



Ministério da Educação
Universidade Federal de São Paulo
Serviço Público Federal



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TRAVESSIA

2022

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD
Programa Institucional de Travessia
Rua Sena Madureira, nº 1.500 – 1º andar - Vila Clementino
São Paulo – SP – Brasil – CEP: 04021-001



Autoria da proposta

Anderson Rosa – Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Alessandra Ramada da Matta – Enfermeira do Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) Osasco

Camila Tinti Moreira – Psicóloga do Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) Osasco

Carlos Eduardo Sampaio Burgos Dias – Pedagogo do Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) Osasco

Ligia Ajajime Azzalis – Pró-Reitora de Graduação

Marcio Sebastião Cardoso Horta – Pedagogo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

Marina Dias – Coordenadora de Apoio Educacional, Acessibilidade e Inclusão da PRAE

Monica F. Botiglieri Moretti – Pedagoga do Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) Baixada Santista

Taynara Fitz – Assistente Social do Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) Baixada Santista

Agradecimentos:

Adriane Pelissoni – Pedagoga do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Unicamp e coordenadora do Programa de Mentoria da Unicamp

Adriano Araújo – Psicólogo do Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) Guarulhos

Gisele Curi de Barros – Psicóloga do Centro de Apoio Educacional e Psicológico (CAEP) da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP) da USP e coordenadora do Programa de Mentoria da FMRP-USP.

Mariana Puridade – Assistente Social do Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) Guarulhos

Matheus Bastos – Psicólogo do Núcleo de Apoio Estudantil (NAE) Guarulhos



Considerando

- a Constituição Federal em seu Art. 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”;

- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 43 “A educação superior tem por finalidade: I

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”;

- o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unifesp, especialmente no grande tema 1 “Defesa da vida, da educação pública e da dignidade humana”, em seus objetivos estratégicos: “1.8. Formação dirigida a reduzir desigualdades”, “1.10. Fortalecer ações de permanência estudantil na (pós-) pandemia” e “1.11. Sistemas universitários que fortaleçam a equidade”.

- o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unifesp, especialmente no grande tema 4 “Articulação pedagógica e multiunidades”, em seus objetivos estratégicos: “4.1. Aumentar a taxa de sucesso da graduação” e “4.16 promover condições de permanência estudantil com qualidade”.

- as diferentes experiências de ações de apoio e acolhimento a estudantes ingressantes já desenvolvidas por cursos de graduação da Unifesp;

- a bibliografia nacional e internacional sobre o processo de transição da educação básica para o ensino superior e as diferentes experiências em programas de mentoria, tutoria ou afins;

- que o Programa Institucional de Travessia visa apoiar estudantes ingressantes no processo de transição da educação básica para a educação superior, proporcionando-lhes maior integração e engajamento à vida acadêmica;

- que o Programa Institucional de Travessia tem como objetivos:



1. Estimular a troca de experiência entre pares e aproximar discentes ingressantes, veteranos/as e docentes;
2. Facilitar o acesso a informações sobre a vida e funcionamento na universidade, incluindo os serviços de apoio, auxílios e setores da universidade, de modo a intensificar o vínculo do/da estudante com a instituição e a ampliar a possibilidade de sucesso acadêmico;
3. Favorecer a compreensão dos processos de estudos e de aprendizagem, propiciando trocas de experiências e construção de rotina de estudos eficiente;
4. Apoiar o/a estudante ingressante em suas dúvidas sobre o percurso acadêmico ou letramento acadêmico (perfil do curso, matriz curricular, procedimentos acadêmicos etc.) e;
5. Estimular a participação em atividades de extensão, pesquisa, monitoria, agremiações, entre outros.

A Pró-Reitoria de Graduação, em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, apresenta a proposta do Programa Institucional de Travessia em dois documentos:

- 1) Edital
- 2) Documento Base (Fundamentação teórica)



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TRAVESSIA DOCUMENTO BASE

INTRODUÇÃO

A ideia de um Programa de Travessia surge da necessidade de se apoiar a transição dos estudantes da educação básica para a educação superior. Estudos nacionais (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010) e internacionais (ALMEIDA *et al.*, 2004; NICO, 2000; PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005) mais antigos já apontavam a dificuldade de muitos estudantes nesse período de transição da vida, em que o processo de adaptação a uma nova rotina e estudos nem sempre é fácil e rápido. Esses estudos também destacam que é nesse período de adaptação no primeiro ano do curso que ocorrem um maior número de reprovações e evasões, parte por essa dificuldade de adaptação.

Nos últimos anos, novos estudos, como os de Honorato *et al.* (2014) no Brasil e Dias e Sá (2014) em Portugal, mostraram que, para os estudantes tidos como de primeira geração (considerados os primeiros em suas famílias a acessar o ensino superior), essa dificuldade de adaptação é maior do que entre estudantes tidos como herdeiros nos termos de Bourdieu (MATTOS; FERNANDES, 2019). Acrescentando a essas pesquisas, o atual contexto de pandemia, em que muitos estudantes da educação básica cursaram mais da metade do ensino médio no formato de ensino remoto emergencial, com uma série de dificuldades de acesso a conteúdos, equipamentos, conexão com a internet e adequação a uma metodologia diferente, é possível que muitos estudantes ingressantes em 2022 apresentem um grau de dificuldade maior do que o já observado em anos anteriores. Dificuldades essas que podem ser tanto de conteúdos específicos da educação básica como também de adaptação a uma nova instituição e regras e inserção nesta instituição, podendo usufruir de diferentes formas de apoio.

Em parte da literatura norte-americana, programas desse tipo voltados à transição de estudantes do nível secundário para o nível terciário da educação são conhecidos como “Programas Ponte” e fazem parte do suporte para transição daquilo que Boroch e Hope (2009) defendem como uma das seis questões primárias para uma prática efetiva voltada a promover a transição dos estudantes. Elas entendem que não existe um único modelo de programa, mas que estes devem considerar fatores



acadêmicos e não acadêmicos e citam os programas de mentoria como um dos mais comuns em programas de suporte voltados ao sucesso acadêmico dos estudantes.

Dessa forma, a proposta de um Programa Institucional dessa natureza não visa suprir eventuais déficits de conteúdos da educação básica, mas busca fomentar, por meio da criação de grupos de pertencimento, uma espécie de apoio social entre estudantes ingressantes, veteranos, docentes e serviços de apoio da instituição. Nesse sentido, o Programa de Travessia busca constituir-se num espaço de acolhimento e bem-estar para esse estudante ingressante. Assim, a proposta do Programa é fazer com que a instituição ajude o estudante a se perceber como um estudante universitário e a se sentir parte da instituição, ou, nos termos de Coulon (2008), que o estudante esteja afiliado, compartilhando das normas regimentais e sociais.

Em 2016, em estudo publicado pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), o Coeficiente de Rendimento (CR) foi um bom indicador para compreender o fenômeno da evasão na Unifesp. Os resultados mostraram que o CR médio dos estudantes que evadiram foi significativamente mais baixo do que o CR da média geral. Além disso, os dados mostraram que estudantes com baixo rendimento acadêmico nos primeiros semestres apresentam maior risco de evasão, corroborando a literatura nacional e internacional. Esses dados institucionais, aliados à literatura nacional e internacional, indicam a necessidade de desenvolvermos ações institucionais específicas voltadas aos estudantes ingressantes.

Este Programa é inspirado em diferentes programas de mentoria, e sabemos que programas desse tipo ou similares já acontecem na Unifesp com diferentes formatos e propostas. Ao conhecer iniciativas já realizadas na Unifesp, percebemos que algumas delas têm buscado mais a inserção do/a jovem estudante num ambiente profissional, algo como uma Mentoria “de carreira”, já outras pensam a mentoria mais a partir das principais dificuldades acadêmicas desses/as estudantes, como escrita e leitura acadêmica, e outras mais livres e formadas por grupos de afinidade, como arte e cultura, veganismo, esportes, entre outros. Além disso, diversas ações de acolhimento aos ingressantes já são realizadas por entidades acadêmicas e coletivos estudantis, algumas intituladas como “adote um bicho”.



O Programa de Travessia não visa inibir essas ações, mas, de alguma maneira, dar institucionalidade a elas, reconhecendo-as e incentivando que outras ações aconteçam em outros cursos, de forma com que veteranos/as e docentes trabalhem juntos no acolhimento desse/a estudante ingressante.

JUSTIFICATIVA

Segundo Altbach e Haddad (2009), o processo de massificação do ensino superior ao redor do mundo nas últimas décadas significou uma diversificação da população estudantil, especialmente com a inclusão de mulheres e estudantes tidos como de primeira geração. O que se viu ao redor do mundo com a expansão do ensino superior foi o aumento no número de matrículas preenchidas essencialmente por estudantes sem um background cultural do ensino superior, o que passou a exigir das instituições de ensino superior novas políticas e ações para apoiar a sua permanência (HONORATO *et al.*, 2014; DIAS; SÁ, 2014).

No Brasil, a expansão do ensino superior se deu principalmente nas duas últimas décadas. Se em 2002 o Brasil registrava quase 3,5 milhões de matrículas no ensino superior, esse número mais do que dobrou em 2018 com quase 8,5 milhões de estudantes matriculados, sendo aproximadamente três quartos destes no ensino privado. Nas universidades federais, os números cresceram de forma similar, com 500 mil matrículas registradas em 2002 e um pouco mais de 1,1 milhão em 2018 (DIAS, 2021). Essa expansão nos últimos 20 anos teve como base a melhora significativa de indicadores da educação básica no final dos anos 1990, que culminaram com um aumento da taxa de matrículas e de egressos do ensino médio no começo dos anos 2000 (BALBACHEVSKY *et al.*, 2019). Paralelo a esse fato, diversos movimentos da sociedade reivindicavam desde a redemocratização do país a ampliação do acesso às universidades públicas. Esse maior contingente de pessoas aptas a estudar no ensino superior, atrelado à reivindicação e pressão de movimentos sociais por um maior acesso às universidades públicas, foi respondido pelo governo federal com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007 (BRASIL, 2007) e, depois, em 2012, com a “Lei de Cotas” (BRASIL, 2012).

O Reuni teve o “objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, através de um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes



nas universidades federais” (BRASIL, 2007), incentivando a criação de cursos noturnos e novos campi, incluindo espaços no interior do país. Por sua vez, a “Lei das Cotas”, estabelece que as Ifes reservem para os cursos de graduação o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento dessas vagas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos (um salário mínimo e meio) per capita. Além disso, essa lei prevê que, dessas 50% de vagas reservadas, estas deverão ser distribuídas em proporção ao total de vagas “no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2016).

Por fim, em 2010, outra política visando favorecer o acesso de estudantes foi a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que substituiu o vestibular tradicional nas instituições públicas de educação superior, assegurando gratuidade a todos os estudantes de escolas públicas e utilizando os resultados do Enem (BRASIL, 2010).

Honorato *et al.* (2014) classificam esse conjunto de políticas como “inovadoras políticas de acesso” que, segundo elas, implicou a revisão das políticas de “permanência (e de assistência), visto que a ampliação da proporção de alunos de ‘novo perfil’ leva à ampliação da demanda por programas com vistas a garantir a continuidade e a conclusão do curso destes estudantes no ensino superior” (HONORATO *et al.*, 2014, p. 3-4).

Heringer (2018) destaca como desafio das Ifes lidar com esse novo perfil de estudante, mais heterogêneo que em décadas passadas e, via de regra, de primeira geração. Segundo ela, muitos desses estudantes que “conseguiram ingressar numa universidade pública nos anos recentes experimentam dificuldades em termos econômicos e também em termos do acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas universidades” (HERINGER, 2018, p. 13). Essas dificuldades, para além do apoio financeiro e material, dificultam o processo de afiliação acadêmica, como propõe Coulon (2008), que entende ser tarefa do estudante aprender o seu ofício, ou seja, aprender a se tornar um deles para não ser eliminado ou auto eliminar-se.



Num estudo sobre evasão na educação superior, Santos e Silva (2011) referem que na França a ideia de que o abandono no ensino superior é mais provável ao longo do primeiro ano universitário é amplamente aceita, assim como a centralidade no processo de afiliação tem chamado a atenção de gestores e pesquisadores para a importância do acolhimento e da orientação acadêmica aos estudantes ingressantes. As autoras reconhecem que essa “modalidade de prevenção” é criticada por alguns pesquisadores como uma espécie de “secundarização” da educação superior, protegendo excessivamente o estudante e dificultando a autonomia destes. Nesse debate, as autoras incluem outra ideia que é o “atardamento da emancipação da juventude e a fluidez dos critérios sociais utilizados para marcar a entrada definitiva na vida adulta” (SANTOS; SILVA, 2011, p. 258). Elas argumentam, ainda, como a inserção no mundo do trabalho, o prolongamento dos estudos, o fato de constituírem matrimônio ou não, sair da casa dos pais ou não, são fatores que distinguem essa geração de gerações passadas com a mesma faixa etária, ao menos em países industrializados e em industrialização. Outras autoras como Carneiro e Sampaio (2015) discutem a ideia de uma adultez emergente, concomitante ao período que entendemos por juventude, a “faixa dos vinte anos”. De acordo com elas, “a juventude é um período desenvolvimental de profunda complexidade e de difícil definição, pois não há limites claros que coloquem o jovem em uma fase nitidamente separada da adolescência e da adultez” (CARNEIRO; SAMPAIO, 2015, p. 33).

[...] é perceptível que a entrada na vida adulta tem sido postergada em virtude de uma conjuntura estrutural típica das sociedades contemporâneas industriais e pós-industriais, caracterizadas pelo prolongamento da escolarização e pelo adiamento da conjugalidade, parentalidade e inserção no mundo do trabalho. Esta circunstância representa uma grande variação nos itinerários entre juventude e adultez, deixando a transição entre ambas marcada pela não linearidade e pela reversibilidade (CARNEIRO; SAMPAIO, 2015, p. 33).

Segundo Carneiro e Sampaio (2015), os adultos emergentes nessa fase da juventude não se sentem nem adolescentes, nem adultos. Para elas, o critério mais relevante que pode ser usado como marcador da transição para a vida adulta é a ideia do jovem aceitar “(...) a responsabilidade pelas consequências de suas ações, decidir sobre crenças e valores de forma independente dos pais ou de outras fontes de influência e estabelecer uma relação igualitária com os adultos” (CARNEIRO; SAMPAIO, 2015, p. 35).



É dentro desse contexto de expansão do ensino superior que muitos programas de apoio a estudantes ingressantes têm sido pensados por Instituições de Ensino Superior (DIAS, 2021), programas voltados à permanência estudantil e à qualidade de vida, que via de regra buscam engajar os estudantes com a própria aprendizagem, favorecendo não apenas a aprendizagem destes, mas também a sua inserção num espaço de produção da ciência.

Fried e Lewis (2009) entendem que a palavra-chave para o sucesso acadêmico é o engajamento. De acordo com eles, estudantes envolvidos com a própria aprendizagem e a instituição tendem a ter melhor sucesso acadêmico. Por sua vez, os autores compreendem sucesso acadêmico como uma menor taxa de evasão, menos reprovações, melhor sensação de bem-estar, melhor rendimento acadêmico e melhor taxa de conclusão de curso. Para isso, entendem que programas de aconselhamento a novos estudantes trazem bons resultados para a instituição e os estudantes e, embora muitos se embasem em modelos norte-americanos, com valores típicos daquela sociedade, eles ressaltam que outros programas de aconselhamento devem levar em consideração as teorias que abordem, por exemplo, questões de raça, etnia e gênero.

Segundo Martins e Ribeiro (2017), as instituições de ensino superior deveriam oferecer serviços que estimulem os estudantes a se perceberem aprendendo, conseqüentemente ajudando na persistência com o curso e na conclusão do mesmo. Para eles, o engajamento vai além da participação dos estudantes na instituição, ele envolve o sentimento de pertencimento a esse lugar de ensino. Os autores afirmam que engajamento não é um produto e sim um processo, e, a partir de outros estudos analisados, afirmam que estudantes engajados com sua aprendizagem persistem mais nos seus cursos e o feedback desse processo de aprendizagem é essencial para o processo de engajamento. Martins e Ribeiro (2017) apontam que os estudantes, ao receberem um feedback, refletem sobre suas ações de aprendizagem e que, quando isso ocorre no tempo adequado, ou seja, quando o estudante ainda tem condições de reparar algum erro ou compreender melhor o que se espera dele, o feedback tende a contribuir com o engajamento dos estudantes e com a persistência deles. Eles observam que, além da importância de se dar um feedback no tempo adequado, é importante a forma como esse feedback é feito, sempre pautado no diálogo e respeito e de forma a incentivar os estudantes a persistirem.

Conhecendo um pouco sobre Mentoria

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD
Programa Institucional de Travessia
Rua Sena Madureira, nº 1.500 – 1º andar - Vila Clementino
São Paulo – SP – Brasil – CEP: 04021-001



Torres *et al.* (2020), ao analisarem o Programa de Mentoria na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em Portugal, apontam que tem sido um movimento crescente em diferentes instituições de ensino superior ao redor do mundo a implantação de dispositivos de mentorias interpares. Segundo elas, esses programas de mentoria “contribuem para fortalecer a autonomia, a saúde e o bem-estar, a qualidade das aprendizagens e o sucesso acadêmico, potenciando o desenvolvimento de competências transversais e a formação global dos estudantes” (TORRES *et al.*, 2020, p. 338).

No modelo adotado pela FPCEUP desde 2011/2012 e recentemente estendido a toda Universidade do Porto, uma das principais funções dos mentores, os estudantes veteranos, é a facilitação e mediação dos estudantes ingressantes com os diferentes tipos de serviços oferecidos pela instituição. Para isso, esses mentores recebem algumas formações após a inscrição no Programa, as quais variam de ano a ano, a depender da demanda dos próprios estudantes. Nessas formações, além dos conteúdos abordados, acabam criando uma rede entre eles de apoio (TORRES *et al.*, 2020). A participação desses mentores é voluntária, mas, ao final do tempo de vigência do Programa, os voluntários recebem uma certificação, que pode ser utilizada como equivalência em créditos acadêmicos. Ao final do Programa, esses mentores são convidados a realizarem uma avaliação reflexiva que fornece dados para a coordenação pensar o ano seguinte e, ainda, contribuem na própria formação dos mentores ao refletirem sobre suas práticas. Para as autoras, a participação na mentoria favorece entre os mentores “o desenvolvimento da capacidade de apoio a nível pedagógico e social, uma maior capacidade de escuta e de resolução de problemas, o aumento do sentido de responsabilidade e do espírito de solidariedade, bem como uma maior preparação para o exercício profissional futuro” (TORRES *et al.*, 2020, p. 352).

Pereira *et al.* (2006), ao fazerem uma análise sobre o sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior, destacam que o suporte social é mais eficaz quando está mais próximo do estudante e apontam que “os modelos de apoio entre pares – Peer Support/Counselling – têm vindo a constituir uma estratégia de apoio bastante eficaz para lidar com problemas de adaptação” (PEREIRA *et al.*, 2006, p. 53). De acordo com eles, dentro desse suporte social, estão o fomento de estilos de vida saudáveis, assim como o combate a causas explicativas do insucesso acadêmico. Ainda reforçam que



o modelo holístico do bem-estar tem sugerido a mudança de comportamentos entre os indivíduos, e esse tipo de suporte tem sido uma forma de favorecer novos estilos de vida entre universitários. Os autores trazem que programas do tipo trabalham com diferentes objetivos, que por vezes se complementam como um apoio na promoção de competências desenvolvimentais, ou como lidar eficazmente com situações que possam induzir o estresse em contexto acadêmico ou a como identificar problemas de adaptação do estudante ao novo meio. Para eles, a eficácia do Programa está assentada na formação dos estudantes veteranos (PEREIRA *et al.*, 2006).

Os autores ainda complementam e afirmam que muitas vezes os novos alunos buscam apoio entre seus colegas de curso ou residência, antes de procurarem um apoio profissional, e que o fato desses estudantes veteranos terem algum tipo de conhecimento em como apoiá-los ajuda como um “fator amortecedor”. Por fim, concluem que “de todas as áreas de intervenção destacamos o projecto de Apoio de Alunos por Alunos como a mais inovadora e mais gratificante do ponto de vista da intervenção no desenvolvimento pessoal do estudante universitário” (PEREIRA *et al.*, 2006, p. 57).

Ao analisar um programa institucional de acolhimento e suporte ao estudante universitário que tinha os docentes como parceiros em uma instituição de ensino superior portuguesa, Magalhães (2012) observa que, em âmbito internacional, propostas de tutoria e mentoria existem em formatos distintos, para diferentes níveis de ensino se desenvolvendo de formas diversas em diferentes países. Segundo ela, situações de ameaças simbólicas ou concretas vivenciadas no ambiente universitário podem desencadear um desequilíbrio emocional junto aos estudantes ingressantes, como alterações de percepção, sentimentos de ansiedade e incertezas. Para ela, o contato com o novo, “com o diferente, com o contraditório é percebido pelos jovens com muita intensidade”, transformando esse primeiro momento de aquisição de conhecimentos em momentos de apreensão e medo, podendo se exacerbar em reações psicossomáticas (MAGALHÃES, 2012, p. 146-147). No Programa de Tutoria analisado, Magalhães (2012) relata que o mesmo tem duas diretrizes, uma de prevenção e promoção em saúde e outra de promoção de competência e estratégias de autorregulação da aprendizagem. Ela destaca o papel dos professores-tutores como agentes orientadores da aprendizagem e dinamizadores da via socioafetiva dos estudantes em sala de aula. Segundo Magalhães (2012), os docentes participantes recebem suporte do Núcleo de Apoio Psicopedagógico da instituição, tanto com formações quinzenais específicas quanto com suporte para questões pontuais nas orientações aos estudantes.



Para ela, tanto os estudantes como os docentes do Programa destacam a experiência como algo positivo.

Experiências brasileiras

Barros *et al.* (2021) relatam como foi o processo de implantação de um programa de mentoria na Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto (SP). Na revisão bibliográfica, os autores falam da missão da universidade na formação integral dos estudantes para além dos conhecimentos técnicos, assim como abordam as dificuldades dos estudantes que podem ser pessoal na relação com a aprendizagem. Nesse sentido, defendem que “os programas de mentoria, ou *mentoring*, se inserem em um tipo de cuidado global destinado ao estudante, com foco tanto em necessidades acadêmicas e profissionais quanto de ordem pessoal e emocional” (BARROS *et al.*, 2021, p. 2). Eles ainda argumentam que “a mentoria é uma relação especial em que alguém com experiência em determinada área de formação profissional acolhe, ajuda e orienta uma pessoa iniciante, contribuindo para seu desenvolvimento integral” (BARROS *et al.*, 2021, p. 2). Por fim, de acordo com eles:

A mentoria se diferencia de outras ações de apoio ao estudante, como a preceptoria, a tutoria acadêmica e a supervisão, as quais se relacionam ao desenvolvimento de competências e à aprendizagem, com a mediação de um preceptor ou um tutor. A mentoria, por sua vez, pressupõe um conhecimento do mentor sobre as características do processo de ensino-aprendizagem, mas não está centrada no processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades específicas (BARROS *et al.*, 2021, p. 2).

Barros *et al.* (2021) apontam que o Programa de Mentoria na FMRP da USP foi criado em 2002, tendo origem em um seminário intitulado “Pró-tutorias”, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação da USP no ano de 1998. Segundo eles, o programa foi mudando ao longo do tempo, sendo chamado propriamente de mentoria somente a partir de 2019. O programa piloto iniciado no ano de 2003 tinha como objetivos “contribuir para a construção da identidade profissional, facilitar a adaptação à universidade, identificar, acolher e prevenir eventuais dificuldades emocionais, e potencializar o desenvolvimento das relações entre os estudantes e entre as categorias discente e docente dentro da unidade” (BARROS *et al.*, 2021, p. 3). Na sequência, os autores relatam o passo a passo no processo



de implementação do programa e afirmam que a avaliação positiva do programa em 2003 subsidiou a sua sequência nos anos seguintes, inclusive sendo ampliado para outros cursos.

Em 2016, durante um fórum de planejamento estratégico do CAEP, essa atividade partiu de quatro eixos de discussão: assistência psicológica e psicopedagógica aos estudantes; apoio ao ensino; desenvolvimento docente; e pesquisa em educação superior em saúde. Segundo os autores, o programa de mentoria foi repensado dentro desse primeiro eixo, sendo inclusive expandido.

A mentoria não se caracteriza como atividade de cuidado específico em saúde mental. Entretanto, considerando a preconização de programas voltados ao cuidado integral destinado aos estudantes, ela pode ser muito útil ao englobar ações preventivas e de apoio. Os espaços de discussão nos grupos de mentoria proporcionam acesso e troca de informações, detecção precoce de necessidades (financeiras, acadêmicas, psicossociais) e possíveis direcionamentos a outras instâncias e órgãos da universidade, de acordo com as demandas dos estudantes (BARROS *et al.*, 2021, p. 4).

Por fim, os autores entendem que o Programa de Mentoria alcançou reconhecimento institucional, assim como de seus participantes. Apontam que a mentoria tem sido como uma “estratégia de suporte, acolhimento e orientação aos estudantes ingressantes em um novo contexto de vida, a atividade tem contribuído para tornar a apropriação da vida universitária menos sofrida e mais estimulante” (BARROS *et al.*, 2021, p. 5). Eles elencam, ainda, alguns desafios e dificuldades, como a operacionalização do programa propriamente dito, mas defendem que o Programa trouxe benefícios aos estudantes ao longo dos anos, tanto os ingressantes como os veteranos, e defendem que a continuidade, bem como a avaliação e revisão constante do mesmo se fazem necessários.

Rios *et al.* (2021) também citam a tradição de programas de mentoria em cursos de medicina, tanto no Brasil como fora, que trabalham com metodologias e objetivos em comum, mas que têm em comum o fato de pensarem a chegada do estudante ingressante. Nesse trabalho, as autoras analisam a experiência do “Programa de Mentoria de Acolhimento”, realizado no curso de medicina da Faculdade Santa Marcelina no ano de 2020, já dentro do contexto de pandemia com atividades emergenciais remotas. Segundo elas, a mentoria, que já estava prevista antes mesmo da pandemia com o objetivo de facilitar a adaptação dos ingressantes ao curso médico, especialmente durante o primeiro semestre, tornou-se ainda mais relevante no contexto de isolamento social e de atividades remotas.



Na descrição da experiência, as autoras relatam que todos os estudantes ingressantes foram inscritos no Programa de Mentoria, embora a continuidade ou não tenha sido facultativa. Os encontros dos grupos de mentoria, envolvendo veteranos e ingressantes, aconteceram dentro da grade curricular do curso, com aqueles que participaram de ao menos três encontros, tendo tido suas horas validadas como atividades complementares. Os encontros tinham a duração de uma a duas horas e os temas dos encontros eram livres, embora os mentores tivessem acesso a um roteiro com as dificuldades já levantadas junto aos estudantes ingressantes em outros anos, como o motivo da escolha pelo curso, a forma para se preparar para provas, entre outros.

Na avaliação entre os mentores (veteranos), estes identificaram que conversas ligadas às intersubjetividades dos estudantes foram os momentos mais difíceis, sobre os quais não se sentiam preparados para apoiar. Outro resultado importante segundo elas foi a adesão de 70% dos ingressantes no primeiro semestre e 83% no segundo semestre (nessa IES, o ingresso nos cursos é semestral). Foram identificadas por elas as seguintes barreiras de implementação: “falhas na comunicação, mentores que não realizavam os encontros e disciplinas que ofereciam atividades didáticas extracurriculares no mesmo horário previsto para a mentoria” (RIOS *et al.*, 2021, p. 4).

Um ponto já identificado na literatura e que, segundo elas, apareceu como um resultado importante foi a disposição dos estudantes ingressantes em participar de atividades com os colegas e veteranos, mostrando-se interessados em conhecer o ambiente e as pessoas da faculdade. Nesse sentido, foi um acerto estratégico ofertar a Mentoria de Acolhimento para os alunos logo no início do curso e dentro da grade horária (RIOS *et al.*, 2021, p. 4). Entre os temas mais abordados nos encontros da mentoria, aparecem a gestão do tempo e o cotidiano da faculdade e do curso. As autoras chamam a atenção para o fato de ter sido desenvolvida de forma remota, e que, embora compreendida por todos os estudantes participantes, trouxe algumas barreiras, como as dificuldades de conexão, a possibilidade de abrir ou não a câmera e a menor interatividade. Barreiras reconhecidas por todos os participantes, mas que foram sendo superadas de encontro a encontro. Por fim, as autoras defendem que “a forte concordância dos alunos sobre contribuições da mentoria, tais como melhorar o desempenho acadêmico, conhecer o cotidiano escolar e lidar com aspectos emocionais e relacionais, mostra que o modelo da Mentoria de Acolhimento beneficiou o aluno conforme planejado” (RIOS *et al.*, 2021, p. 5).



Outros relatos, como os de Martins *et al.* (2021), indicam que, mesmo durante a pandemia e de trabalho dos grupos de mentoria realizados em encontros remotos por meio de plataformas disponibilizadas pela instituição, o resultado foi positivo. Segundo os autores, inicialmente a coordenação do programa fez algumas recomendações quanto à estrutura, ao calendário, à periodicidade, aos temas e meios de realização da atividade, e ao processo flexibilizado ao longo do processo, uma vez que foi priorizada a escuta ativa a demanda dos estudantes. Conforme relato:

As mentorias, usualmente, possuíam uma ocorrência semanal, com a participação do aluno mentor e do aluno mentorado. Durante os encontros, os alunos ingressantes não só esclareciam dúvidas gerais sobre o curso e os métodos de estudo, como também questionavam a respeito das experiências prévias dos alunos mentores na nova faculdade e compartilhavam as expectativas e angústias surgidas nessa etapa. A saúde mental foi uma demanda bastante frequente (MARTINS *et al.*, 2021, p. 3-4).

Além dos encontros síncronos nas plataformas virtuais, os autores relatam que muita interação e trocas de mensagens foram feitas por meio de redes sociais, inclusive para questões mais administrativas, sendo mais efetivas no esclarecimento de dúvidas. Dentre os temas abordados nos encontros a partir das demandas dos estudantes ingressantes, relatam como principais:

[...] conversa sobre a universidade e as primeiras impressões; apresentação de recursos, espaços e pessoas; dúvidas sobre as plataformas Moodle e Teams, as ligas acadêmicas, o acesso à biblioteca virtual e outros recursos; preparação para as provas; métodos de estudos; avaliações; técnicas de concentração e relaxamento; saúde mental; desempenho acadêmico; interesses pessoais e profissionais futuros; entre outros temas (MARTINS *et al.*, 2021, p. 4).

Por fim, eles esclarecem que a avaliação do Programa foi positiva, tanto entre mentores como para mentorados e que, dentre os últimos, 100% recomendariam o programa para seus futuros colegas ingressantes naquela instituição. Assim, eles concluem:

Todavia, apesar de seus notórios efeitos positivos, há uma recente revisão do tema que aborda a carência de estudos sobre a mentoria de pares na formação médica. Nessa perspectiva, a mentoria entre pares, a partir das informações afirmativas no presente relato de experiência, deveria ser incentivada não apenas em contextos excepcionais como o que vivemos atualmente, mas também de maneira permanente e curricular, visando criar um ambiente mais inclusivo e saudável para todos os seus alunos (MARTINS *et al.*, 2021, p. 5).



O panorama de algumas experiências brasileiras e estrangeiras em programas de mentoria antes e durante a pandemia tem evidenciado o potencial de ações do tipo no suporte aos estudantes ingressantes, via de regra, facilitando a integração destes ao ambiente acadêmico da instituição e do curso e servindo como grupo de referência para outras questões e dificuldades. Ações desse tipo já acontecem em cursos da Unifesp e estão previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), especialmente no tema “Articulação pedagógica e multiunidades”, em seu primeiro objetivo estratégico: “aumentar a taxa de sucesso da graduação”.

Referências

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

BALBACHEVSKY, Elizabeth; SAMPAIO, Helena; ANDRADE, Cibele Yahn de. Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience. **Social Inclusion**, v. 7, issue 1, p. 7-17, 2019.

BARROS, Gisele Curi de; FERRAZ, Victor Evangelista de Faria; PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula. Implementação de um programa de mentoring para estudantes de graduação em saúde: a experiência da FMRP-USP. **Revista Brasileira de Educação Médica [online]**, v. 45, jun. 2021. Supl. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210135>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BOROCH, Deborah; HOPE, Laura. **Promoting the Transition of High School Students to College**. California: The Center for Students Success, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 4 ago. 2019.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: 2016. Disponível em:

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD
Programa Institucional de Travessia
Rua Sena Madureira, nº 1.500 – 1º andar - Vila Clementino
São Paulo – SP – Brasil – CEP: 04021-001



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 14 mar. 2021.

CARNEIRO, Virginia Teles; SAMPAIO, Sonia Maria Rocha. Adulterez emergente: um fenômeno normativo? **Revista Saúde e Ciência *On line***, v. 4, n. 1, p. 32-40, 2015.

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

DIAS, Diana; SÁ, Maria José. The Impact of the Transition to HE: emotions, feelings and sensations. **European Journal of Education**, v. 49, n. 2, p. 291-303, 2014.

FRIED, Jane; LEWIS, Jacqueline. The central role of professional preparation and professional development of student affairs and services staff. *In*: UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Student Affairs and Services in Higher Education**: Global Foundations, Issues and Best Practices. Paris, UNESCO, 2009.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 1, n. 2, p. 85-96, 2010.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. *In*: 38º Encontro Anual da ANPOCS - ST 25: Novas configurações do ensino superior na sociedade contemporânea. **Anais [...]**. Caxambu (MG), 2014, p. 1-24.

MAGALHÃES, Cleidilene Ramos. A autorregulação da aprendizagem em Programa Institucional de Acolhimento e Suporte ao aluno universitário: os professores como parceiros. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 42, p. 143 - 167, maio/jun./jul./ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2152>. Acesso em: 4 nov. 2022.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772017000100012>. Acesso em: 4 nov. 2022.

MARTINS, Paulo Matheus Dorneles *et al.* Mentoria entre pares na escola médica: uma estratégia colaborativa durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Educação Médica [online]**, v. 45, jun. 2021. Supl. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210143>. Acesso em: 19 nov. 2021.



MATTOS, Hellen Cristina Xavier da Silva; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. Estudantes universitários: estratégias e procedimentos para a permanência. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, jan./abr. 2019.

NICO, J. B. O conforto acadêmico do(a) caloiro(a). In: Soares, A. P.; Osório, A.; Capela J. V.; Almeida, L. S.; Vasconcelos, R. M.; Caíres, S. M. (Orgs.). **Transição para o ensino superior**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2000.

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

PEREIRA, Anabela M. S. *et al.* Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 51-59, 2006. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/152/pdf>. Acesso em: 4 nov. 2022.

RIOS, Izabel Cristina *et al.* Mentoria de acolhimento para alunos ingressantes no curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica [online]**, v. 45, jun. 2021. Supl. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210127>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio da. Evasão na educação superior entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, SMR. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]**. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

TORRES, Flora *et al.* Mentoria FPCEUP – processos participativos, democráticos e solidários de integração no ensino superior (Universidade do Porto – UPorto). In: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Orgs.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 337-356. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/os-servicos-de-apoio-pedagogico-aos-discentes-no-ensino-superior-brasileiro/>. Acesso em: 4 nov. 2022.

UNIFESP. **Análise do Coeficiente de Rendimento dos estudantes da UNIFESP**. 2013. Disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/informacoes-institucionais/graduacao-em-numeros>. Acesso em: 28 set. 2018.

_____. **Evasão nos campi da UNIFESP**. 2016. Disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/informacoes-institucionais/graduacao-em-numeros>. Acesso em: 28 set. 2018.