVAN CLAUDINO SOARES DA. O papel do pedagogo na assistência estudantil. In: **IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL) - Maceió**, 2020. Disponível em <https://www.doity.com.br/anais/ixepeal/trabalho/125836>. Acesso em: 26/04/2021.

SILVA, PV, JORGE, TA. Análise de conteúdo por meio de nuvem de palavras de postagens

em comunidades virtuais: novas perspectivas e resultados preliminares. **Investigação Qualitativa em Saúde**. 2019;2:41-8. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6637/1/3-art-NUVEM%20DE%20PALAVRAS-Rosana%20Vilela-educa%c3%a7%c3%a3o-PT.pdf> . Acesso em: 20 mai 2022.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Política Social). Pelotas: Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

SOUZA, Carlos Dornels Freire; ANTONELLI, Bruna Angela; DE OLIVEIRA, Denilson José. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação de profissionais da saúde dói. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 14, n. 2, p. 659-677, 2016. Disponível em <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/3135>. Acesso: 20 jan 2022.

SOUZA, Marcus Vinicius L.de; LOPES Eduardo Simonini; SILVEIRA, Lara Lúcia da. Aprendizagem significativa na relação professor-aluno. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 407-420, jul./dez. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3926>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TEIXEIRA, M. C. Metodologia do ensino superior. Paraná: Unicentro. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. Belém: UFPA, 2016. Disponível em https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf Acesso em: 12 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório de gestão anual 2019**. Belém: UFPA, 2020. Disponível em https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/dinfi/relatorio%20de%20gestao/RG_UFPA2019.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____. **Relatório de gestão anual 2018**. Belém: UFPA, 2019. Disponível em https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/dinfi/relatorio%20de%20gestao/RG_UFPA2018.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____. **Relatório de gestão da UFPA do exercício de 2017**. Belém: UFPA, 2017. Disponível em: https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/dinfi/relatorio%20de%20gestao/RG_2017_UFPA.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Belém: UFPA, 2017. Disponível em: https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/dinfi/relatorio%20de%20gestao/RG_2016_UFPA.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

_____. **Carta de serviços ao usuário da UFPA**. Belém: UFPA, 2021. Disponível em https://www.proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/carta_de-servicos_ao_usuario.pdf. Acesso em 23 de ago. 2021.

_____. Superintendência de Assistência de Estudantil. **Plano de Desenvolvimento da Unidade – PDU de 2018 - 2020**. Belém: UFPA, 2017. Disponível em <https://proplan.ufpa.br/images/conteudo/proplan/pdu/saest/saest.pdf>. Acesso em: 25 mar.

2021.

VEIGA-BRANCO, Augusta. Aprendizagem de adultos – andragogia. In **Programa de Intervenção Social e Psicopedagógica para Pais Kit Psicopedagógico - Manual do Formador e dos Formandos Ferramentas para a Intervenção com os Pais**. Zagreb: Universidade Zagreb, 2019, p. 11-51. Disponível em:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/19297/1/aprendizagem%20de%20adultos.pdf>.
Acesso em: 11 mar. 2022.

APÊNDICE A- OFÍCIO PARA A SAEST/UFPA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO EM TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



Belém, 15 de março de 2021.

Ofício 002/2021 – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES).

Do: Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior

Ao: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST/UFPA)

Prezado Superintendente,

Venho, por meio deste, informar que **ADRIANA MARIA GOMES DO NASCIMENTO**, é discente regulamente matriculada no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), matrícula 202075970005, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz.

Como parte de suas atividades no Programa, Adriana está em processo de pesquisa para a construção do seu projeto de dissertação/produto. Para realização de suas atividades de observação e pesquisa de campo para o trabalho, a discente gostaria de se apresentar à Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST/UFPA) a fim de realizar coleta de dados, junto a essa Superintendência e posterior contato com os profissionais que atuam na SAEST, da forma que for conveniente a esta Superintendência.

Para tanto, solicito o apoio da SAEST no recebimento da discente Adriana Maria Gomes do Nascimento para realização da pesquisa. Caso sejam necessárias outras informações ou esclarecimentos, o Programa fica ao seu dispor pelo e-mail: ppgcimes.ufpa@gmail.com.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Cordialmente,

Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici
SIAPE: 0361671

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação
em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES-UFPA)


 SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
 EM METODOLOGIAS DE ENSINO
 SUPERIOR
 MESTRADO PROFISSIONAL
 EM ENSINO

Universidade Federal do Pará – Cidade Universitária Prof. José da Silveira Netto
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior
Telefones: 3201-8698 | 3201-8695 | E-mail: ppgcimes.ufpa@gmail.com

APÊNDICE B - CONVITE/RESUMO DA PROPOSTA DE PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



CONVITE/RESUMO

TÍTULO (provisório): Oficina de formação continuada de equipes sociopsicopedagógica da Assistência Estudantil/UFPA: construindo desenvolvendo aprendizagens significativas

Estamos desenvolvendo uma pesquisa, que tem por objetivo a construção de uma oficina que, a partir do uso de metodologias ativas, possa contribuir com o processo de formação continuada e integrada de equipes multidisciplinares compostas por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, que atuam na assistência estudantil das instituições federais de ensino superior (IFES). Para a concepção desta proposta de processo/produto, será realizada uma oficina composta por três encontros síncronos em, no formato on-line e momentos assíncronos, totalizando trinta horas.

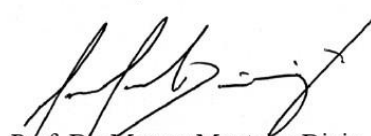
O público da oficina será a equipe sociopsicopedagógica que trabalha na Superintendência de Assistência Estudantil - SAEST e nas Divisões de Assistência Estudantis dos *campi* da Universidade Federal do Pará – UFPA. Para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos participantes, faremos uso de metodologias ativas, que têm como princípio essencial o protagonismo dos participantes e envolve, também, eixos conceituais como: instrumentos e tecnologias educacionais; aprendizagem significativa; grupo colaborativo; formação continuada e integração; criatividade e inovação.

Objetivamos, com esta oficina, além da construção, fazer a validação do recurso didático pedagógico com a colaboração dos profissionais participantes da oficina, para que futuramente esta e possa servir de guia a outras formações dessa natureza. Esperamos também contribuir com a formação continuada e integração da equipe sociopsicopedagógica da assistência estudantil da UFPA.

Gostaríamos de contar com a colaboração de todos.

Desde já agradecemos a colaboração!


Adriana Maria Gomes do Nascimento
Mestranda - PPGCIMES/UFPA


Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz
Orientador – PPGCIMES/UFPA

Belém, 09 de fevereiro de 2022

APÊNDICE C - CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DA OFICINA ANEXO AO CONVITE/RESUMO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA OFICINA

Data	Atividades	Ações
18/02/2022 Manhã	1º encontro síncrono	- Atividades em grupo a partir das temáticas escolhidas pelo grupo e; - Versão de Sentido
22/02/2022 Manhã	2º encontro síncrono	- Atividades em grupo a partir das temáticas escolhidas pelo grupo e; - Versão de Sentido
04/03/2022 Manhã	3º encontro síncrono	- Atividades em grupo a partir das temáticas escolhidas pelo grupo e; - Encerramento - Versão de Sentido -Avaliação da oficina.

Apêndice C– Convite para participar na oficina de formação continuada

Convite

Oficina de formação continuada de equipes sociopedagógicas da Assistência Estudantil: construindo e desenvolvendo aprendizagens significativas.

Será enviado o link de acesso da oficina na véspera.

Datas: 18/02/2022 - 8:30h
22/02/2022 - 8:30h
04/03/2022 - 8:30h

Contato: Adriana Nascimento
(91) 981708430



APÊNDICE D – RECOMENDAÇÕES AOS PARTICIPANTES DE COMO UTILIZAR A PLATAFORMA DE WEB CONFERÊNCIA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



Orientações para uso do software Zoom.us

1. Para instalar o Zoom.us, clique ou copie o link de acesso à sala, fornecido pela organização da oficina, e cole no navegador de internet existente em seu computador ou dispositivo móvel. Se possível, dê preferência ao Google Chrome.
2. Se for a primeira vez que você utiliza o Zoom.us, quando abrir o link, o navegador vai solicitar sua permissão para baixar um arquivo executável em seu computador, ou para autorizar a instalação do software via loja de aplicativos (ex. Play Store, App Store...)
3. Nesse caso, autorize o download do arquivo executável ou instalação do app, e clique nele logo que baixado.
4. Ao clicar no arquivo executável ou no app, abrirá uma caixa semelhante à da figura a seguir.



Nela, aperte o botão azul “Ingressar em uma reunião”. Se você já possuir o Zoom instalado, essa será a primeira janela a abrir quando clicar no link

5. Quando clicar no botão azul, o software vai abrir uma nova janela, na qual você deve preencher o ID da reunião, informado na mensagem
6. Em seguida, você precisa se identificar seguindo o modelo: Nome Sobrenome.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE
ENSINO SUPERIOR



7. Após preencher as informações, clique no botão “Ingressar”.

8. Por recomendações de segurança de uso do software, você precisará digitar, em uma nova janela (semelhante a figura a seguir), a Senha de Acesso fornecida junto com o link e ID da reunião.

Ingressar em uma reunião

Insira a senha da reunião

Senha:

Ingressar

9. Após informar a senha, clique no botão “Ingressar”.


10. Ao ingressar na reunião, aguarde pelas novas orientações da organização da oficina.

OBS:

1. É necessário que o dispositivo utilizado tenha câmera.
2. Vamos precisar de papel e lápis colorido.
3. Fone de ouvido.

Fonte: Elaborado com base no material fornecido pela disciplina de Métodos e técnica inovadoras de ensino e aprendizagem do PPGCIMES - 2020

APÊNDICE E - APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE OFICINA



ADRIANA MARIA GOMES DO NASCIMENTO

**O USO DE OFICINA E METODOLOGIAS ATIVAS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA E INTEGRAÇÃO DE EQUIPES
SOCIOPSICOPEDAGÓGICA DA ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz
Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda

MOTIVAÇÃO 3

1


A participação de equipe sociopsicopedagógica nas assistências estudantis das IFES;

Campo de atuação relativamente novo;

Carência de materiais que orientem a atuação profissional;

Diretrizes que possam contribuir com a orientação dos trabalhos desenvolvidos pelas equipes sociopsicopedagógicas;

Necessidade de criação de propostas que contribuam com a formação continuada e integração das equipes das AEs.



“Cada um vê a educação – e as inovações em educação – do seu ponto de vista, com suas próprias necessidades, motivações, valores e idiossincrasias”.
(FILATRO;CAVALCANTE, 2018, p.01)

A educação é sempre um caminho...

Aulas do Mestrado!

Processo/
produto

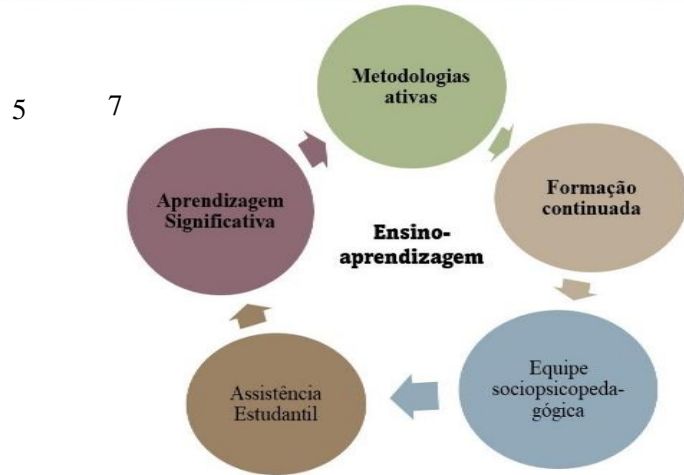
OBJETIVOS 4

- GERAL

Desenvolver uma proposta de ações de formação continuada de equipes sociopsicopedagógicas nas assistências estudantis das IFES, utilizando metodologias ativas e outros recursos pedagógicos, a fim de contribuir com os processos de ensino-aprendizagem, que reflitam nos atendimentos/acolhimentos e acompanhamento acadêmico aos discentes assistidos pelo PNAES.

APORTE TEÓRICO: Ancoragem de conhecimentos

5



5 7

6

➤ **Local da pesquisa:** UFPA { - SAEST
- DAESTs

➤ **Público Participante:** Segundo Lima e Davel (2020), AE na IFES

- ✓ **Formação**
 - nível político (PNAES);
 - nível organizacional (planejamento e implementação das políticas - reitores, pró-reitores, diretores e/ou coordenadores)
 - nível de linha de frente, operacionalizam a implementação das ações (administradores, assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, assistentes em administração, auxiliar de alunos, técnicos em assuntos educacionais, pedagogos... e discentes assistidos pelo PNAES).
- ✓ **Equipe sociopsicopedagógica** (20 participantes)
 - assistentes sociais
 - psicólogos(as)
 - pedagogas(os).

7

Tabela 03 - Servidores e colaboradores da equipe sociopsicopedagógica da Assistência Estudantil/UFPA

CARGO	ANO							
	2016		2017		2018		2019	
	UFPA	FADESP	UFPA	FADESP	UFPA	FADESP	UFPA	FADESP
Assistente Social	04	03	06	05	10	05	06	05
Pedagogo(a)	02	02	02	02	06	02	01	04
Psicólogo(a)	00	02	00	01	06	02	01	02
TOTAL	06	07	08	08	22	09	08	11

Fonte: Elaborada pela autora com base nos relatórios anuais da Saest/UFPA (2016, 2017, 2018 e 2019)

UFPA, utilizado para identificar os servidores efetivos lotados na Saest e nas Divisões de Assistência Estudantil - DAEST dos Campi, que desenvolvem as atividades de AS junto à Saest.
FADESP, utilizado para identificar os colaboradores contratados pela FADESP para atuarem na Saest e as Divisões de Assistência Estudantil dos Campi - DAESTs, ligados à Saest.

8

Processos Avaliativos

❖ **Validação:** participante da oficina

Avaliação respondida individualmente { - AV1 – subjetiva (VS): a cada encontro
- AV2 - mais objetiva: no último encontro

“Versão de Sentido” – “fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém-terminado”. (AMATUZZI, 2001, p. 74)

APÊNDICE F - FICHA DE AVALIAÇÃO 'VERSÃO DE SENTIDO'

Versão de Sentido

Versão de Sentido – “fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém-terminado”. (AMATUZZI, 2001, p. 74)

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Descreva em uma palavra, uma frase, ou um parágrafo o que representou para você o encontro de hoje. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE G - FORMULÁRIO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE O PERFIL E INTERESSES DE APRENDIZAGEM

FORMULÁRIO DE INVESTIGAÇÃO SOBRE O PERFIL E INTERESSES DE APRENDIZAGEM DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA.

Olá! Sou Adriana Nascimento e vim lhe convidar para preencher este formulário, que faz parte de uma pesquisa de mestrado intitulada, provisoriamente, como "O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS EM OFICINA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E INTEGRAÇÃO DE EQUIPES SOCIOPEDAGÓGICA DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DAS IFES". Suas colaboração e contribuições serão muito importantes neste processo formativo. Desde já agradecemos por sua disponibilidade!

*Obrigatório

1. E-mail *

Sem título

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora responsável: Adriana Maria Gomes do Nascimento.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz – PPGCIMES/UFPA
Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda - PPGCIMES/ UFPA
Números de Telefones: (91) 981708430 | E-mail: maianasc@yahoo.com.br

2. Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de interesse acadêmico do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior – PPGCIMES. Suas contribuições servirão de suporte para construção da dissertação de mestrado, intitulada “o uso de metodologias ativas em oficina de formação continuada e integração de equipes sociopsicopedagógica da assistência estudantil das IFES”, cujo objetivo é desenvolver uma proposta de processo/produto de que possa contribuir com o processos de ensino-aprendizagem na formação continuada e integração entre os profissionais que atuam em equipes sociopsicopedagógicas das Assistências Estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior. Tem como autora a discente Adriana Maria Gomes do nascimento do PPGCIMES, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz. Para alcançar os objetivos do estudo será utilizado os seguintes instrumentos: formulário semiestruturado de identificação pessoal e levantamento de demanda temática; uma oficina de formação continuada, com encontros síncronos e assíncronos e; materiais de apoio didático pedagógico (artigos científicos). Todos os dados coletados serão de uso apenas para a pesquisa e não serão divulgadas informações pessoais com sua identificação, sem que seja requerida sua autorização expressa. Se houver fornecimento de qualquer dado da pesquisa que seja confidencial, este será apresentado de modo que assegure total sigilo a sua identificação. Vale ressaltar que a sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. A qualquer momento da realização das etapas da pesquisa, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Nesse caso, seus dados serão integralmente eliminados do estudo. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora responsável ou com as universidades envolvidas. Desta forma solicitamos a autorização para usarmos os dados obtidos para serem apresentados e publicados em espaços acadêmico e de caráter científico. Ao assinar este documento, DECLARA ter recebido as informações sobre os objetivos e a importância dos estudos em questão, além de ter recebido cópia desse documento, enquanto a original fica sob responsabilidade da discente pesquisadora, que se responsabiliza por prestar informações sobre o andamento da pesquisa sempre que o participante desejar, através do contato 91- 981708430, ou presencial no Nitae²/UFPA, onde funciona o PPGCIMES. Adriana Maria Gomes do Nascimento – Mestranda/PPGCIMES *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Passe para o próximo item, onde você poderá assinar o termo.
- Não

3. Sim, concordo em participar voluntariamente da pesquisa acima referida. Eu ^{*} declaro que sou maior de 18 anos, que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informado(a) pela equipe da pesquisa sobre os objetivos, sobre os procedimentos que serão utilizados e sobre a confidencialidade da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em apresentações e publicações científicas, bem como na dissertação de mestrado a ser defendida, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados sem meu consentimento expresso. Digite seu nome completo e seu CPF a seguir.

Identificação

4. Nome ^{*}

5. Telefone ^{*}

6. Identidade de gênero ^{*}

7. Idade ^{*}

8. Formação *

Marque todas que se aplicam.

- Serviço Social
 Psicologia
 Pedagogia

9. Nível de formação *

Marcar apenas uma oval.

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado

10. Vínculo institucional *

Marcar apenas uma oval.

- UFPA
 FADESP
 Outro: _____

11. Tempo de serviço (em anos) em que atua nessa instituição *

12. Tempo de serviço (em anos) em que atua neste setor *

13. Experiências anteriores na área em que está atuando? Quais? *

Pular para a pergunta 4

**Ações de
formação
continuada**

Considerando que temos três áreas de conhecimento que participarão desta oficina de formação continuada (serviço social, pedagogia e psicologia), por favor, responda às questões a seguir.

14. Você considera importante ações de formação continuada para sua carreira profissional? *

Marcar apenas uma oval.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Você já participou de alguma formação/capacitação para atuar no contexto da assistência estudantil? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Outro: _____

16. Caso a resposta anterior seja SIM, cite as formações/capacitações que já participou? *

17. Quais conhecimentos de sua área de atuação considera importantes para que os profissionais, das outras duas áreas de atuação diferente da sua, saibam que ajudariam na atuação da equipe? Cite no máximo duas. *

18. Que conhecimentos, das outras duas área de atuação, você gostaria de saber que ajudariam em sua atuação junto à equipe? Cite no máximo duas para cada área. *

19. Você participa, ou desenvolve ações de “boas práticas” de intervenção psicopedagógica na Assistência Estudantil? Quais? *

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DA OFICINA

Avaliação e Validação da Oficina de Formação Continuada de Equipe Sociopsicopedagógica Assistência Estudantil/UFPA

Seu feedback, sobre a oficina que acabou de participar é muito importante para o aprimoramento e validação do processo/produto em desenvolvimento. Você avaliará os seguintes aspectos: estrutura, conteúdo, o papel da instrutora/facilitadora e a importância dessa proposta de trabalho para a sua atuação profissional, além de contribuir com sugestões para o aprimoramento da proposta de oficina de formação continuada e integração de equipes sociopsicopedagógica da assistência estudantil das IFES.

***Obrigatório**

1. E-mail *

Dados pessoais

2. Nome completo *

3. Profissão *

Marque todas que se aplicam.

Assistente social

Pedagogo

Psicólogo

Autoavaliação

4. Como você avalia seu processo de aprendizado durante a oficina? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Insatisfatório	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
Conhecimentos no início da oficina sobre as temáticas discutidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimentos ao concluir a participação na oficina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribuição da oficina para seus conhecimentos profissionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua participação nas atividades da oficina foram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Os conhecimentos adquiridos na oficina são aplicáveis à minha prática profissional. *

Marcar apenas uma oval.

- não concordo
- concordo parcialmente
- Concordo totalmente

Avaliação da estrutura do processo/produto - Oficina

6. Estrutura da oficina *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não sei opinar	Concordo parcialmente	Concordo plenamente
Os objetivos da oficina foram alcançados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A divisão da oficina em três encontro foi suficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi importante dividir o curso em momentos síncronos e assíncronos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Essa proposta de oficina de formação continuada e Integração pode atender ao público indicado,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O materiais bibliográficos indicados foram acessíveis e contribuíram para aquisição de conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nas questões a seguir avalie cada item de acordo com os indicadores: Inadequado - substituir item; Regular- reformular item; Bom - Precisa de melhorias consideráveis; Muito bom - Precisa de pequenas melhorias; Excelente - Não precisa mudar nada.o sem título

7. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Inadequado	Regular	Bom	Muito bom	EXcelente
Estratégias metodológicas de acordo com os objetivos da oficina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividade de acolhimento - com as figuras de 3 círculos representando a psicologia, a pedagogia e o serviço social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo de duração da oficina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com relação as tecnologias educacionais utilizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O processo avaliativo foi adequado ao tipo de oficina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marcar apenas uma oval por linha.

Inadequado Regular Bom Muito bom EXcelente

Estratégias

8. Com relação a postura da instrutora/facilitadora, pontualidade e organização da oficina. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei	Concordo	Concordo plenamente
As apresentações das atividades foram claras e organizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A facilitadora estimulou o interesse dos participantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A facilitadora usou bem o tempo durante os encontros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A facilitadora foi acessível e prestativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Cite pontos negativos que possam contribuir para a melhoria desse instrumento de ensino-aprendizagem *

10. Uma palavra ou uma frase para indicar o que a Assistência Estudantil significa para você? *

11. Há algo a mais que queira acrescentar? *

