



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

UBERLÂNDIA, MG
FEVEREIRO / 2019

MARIA DO CARMO DE SOUZA BATISTA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Tese apresentada ao PPGED da FAGED-UFU,
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão
da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lázara Cristina da
Silva.

UBERLÂNDIA, MG
FEVEREIRO / 2019

MARIA DO CARMO DE SOUZA BATISTA

**POLÍTICAS DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: PERMANÊNCIA
ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Tese apresentada ao PPGED da FAGED-
UFU, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutor em Educação.

Uberlândia, 19 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva
Orientadora/Presidente
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



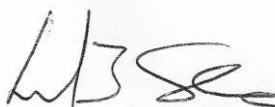
Profa. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
Membro Externo
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB



Prof. Dr. Penildon Silva Filho
Membro Externo
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Profa. Dra. Silvana Malusá
Membro Interno
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Leonardo Barbosa e Silva
Membro Interno
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B333p
2019 Batista, Maria do Carmo de Souza, 1957-
 Políticas de inclusão universitária [recurso eletrônico] : permanência
 estudantil na Universidade Federal do Piauí / Maria do Carmo de Souza
 Batista. - 2019.

 Orientador: Lázara Cristina da Silva.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.916>
 Inclui bibliografia.

 1. Educação. 2. Estudantes - Programas de assistência. 3. Ensino
 superior e Estado. 4. Universidades e faculdades - Aspectos sociais. I.
 Silva, Lázara Cristina da, 1967, (Orient.) II. Universidade Federal de
 Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

“Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito”.

“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz”.

Declaração Universal dos Direitos Humanos

(Art. 26, 1, 2.)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha Mãe, Francisca de Sousa Batista (Iaiá – in memoriam), por todo empenho e esforço em contribuir com o letramento de muitas crianças, jovens e adultos do interior do Piauí, incluindo os seus próprios filhos.

Dedico, igualmente, a meu Pai Baltazar Ribeiro Batista (Nenzinho – in memoriam) pela sabedoria de apoiá-la nessa árdua tarefa.

AGRADECIMENTOS

“Sou feita de retalhos.

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma”.*

(CORA CORALINA)

Inspirada nas sábias palavras de Cora Coralina, expresso os meus agradecimentos, inicialmente, ao meu Deus, ser supremo, criador e benfeitor de todas as coisas (visíveis e invisíveis), que me tornou criatura. A meus Pais: Baltazar e Francisca (*in memoriam*); meus nove irmãos (ãs), pela amizade de todos os momentos. Aos/às cunhados (as); sobrinhos (as); aos maridos e esposas do (s) sobrinho (a)s; aos filhos e filhas de sobrinhos(as), que são sobrinhos(as)-netos(as), por encherem meu coração de alegria, a partir das lembranças ou sempre que os vejo.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva, que além de orientar, afaga e aconselha, por todo o aprendizado advindo de sua orientação e pela prestimosa acolhida em sua casa. Em seu nome agradeço a todos os professores, desde os do letramento até os da pós-graduação *stricto sensu*, que “deixaram pedacinhos de si” em mim. De modo particular, aos meus orientadores do mestrado, Helena Simões, e dos doutorados em Educação (ela própria) e em Ciência Veterinária, Prof. Dr. Roberto Soares de Castro, pelo que realizaram em mim.

Agradeço, de modo especial, aos meus filhos biológicos: Janayna e Cayo, por exercerem, às vezes, o papel de “meus pais”, e a minha netinha Indira, por me fazer “bi-mãe” e às vezes “abestalhada” de amor. Ao Cyro que, apesar do pouco tempo vivido conosco, pois criou asas e voou, marcou acentuadamente. Sou grata ao Walter da Costa Alvarenga, pelo apoio no transcorrer do Curso, sobretudo pela companhia nas viagens iniciais a Picos, onde cursei as disciplinas. À Sra Maria de Nazaré Alvarenga Costa, agradeço pelas orações. Aos filhos não

biológicos, que adquiri ao longo da vida, a partir do papel de orientadora, com os quais eu sempre aprendi.

Ao PPGED da UFU pela disponibilidade de oferecer um Dinter com o objetivo de qualificar professores da UFPI. Ao corpo docente do PPGED-UFU, sobretudo aos professores que foram ministrar disciplinas no Campus da UFPI, sediado em Picos: Carlos Henrique Carvalho, Marcio Danelon, Sônia Santos, Marcelo Soares, Carlos Lucena, Elenita Pinheiro Silva e Roberto Puentes, pela disponibilidade, ensinamentos e momentos de descontração que ficaram eternizados em nossa memória. A todos(as) aos colegas da turma, pelo compartilhamento de informações, experiências e pela amizade.

Sou grata às Professoras do PPGED Silvana Malusá e Maria Simone Ferraz Pereira por terem participado do meu exame de qualificação, contribuindo com sugestões que enriqueceram o trabalho. À primeira, agradeço também por Coordenar o Dinter, conjuntamente com o Prof. Dr. José Petrúcio de Farias Júnior, a quem, igualmente, agradeço. Ao Secretário do PPGE/UFU, James Madisson, pela cortesia de sempre.

Ao Reitor da UFPI, Prof. Dr. José de Arimatéia Dantas Lopes e à Vice-Reitora, Profa. Dra. Nadir do Nascimento Nogueira, pelo apoio ao Dinter e à realização da pesquisa. A esta última, agradeço também por ter me solicitado dados da avaliação da assistência estudantil da UFPI, o que me induziu a enveredar por este caminho.

Às equipes da Praec, na pessoa da Pro-Reitora Adriana de Azevedo Paiva e da Proplan, na pessoa do Pro-Reitor André Macedo de Santana, sobretudo Justina Cutrim, Airton Júnior e Tarianna Lustosa, pelo apoio integral no fornecimento de informações necessárias a este trabalho. À Superintendência de Tecnologia da Informação-UFPI (STI) pela disponibilização dos questionários no sítio eletrônico da Universidade. À Teresa Christina Honório, Izaque Amaral, Marcia Milane, Sabrina Alcântara e Rangel Meireles, pela ajuda inestimável com os dados oriundos dos questionários, filmagens das entrevistas e acesso aos arquivos dos indicadores da UFPI, sem a ajuda dos quais não teria sido possível a concretização deste.

À amiga, Professora Dra. Glória Lima, do PPGEd-UFPI, pela colaboração, boas ideias e carinho, imprescindíveis para a conclusão do trabalho. Igualmente, sou grata à Isabela e Clarissa (princesas gêmeas), pela revisão ortográfica.

À Profa. Dra Socorro Cruz, de quem tenho orgulho de ter sido professora e orientada de TCC e BIBIC, pela revisão do Abstract. A discípula superou, em muito, à sua mestra e isso enche de vigor a atividade docente.

A todos os respondentes dos questionários: alunos, professores e servidores técnico-administrativos, cujas opiniões foram essenciais para a obtenção dos dados. E aos gestores da Proplan, Preg, Praec e técnicos desta última, que foram sujeitos das entrevistas. A participação de todos/as foi essencial para dar corpo ao trabalho.

Enfim, sou muito agradecida a todos os que ofertaram, em algum momento, um “pedacinho de retalho” para efetivação desta pesquisa, ajudando também a “me construir” como profissional e como cidadã.

RESUMO

BATISTA, Maria do Carmo de Souza. **POLÍTICAS DE INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA: PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**. UFU, 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

Este trabalho foi realizado com o objetivo geral de conhecer a operacionalização da política de permanência adotada na UFPI, compreender possíveis implicações dessa política sobre a vida dos graduandos e verificar se há influência sobre os Indicadores de Qualidade (IQ) divulgados pelo Inep-MEC, referentes aos ciclos avaliativos compreendidos entre 2007 a 2016, utilizando-se, como amostra, os cursos da área da saúde, em grau de bacharelado, do Campus sede: Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição e Odontologia. O estudo aproximou-se de uma abordagem epistemológica analítica, interpretativa, cuja explicação pauta-se na organização e sistematização de conteúdos para uso na interpretação e inferência de significados. Buscou-se responder às indagações “Como ocorre a operacionalização da política de assistência estudantil (PAE) adotada na UFPI e quais as implicações na vida dos graduandos e no tempo de conclusão dos seus cursos? Há interfaces com IQ divulgados pelo Inep-MEC? O *lôcus* da pesquisa foi a UFPI, onde inexistem estudos prévios acerca do tema. O percurso metodológico envolveu: pesquisa documental e bibliográfica; entrevistas com gestores e responsáveis pela operacionalização da PAE e informações obtidos por questionários semiestruturados aplicados *on line* à todos os segmentos da comunidade universitária que dispuseram a colaborar, de modo que o número de participantes totalizou em 840. Os resultados, analisados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016) evidenciaram que a política de permanência é composta por um conjunto de ações desenvolvidas no contexto do ensino, pesquisa e extensão e geridas pela Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (Praec), às expensas do Pnaes, envolvendo recursos pecuniários, no formato de bolsas (concedidas por dois anos), isenção de taxas de alimentação nos restaurantes universitários, moradia em residências universitárias e serviços: pedagógico, social, psicológico e odontológico. Os IQ dos cursos constituintes da pesquisa, representados pelos resultados do Enade, do qual participaram concluintes atendidos e não atendidos pela PAE, revelaram que os conceitos dos cursos cresceram ao longo dos ciclos avaliativos e que, a partir do ciclo 2010, todos eles ficaram com média geral e do componente específico acima da média nacional. No entanto, não é possível fazer uma associação entre a PAE e IQ, nos moldes em que esta pesquisa foi realizada. Quanto à importância da assistência estudantil (AE) para a conclusão dos cursos, 92% dos estudantes respondentes enfatizaram que sem a AE não seria possível manter-se na Universidade. Observando-se o tempo de conclusão dos cursos, não foi possível evidenciar claramente a contribuição da AE para reduzir o tempo de integralização, por haver, em três desses cursos, um reduzido percentual de assistidos. Porém, é possível verificar que nos cursos onde há mais assistidos pela AE, há maior contingente de discentes concluindo seus cursos no período regulamentar. Nos cursos com baixos percentuais de assistidos, a conclusão no tempo regulamentar parece ser mais efetiva no grupo de não assistidos. Isso permite inferir que, quando há uma AE bem efetiva, os graduandos tendem a integralizar seus cursos no tempo regulamentar. Necessita-se da ampliação da pesquisa, para contemplar todos os cursos, a fim de melhor caracterizar a política de permanência adotada pela UFPI.

Palavras-chave: Assistência estudantil. PNAES. Política inclusiva. Enade. Avaliação Institucional. Indicadores de Qualidade.

ABSTRACT

BATISTA. Maria do Carmo de Souza. UNIVERSITY INCLUSION POLICIES: STUDENT PERMANENCE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUÍ. UFU, 2019. 402 f. Thesis (Doctorate in Education). Federal University of Uberlândia. Uberlândia, 2019.

This work was carried out with the main objective of knowing the operationalization of the permanence policy adopted in the UFPI and its implications on the Quality Indicators (IQ) published by Inep-MEC, referring to the evaluative cycles from 2007 to 2016, as a cut, the courses of the health area, in baccalaureate degree, taught at the Campus headquarters: Nursing, Pharmacy, Medicine, Nutrition and Dentistry. As specific objectives, we sought to understand: the IQ results, referring to the last three evaluative cycles, observing the qualitative and quantitative evolution in each cycle, through the concepts Enade, CPC and percentage of beneficiaries among the annual students, by integral course of the sample, as well as to investigate the extent of student assistance programs during the study period and the implications on the academic life of students in situations of socioeconomic vulnerability. The focus of the research was the UFPI, where there are no previous studies on this subject. The methodological course involved: documentary research in official sources of the UFPI, Inep and CGU; interviews with managers and responsible for the operationalization of student assistance policy (PAE); information obtained through semi-structured questionnaires applied online to beneficiary students, non-beneficiaries, former beneficiaries, applicants to the benefits of the PAE, as well as teachers and servants who were willing to collaborate with the research. The results revealed that the permanence policy is composed of a set of actions developed in the context of teaching, research and extension and, more specifically, actions developed by the Pro-Rector of Student and Community Affairs (Praec), at the expense of Pnaes, involving pecuniary resources, in the form of grants, exemption from food fees at university restaurants, housing at university residences and services: pedagogical, social, psychological and dental. The IQ of the courses studied, represented by the results Enade, showed that the concepts grew throughout the evaluative cycles and that, from the 2010 cycle, the courses had the general average and the specific component higher than the national average. Regarding the role of student assistance in completing the courses, the visualization was not so effective in all the courses studied, due to the reduced percentage of beneficiaries. In the Pharmacy and Nutrition courses, which had the highest number of beneficiaries (30% and 40%, respectively), it was possible to verify that, in the group formed by beneficiaries, the percentages of completion of courses in the regulatory time exceeded those in the group of not beneficiaries. In Medicine, Dentistry and Nursing courses, with lower percentages of beneficiaries (14%, 17% and 7%, respectively), the percentages of completion in the regulatory time were more effective in the group of non-beneficiaries. These results allow to infer that the permanence policy adopted by the UFPI tends to contribute so that the beneficiary scholars can finish their courses in the regular time. It is necessary to expand the research, to contemplate the totality of the courses, in order to better characterize the policy of permanence developed in the UFPI.

Keywords: Student assistance. PNAES. Inclusive policy. Enade. Institutional evaluation. Quality Indicators.

SIGLAS

AAf	Ações Afirmativas
AC	Auxílio Creche
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ACU	Avaliação dos Centros Universitários
AE	Assistência Estudantil
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AIE	Avaliação Institucional Externa
AL	América Latina
ANA	Agência Nacional de Acreditação
Andes	Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior
Andifes	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições de Educação Superior
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Arcu-Sul	Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL
Avalies	Avaliação das Instituições de Educação Superior
AR	Auxílio Residência
Basis	Banco de Avaliadores do Sinaes
BM	Banco Mundial
BAE	Bolsa de Apoio Estudantil
Biama	Bolsa de Incentivo às Atividades Multiculturais e Acadêmicas
Biase	Bolsa de Incentivo às Atividades Socioculturais e Esportes
Bincs	Bolsa de Inclusão Social
Bincs-Es	Bolsa de Inclusão Social para estudantes surdos
BP	Bolsa Permanência do Governo Federal (Portaria MEC 389/2013)
Cacom	Coordenadoria de Assistência Comunitária
CAFS	Campus Dr. Amílcar Ferreira Sobral
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito do Curso (após avaliação <i>in loco</i>)
CEA	Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
Censup	Censo da Educação Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CND	Coordenadoria de Nutrição e Dietética
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria Geral da União
CNRES	Comissão Nacional de Reforma do Ensino Superior
CMPP	Campus Ministro Petrônio Portella
CMRV	Campus Ministro Reis Veloso
Cofins	Contribuição para Financiamento da Seguridade Social
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Consun	Conselho Universitário (da UFPI)
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CPCE	Campus Professora Cinobelina Elvas
CSHNB	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
CSSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento e Avaliação
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais

EcD	Estudante com Deficiência
e-MEC	Sistema eletrônico do MEC
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
FE	Formulário Eletrônico
FMI	Fundo Monetário Internacional
Geres	Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior
GTU	Grupo de Trabalho Universitário
IDD	Indicador de Diferença de Desempenho
IES	Instituição de Educação Superior
Ifes	Instituição Federal de Educação Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IFPA	Instituto Federal do Pará
IGC	Índice Geral de Cursos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
IRPI	Imposto sobre Renda das Pessoas Jurídicas
LDBE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MTCGU	Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União
NIDD	Nota do Indicador de Diferença de Desempenho
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NT	Nota Técnica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Política de Assistência Estudantil
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PN	Portaria Normativa
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Pnaest	Programa Nacional de Assistência Estudantil para Instituições Públicas Estaduais
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
Prad	Pro-Reitoria de Administração - UFPI
Praec	Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - UFPI
Preg	Pro-Reitoria de Ensino de Graduação - UFPI
Prex	Pro-Reitoria de Extensão - UFPI
Propesq	Pro-Reitoria de Pesquisa e Inovação - UFPI
Proplan	Pro-Reitoria de Planejamento e Orçamento - UFPI
PRPG	Pro-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação

PVSE	Perfil de Vulnerabilidade Sócio Econômica
QE	Questionário do Estudante
REU	Residência Universitária
RU	Restaurante Universitário
Sama	Serviço de Apoio à Amamentação
Sapsi	Serviço de Apoio Psicológico
Seod	Serviço Odontológico
Sepe	Serviço Pedagógico
Seres	Secretaria de Regulação da Educação Superior
SES	Serviço Social
SESu	Secretaria da Educação Superior
SFE	Sistema Federal de Ensino
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
SM	Salário Mínimo
SNP	Sistema Nacional de Pós-Graduação
Sigaa	Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
TSG	Taxa de Sucesso na Graduação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
Unifei	Universidade Federal de Itajubá.
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina.
Unitau	Universidade de Taubaté

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

1	Composição do Conceito Preliminar do Curso-CPC, indicador de qualidade dos cursos de graduação no Brasil	97
2	Conversão em notas dos conceitos dos Cursos de Mestrado e Doutorado, atribuídos pela Capes, para fins de cálculo do IGC	99
3	Transformação da quantidade de Matrículas dos Cursos de Mestrado e Doutorado, para fins de Cálculo do IGC	100
4	Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 1- Planejamento e Avaliação Institucional	110
5	Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 2- Desenvolvimento Institucional	112
6	Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 3- Políticas Acadêmicas	115
7	Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 4 - Políticas de Gestão	115
8	Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 5 - Infraestrutura	116
9	Detalhamento dos Campi da UFPI com a respectiva localização	149
10	Alunado ativo de graduação da UFPI no período letivo 2018/1, por Campus e Unidade de Ensino	152
11	Cursos de graduação da UFPI, em grau de Bacharelado, vinculados ao Centro de Ciências da Saúde, ministrados no CMPP-Teresina	153
12	Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> da UFPI e conceitos obtidos na Avaliação Quadrienal da Capes- 2017	155
13	Acesso a cursos de graduação presenciais na UFPI, via Enem/Sisu: distribuição/detalhamento de vagas	158
14	Modalidades de benefícios integrantes da Política de Assistência Estudantil (PAE)	169
15	Serviços integrantes da PAE-UFPI	173
16	Detalhamento dos perfis dos participantes da pesquisa acerca da avaliação da PAE adotada na UFPI	188
17	Detalhamento da abordagem da investigação acerca da PAE adotada na UFPI	188
18	Indicadores de qualidade dos bacharelados da área da saúde, ministrados no CMPP-Teresina	211
19	Prazos de conclusão dos cursos pelos bacharéis da área da saúde, que foram beneficiários da assistência estudantil	219

20	Prazos de conclusão dos cursos pelos bacharéis da área da saúde, que não foram beneficiários da assistência estudantil	220
21	Comparação entre os percentuais de conclusão dos cursos pelos bacharéis da área da saúde, entre beneficiários e não beneficiários da assistência estudantil	221
22	Relação entre beneficiários e não beneficiários, quanto aos percentuais de conclusão dos cursos no período de 2014 a 2017	222
23	Dissertações e Teses que abordam a Assistência Estudantil (AE) como estratégia de permanência de estudantes na educação superior, a partir da vigência do Pnaes	356
24	Artigos publicados em periódicos e em anais de eventos enfocando estratégias de permanência de estudantes na educação superior, a partir da vigência do Pnaes	384

FIGURAS

1	Recursos liberados pelo MEC para operacionalização do Pnaes nas Ifes	142
2	Recursos da UFPI, empregados em bolsas de alunos de graduação, vinculadas a atividades de ensino, pesquisa e extensão (2008 a 2018)	162
3	Organograma da Praec-UFPI	165
4	Categorização dos dados das entrevistas com gestores	175
5	Aplicação dos Recursos do Pnaes pela UFPI de 2008 a 2018	177
6	Discentes participantes da pesquisa acerca da política de permanência adotada na UFPI	189
7	Discentes beneficiários da assistência estudantil da UFPI, que participaram da pesquisa, por Curso	190
8	Participação dos discentes dos cursos de bacharelado da área da saúde do CMPP, em relação ao total de matriculados	191
9	Bacharelados da área da saúde, beneficiários da AE, por ano e curso, de 2012 a 2017	193
10	Características gerais dos bacharelados da área da saúde beneficiários da AE	196
11	Importância do auxílio na visão dos beneficiários	198
12	Outras atividades acadêmicas que são desenvolvidas pelos beneficiários	199
13	Ocorrência e motivos de suspensão de benefícios	200
14	IGC da UFPI, por faixas, de 2007 a 2016	209
15	IGC da UFPI, em valores contínuos, de 2007 a 2016	210
16	Desempenho do Curso de Enfermagem, no Enade, por ciclo avaliativo	212
17	Desempenho do Curso de Farmácia, no Enade, por ciclo avaliativo	213
18	Desempenho do Curso de Medicina, no Enade, por ciclo avaliativo	214
19	Desempenho do Curso de Nutrição, no Enade, por ciclo avaliativo	215
20	Desempenho do Curso de Odontologia, no Enade, por ciclo avaliativo	216

SUMÁRIO

	Curiosidade	xvii
1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Escolha do tema e delineamento de objetivos	19
1.2	Percurso metodológico e estruturação do trabalho	23
2	CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EVOLUÇÃO, CONCEPÇÕES E ENFOQUES	29
2.1	Origem e aspectos conceituais	30
2.2	Fundamentos históricos, sociológicos, epistemológicos e políticos	37
2.3	Avaliação da educação superior no Brasil: evolução dos modelos	41
2.3.1	Programa de Avaliação da Reforma Universitária - Paru	44
2.3.2	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior - Geres	45
2.3.3	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - Paiub	48
2.3.4	Exame Nacional de Cursos -ENC	51
2.3.5	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes	59
2.4	Componentes da avaliação preconizada pelo Sinaes	63
2.4.1	Avaliação interna ou autoavaliação	64
2.4.2	Avaliação Institucional Externa - AIE	68
2.4.3	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade	72
2.5	Avaliação, supervisão e regulação: algumas conexões	79
3	CAPÍTULO 2 – QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES AVALIATIVOS	85
3.1	Qualidade: diretrizes para seu estabelecimento na educação superior	85
3.2	Qualidade dos cursos de graduação no Brasil: políticas de avaliação	88
3.3	Cursos de graduação no Brasil: indicadores de qualidade	92
3.3.1	Conceito Preliminar de Curso - CPC	95
3.3.2	Índice Geral de Cursos - IGC	98
3.4	Avaliação da Pós-Graduação	102
3.5	Documentos utilizados, objetos de análise e atores envolvidos na avaliação da qualidade da educação superior	108
4	CAPÍTULO 3- POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XXI, COM ÊNFASE NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL	119
4.1	Políticas inclusivas e ações afirmativas	122
4.2	Políticas de acesso e permanência na educação superior	124
4.2.1	O acesso à educação superior	125
4.2.2	A permanência na educação superior e o Pnaes	131

4.3	Trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil	135
4.4	Áreas de atuação e matriz Pnaes	140
4.5	Operacionalização orçamentária e financeira do Pnaes	141
4.6	Pesquisas que abordam ações de permanência no ensino superior, com ênfase no Pnaes	144

5	CAPÍTULO 4: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFPI, SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A VISÃO DOS GESTORES		148
5.1	Caracterizando a Instituição: a Universidade Federal do Piauí		148
5.2	Ensino de graduação na UFPI		151
5.3	Ensino de pós-graduação na UFPI		155
5.4	Acesso e permanência na UFPI: apoio estudantil		158
5.4.1	Apoio ao estudante por incentivo à monitoria, iniciação científica e tecnológica, iniciação à docência e extensão universitária		161
5.4.2	Apoio ao estudante por meio das ações do Pnaes		162
5.4.2.1	Benefícios componentes da Política de Assistência Estudantil (PAE)		168
5.4.2.2	Serviços de apoio ao estudante		172
5.5	A assistência estudantil executada na UFPI: visão dos gestores		175
5.5.1	Institucionalização, aplicação dos recursos e contrapartida institucional		176
5.5.2	Demanda e definição das modalidades de benefício		178
5.5.3	Auxílios de impacto na vida do alunado		180
5.5.4	Divulgação das ações voltadas para a assistência estudantil		181
5.5.5	Acompanhamento das ações		182
5.5.6	Novas estratégias de inclusão		183
5.6	Algumas considerações parciais		183

6	CAPÍTULO 5: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFPI: VISÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA E INTERFACES COM INDICADORES DE QUALIDADE		187
6.1	Caracterização geral dos bacharelados dos cursos da saúde do CMPP		191
6.2	Caracterização e quantificação dos bacharelados dos cursos da saúde do CMPP que são beneficiários da assistência estudantil		194
6.2.1	Características gerais dos beneficiários		195
6.2.2	Escolha do tipo de benefício, atendimento às necessidades e importância para a continuidade do curso		197
6.2.3	Conhecimento acerca dos direitos e deveres dos beneficiários do Pnaes		201

6.3	Bacharelados dos cursos da saúde do CMPP, ex-beneficiários da assistência estudantil	202
6.4	Bacharelados da área da saúde, postulantes à assistência estudantil	203
6.5	Opinião dos professores e servidores sobre a PAE adotada na UFPI	204
6.6	Interfaces entre a assistência estudantil e indicadores de qualidade	205
6.6.1	Histórico do processo de avaliação na UFPI	206
6.6.2	Indicadores de Qualidade da UFPI	209
6.6.3	Indicadores de Qualidade dos bacharelados da área da saúde	211
6.6.4	Comparação do desempenho no Enade dos bacharelados da área de saúde com a nota nacional	211
6.6.4.1	Enfermagem	212
6.6.4.2	Farmácia	213
6.6.4.3	Medicina	214
6.6.4.4	Nutrição	215
6.6.4.5	Odontologia	216
6.7	A assistência estudantil como componente dos parâmetros indicadores de qualidade	217
6.8	Considerações parciais sobre a política de permanência da UFPI na visão da comunidade acadêmica	226

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 229

REFERÊNCIAS 237

MEMORIAL DESCRITIVO 280

APÊNDICES 320

A	Roteiro das entrevistas aplicadas aos gestores e responsáveis por setores que operacionalizam a PAE na UFPI	321
B	Roteiro das entrevistas aplicadas a responsáveis por setores que operacionalizam a PAE na UFPI	323
C	Roteiro dos questionários aplicados aos integrantes da comunidade universitária (Perfis de 1 a 6)	324
D	Dissertações e Teses que abordam a assistência estudantil (AE) como estratégia de permanência de estudantes na educação superior a partir da vigência do Pnaes	356
E	Artigos publicados em periódicos e em anais de eventos enfocando estratégias de permanência de estudantes na educação superior a partir da vigência do Pnaes	384

Curiosidade

Como teria surgido a avaliação?

Pesquisadores relatam que o seu surgimento remonta ao início da era cristã, tendo sido Deus o primeiro avaliador ao findar seu processo criacionista (SILVA, 2011). O Professor Dilvo Ristoff, da Universidade Federal de Santa Catarina, numa palestra acerca da inclusão educacional (RISTOFF, 2012a), declarou que a criação da avaliação está ligada à verdadeira história do paraíso:

No princípio Deus criou os céus e a terra e, ao observar o que havia feito, disse:

—Vejam só como é bom o que fiz!

E esta foi a manhã e a noite do sexto dia.

No sétimo dia Deus descansou. Foi então que o Seu Arcanjo veio e lhe perguntou:

—Senhor, como sabe se o que criou é bom?

—Quais são os seus critérios?

—Em que dados baseia o seu juízo?

—Que resultados, mais precisamente, o Senhor estava esperando?

O Senhor por acaso não está por demais envolvido em sua criação para fazer uma avaliação desinteressada?

Deus passou o dia pensando sobre estas perguntas e à noite teve um sono bastante agitado. No oitavo dia Deus falou:

—Lúcifer, vá para o inferno! E assim nasceu, iluminada de glória, a avaliação.

(RISTOFF, 2012a, p. 2).

[...]. Sem um cumprimento satisfatório do direito à educação, não só a vida de cada um se empobrece e seu horizonte se limita, como também dificilmente poderão ser realizados outros direitos, como o da livre expressão, da participação política ou do direito ao trabalho nas sociedades avançadas. (SACRISTÁN, p. 66, 2001).

Dentre a multiplicidade de desafios impostos à sociedade contemporânea, ressalta-se a provisão, pelo poder público, de adequada educação para seu povo, pois a educação é atributo indispensável para que a humanidade possa progredir na consolidação dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social. Esta afirmativa anui com o pensamento do educador José Gimeno Sacristán que, no seu vasto campo de trabalho, preocupou-se com a função social das instituições educacionais.

Na visão contemporânea, a educação é o alicerce de um País, tendo em vista que possibilita o desenvolvimento científico e econômico, serve de base para realização humana, para o desenvolvimento sustentável, crescimento econômico, trabalho decente, igualdade de gênero e cidadania global responsável (UNESCO, 2017). Nessa perspectiva, constitui-se em um benefício da humanidade e caracteriza-se como um bem público, cujo guardião é o Estado e que cabe à sociedade civil, às comunidades, aos pais e às partes interessadas, a tarefa de oferecer uma educação de qualidade à população (GOMES, 2015).

O direito à educação como ferramenta de proteção e garantia do direito à vida, não tem limites, razão por que se faz necessária a todas as nações. A propósito, o direito à educação conforme previsto na Constituição Federal (CF) de 1988, possui uma dimensão jurídico-social, como cláusula pétrea, bem como possui dimensões pedagógica, ética e política. Trata-se de um direito que se vincula diretamente ao pleno desenvolvimento da democracia e que se encontra estabelecido nas responsabilidades da família em primeiro momento, nas atribuições do Estado e de toda a sociedade (DANTE; LONCHIATTI, 2016).

A educação não é referida, apenas, como direito fundamental social, mas também como direito público subjetivo, conforme dispõe o art. 208, §1º, da CF, nos seguintes termos: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. Portanto, comporta afirmar que se trata de direito complexo, porque é objeto de várias pretensões de direito: dos pais, dos governos, das religiões, dos educandos e, ainda, porque se apresenta como um

interesse não apenas do sujeito individualmente considerado, mas como um direito coletivo, emanado da sociedade (CAMARA, 2013).

Mediante sua intencionalidade e complexidade, pode-se afirmar que a educação é um direito ligado à dignidade da pessoa humana, consistindo em um dos fundamentos norteadores do Estado Democrático de Direito, conforme art. 1º, inciso III, da CF, sendo, por isso, considerada elemento norteador do ordenamento jurídico pátrio (OTERO; HILLE, 2013).

Postas estas considerações iniciais, registra-se que este traçado introdutório, que abrange uma breve caracterização da importância da educação para a humanidade, desenvolve-se com base na seguinte estruturação: escolha do tema e delineamento de objetivos; e percurso metodológico, conforme segue.

1.1 Escolha do tema e delineamento de objetivos

Esta pesquisa está inserida no campo das Políticas Públicas Educacionais Inclusivas e possui como tema central a “Política de Permanência” adotada pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), como ferramenta democrática, efetivamente voltada para a inclusão social, mais especificamente para a garantia das condições de permanência do estudante no âmbito da graduação, bem como, para o entendimento quanto às contribuições dessa política sobre os Indicadores de Qualidade (IQ) dos cursos de graduação ofertados pela UFPI. Pela abrangência do assunto, utilizaram-se, como recorte, os dados referentes aos cursos da área da saúde, em grau de bacharelado: Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição e Odontologia, ofertados no Campus Ministro Petrônio Portella, que é o campus central da UFPI. A escolha desses cursos ocorreu em função de possuírem perfis de alunos mais ou menos homogêneos quanto aos escores de pontuação requeridos para o ingresso na Universidade¹.

O interesse pelo estudo de políticas de permanência advém da importância desta temática no cenário social universitário, onde tem sido consensual o entendimento de que é necessária a viabilização de condições para a manutenção dos estudantes nas Universidades, de forma que consigam a terminalidade dos seus cursos e o desenvolvimento de suas atribuições profissionais junto ao mercado de trabalho, contribuindo, portanto, com o desenvolvimento da sociedade. A propósito, registra-se que nestas duas primeiras décadas do século XXI, a

¹ Os escores de pontuação requeridos para o ingresso em um dado Curso são bem aproximados (variam apenas de centésimos a milésimos).

assistência estudantil (AE) vem ganhando relevo nas discussões promovidas pela comunidade acadêmica e espaço na agenda do Governo Federal, que a elevou ao status de Política Pública (PP) por intermédio do Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010a), conforme enfatiza Imperatori (2017).

Outro aspecto relevante é que, nas últimas décadas (final do século XX e início do XXI), a educação superior vem passando por um processo de reforma que encontra respaldo no discurso da democratização, do qual emergem as políticas de expansão das universidades, de ampliação e democratização do acesso e permanência, propósitos alicerçados em programas governamentais, a exemplo do Programa de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); do sistema Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificada (Enem/Sisu); e da Lei de Cotas.

Como estratégia direcionada a prover os meios para a conclusão da graduação nas Instituições Federais de Educação Superior (IFEs), a AE se volta para a função social dessas Ifes, cujo fator de destaque é a qualidade que vem sendo dimensionada em função dos IQ da educação superior. Nesse contexto, a avaliação dessa política perpassa pelo estudo dos mencionados indicadores, visto tratar-se de questões indissociáveis.

O atual PNE (2014-2024) possui grupos de metas, dentre elas: (a) as denominadas metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica (Metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9 10 e 11); (b) metas voltadas para a redução das desigualdades e valorização da diversidade (Metas 4 e 8); (c) metas relacionadas à valorização dos profissionais da educação, como estratégia para o alcance das demais (Metas 15, 16, 17 e 18); (d) metas direcionadas à educação superior, sobretudo para ampliação do número de matrículas na esfera pública, ampliação das políticas de inclusão e AE (Meta 12), elevação da qualidade da educação superior (meta 13) e ampliação dos contingentes de mestres e doutores titulados pelos Programas de Pós-Graduação (PPG) do País (Meta 14); (e) e metas voltadas à criação do Sistema Nacional de Educação (Metas 19 e 20), conforme reza o documento “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), em 2014 (MEC, 2014a).

Atuar na busca da equidade e da qualidade da educação em um país marcado por desigualdades sociais, como o Brasil, remete ao compromisso de investir em políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos e os desafios pertinentes, que estão imbrincados no financiamento, com vinculação de um percentual do

produto interno bruto no fortalecimento da gestão democrática e na normatização das redes ou sistemas de ensino (MEC, 2014b).

No que concerne especificamente à inclusão na educação superior (Meta 12), dentre as estratégias estabelecidas pelo MEC para atingi-la, ressaltam-se os propósitos de: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil (Estratégia 12.5), estender, “no âmbito do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni), os benefícios destinados à concessão de financiamento (Estratégia 12.20)”, de modo a incrementar as taxas de acesso e permanência de estudantes, com a inclusão “de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, especialmente na forma da Lei 12.711/2012 e Decreto 7824/2012 (Estratégia 12.9)”, de acordo com o que descreve o referido documento publicado pelo MEC/Sase (MEC, 2014a, p. 42).

Acerca da qualidade da educação superior², as Estratégias 13.1, 13.2 e 13.3 tratam, respectivamente, do: aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão; aumento da cobertura do Enade, ampliando o quantitativo de estudantes e áreas avaliadas; processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, intensificando a participação das comissões próprias de avaliação e aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas (MEC, 2014a).

A AE, na condição de política recente, com apenas uma década de efetiva implantação, por meio do Pnaes, ainda não dispõe de estudos sistematizados que possibilitem, dentre outras ações: a) avaliá-la a partir de um instrumento nacional unificado; b) saber a opinião das instituições envolvidas acerca das implicações advindas de sua implantação sobre os padrões de qualidade dos cursos e sobre a vida do acadêmico; c) conhecer o efeito dessa política sobre a conclusão dos cursos no tempo regulamentar; d) compreender os mecanismos adotados pelas Ifes para a implementação articulada ao ensino, à pesquisa e à extensão, tal como prevista na legislação, além de outros aspectos, o que denota que a AE constitui-se em um amplo campo de pesquisas.

² Compreende-se que qualidade é um termo polissêmico, sua problematização e detalhamento integram o Capítulo 3. Neste trabalho, serão considerados os indicadores do INEP para a determinação das condições qualitativas destacadas. Esta terminologia é uma construção social, histórica, política e econômica resultante de dinâmicas plurais e processuais relacionadas ao parâmetros ideais de educação desejados pelos grupos sociais envolvidos.

Na UFPI não há pesquisa científica que enfoque dados da AE e, ainda não é feito o acompanhamento da forma como a política é gerida, sendo de interesse da instituição, visto que o PNAES preconiza a necessidade de acompanhamento do Programa, por cada IES. Diante do exposto, surge a **pergunta**: Como ocorre a operacionalização da política de assistência estudantil (PAE) adotada na UFPI e quais as implicações na vida acadêmica dos acadêmicos dos graduandos e no tempo de conclusão dos seus cursos? Há interfaces com IQ divulgados pelo Inep-MEC de 2007, época do início do Programa a 2016, ano correspondente à divulgação dos últimos indicadores, liberados em 2017³?

Para a realização desta pesquisa buscou-se atingir objetivos gerais e específicos, declarados no Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (Plataforma Brasil) - **objetivo geral**: conhecer a operacionalização e verificar se há implicações/desdobramentos da Política de Assistência Estudantil (PAE) adotada na UFPI, sobre os IQ divulgados pelo Inep-MEC, referentes aos ciclos avaliativos compreendidos entre os anos de 2007 a 2016, dos cursos da área da saúde, em grau de bacharelado, ministrados no Campus sede. Em decorrência, foram traçados os seguintes **objetivos específicos**: nas políticas de permanência adotadas pela UFPI, no período de 2007 (ano de implementação do Pnaes) até 2016, época da última divulgação de IQ pelo Inep dos cursos do grupo verde, coletar informações acerca dos acadêmicos atendidos, dos cursos de bacharelado integrantes da área de saúde, matriculados no Campus de Teresina, que permitam identificar e analisar:

- a) os resultados dos IQ da UFPI, referentes aos quatro últimos ciclos avaliativos;
- b) a evolução qualitativa dos indicadores em termos temporais, ou seja: os conceitos Enade e CPC por curso e por ciclo avaliativo, dentro da amostra utilizada;
- c) as modalidades e a abrangência de programas de assistência estudantil implantados na UFPI, no período da vigência do estudo;
- d) as implicações desses programas na vida acadêmica dos graduandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e no tempo de conclusão da graduação.

Assim, acredita-se que este estudo possa contribuir para a compreensão dessas questões elencadas e que os temas abordados colaborem com outros estudos direcionados ao segmento educacional, tanto em nível local, regional, quanto nacional.

³ Em 2017 foram divulgados os indicadores oriundos do ciclo de 2016. Para os cursos da amostra (grupo do ciclo verde), os próximos indicadores serão divulgados em 2020, referentes aos dados de 2019.

1.2 Percurso metodológico e estruturação do trabalho

A princípio, é importante explicitar que se concebe a Assistência Estudantil (AE) como um direito previsto constitucionalmente e ratificado por documentos ulteriores. A terminologia “assistência estudantil” é utilizada em todo este trabalho para descrever as ações que propiciem condições ao discente de alcançar o sucesso na caminhada da educação superior.

Aqui também cabe falar que o termo “benefício⁴” é empregado neste trabalho para designar qualquer ação integrante da política de permanência adotada na Universidade, tal como consta no Decreto de criação do Pnaes (MEC, 2010b).

Não obstante tenha havido uma mudança conjuntural no contexto das pesquisas nas últimas décadas, percebe-se que a natureza dos estudos em educação é normalmente qualitativa, tendo em vista que os dados são analisados a partir da interpretação de um fenômeno. Ademais, verifica-se que, majoritariamente, as pesquisas são pragmáticas, ou seja, têm objetivos práticos bem definidos (MOTTER, 2007).

Grande parte do que se tem produzido em educação e ciências está ligada à crença de que os fenômenos educacionais podem ser definidos e medidos em termos de variáveis discretas, mesmo quando consideradas sua complexidade e a presença de grande quantidade de variáveis. Assim, pesquisadores desse campo têm reconhecido uma maior adequação das abordagens de cunho qualitativo que, nem por isso, deixam de enfrentar problemas metodológicos (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Empreendeu-se uma pesquisa de cunho documental e de campo, de abordagem qualitativa e caráter analítico-crítico, utilizando-se: análises bibliográfica e documental, entrevistas e questionários semiestruturados. O estudo foi transversal, abrangendo o período de vigência do PNAES.

A pesquisa bibliográfica corresponde a um apanhado de informações sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados relevantes para o entendimento do objeto de estudo. Abrange: publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, conteúdo da internet, dentre outros. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais,

⁴ Apesar de compreender que o termo benefício possui uma raiz epistemológica que o vincula ao assistencialismo, tal opção pelo seu emprego aqui ocorreu para compatibilizar com a terminologia oficial (Decreto 7234/2010), que considera o público atendido pelo PNES como “beneficiado” (Artigo 3º, § 2º).

colhidos numa pesquisa de campo, quanto naqueles inteiramente baseados em documentos (BONI; QUARESMA, 2005).

Neste trabalho foram utilizados artigos científicos, dissertações e teses advindas do Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes e periódicos nacionais e internacionais, tendo sido utilizados os descritores: avaliação da educação superior, qualidade da educação, políticas de assistência estudantil, Pnaes e políticas de permanência.

A pesquisa documental abrangeu: decretos, leis, portarias normativas, resoluções e normas técnicas do MEC e suas instâncias, como o Inep, a Seres e o CNE; relatórios de auditoria da Controladoria Geral da União (CGU); e, no âmbito da UFPI: o PDI, seu regimento, relatórios anuais de atividades das Pro-Reitorias, principalmente os da Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (Praec), os dados do Censo da Educação Superior (Censup) e os contidos nos arquivos da Procuradoria Institucional (documentos regulatórios dos Cursos e os IQ da UFPI) e da Coordenadoria de Avaliação e Estatísticas, vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (Proplan). Além disso, foram utilizadas informações contidas em sites oficiais de entidades, como o MEC e suas instâncias.

A análise documental corresponde a uma “operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento de uma forma diferente do original” (BARDIN, 2016, p. 51) para que apresente o “máximo de informações (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo), sendo a “operação intelectual realizada, semelhante a análise de conteúdo” (BARDIN, 2016, p. 52). Segundo essa autora, a análise documental é realizada, principalmente, por classificação-indexação e por intermédio de procedimentos de transformação, tendo como objetivo, analisar e representar de forma condensada os dados provenientes dos elementos pesquisados, que permitem elaborar um documento secundário com informações importantes acerca da temática em foco.

As entrevistas, que representam uma estratégia de coleta de dados fundamentada na escuta detalhada do material colhido, permitem realizar a gravação e transcrição e, a seguir, é feita a identificação de palavras ou conjuntos de palavras que auxiliam no alcance dos objetivos da pesquisa. Utilizaram-se as entrevistas semiestruturadas, realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado, permitindo elasticidade quanto à duração, com cobertura mais profunda sobre determinados assuntos, que favorecem as respostas espontâneas, desde que haja boa interação entre o entrevistador e o entrevistado (MANZINI, 2013).

A fim de entender como os gestores da UFPI concebem a PAE adotada na Instituição, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, guiadas por roteiro de questões, permitindo a organização flexível e a ampliação dos questionamentos, à medida em que as informações foram sendo fornecidas pelos entrevistados (MAINARDES; TELLO, 2016; MAINARDES, 2017). O roteiro utilizado está contido no Apêndice A (página 304), observando-se as recomendações de Couto (2007) e Belei et al (2008), que estabelecem a necessidade das seguintes etapas prévias: planejamento, manutenção do componente ético, critério na escolha dos participantes, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), estudo do referencial teórico e clareza dos objetivos. A entrevista é uma forma de interação social que permite a utilização da palavra, símbolo e signo, que se tornam ferramentas de conhecimento sobre a maneira que o entrevistado concebe uma dada realidade (FRASER; GONDIN, 2004).

O modelo de entrevistas utilizado nesta pesquisa oferece a possibilidade de serem abordadas informações adicionais, de acordo com o curso das respostas (MAINARDES, TELLO, 2016; MAINARDES, 2018), tendo sido gravadas, filmadas e transcritas. Posteriormente, foram classificadas em categorias ou temas que se interligam aos objetivos propostos no estudo (BARDIN 2016). Os sujeitos das entrevistas totalizaram em 14 (catorze), sendo: 08 (oito) gestores da UFPI, distribuídos no primeiro, segundo e terceiro escalões da administração superior e 06 (seis) técnicos responsáveis por setores que operacionalizam a assistência estudantil, vinculados à Praec. Todos foram esclarecidos acerca dos objetivos e formas de realização da pesquisa e assinaram o TCLE. Considerando-se as normas da ética em pesquisa, os sujeitos foram identificados por nomes fictícios enquadrados no universo das pedras preciosas (Capítulo 4).

Com base no conteúdo das entrevistas, criou-se um quadro categorial, elaborado a partir de tema central do estudo. Essa categorização, de acordo com Bardin (2016, p. 148) é a classificação de componentes que formam um grupo de elementos que apontam proximidades entre si. Mais especificamente, “classificar elemento em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros, o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

Os questionários utilizados para obtenção dos dados contidos no Capítulo 5, seguiram as recomendações de Marconi e Lakatos (2011) e basearam-se em Chaer, Diniz e Ribeiro (2010). A definição das perguntas contou com a colaboração da equipe gestora da

Praec, visto ser de interesse daquela Pro-Reitoria a avaliação de questões específicas voltadas para a eficiência dos serviços, inferência da quantificação do público que acredita se enquadrar no perfil de beneficiário, dentre outras.

Utilizaram-se questões abertas e fechadas, disponibilizados eletronicamente por meio do endereço: <<https://goo.gl/forms/kOyyDxxguHPo6NVC3>> (Apêndice B, p.306). O número de respondentes que compuseram a amostra utilizada neste estudo totalizou em 840, sendo: 406 graduandos (de um universo de 1508, correspondente a 27,0% dos bacharelados em saúde), 306 professores da UFPI e 128 servidores técnico-administrativos, que espontaneamente responderam o questionário.

Os citados questionários semiestruturados foram categorizados em perfis, escolhidos pelo respondente no ato da autoidentificação: (a) Perfil 1-aluno beneficiário da assistência estudantil da UFPI que recebe bolsa mensal; (b) Perfil 2-aluno beneficiário da assistência estudantil da UFPI que não recebe bolsa mensal; (c) Perfil 3-aluno ex-beneficiário da assistência estudantil da UFPI; (d) Perfil 4-aluno não é beneficiário da assistência estudantil, mas postulante a este benefício, por entender que preenche os requisitos; (e) Perfil 5-aluno não beneficiário mas que deseja contribuir com a avaliação da política de assistência estudantil da UFPI; (f) Perfil 6- professor/servidor que deseja contribuir com a avaliação da política de assistência estudantil da UFPI (Apêndice C, p. 307).

A análise e interpretação dos dados foi realizada com embasamento nas técnicas de “análise de conteúdo”, proposta por Bardin (2016), tanto no que se refere aos documentos, quanto às entrevistas e questionários.

A análise de conteúdo, conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos, foi realizada em observância às três etapas propostas pela autora: (1) pré-análise: fase de sistematização das ideias iniciais, nesse momento são escolhidos os documentos a serem analisados e formulados; (2) exploração do material: fase mais longa, na qual procede-se à análise dos dados obtidos, fazendo-se a elaboração, codificação, decomposição ou enumeração dos dados coletados; (3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação: a partir da síntese e seleção dos resultados encontrados, momento em se faz inferências e interpretações que respondam aos objetivos previstos, a partir da realidade estudada e que seja representativo daquela população de indivíduos ou de determinado grupo social.

A análise de conteúdo que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados, objetivando compreender criticamente o sentido das

comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas, sendo adaptável a um campo de aplicação muito vasto, podendo seguir vários caminhos, inclusive dando margem a pesquisas de natureza quantitativa ou qualitativa, o que requer dedicação, paciência e tempo do pesquisador, o qual tem de se valer da intuição, imaginação e criatividade, principalmente na definição de categorias de análise (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011).

O estudo aproximou-se de uma abordagem epistemológica analítica, interpretativa, cuja explicação pauta-se na organização e sistematização de conteúdos para uso na interpretação e inferência de significados, buscando a compreensão nas condições de produção e recepção dos mesmos, tendo como recurso a análise de conteúdo, tomada como instrumento para a exploração, organização e interpretação de documentos, culminando na sistematização de unidades de conteúdo a partir das quais é possível realizar levantamentos de dados, de estruturas textuais, temas e sentidos Bardin, 2016).

Os dados oriundos de análises documentais, entrevistas, questionários semiestruturados e revisão de literatura, materializaram-se neste trabalho, que foi estruturado em sete seções numeradas: Introdução; cinco Capítulos e Considerações Finais, sendo que os três primeiros capítulos tratam, respectivamente, da avaliação da educação superior (Capítulo 1); da qualidade da educação (Capítulo 2); e das políticas públicas inclusivas (Capítulo 3), notadamente as voltadas para a permanência de estudantes na educação superior. Os dois últimos capítulos, tratam especificamente das políticas de permanência universitária adotadas pela UFPI, na visão dos gestores (Capítulo 4) e na percepção da comunidade acadêmica, observando-se a interface entre assistência estudantil e indicadores de qualidade (Capítulo 5). Ademais existem três seções não numeradas, que são: as Referências, o Memorial Descritivo e os Apêndices.

O Memorial Descritivo foi incorporado a este com o objetivo de fazer uma abordagem que contribui para entender a opção pelo tema e focar aspectos da vida da autora, de forma a contribuir para o entendimento do quanto transformador é o caráter educacional para a vida das pessoas e que tudo inicia e tem seu desfecho em função do percurso educacional que cada cidadão traça para sua vida, obviamente guiado pelo ser supremo maior, que é o Criador e guia de todas as coisas materiais e imateriais. Nos Apêndices que contemplam os modelos elaborados para as entrevistas, para os questionários semi-estruturados e dois grandes quadros que sistematizam, por ano, autor, instituição, programa de pós-graduação, objetivos, enfoque metodológico, considerações importantes, que resultara da pesquisa bibliográfica sobre AE.

No tratamento de todas as fontes textuais, foram seguidos os passos da organização da análise de conteúdo que pressupõem a pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2016). Os documentos institucionais consultados, em confronto com os depoimentos contidos nas entrevistas, forneceram subsídios para a reconstituição do arcabouço da política de permanência estudantil praticada na UFPI.

Pretende-se, a partir dos resultados desta pesquisa, fornecer subsídios à gestão da política de permanência adotada pela UFPI e que também possam ser úteis a outras instituições, considerando-se a não existência de estudos que abordem essa temática no *locus* específico deste trabalho.

Seção 2

CAPÍTULO 1 - AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: EVOLUÇÃO, CONCEPÇÕES E ENFOQUES

A avaliação institucional começa muito antes que esteja pronto o seu desenho, que estejam elaborados os seus instrumentos e se levantem os primeiros dados da realidade a ser avaliada” (DIAS SOBRINHO, p. 43, 2012).

Este capítulo aborda a avaliação em seus múltiplos aspectos, de modo especial a avaliação educacional como instrumento utilizado pelo Estado brasileiro para fins de verificação das condições de oferta da educação superior e de sua regulação e supervisão. São discutidos os fundamentos históricos, epistemológicos e metodológicos a partir da experiência inicial de avaliação no Brasil, na década de 1970, até os dias atuais, enfocando os formatos de avaliação adotados Brasil, como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), o Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior (Geres), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), o Exame Nacional de Cursos (ENC), chegando ao modelo vigente, que é o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com seus componentes: a avaliação interna, a avaliação institucional externa e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Dada a abrangência do processo avaliativo, conforme exprime o Professor José Dias Sobrinho, na eígrafe deste capítulo, não se pretende aqui esgotar o assunto, visto que se trata de objeto de uma multiplicidade de trabalhos de autoria de renomados pesquisadores, mas objetiva-se traçar um panorama geral da avaliação de forma a fundamentar os capítulos subsequentes que discorrem acerca da qualidade da educação e sua correlação com políticas públicas de inclusão, sobretudo com a permanência dos estudantes na educação superior.

O **objetivo deste Capítulo** foi revisar a literatura sobre a avaliação, quanto aos seus pressupostos, sua historicidade, seus fundamentos e modelos adotados no Brasil desde o final do governo militar até desembocar no modelo avaliativo de educação superior em vigor, tendo em vista que, na próxima Secção serão abordados os IQ da educação superior, que são oriundos do processo avaliativo. Espera-se contribuir com os estudiosos na área, a partir da revisão da literatura e da legislação sobre a temática.

2.1 Origem e aspectos conceituais

Etimologicamente, “avaliar” deriva do latim “*a-valere*”, verbo transitivo direto, que significa “atribuir valor a”, “reconhecer a importância”, “apreciar”, implicando na valoração, julgamento, qualificação de um objeto ou de um processo, aproximando-se da significação de medida e de mensuração (SILVA, 2011).

A avaliação está presente em múltiplos contextos e atividades laborais, como no ramo empresarial, nos programas e nas políticas governamentais, sendo requerida a coleta de informações para a atribuição de valor e a emissão de julgamento acerca da utilidade de abordagens, de forma a atingir os propósitos que requerem um planejamento prévio, indicando que planejar e traçar objetivos estão embutidos na ideia de avaliar (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Avaliar consiste em emitir um juízo de valor sobre “algo” – objeto, situação ou processo – baseando-se em determinados critérios de valor. O ato de avaliar é processual e envolve concepções, crenças, valores, princípios, teorias, conceitos, metas, desejos, trajetórias; e quando tem como foco a educação torna-se vigorosamente mais complexo, produzindo um emaranhado de desafios à sua verificação e registro (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

Ristoff (2012b) considera que uma das conceituações mais utilizadas pela literatura é a do *Joint Committee on Standards for Evaluation* (de 1981), segundo a qual a avaliação é a investigação sistemática do valor e do mérito de algum objeto. Sua complexidade reflete o entrelaçamento dos envolvidos e suas relações: quem avalia, quem ou o que é avaliado, os contextos e intenções criam relações intersubjetivas, em um processo permanente de constituição e diferenciação do nível subjetividade própria dos sistemas de relações sociais e cenários histórico-culturais constituídos e presentes nos contextos formativos (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

A aplicação da avaliação no contexto da educação iniciou-se a partir de Ralph Tyler (1949), considerado como o “pai da avaliação educacional”, que a descreveu como a comparação constante entre os resultados do desempenho do alunado e os objetivos previamente definidos. Na compreensão tyleriana, avaliação corresponde ao processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam (VERHINI, 2015).

Mesmo dentro do contexto educacional, distintas são as nuances da avaliação, como: avaliação da aprendizagem, avaliação de turmas, de cursos, de gestão escolar, de políticas, programas, entre outras (ARGÔLO, 2017).

Nos dias atuais, avaliação é entendida como o levantamento de informações sobre o processo que está sendo avaliado, objetivando subsidiar a tomada de decisões com vistas a melhoria do referido processo (MARBACK NETO, 2007) ou como um meio de identificação, esclarecimento e a aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor ou o mérito, a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância de algo (WORTEN, SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Firme (1991) a define como um processo pelo qual avaliadores e interessados, em regime de colaboração, criam uma construção consensual de valor a respeito de algum tema, sujeitando tal construção à contínua reconstrução, incluindo refinamento, revisão e, se necessário, substituição.

Observando-se a avaliação em um contexto separado da atuação da divindade, conforme tratado no destaque “Curiosidade” que introduz os capítulos deste trabalho, constata-se que é um fenômeno social que ocorre ao longo da história, revelando-se condição inerente à existência humana, pois, desde que o homem alcança consciência, emite juízo de valor de si, sobre os pares, os objetos, os fatos, as relações, lugares e, enfim, acerca de tudo com o que interage. Tudo isso é avaliação, embora quase sempre não seja notada pelo indivíduo, que ignora seus próprios métodos avaliativos (SILVA, 2011).

Comporta acrescentar, no entanto, que no seu nascedouro, ela não se ligou diretamente ao campo educação, visto que, há cerca de 2 mil anos, tanto na Grécia quanto na China, a avaliação já aera adotada como modelo de seleção para ocupação de funções públicas ou como medida para adequar os sujeitos ao trabalho e prover indivíduos mais aptos para o Estado. Na Grécia era praticada o que se chamava de docimasia, que consistia na verificação das aptidões morais daqueles que se candidatavam às funções públicas. E na China, era praticada para selecionar pessoas do sexo masculino, no processo de admissão ao serviço público (ESTEBAN, 2002; FERREIRA, 2014).

A prática da docimasia também foi utilizada na área industrial, a fim de permitir a mensuração de resultados de ações de formação, capacitação e classificação de profissionais ou como forma de obtenção de subsídios para otimização de gestão administrativa (BIAZZI, 2006). Essa prática passou a ser incorporada no campo educacional nos séculos XVI e XVII, a partir da solidificação da sociedade burguesa (PERRENOUD, 1998). Foi na área educacional

que encontrou seu lugar privilegiado, não só em termos de prática política e pedagógica, mas também como campo de estudo, sendo que na educação, a avaliação se interconexa com a regulação, seleção e hierarquização, seja no âmbito das salas de aula, seja nos domínios da administração pública (DIAS SOBRINHO, 2008).

Em meados do século XIX, começou a ser utilizada para fins classificatórios, ressaltando-se nesse período o cientista Edward L. Thorndike, considerado o fundador da psicologia educacional moderna, que elaborou escalas e técnicas quantitativas e descreveu a teoria de tentativa e erro na aprendizagem. Posteriormente, o cientista Ralph Tyler, passou a ser considerado o pai da avaliação educativa (CASTANHEIRA; CERONI, 2008). Apesar de ser utilizada desde os primórdios da humanidade, somente no século XX, a avaliação ganhou notoriedade e interesse em larga escala, em todas as áreas, sobretudo na educacional (FERREIRA, 2014).

A literatura aponta **cinco períodos** básicos do processo de avaliação: (a) o que se inicia no século XIX e vai até as três primeiras décadas do século XX: denominada **era “pré-Tyler”**, caracterizada pela elaboração e aplicação de testes e técnicas de mensuração, o que implica entender que avaliar restringe-se a medir; (b) a **“era Tyler” ou “período tyleriano”**, de 1930 a 1945, no qual diversas instituições de renome declararam o método de avaliação de Tyler como superior aos demais, posto que determinava, de forma experimental, se os estudantes eram capazes de demonstrar, ao final de um processo de ensino, os objetivos previamente estabelecidos; (c) o terceiro, chamado de **“período da inocência ou da ignorância”**, apresenta variações temporais na literatura e alguns autores não o contabilizam. Este período foi compreendido entre 1946 e 1957, para uns, e de 1940 a 1950, para outros. Nesse meio tempo, a avaliação passou por certo descrédito, inclusive da própria educação; (d) o quarto, de 1958 a 1972, denominado **período do realismo**, que trouxe grande efervescência por conta das políticas sociais do Presidente Kennedy (EUA), quando a avaliação tornou-se obrigatória na educação e, mais tarde, em programas sociais federais, quando ocorreu a construção teórica de novos modelos, qualificação de avaliadores e comunicação entre os partidários dos positivistas quantitativos e fenomenológicos qualitativos (DIAS SOBRINHO, 2003; CASTANHEIRA; CERONI, 2008); (e) o quinto, intitulado **era do profissionalismo**, iniciado em 1973 e, ainda, presente na atualidade, a partir do qual novos modelos de avaliação foram propostos, gerando larga produção teórica, oportunizando à avaliação constituir-se um importante objeto de estudos nas instituições (LONGO; ARAÚJO, 2008).

Ferreira (2014) esclarece que Ralph Tyler imprimiu foco nos objetivos educacionais e em metas previamente estabelecidas e que, na era tyleriana, a avaliação deixou de ser limitada a procedimentos técnicos de quantificação, passando a focar a gestão científica, o desenvolvimento curricular e institucional. Discípulo de Bobbitt e Charteres, pioneiros nos estudos acerca de currículos, Tyler influenciou sua época induzindo uma expansão da tecnologia de elaboração de testes e, subsequentemente, da descrição de padrões e critérios concernentes ao sucesso ou fracasso de objetivos estabelecidos, para averiguação do grau de ocorrência das mudanças comportamentais. Nesse momento a percepção é que a avaliação assume uma conotação de controle do planejamento, distanciando-se da conotação inicial de aplicação de testes escritos (DEPRESBITERIS, 2004). A abordagem tyleriana, voltada para aprendizagem, forneceu importantes subsídios para os estudos da área de currículo (FERREIRA, 2014).

A partir do realismo, movimento iniciado na Europa e que chegou a Brasil, no final do século XIX, quando a subjetividade inerente ao romantismo e ao simbolismo foi substituída pela objetividade, a avaliação tornou-se mais complexa e sistêmica; passou a ser formativa e com foco nas decisões a serem tomadas como julgamento de valor, superando seu sentido descritivo e diagnóstico (CASTANHEIRA; CERONI, 2008). Em razão dos avanços tecnológicos alcançados pela União Soviética e pela corrida espacial, os Estados Unidos demonstraram interesses acerca dos currículos aplicados nas escolas e sobre a forma de desenvolvê-los (ARANTES, 2004).

As instituições passaram a ser responsáveis pelo rendimento de seus alunos e surgiu a necessidade de avaliar globalmente a instituição, envolvendo os alunos, os professores, os conteúdos, as metodologias, dentre outras categorias e o enfoque qualitativo superou o quantitativo; a partir desse ponto, a avaliação estava voltada também para a instituição escolar e não somente para o aluno (BIAZZI, 2006; LONGO; ARAÚJO, 2008). Essa nova realidade determinou que os educadores deveriam prestar contas aos usuários, condição que ficou conhecida por *accountability*, que apesar de não possuir uma tradução bem definida, significa: responsabilidade social, prestação de contas e transparência (DIAS SOBRINHO, 2003). Portanto, essa temporada foi marcada pelo aparecimento de novas teorias, metodologias e concepções de avaliação (FERREIRA, 2014).

Assim concebida e empregada, a avaliação permitiu ser classificada de várias formas. De acordo com os critérios, pode ser: informal, concebida como uma expressão da ação

instintiva e trivial do ser humano; e formal ou sistemática, que está relacionada à execução de atividades sistemáticas ou formais para o estabelecimento de valor de fenômenos educacionais (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2003).

Pensar sobre um acontecimento já se efetiva um julgamento ou atribuição subjetiva de valor e este recurso denomina-se avaliação informal, que é um processo individual ou coletivo contínuo, inerente às relações humanas. Porém, quando se impõe maior grau de precisão e de fundamento quanto ao julgamento, o processo passa à categoria de avaliação sistemática. Observa-se, pois, que essas duas categorias diferem nos métodos utilizados, visto que a avaliação sistemática corresponde a uma pesquisa avaliativa, que se baseia no uso do método científico, implicando na utilização de métodos e técnicas da pesquisa científica com o propósito de fazer uma análise (BARREIRA, 2002). Os propósitos ou objetivos da avaliação possibilitam variações no desenho da pesquisa e diferentes abordagens e técnicas de investigação, o que dá margem à criação e à inovação e gera uma tensão entre dados objetivos e subjetivos (FERREIRA, 2014).

De acordo com os níveis de investigação, a avaliação pode ser: internacional, nacional, institucional e de sala de aula; e, segundo o foco institucional, pode ser interna e externa, baseando-se em quem executa o processo (CARMINATTI, BORGES, 2012; FERREIRA, 2014). O objetivo geral da avaliação, no campo educacional, está centrado na tomada de decisões para o aperfeiçoamento, de modo a: determinar a validade dos métodos adotados para diagnosticar a eficiência do processo; identificar as necessidades, para permitir o planejamento e o conhecimento dos pontos fortes e das fragilidades; e julgar a própria eficiência do processo (ARGÔLO, 2017).

De acordo com as funções, a avaliação pode ser usada para: diagnosticar, controlar e classificar (FERREIRA, 2014), podendo ser dividida em três categorias: somativa, diagnóstica e formativa. A avaliação somativa tem como proposta classificar os resultados da aprendizagem no final do processo. A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início do processo (do semestre letivo, da unidade), objetivando identificar previamente a situação, para fins de tomada de decisões; e a avaliação formativa é usada para o monitoramento durante o processo, permitindo observar se os objetivos foram alcançados e levantar dados para aperfeiçoar o processo (CARMINATTI; BORGES, 2012).

Neste campo de investigação, comporta questionar: como se pode saber se um aluno adquiriu ou não, no prazo previsto, os novos conhecimentos e as novas competências que a

instituição, de acordo com o programa, previa que adquirisse? A resposta dos estudiosos é que ele precisa ser avaliado por alguém, no caso o professor, em função das exigências e diretrizes do sistema educativo e que isso é condição para que haja a classificação e a decisão sobre o êxito ou o fracasso. Para Perrenoud (1998, p. 1): “sem normas de excelência não há avaliação, sem avaliação não há hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e sem eles não há seleção nem desigualdades de acesso” aos distintos níveis.

A ampliação do campo da avaliação educacional, sua interligação com a eficiência, prestação de contas e responsabilização, associada ao cabedal bibliográfico (livros, periódicos especializados, organizações, congressos) que se desenvolveu a partir de então, impulsionou um grau de complexidade e organização que produziu como resultado a meta-avaliação, que significa a avaliação da avaliação (SILVA, 2011).

Especificamente no que se refere à educação superior, são apontadas duas classes de avaliação: a meritocrática, ou para controle, que visa à identificação de quem tem melhor desempenho ou resultado; e a avaliação para transformação ou aperfeiçoamento, que considera a avaliação institucional como um instrumento para o aperfeiçoamento educacional, priorizando a identificação das dificuldades e das potencialidades, revelando-se contra a formação de *rankings* (FERREIRA, 2014).

Quanto aos aspectos ligados à lógica ou a paradigmas ou a concepções de avaliação, são encontradas duas categorias: (1) uma chamada classificatória ou regulatória, que possui uma abordagem mais quantitativa, destinada a mensurar desempenhos e resultados, visando criar hierarquias de “excelência”, ocupando-se da supervisão dos modos de funcionamento institucional; (2) uma outra denominada formativa ou emancipatória, de abordagem mais qualitativa, destinada a compreender e atribuir significados aos processos e atividades acadêmicas, identificando mecanismos de superação de fragilidades e confirmação das fortalezas (PERRENOUD, 1998; MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006).

Nota-se, portanto, que a avaliação pode ser entendida, ao longo da história, como o ramo da ciência encarregada da análise de eficiência, tendo como objeto a comparação dos efeitos de um programa com as metas que se propôs alcançar, a fim de contribuir para a tomada de decisões ulteriores, para aprimorar a programação futura. Desse modo, a avaliação permite mensurar até que ponto um programa alcança determinados objetivos (FERREIRA, 2014).

Volta-se para a coleta sistemática de informações sobre as ações, as características e os resultados de um programa, e a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios,

previamente explicitados, para determinar o valor (mérito e relevância), a qualidade, utilidade, efetividade ou importância do programa ou projeto, de forma a gerar subsídios para a melhoria e informações para prestar contas ao público interno e externo (CAMPOS; ANDION, 2011). Diante desse apanhado conceitual, Demo (2012, p. 27), assim, define o que é avaliação:

[...] iniciativa instrumental e indispensável para garantir o direito do aluno de aprender bem. Pode ser mal-usada, abusada, deturpada, mas, em sua condição diagnóstica e preventiva, é procedimento crucial. O movimento mundial em torno da avaliação (*High-stakes testing*, nos Estados Unidos; *Pisa*, na Europa) tem o significado de, pelo menos nas suas intenções piedosas, aprimorar a chance de aprender.

É necessário, desse modo, ressaltar-se a multidisciplinaridade como característica primária da avaliação, podendo ser empregada em vários ramos de atividade, sobretudo na área social, na qual se apresenta como um processo contínuo e sistemático, conduzido para atender às necessidades de pessoas interessadas no julgamento de um programa social (BARREIRA, 2002). Neste caso, reforça que é necessária a efetivação das determinações do mérito, da validade, do valor quantitativo e do qualitativo. A determinação do mérito, segundo esta última autora, tende a dimensionar ganhos, proveitos e ocasionar avanços (BARREIRA, 2002; FERREIRA, 2014).

Desde o início do século XXI, a avaliação é posta como um instrumento pelo qual as IES se responsabilizam perante a sociedade, na medida em que a qualidade de seus serviços é averiguada publicamente. Ademais, serve de ferramenta de manutenção do controle estatal sobre as instituições, além de corroborar para a consolidação do princípio da transparência no que se refere à prestação de contas das instituições (MOURA, 2017), estando presente em todos os domínios acadêmicos e em todas as áreas da atividade humana (SILVA; BARROS, 2004).

A avaliação desenvolveu-se no Brasil, por um lado, como um mecanismo de controle social, por parte dos movimentos sociais organizados e por outro lado, como uma exigência das agências de financiamento internacionais (como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial), perspectivando medir a eficiência dos gastos públicos (SILVA, 2001). Para responder a essas demandas, fez-se necessária a adoção de um padrão de avaliação que considerasse os aspectos político-ideológicos que perpassam a trajetória de uma política, incorporando-se, então, à análise da dimensão qualitativa da política, buscando dar destaque a informações que o método quantitativo não alcançava (SILVA; BARROS, 2004).

Ao crescer em complexidade e ao se infiltrar mais acentuadamente no âmbito político e social, a avaliação:

[...] incorporou as contradições, que são meramente epistemológicas, mas, sobretudo resultam de distintas concepções de mundo. A avaliação se assume, então, como política de grande sentido ético. Tem grande interesse público e se desenvolve no interior das dinâmicas contraditórias da vida social (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 27).

Com o avanço dos estudos, a avaliação passou por alterações em sua forma de investigação e em sua relação com o objeto (FRANCO, 1990). No campo educacional, a discussão sobre o tema surgiu, inicialmente, na área da psicologia, buscando responder questões acerca de grupos de estudantes. Na década de 1970 houve um “certo modismo”, principalmente no que concerne à avaliação de currículos e, a partir de então, ganhou espaço para múltiplas discussões, revelando visível preocupação com as questões sociais, sobretudo as desigualdades, o que orientou muitos estudos acerca das dinâmicas da sociedade e as particularidades inerentes aos indivíduos (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006).

As mudanças de conotação dos estudos da área de avaliação parecem obedecer a um critério temporal. Entre 1920 a 1940, a avaliação estava diretamente ligada ao significado da medida; entre 1950 e 1960 deu enfoque ao alcance dos objetivos; de 1960 a 1980 foi orientada como juízo de valor ou julgamento; e a partir de 1980 foi tratada como negociação (CARMINATTI; BORGES, 2012).

2.2 Fundamentos históricos, sociológicos, epistemológicos e políticos

Em se falando de fundamentos, três são as áreas principais que alicerçam a educação: sociologia, psicologia e filosofia. A primeira procura elucidar as influências que a sociedade traz para a instituição escolar, o ensino e a aprendizagem, investigando de que forma os meios social e cultural contribuem e alteram os procedimentos educacionais (SILVA; BARROS, 2004). A filosofia influencia o pensamento educacional, sobretudo por meio da conhecida filosofia da educação, iniciada por John Dewey, um dos filósofos americanos da corrente pragmatista, que exerceu enorme liderança nas escolas de corrente progressista, principalmente pós-guerra fria e orientou o educador brasileiro Anísio Teixeira. A psicologia, que contribui para a educação através das pesquisas empíricas relacionadas, como o enfoque da

atividade cognitiva das crianças, objeto dos estudos de Jean Piaget. Portanto, as ciências sociais, a filosofia e a psicologia podem contribuir mutuamente para a fundamentação da ciência educacional, como um todo (UCHOA, 2012).

Epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para a atividade à qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia. Assim consolidada, perpassa o ato de planejar e de executar, contribuindo, portanto, em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, mostrando-se uma ferramenta da qual o ser humano não se separa (LUCKESI, 2002).

Para realizar uma análise epistemológica da avaliação da educação superior no Brasil, alguns autores fundamentam a estruturação de seus estudos no pensamento epistemológico e interpretativista, baseados nas inferências do pensamento de Bourdieu (1982), Taylor e Bogdan (1984), Miles e Huberman (1994) e Köche (1997), aplicado ao processo de investigação e de análise da epistemologia de um problema, sobretudo em ciências sociais (FRANCISCO et al, 2012), tendo por base a visão de que a epistemologia é um processo que se fundamenta em uma relação intensa de produção de conhecimento válido e aceito cientificamente por uma determinada comunidade, em uma perspectiva crítica, determinando a convergência de conhecimentos (FRANCISCO et al, 2015).

As orientações epistemológicas, relacionadas com a natureza, fontes e limitações do conhecimento, formam e determinam a visão particular dos pesquisadores sobre o mundo e a realidade, oferecendo-lhes princípios orientadores sobre os quais fundamentam suas questões de pesquisa, teorias, métodos, análises e conclusões (MAINARDES, 2018).

No Brasil, a observação epistemológica do campo científico da educação superior permite observar que a avaliação fundamentou-se no viés somativo-regulador. Os diversos modelos para o processo, ao invés de promover a reflexão orientada à expansão levaram a um controle fiscalizador. Somente nos dias atuais, a avaliação passou a adquirir nova roupagem e diversas instituições, no desejo de construir o *epistêmio* institucional, buscaram alterar o viés controlador adotando uma orientação formativa (FRANCISCO et al, 2015).

A avaliação educacional tem sua concepção atrelada ao desenvolvimento da epistemologia da educação superior, a qual possui uma *episteme* gerencial por meio de “mecanismos que ora são reguladores e ora são emancipadores”, mas que preceituam a robustez de sua estrutura, de sua semiologia e aspectos operacionais. Mesmo que adotando modelos

difusos, assenta-se sobre parâmetros metódicos, reflexivos e intelectuais (FRANCISCO et al, 2015, p. 534).

Estudando a influência do positivismo, da fenomenologia e da teoria crítica de base marxista na avaliação educacional Goes e Brandalise (2015) registraram as seguintes constatações:

(a) a influência positivista nos processos avaliativos é vista nos aspectos técnicos e nos instrumentais de forma a valorizar o controle dos resultados vistos como dados objetivos que explicam a realidade, bem como, com o enfoque da regulação pelo Estado;

(b) a influência da fenomenologia se expressa numa ênfase nos significados atribuídos à aprendizagem e ao conhecimento;

(c) a teoria crítica é vista na avaliação a partir da perspectiva de empenhar-se nos processos de regulação e controle, com busca de práticas mais aproximadas à prática política, capazes de conferir maior autonomia aos indivíduos e instituições.

É consenso que a avaliação é uma prática social que pode ajudar a caracterizar, compreender, divulgar e ajudar a resolver uma ampla gama de problemas que afetam as sociedades contemporâneas (FERNANDES et al, 2009).

Distintos papéis estão imbricados na avaliação, sendo um deles a função proativa, visto que esta possui o intuito de melhorar e desenvolver o objeto em foco, seja um indivíduo, grupo, programa, instituição, seja um sistema. Desse modo, uma política de avaliação tem por objetivo contribuir com o entendimento das peculiaridades dos procedimentos e instrumentos avaliativos, bem como colaborar com a:

[...] compreensão crítica dos impactos e usos da avaliação e dos seus resultados como instrumento de exercício (e disputa) do poder no campo educacional, [...] vinculando-se estrategicamente com a organização do sistema de ensino, sua dinâmica funcional e seus objetivos centrais do projeto político para a área de educação (GOMES, 2002, p. 276).

O modelo institucional no Brasil seguiu buscando uma identidade no contexto epistemológico social que acompanhasse seu processo de constituição e apesar de ter sido idealizada a orientação da identidade da educação superior, dos modelos institucionais e do processo de ensino e aprendizagem nos estudos de Rudolph Atcon, o modelo brasileiro não se consolidou nesses moldes, em função de divergências ideológicas que fortaleceram a diversidade de modelos institucionais (BARREYRO; ROTHEN, 2008). O multiculturalismo,

presente no Brasil, impediu a consolidação dos modelos de gestão em diversas organizações e a educação superior não conseguiu uma constituição específica como um campo científico por conta do modelo de nação (RISTOFF, 2013).

Dentre os diversos acontecimentos que merecem destaque, nos anos de 1960, ressaltam-se o Plano Atcon; as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); o Relatório Meira Mattos; e o Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU), instituído pelo MEC para estudar a crise da universidade. O Plano Atcon (1965-1966) constituiu-se “uma das primeiras experiências de avaliação do ensino superior sob a égide do governo militar” (FÁVERO, 2006, p. 31). A AID configurava-se como uma facção contábil do Banco Mundial, que emprestava recursos somente para países pobres, como meio de mascarar os critérios ideológicos da ação mais geral do Banco em nome da Guerra Fria; e o Relatório Meira Mattos foi um documento consequente à instituição de uma comissão pelo Presidente Costa e Silva que, preocupado com a segurança nacional, em face da chamada subversão estudantil, encarregou o General Meira Matos de coordenar o estudo da situação e criar proposta para as reivindicações do segmento discente (MARBACK NETO, 2007). Os resultados deste estudo, conjuntamente com o AID e GTRU, serviram de suporte para a reforma universitária de 1968 (TEIXEIRA JÚNIOR; RIOS, 2017).

Ao falar-se em Rudolph Atcon é conveniente informar que esse educador foi convidado pela, então, Diretoria do Ensino Superior do MEC para elaborar, no período de junho a setembro de 1965, um estudo para formular a estrutura das universidades brasileiras, ocasião em que visitou doze universidades para verificar acontecimentos e atividades relacionadas com a perspectiva de modernização, embasado nos pressupostos norte-americanos de racionalidade, eficiência (critério econômico que indica a capacidade de produzir o máximo de resultado com o mínimo de recursos) e eficácia (critério administrativo que revela a capacidade de alcançar os resultados previstos), cujo trabalho ainda hoje é bastante ressaltado no campo da educação superior (DAVOK, 2007; GAMA FILHO, 2013).

Avaliar o processo educacional brasileiro revela-se uma importante estratégia de correção das distorções existentes nos cursos da educação superior, no sentido de garantir a construção de competências e a formação do cidadão criativo, crítico e com responsabilidade social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Para alguns estudiosos, os modelos apresentados para a avaliação da educação superior brasileira partem de pressupostos ancorados no pensamento socrático, numa

perspectiva construtivista, voltada à consolidação dos valores institucionais (SCHLICKMANN; MELO; ALPERSTEDT, 2008). A partir dessa concepção, a avaliação institucional configurou-se como marco para a evolução do segmento, acompanhando as tendências discutidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2004b), autarquia federal do MEC encarregada de efetivar o processo avaliativo, o que possibilitou a construção do autoconhecimento, que permite o desencadear da vocação de cada modelo de instituição (FRANCISCO et al, 2015).

A avaliação institucional tem sido destacada como um instrumento gerencial, vinculado ao pensamento racional, com a função de nortear os esforços em prol do cumprimento de um projeto institucional, cujos conceitos estão alinhados à excelência, ao utilitarismo, à relevância e à globalidade (RIBEIRO, 2012).

No Brasil, a avaliação das instituições educacionais já foi embasada em distintos modelos, os quais serão detalhados nos tópicos subsequentes.

2.3 Avaliação da educação superior no Brasil: evolução dos modelos

O desenvolvimento da avaliação educacional, no Brasil, iniciou-se em meados dos anos 1960, sob influência da produção internacional, de modo que, até meados dos anos de 1990, existiam pouquíssimos dados acerca da qualidade do sistema de educação nacional, o qual se utilizava dados do Censo Escolar, que havia sido realizado pela última vez em 1986 e, também, do Censo Populacional realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (ARGÔLO, 2017).

Segundo Peixoto (2011), a expansão de matrículas nos sistemas de educação superior, ocorrida a partir da década de 1960, propiciou a disseminação de instituições de ensino que nem sempre reúnem condições adequadas no que concerne à infraestrutura, a recursos humanos e a projetos curriculares capazes de atender às demandas da sociedade no sentido de produção e difusão do conhecimento. Assim, a demanda por programas e/ou sistemas avaliativos capazes de mensurar o trabalho e a eficácia das instituições de ensino superior, somada à pertinência de suas ações ou à promoção de maior equidade nos sistemas de ensino, para legitimar os recursos utilizados e redirecionar os investimentos, passaram a ocupar, então, as agendas de muitos países.

No Brasil, inicialmente, não havia uma demanda por questões ligadas à avaliação, pela falta de importância atribuída à questão da qualidade do ensino e à falta de percepção da utilidade das informações para a tomada de decisões pelos gestores educacionais. “Pedagogos e educadores não aceitavam a legitimidade e a validade da avaliação em larga escala, frequentemente interpretada como uma tentativa de controle” (COTTA, 2001, p. 89). Esta conjuntura não era propícia à implantação de sistemas de avaliação em larga escala, os quais se caracterizam por sua extrema complexidade técnica e por requererem grandes investimentos em pessoal e recursos.

Porém, a partir da década de 1980, a educação superior recebeu uma conotação diferenciada em todos os Países, em decorrência do chamado mercado educacional globalizado. Reformas foram processadas nesse nível de ensino, de forma que aconteceu a diversificação dos provedores, tipos de instituições, perfis dos docentes, ofertas educativas, ampliação das matrículas e um aumento crescente das demandas e da competitividade (POLIDORI, 2009). As IES, na década de 1980, reagiram com a implantação de cursos noturnos, criados para atender a uma demanda do setor privado (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trouxeram consigo o enorme desafio posto à educação superior “[...] conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais” (MEC, 2003, p. 11).

Surgiu, por consequência, um novo perfil de gestão, principalmente nas organizações universitárias, entre os anos finais do século XX e o início do século XXI, abrangendo: flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia, relevância e produtividade (TENÓRIO; ANDRADE, 2009). Assim, as universidades passaram a ser vistas não apenas como o *locus* da produção de saberes e conhecimentos, mas também, como centro dos princípios de modernidade, no que se refere ao trabalho e à prestação de serviços, ocasionando uma ampliação do número de instituições privadas e de novas configurações na organização administrativa dessas, com adequações curriculares e mercadológicas e, com a diversificação da estrutura do ensino. Nessa conjuntura, a avaliação tem sido estimulada, seja por ações diretas do governo, seja pela instituição de organismos encarregados do processo avaliativo (FRANCISCO et al, 2015)

Portanto, a avaliação da educação superior ganhou importância acentuada em todo o mundo no contexto das reformas dos estados que desejavam galgar maior competitividade

internacional, que induziram a ultrapassagem dos limites propriamente educativos e o avanço de espaço na economia e na política (DIAS SOBRINHO, 2008).

Entre as décadas de 1980 e 1990 houve paulatina institucionalização da avaliação educacional periódica, entendida como aferição de índices de aprendizagem obtidos nos diferentes níveis de ensino, inclusive do ensino superior (WEBER, 2010).

Atualmente existe um vasto arsenal de informações acerca da avaliação educacional no Brasil, sendo consenso na literatura, que o marco de atuação duradoura de um processo avaliativo, em nosso País, foi a experiência da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), iniciada na década de 1970 (SINAES, 2007). Todavia, o tema figurava na agenda de muitas discussões docentes, associações de dirigentes e entidades de classe desde a década de 1960, a exemplo de outros países, onde o “estado avaliador” era marcante (DIAS SOBRINHO, 2003; DIAS SOBRINHO, 2008).

No ensino de graduação, o referencial legislativo da avaliação é a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que produziu modificações nas diretrizes e bases da educação nacional. A partir de então, sucessivas medidas provisórias, vários decretos e, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996b) e o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172 de 09/01/2001 (BRASIL, 2001a), procuraram introduzir, de forma contínua e permanente, mais que uma sistemática de avaliação das instituições de ensino, uma cultura avaliativa na educação nacional (MOROSINI, 2001, 2012).

O PNE, ancorando-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil, foi instituído para dar cumprimento ao artigo 214 da Constituição de 1988 e aos artigos 9º e 87 da LDB/1996, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (AGUIAR, 2010). A aprovação da LDB/1996 e do PNE/2001 apresentam uma estreita relação com as recomendações do Banco Mundial para a educação superior (TENORIO, ANDRADE, 2009).

Anteriormente à CF-1988, nenhuma constituição ou lei educacional havia feito menção a processos avaliativos de instituições. Somente a partir de 1990 esse fenômeno aconteceu, para garantir a intervenção do estado neoliberal brasileiro na gestão das IES, sobretudo nas IES privadas. A década de 1990 ficou conhecida como a “década da avaliação” (ZANOTTO, 2014).

Para conhecimento da trajetória do percurso avaliativo utilizado no Brasil, são apresentados, a seguir, alguns modelos avaliativos que constituem o arcabouço de experiências

vividas e que fornecem embasamentos para a construção dos formatos avaliativos atuais, obedecendo a uma sequência temporal, iniciando-se com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), seguindo-se com o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres), o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub), o Exame Nacional de Cursos (ENC) e, por fim, chegando ao Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2015).

2.3.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária – Paru

A experiência em avaliação de cursos de graduação no Brasil iniciou-se na década de 1980 com o Paru (Programa de Avaliação da Reforma Universitária), instituído em 1983, pelo Ministério da Educação, no final do governo militar, quando era Ministra a Professora Esther de Figueiredo Ferraz. Os trabalhos publicados sobre a avaliação de cursos superiores, à época, revelaram uma preocupação com a proliferação de instituições, sobretudo privadas, e uma elevação substancial do número de matrículas no ensino superior (SINAES, 2009).

O Paru foi instituído em junho de 1983, pelo Ministério da Educação (MEC), por iniciativa do, então, Conselho Federal de Educação (CFE), como desdobramento das discussões do Conselho e durou até 1985. O conselheiro Edson Machado de Souza, então Diretor da Capes e membro do CFE, fez a proposição da criação de uma comissão, em função dos desdobramentos de discussões e debates decorrentes das greves das universidades (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

A comissão encarregada de gerir esse Programa (grupo gestor) foi composta⁵ por técnicos do Ministério da Educação e outros pesquisadores experientes na área (BARREYRO, ROTHEN, 2008). Segundo o grupo gestor, o Paru objetivou conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior (FRANCISCO et al, 2015).

O Paru trouxe a incumbência de abordar dois grandes temas: (1) a gestão das IES, abrangendo: poder e tomada de decisões, administração acadêmica, administração financeira,

⁵ Edson Machado de Souza (coordenador geral), Sérgio Costa Ribeiro (coordenador técnico), Isaura Belloni Schmidt (coordenadora técnica substituta), Maria Stela Grosi Porto, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Mariza Veloso Motta Santos, Monica Muños Bargas e Orlando Pilatti.

financiamento e política de pessoal; (2) a disseminação do conhecimento, incluindo o ensino, a pesquisa e a extensão, como forma de interação com a sociedade (FRIGOTTO, 2011).

Para o processo avaliativo foram elaborados questionários, respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes e que acolheram igualmente estudos específicos para apreender o impacto da Lei 5540/1968 (BRASIL, 1968), que definiu normas de organização e funcionamento do ensino superior quanto à estrutura administrativa, expansão das matrículas e sua caracterização, relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade: estudantes, professores e gestores educacionais (SINAE, 2009).

O Paru utilizou as instituições como unidades de análise, destacou o papel da avaliação e considerou a “avaliação interna” como procedimento privilegiado, sendo um estudo-base, no formato de uma pesquisa do tipo *survey* e análise de dados das IES que se apresentassem como voluntárias; (b) debates sobre os documentos produzidos; (c) elaboração de subsídios ao então CFE, o qual deveria produzir os documentos subsequentes, como pareceres, decretos e leis (CUNHA, 1997).

Desativado no ano seguinte, o Paru foi substituído por outras iniciativas governamentais sem ter havido a conclusão de seus trabalhos, em virtude de disputas internas no próprio MEC. Uma grande quantidade de dados oriundos dos questionários nem chegaram a ser analisados e muitos estudos institucionais sobre o Programa não conseguiram avançar (CUNHA, 1997). Empossado o ministro Marco Maciel, no governo José Sarney, o projeto foi esquecido e os relatórios não passaram de versões preliminares, ficando inconcluso o programa que havia contado, inclusive, com financiamento público, mesmo assim representou um mecanismo para apontar, à graduação, em que medida a reforma universitária, instaurada com a Lei nº 5.540/68, realmente havia se efetivado (BARREYRO, ROTHEN, 2008).

2.3.2 Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior - Geres

Em 1985, época da chamada Nova República, durante o Governo Sarney, foi constituída a Comissão Nacional para a reformulação da Educação Superior, pelo Decreto nº. 91.177, de 29 de março de 1985 (BRASIL, 1985), na gestão do Ministro Marco Maciel, no MEC, composta por 24 membros, a qual foi considerada heterogênea quanto à formação, atuação e proposições públicas assumidas. Essa equipe, elaborou o documento intitulado “Uma

nova política para a educação superior”, que foi ampliado pela criação da Comissão Nacional para a Reforma da Educação Superior (CNRES), no âmbito do MEC, que produziu relatórios nos quais foram apontados alguns resultados alinhados com o Paru e orientações aos pesquisadores quanto à continuidade do pensamento avaliador no segmento da educação superior (FRANCISCO et al, 2015).

A citada comissão elaborou um relatório, concluído em novembro de 1985 (MEC, 1985), que trouxe reflexões sobre a autonomia e sobre a própria avaliação e serviu, dentre outros aspectos, para subsidiar as discussões do Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres) e auxiliar o desenvolvimento de políticas públicas determinantes para a consolidação da cultura avaliativa, bem como, o combate a componentes do modelo napoleônico vigente à época, tais como, caráter corporativo e currículos mínimos. O documento elaborado pela Comissão propôs a eliminação de tais modelos e sugeriu transferir para as universidades a supervisão das demais instituições de ensino, assim como a liberdade para a adoção de sistemas de créditos, departamentalização e ciclo básico (CUNHA, 1997).

O Geres foi instituído em 1985, pelo Decreto n. 91.177, de 29 de março de 1985, sendo composto por cinco membros⁶ (BRASIL, 1985a), que produziram o Relatório em setembro do mesmo ano (MEC, 1986), bem como, o anteprojeto de lei que enfocava algumas medidas específicas (CUNHA, 1997; MOROSINE, 2001). A ideia era o desenvolvimento de indicadores de desempenho que subsidiassem a orientação da identidade institucional, do financiamento e o repasse de recursos para a educação (FRANCISCO et al, 2015).

Com o início das discussões vinculadas ao estudo, o foco dos trabalhos do Geres voltava-se para consolidar uma orientação quantitativa, positivista, funcionalista e objetivista no sentido de nortear o funcionamento das instituições. Apesar de ter auxiliado no desenvolvimento da educação superior, a proposta do Geres não teve sucesso na proposição de um modelo metodológico aplicado à construção da identidade institucional e acabou inviabilizando a avaliação, visto que não houve a compreensão da comunidade sobre a operacionalização do sistema (BERTOLIN, 2007; BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Seu relatório final, intitulado “Uma nova política para a Educação Superior Brasileira”, ao ser apresentado ao Ministro da Educação, foi relatado por Simon Schwartzman, que enfocou seus pontos de desenvolvimento, apresentando uma análise dos pressupostos

⁶ Antônio Octávio Cintra, da UFMG; Getúlio Pereira Carvalho, do MEC; Paulo Elpídio Meneses Neto, ex-reitor da UFC; Edson Machado de Souza, diretor da Capes e Sérgio Costa Ribeiro, pesquisador do CNPq.

teóricos do modelo de instituição preconizado na Lei 5.540/68, citando duas vertentes: “uma, a concepção da educação vinculada ao desenvolvimento econômico; outra, fundada em paradigmas humanistas e liberais, com ênfase no desenvolvimento do indivíduo enquanto ser”; sua proposição voltava-se para a “unificação dos regimes jurídicos das autarquia e fundações universitárias numa só instituição, especificamente intitulada universidade” (BRASIL, 1985b, p. 4).

O documento da comissão explicitou que, para desempenhar suas funções, o Geres recorreu a pessoas da comunidade acadêmica que se dispuseram a dar suas opiniões e sugestões ao Grupo sobre vários tópicos, constituindo-se de cinco partes:

- (1) apresentação dos princípios norteadores da proposta;
- (2) ideias gerais de reformulação;
- (3) sugestões de ações pontuais para operacionalização das ideias gerais;
- (4) declaração de voto de alguns membros da Comissão sobre aspectos pontuais de divergência com o relatório;
- (5) proposta de algumas ações de emergência.

Seus princípios norteadores foram subdivididos em: (a) Responsabilidade do poder público; (b) Adequação à realidade do País; (c) Diversidade e Pluralidade; (d) Autonomia e democracia interna; (e) Democratização do acesso; (f) Valorização do desempenho (BRASIL, 1985b).

Na apresentação das ideias do documento, são detalhados os princípios norteadores, a proposta de reformulação do Conselho Federal de Educação, a relação entre autonomia e avaliação e a ideia da criação de um sistema de acreditação (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

A Comissão propôs que o controle social das instituições educacionais fosse feito a partir de um sistema de avaliação de desempenho a ser conduzido pela Secretaria da Educação Superior do MEC, contemplando duas vertentes básicas: a da avaliação do desempenho institucional e da avaliação da qualidade dos cursos oferecidos. Priorizando o controle social da utilização de recursos públicos, o “início do processo deve ser iniciado pela avaliação das instituições federais de ensino superior, estendendo-se, progressivamente, às demais instituições do sistema” (MEC, 1986, p. 9).

Esse relatório, amplamente discutido por muitos estudiosos, demonstrou de forma clara o papel do controle a ser desempenhado pelo processo avaliativo e propôs, além da avaliação dos cursos de graduação, a realização de um exame nacional pelos estudantes (DIAS

SOBRINHO, 2003). Tratava-se, pois, da construção de uma nova proposta de avaliação da educação superior, embasada numa concepção regulatória, destacando as dimensões individuais do alunado, dos cursos e das instituições, norteando o direcionamento dos recursos públicos educacionais para os chamados centros de excelência ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa (FRIGOTTO, 2011), o que desencadeou uma reflexão sobre o posicionamento da educação superior em um país necessitado de propostas inovadoras.

As contribuições identificadas pelo grupo tornaram-se fatores preponderantes para a construção de um novo sistema de avaliação, o que ocorreu após a promulgação da Constituição de 1988 e ficou conhecido como Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - Paiub (MEC, 1996; SINAES, 2015). Naquela época, diversas IES brasileiras de caráter público implantaram modelos de autoavaliação e, especialmente as mais consolidadas, publicaram seus relatórios.

O Geres foi descontinuado a partir da promulgação da CF de 1988, ocasião em que o cenário político nacional ensejou a necessidade de elevação do padrão de qualidade da educação superior brasileira, mediante ações proativas, com a intenção de equipará-la ao nível dos países em desenvolvimento. Nesse contexto surgiu o Paiub.

2.3.3 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub

As experiências oriundas do Geres subsidiaram, no governo do Presidente Itamar Franco, que assumiu após o *impeachment* do Presidente Fernando Collor, a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), produzido por uma comissão de especialistas, organizada no âmbito do MEC, em 1993, a qual elaborou, com base nas experiências de instituições pioneiras, um projeto de implantação do Programa de Avaliação Institucional (RISTOFF; GIOLO, 2006; FRIGOTTO, 2011), na transição do mandato dos Ministros Murilo Hingell e Paulo Renato de Souza, na pasta da Educação.

O núcleo central do programa voltava-se para a emergência de um processo de “avaliação participativo, aberto e descentralizado, fundamentado em dados qualitativos e quantitativos, sem enfoque em nenhum caráter punitivo decorrente do processo avaliativo” (MEC, 1996, p. 5-6)

O programa evidenciou, entre outros elementos, alguns indicadores de avaliação, essenciais para a observação da eficiência no financiamento e prestação de contas aos financiadores e mostrou, como inovação, a importância de haver uma conexão entre a avaliação interna e a externa e foco nos aspectos qualitativos e quantitativos das análises (GAMA FILHO, 2013).

O Paiub baseou-se nos seguintes princípios: “globalidade, comparabilidade respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade do processo de avaliação” (ABMES, 2014, p. 37), tendo como pilar norteador a autoavaliação. Cada instituição aderiu ao processo avaliativo a partir da apresentação de uma proposta em atendimento aos Editais de chamamento da Secretaria de Educação Superior (SESu) que, nos anos de 1993 a 1996, financiou a implementação de algumas delas, concebendo a adesão voluntária das Universidades, centrando-se na preocupação com a missão da instituição na sociedade (MEC, 1994; ABMES, 2014). Assim concebido, o Paiub formulou alguns objetivos específicos:

- (a) promover um processo criativo de autocrítica da instituição e de autoavaliação;
- (b) conhecer a inter-relação das tarefas acadêmicas em suas distintas dimensões;
- (c) estabelecer e restaurar compromissos com a sociedade;
- (d) repensar objetivos coerentes com as modificações estruturais da sociedade brasileira;
- (e) estudar, propor e implementar as mudanças necessárias (ABMES, 2014).

Sua implantação, ainda em 1993, contou com financiamento da SESu. Sua elaboração apoiou-se nos princípios da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), aprovados pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub). Preconizou a avaliação dos cursos de graduação, operacionalizada a partir de três âmbitos:

- (a) autoavaliação da instituição;
- (b) avaliação externa;
- (c) síntese entre as etapas anteriores (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2015).

Além do edital de lançamento do Paiub no ano 1993, ocorreram publicações de editais, também, em 1994 e 1996, vislumbrando a consolidação do processo. Esse Programa deu sustentabilidade a uma cultura de avaliação e introduziu mudanças na dinâmica das universidades, não obstante o seu curto tempo de vida (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO,

BARREYRO, 2006). Voltava-se intrinsecamente para a graduação e preconizava uma metodologia de avaliação que previa dois momentos básicos: a autoavaliação e a avaliação externa. A primeira consistia numa avaliação interna, em que as universidades organizavam seus dados cadastrais e avaliavam seus cursos. A segunda era realizada por comissões especialmente constituídas para este fim, que analisavam os dados apresentados, visitavam a instituição e publicavam um relatório com a avaliação dos cursos (RISTOFF, 2013).

A proposta do Paiub voltava-se para o alinhamento dos objetivos institucionais com a qualidade almejada pelas políticas públicas, razão porque implantou as seguintes etapas interdependentes de execução: (a) diagnóstico da instituição, com dados quantitativos sobre os critérios de análise; (b) avaliação interna, buscando a participação da comunidade acadêmica, por meio de metodologias e instrumentos construídos coletivamente e intensamente debatidos de modo democrático e participativo; (c) avaliação externa, desenvolvida por profissionais de sabedora educação e conhecimentos comprovados na área da avaliação e da educação superior, aspecto que permite a chamada meta-avaliação, correspondendo a um feedback voltado para o acompanhamento de objetivos institucionais e de curso (INEP, 2004b).

Na concepção de Francisco et al (2015), o Paiub também buscava a promoção da legitimidade da avaliação, balizada pela atividade dos pares e por aspectos vinculados ao respeito à identidade institucional, à continuidade e à não punição ou premiação, premissas que foram encampadas subsequentemente pelo Sinaes, para garantir a avaliação como um processo sistêmico, dinâmico e que conglomerava perspectivas somativas e formativas.

A fundamentação do Paiub buscava a agregação de valor aos modelos institucionais, promovendo a representatividade dos segmentos acadêmicos na construção das propostas de avaliação, cujos questionamentos e proposições subsidiaram a construção da estrutura do novo modelo avaliativo, contando com a comunidade acadêmica no sentido de aperfeiçoá-lo (FRANCISCO et al, 2015).

Apesar da perspectiva democrática, o modelo foi alvo de críticas quando buscou orientar-se sob a premissa da legitimidade, uma vez que a avaliação institucional não era um consenso no âmbito político da educação superior (FRANCISCO et al, 2015). O Relatório do Paiub demonstrou a participação de 56 universidades, que encaminharam projetos em atendimento ao Edital SESu 01/1993, sendo 27 universidades federais, 12 estaduais e municipais, 11 comunitárias e 06 privadas (MEC, 1994).

O Paiub não criou laços concretos no contexto político-educacional do Brasil e enfrentou dificuldades técnicas e operacionais de desenvolvimento. Por isso, não chegou a lograr o êxito esperado por seus idealizadores, mesmo tendo estabelecido uma nova forma de analisar a educação superior no âmbito institucional. O programa constituiu-se em uma experiência não duradoura, mas que promoveu um novo diálogo sobre a educação superior baseado em mudanças metodológicas e semânticas na dinâmica institucional, determinando, pelo menos em uma perspectiva conceitual, uma nova retórica, tendo a comunidade acadêmica como a base para o desenvolvimento da avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

O MEC interrompeu o apoio ao Paiub e direcionou recursos para novos processos avaliativos com características centralizadoras e de regulação. Por meio da Medida Provisória n. 1.018, de 18.06.1995 e pela Lei n. 9.131, de 24.11.1995 (BRASIL, 1995a; BRASIL, 1995b), foi instituído o Exame Nacional de Cursos como instrumento para avaliar a qualidade dos cursos de graduação (DAVOK, 2007).

2.3.4 Exame Nacional de Cursos - ENC

Em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, com Tarso Genro gerindo o MEC, foi editada a Lei n. 9131, de 24/11/95, que atribuiu ao Ministério da Educação o papel de “[...] formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem [...]” (BRASIL, 1995b, artigo 6º), tornando a avaliação obrigatória em todos os níveis de ensino, condição consagrada na LDB de 1996. A partir de então, a obrigatoriedade do Exame manteve-se, dela tornando-se dependente a renovação periódica do reconhecimento dos cursos de graduação. O órgão encarregado para efetivar esse processo foi o MEC, auxiliado pelo Conselho Nacional de Educação e pelos sistemas de ensino, conforme a Lei 9.394/1996, art. 8º (BRASIL, 1996b).

O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, foi o primeiro processo avaliativo instituído a partir dessa nova legislação, fundamentado nos artigos 3º e 4º da referida Lei 9131/95 (BRASIL, 1995b) e no artigo 9º, incisos 8º e 9º da LDBE. O exame em referência, aproveitou-se de experiência desenvolvida na educação básica, por intermédio de um projeto piloto, cuja intenção era integrar a comunidade acadêmica a um processo de avaliação e, desse modo, alinhando-se, também, com o esforço do Brasil em se integrar às ações da América Latina, cuja função precípua era estruturar um novo cenário educacional no

contexto brasileiro, visto que o país buscava novos patamares de crescimento (FRANCISCO et al, 2015).

O ENC foi instituído como um instrumento revolucionário de avaliação, desenvolvido sob uma perspectiva racionalista-funcional, partindo de pressuposto integrativo, alinhando o desempenho da comunidade acadêmica ao processo de avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003). Pautou-se em um vasto processo de regulamentação, centrado em questões predominantemente regulatórias previstas na LDB, acreditando que a utilização de diversos instrumentos e esferas da administração pública educacional poderiam colaborar com a avaliação de um sistema caracterizado por uma grande diversidade de instituições e cursos (RISTOFF, 2011).

O ENC buscava, também, a integração entre o MEC e as instituições, de modo a estimular uma convivência pacífica e a valoração da identidade e da globalidade institucional e do sistema de educação superior, de modo especial, o segmento privado, em franco processo de expansão (FRANCISCO et al, 2015). Os questionários de pesquisa incorporados ao ENC objetivavam reunir informações sobre as instituições, a prática docente, a qualificação de professores, a existência ou não de recursos de informática, infraestrutura laboratorial, bibliotecas, dentre outros (SINAES, 2015).

O exame vigorou por oito anos, sendo que, a cada ano, novos cursos iam sendo sucessivamente avaliados, por meio do desempenho de seus alunos concluintes. Durante o seu período de vigência, cursos de 26 áreas foram avaliados e a participação dos discentes dos cursos selecionados passou a ser condição para a diplomação. Os conceitos dos cursos avaliados pelo exame eram atribuídos em uma escala variando entre “A, B, C, D e E”, sendo que os dois últimos eram insatisfatórios (INEP, 2004b; INEP, 2005).

Com base na LDB/1996, ocorreu a edição do Decreto nº 2.306/1997 que atribuiu um formato peculiar ao sistema de ensino superior, ao projetar importantes modificações no quadro, até então, existente, no que diz respeito à fronteira entre as esferas pública e privada (BRASIL, 1997). O decreto determinou que as IES privadas publicassem os demonstrativos do movimento financeiro; que empregassem, pelo menos, 60% da receita (apenas das mensalidades escolares) ao pagamento de professores e funcionários, incluindo-se, nesse cômputo, os descontos, as bolsas de estudo que oferecessem e os encargos e benefícios sociais dos hospitais de ensino (BRASIL, 1997).

O Decreto 2.306/1997 determinou, também, que as IES privadas sem fins lucrativos que não cumprissem esses requisitos passariam a pagar impostos e contribuições, como qualquer sociedade mercantil, além de não poderem remunerar seus sócios. Ademais, poderiam ser submetidas, a qualquer tempo, à auditoria pelo Poder Público, devendo ainda publicar, anualmente, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes (BRASIL, 1997).

Em 1998, o governo FHC (vigente de 1995 a 2003), por meio do MEC, gerido por Paulo Renato de Souza, efetivou a Reforma de Estado, ocasião em que houve a privatização de muitas estruturas que davam sustentação ao Estado brasileiro como: serviços sociais e científicos, escolas, universidades, centros de pesquisa, creches, hospitais, entre outros, o que gerou a privatização ou concessão ao setor privado da execução de funções e serviços públicos, incluindo-se a educação superior. Influências externas sobre a educação superior ocorreram nessa época, como documentam o Banco Mundial (BM) e a Unesco (CUNHA, 2003).

O BM elaborou o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, em 1995, no qual foi feito um apanhado sobre a crise da educação superior e defesa de reformas que viriam a garantir maior eficiência, qualidade e equidade (BM, 1995); e a Unesco publicou documentos com a perspectiva de definir políticas para a educação superior, sendo o principal intitulado *La educación superior en el siglo XXI: vision y acción*, apresentado na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, em Paris, em 1998 (UNESCO, 1998), que enfatizou a indissociação entre educação superior de qualidade e avaliação e regulação, considerando, ainda, como fundamentais, os seguintes fatores: a cultura da avaliação, emancipação, autonomia, responsabilidade e prestação de contas.

Outro documento elaborado pelo BM, em 2004, intitulado *Higher Education in developing countries: peril and promise*, atribuiu ao Estado o papel de supervisor (BM, 2004), o que veio a fortalecer o estabelecimento de políticas de avaliação da educação superior em todo o mundo (CUNHA, 2003).

O ENC, portanto, foi a ferramenta educacional instituída pelo governo FHC, sob a coordenação do Ministro Paulo Renato de Souza, para a avaliação da educação superior (POLIDORI, 2009). Teve aplicação anual, entre os dias primeiro de maio e trinta de junho, no período compreendido entre 1996 a 2003, sendo seus atores principais os concluintes dos cursos de graduação de áreas definidas por portaria ministerial, conforme diretrizes estabelecidas por

comissões de especialistas de notório saber, em cada área, indicados pela SESu/MEC (SINAES, 2015).

A aplicação inicial do ENC ocorreu em 10 de novembro de 1996, abrangendo 55.000 graduandos (SINAES, 2009). Sua operacionalização envolveu uma prova aplicada aos concluintes dos cursos de graduação, permitindo que cada curso fosse avaliado consoante sua proposta curricular, considerando o currículo para as diversas áreas do conhecimento e os padrões de desempenho impostos pelos órgãos reguladores da educação superior no Brasil. Reitera-se, portanto, que o ENC objetivava promover uma ênfase à missão institucional, alicerçada em conceitos de produtividade e eficiência, dentro de uma lógica positivista, considerando o resultado do exame como forma de prestação de contas à sociedade. Enquanto o Paiub tinha o foco apenas na globalidade institucional, o ENC passou a considerar o curso como instrumento fundamental da eficácia institucional, partindo da concepção de que a qualidade do curso estava diretamente relacionada à qualidade de seus acadêmicos (FRANCISCO et al, 2015).

O foco da avaliação era o curso e possuía função classificatória, com base na premissa de que a qualidade era medida pelo desempenho de seu corpo discente. O exame vigorou por oito anos, sendo que, a cada ano, novas áreas eram integradas ao sistema (SINAES, 2009). Foi o primeiro processo nacional a adotar uma avaliação em larga escala, de forma diferenciada, por não visar à classificação e seleção dos participantes.

A metodologia empregada consistia em procedimentos não usuais de avaliação escolar, tanto no que se refere aos aspectos acadêmico, operacional e logístico, quanto na forma de aferir os conteúdos e habilidades: uma prova universal, aplicada no mesmo período e horário em todas as regiões (INEP, 2007). Seus resultados foram emitidos aos alunos de forma individualizada e confidencial, por meio de correspondência individual, enquanto que a divulgação aos dirigentes das IES ocorreu através de relatórios sintéticos, sem explicitação de notas individualizadas (SINAES, 2009).

Esses resultados eram interpretados estatisticamente segundo a ordenação dos desempenhos, baseados na média geral dos graduandos do curso e, a partir daí, determinaram-se cinco grupos (conceitos A, B, C, D e E), sendo prefixado o percentual de integrantes em cada um dos conceitos (SINAES, 2015).

A partir dos resultados do ENC, o MEC (por meio do Inep), deu início à verificação *in loco* das condições de oferta dos cursos, sobretudo naqueles que receberam conceito “D” e

“E” no Exame. Acoplado ao ENC foram lançados: Questionário sobre Condições Socioeconômicas do alunado e sua opinião sobre o curso; ACE; ACO e a Avaliação dos Centros Universitários (ACU). Para a devida operacionalização foi providenciado um amplo aparato normativo que contou com a colaboração de comissões multidisciplinares de especialistas em diversas áreas (SINAES, 2007; POLIDORI, 2009). Posteriormente, a partir da implantação do Sinaes, a ACE foi mantida sob a nomenclatura Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), em consonância com os critérios estabelecidos em 1996, pela LDBE (RECKTENVALD; SILVEIRA, 2005).

Como foi dito anteriormente, o ENC ou Provão teve seus procedimentos respaldados no Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabeleceu “procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior” (BRASIL, 1996a, *caput*), o qual teve inspiração no modelo proposto pela OCDE e caráter economicista (DIAS SOBRINHO, 2010).

Pelo Decreto, acima citado, Art. 1º, incisos I-IV, o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior deveria abranger os seguintes procedimentos:

- [...] (I) a análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- (II) a avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- (III) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- (IV) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (BRASIL, 1996a, p. 1).

O Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, (BRASIL, 1996a) foi editado em data anterior à LDBE/1996 (BRASIL, 1996b) e estabeleceu procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, descrevendo em seu texto uma análise dos mecanismos necessários para a efetivação da avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, bem como, os indicadores de desempenho global a serem aferidos. Estabeleceu, também, no Artigo 4º, incisos I a IV, que a avaliação individual das instituições de ensino superior deveria ser realizada por comissão externa à instituição, formalmente designada pela Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC, considerando os aspectos:

[...] (I) administração geral: efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados; relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; eficiência das atividades-meio em relação aos objetivos finalísticos;
 (II) administração acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo; adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar;
 (III) integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços;
 (IV) produção científica, cultural e tecnológica: avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição (BRASIL, 1996a, p. 2).

Este mesmo dispositivo legal (Decreto n. 2026/1996) também determinou que a avaliação institucional deveria abranger o ensino, a pesquisa e a extensão e, ainda, que todos os cursos deveriam ser avaliados em função dos resultados do ENC e dos relatórios de especialistas e que a avaliação das IES e de cursos de graduação ficaria sob a responsabilidade do Inep (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006). Estabeleceu, inclusive, que na avaliação dos cursos de graduação deveria ser efetivada a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior (Art. 6º, incisos I-V), considerando:

[...] (I) a organização didático-pedagógica; (II) a adequação das instalações físicas em geral; (III) a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; (IV) a qualificação do corpo docente; (V) as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental (BRASIL, 1996a, p. 2).

Mais tarde, o Decreto 2026/1996 foi revogado pelo Decreto 3.860, de 09 julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências, o qual estabeleceu oficialmente os procedimentos de avaliação, regulação e supervisão da educação superior (BRASIL, 2001b). Esse Decreto de 2001 estabeleceu oficialmente o caráter *high stakes* do Provão, ou seja, as consequências para aqueles cursos que, reiteradamente, tivessem desempenho insuficiente no ENC, iniciando com a assinatura de termo de compromisso em sanar as irregularidades e, em caso de descumprimento do acordado, podendo culminar até com suspensão do reconhecimento e proibição de abertura de novas vagas (Artigos 35 e 36 e seus incisos).

Nesse contexto, a avaliação institucional continuou fortemente controlada pela regulação estatal, o que foi considerado prejudicial por colocá-la em descrédito perante aos diversos segmentos da comunidade acadêmica (FRANCISCO et al, 2015). O Decreto 3.860/2001, de acordo com a indexação de normas da Câmara dos Deputados já foi objeto de alterações pelos seguintes dispositivos:

(a) Decreto 3864, de 11/07/2001, que acrescentou a sua vigência a partir de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001e);

(b) Decreto nº 3.908, de 04 de setembro de 2001, que deu nova redação ao seu Art. 10, determinando que os campi fora de sede que já tivessem sido criados e estivessem em funcionamento na data de publicação da norma legal, preservariam suas atuais prerrogativas de autonomia, sendo submetidos a processo de credenciamento em conjunto com a sede da universidade (BRASIL, 2001d);

(c) Decreto nº 4914 de 11 de dezembro de 2003, que dispõe sobre os centros universitários (BRASIL, 2003);

(d) Decreto nº 5225, de 1º de outubro de 2004, que altera os seus artigos 7º, 13, 24 e 36 (BRASIL, 2004b).

O citado Decreto 3.860/2001 (BRASIL, 2001b) foi revogado posteriormente pelo Decreto 5773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino -SFE” (BRASIL, 2006), que ficou conhecido por decreto-ponte, o qual foi alterado pelo Decreto 8754, de 10 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) e foi revogado pelo Decreto 9235/2017 (BRASIL, 2017d).

Pelo fato do ENC avaliar as condições de desempenho dos acadêmicos a partir de uma única prova, a proposta tornou-se enviesada e foi criticada pelos diversos segmentos da comunidade acadêmica, sobretudo pelo fato de não contar com um processo de sensibilização de acordo com as expectativas geradas pela estrutura da proposta e pelo fato dos resultados da prova passarem a constituir *rankings* que não estavam previstos no processo (RECKTENVALD; SILVEIRA, 2005).

As fortes críticas à regulação e à ingerência do sistema regulador levaram ao comprometimento da estrutura avaliativa e induziram ao início de um processo que culminou com a extinção do ENC, em dezembro 2003. O “boicote” dos acadêmicos, em relação à participação na prova, desestruturou toda a arquitetura complementar da avaliação e determinou

a ineficácia de seus procedimentos. Do ponto de vista institucional, apesar de consolidado como um aspecto relevante ao desenvolvimento dos cursos e instituições, a observância dos critérios propostos se deparava com a ausência de um controle organizado pela entidade estatal (FRANCISCO et al, 2015).

Mesmo com essas dificuldades, o ENC serviu de base para a construção de um sistema considerado referencial no processo de avaliação da educação superior, que determinava a participação ativa da comunidade acadêmica e considerava, entre outros aspectos, a contribuição da instituição como precursora de um processo de autoavaliação (SINAES, 2009).

Mesmo ao considerar os procedimentos adjacentes, tal como a ACO, a ACE e a ACU, a avaliação ainda necessitava de critérios que levassem em conta a diversidade do sistema de educação superior brasileiro (SINAES, 2007). Este conjunto de procedimentos constituiu o Saes (Sistema de Avaliação da Educação Superior), do qual faziam parte, além do ENC, os seguintes segmentos: o Censo da Educação Superior (Censup), realizado anualmente, envolvendo todos os cursos e IES do País; e a avaliação para fins de reconhecimento ou renovação do reconhecimento, realizada sempre que necessário, com as mesmas características da ACE (SINAES, 2015).

A ACE objetivou garantir, por meio de avaliações periódicas “*in loco*”, a qualidade do ensino de graduação oferecido pelas IES, gerando informações para subsidiar o MEC nas decisões de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. Portanto, trata-se de um instrumento de acreditação, executado por comissões de especialistas designados pelo Inep, que verificam os diversos aspectos do curso, tais como: seu funcionamento, a gestão, as atividades acadêmicas e a infraestrutura. Cada uma das dimensões de análise (organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações) recebia conceitos aferidos pelas comissões, que poderiam propor recomendações para o aperfeiçoamento e para o saneamento das deficiências encontradas. Além disso, a avaliação “*in loco*” visava verificar a adequação da infraestrutura e dos recursos humanos, observando se os mesmos estavam de conformidade com objetivos explicitados no projeto do curso (DAVOK, 2007).

O ENC vigorou de 1995 até 2003, tendo sido extinto pela MP n. 147, de 15 de dezembro 2003 (BRASIL, 2003). Foi substituído, em 2004, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) por ocasião da publicação da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a).

A evolução do processo avaliativo no Brasil aconteceu em quatro ciclos, sendo que o período de oito anos do governo FHC com o Ministro Paulo Renato foi intitulado como “terceiro ciclo”. Neste sentido, os ciclos assim se apresentam:

(a) primeiro ciclo (1986 a 1992) – várias iniciativas de organização de um processo de avaliação e a existência de avaliações isoladas no país, não se constituindo em uma avaliação de caráter nacional (Paru, Geres);

(b) segundo ciclo (1993 a 1995) – relacionado à formulação de políticas e implantação do Paiub;

(c) terceiro ciclo (1996 a 2003) – momento de consolidação ou implementação da proposta governamental, a implantação do ENC, da ACO e a edição de algumas Portarias para regulamentação e organização da avaliação das IES;

(d) quarto ciclo (de 2003 em diante) – denominado de “construção da avaliação emancipatória”, com a implantação do Sinaes, mediante proposta de desenvolvimento de uma avaliação formativa, que considerasse as especificidades das IES do País (POLIDORI, 2009).

Paralelamente à operacionalização da última versão do Provão de 2003, o MEC designou uma comissão (Comissão Especial de Avaliação-CEA) para estudar e elaborar uma nova proposta direcionada à avaliação da educação superior, que divulgou a proposta de uma nova rede de avaliação, em 27.08.2003, intitulada Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – Sinaes. A Medida Provisória 147, de 17.12.2003, divulgou a nova proposta, que foi convertida na Lei de criação do Sinaes (VERHINE; DANTAS, 2009).

2.3.5 Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior - Sinaes

Em 2004, com o advento da Lei n. 10.861, de 14/04/2004, no governo Lula da Silva, com Fernando Hadad no MEC, o Sistema de Avaliação vigente foi reformado, sendo instituído o Sinaes, cujo objetivo, nos termos do art. 1º desta Lei, é: “[...] assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]” (BRASIL, 2004a, p. 1), sob a coordenação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes (BRASIL, 2004a). O Sinaes, em seu escopo, constituiu-se da experiência dos vários momentos históricos da avaliação no Brasil, consolidando um sistema norteador do desenvolvimento gerencial dos diversos modelos institucionais e que vigora atualmente (FRANCISCO et al, 2015).

O Sinaes teve seu marco inicial em 2003, quando o primeiro Ministro da Educação do Governo Lula, Cristovam Buarque, criou a CEA objetivando propor a reforma do sistema de avaliação brasileiro, a qual tinha como objetivo auxiliar no cumprimento das novas funções estratégicas de educação superior “a cidadania democrática, a justiça social e o desenvolvimento sustentável” (INEP, 2003, p. 8). A proposta do Sinaes considerou os antecedentes, entre outros, a experiência do Paiub, da Capes, do Paru, do Geres, do ENC, a ACO, ACE e ACU (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Na opinião de um de seus idealizadores, o Professor Dilvo Ristoff, o Sinaes pode ser efetivamente considerado um sistema, uma vez que integra: os instrumentos de avaliação; estes instrumentos articulados aos de informação; espaços de avaliação no MEC; a autoavaliação à avaliação externa; e articula (sem confundir) avaliação e regulação; além de propiciar coerência entre avaliação, objetivos e política para a educação superior. Segundo o autor, a avaliação institucional não se confunde com avaliações de rendimento acadêmico ou de cursos, embora as considere efetivamente em suas análises, inferências e juízos (RISTOFF; GIOLLO, 2006). Corroborando com essa opinião, Marchelli (2007) acrescenta que o Sinaes é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador, que requer a sistematização e o inter-relacionamento de um grande conjunto de informações obtidas por meio de dados quantitativos e juízos de valor, dizendo respeito à qualidade das práticas e da produção teórica das IES.

De acordo com a Lei 10.861/2004, Art. 3º, incisos I-X, a avaliação das IES objetiva:

Art. 3º [...] identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas, obrigatoriamente, as seguintes:

- I- a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II- a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III- a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; a comunicação com a sociedade;
- IV- as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- V- organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

- VI- infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VII- planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- VIII- Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- IX- políticas de atendimento aos estudantes;
- X- sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior. (BRASIL, 2004a, p. 1)

Essas dimensões institucionais referenciadas no Artigo 3º da referida Lei, constituem-se nas dez dimensões do Sinaes e o resultado do processo avaliativo se expressa mediante a aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL, 2004a).

Os principais enfoques norteadores do Sinaes englobavam: “o respeito à diferença, à autonomia, à identidade, além da ênfase na missão pública e nos compromissos e responsabilidades sociais das IES” (BRASIL, 2004a, p.1). Sua abordagem foi concebida como verdadeiramente sistêmica e focada na instituição (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006), preconizando a autonomia e identidade das instituições e os procedimentos, bem como a publicização dos dados e dos resultados.

Em termos operacionais, o processo de avaliação institucional do Sinaes ficou assim dividido: Avaliação Institucional (AI) propriamente dita, Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Enade (ANDRIOLA, 2008). Para efetivação do processo avaliativo, o Sinaes propõe:

- (a) a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- (b) publicização de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- (c) o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; e
- (d) a participação do corpo discente, docente e técnico administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações (CONAES, 2004).

A finalidade do Sinaes, segundo seus documentos, é permitir o acompanhamento da evolução da qualidade do ensino superior e a condução do processo de credenciamento ou

renovação de credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, em consonância com o Art. 9º, inciso IX, da Lei nº 9.394, de 1996. Sua coordenação se faz pela Conaes, órgão do âmbito do Ministério da Educação, vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, cuja composição, definida no Artigo 7º da Lei 10.861/2004, abrange 13 membros representantes dos seguintes segmentos: um do Inep; um da Capes; três do MEC, sendo um deles do órgão responsável pela regulação e supervisão; um pertencente ao corpo discente das IES; um do corpo docente das IES; um integrante do corpo técnico-administrativo das IES; e cinco membros indicados pelo Ministro da Educação, entre cidadãos brasileiros (BRASIL, 2004a).

De acordo com a própria concepção do Sistema, os resultados da avaliação deverão constituir o referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior. Para tal, o Sinaes estabeleceu três modalidades de instrumentos, a serem aplicadas em diferentes momentos, listados a seguir: Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES), que é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação, desenvolvido em etapas:

- (a) autoavaliação, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES;
- (b) avaliação externa, realizada por comissões designadas pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Conaes;
- (c) a ACG, que avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas (SINAES, 2009).

A periodicidade dessa avaliação influencia diretamente o processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos. Na avaliação *in loco*, os avaliadores emitem seu parecer em relação às condições de ensino das IES e dos cursos, orientadas por dimensões constantes dos instrumentos de avaliação. Para a produção indicadores, o Sinaes conta com as informações disponibilizadas pelo censo e pelo cadastro de docentes da educação superior. A pontuação média dos concluintes de determinado curso na prova do Enade fornece um indicador da qualidade acadêmica média dos profissionais egressos desse curso (SINAES, 2009). A legislação vigente prevê que todos os cursos sejam visitados a cada três anos, o que exige uma estrutura muito grande, em função do grande número de cursos. Por conta disso, o MEC dispensou a visita de renovação de reconhecimento dos cursos com conceitos 3, 4 e 5 (FERNANDES et al, 2009).

O Sinaes, conforme a ideologia dos criadores, foi concebido com a função de cumprimento das metas estabelecidas tanto para a educação básica, como para a superior: expandir as matrículas e garantir a qualidade. A diretriz para a regulação do sistema é clara: planejamento da expansão com qualidade (ABREU JÚNIOR, 2009). Foi para garantir a expansão com qualidade que se estabeleceu a necessidade da avaliação sistemática (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Ancorado nas experiências instituídas em décadas anteriores, o Sinaes não apenas reeditou o passado, pois apresentou uma evolução, a partir da integração e implementação, em um único sistema, do processo avaliativo interno, do externo, da avaliação dos discentes e dos cursos de graduação. Na Lei de sua criação, os processos avaliativos são apresentados como “referencial básico” para a regulação estatal, cabendo aos órgãos competentes se utilizarem dos resultados obtidos na avaliação externa, avaliação de discentes e avaliação de cursos, para a regulação e definição das políticas da competência do poder público (BERTOLIN, 2007; SGUISSARDI, 2008).

Diversos autores consideram que o Sinaes representou a resposta do Governo Lula às críticas ao processo de avaliação da educação superior conduzido pela gestão anterior, considerado ideologicamente comprometido com a perspectiva neoliberal (BARREYRO; ROTHEN, 2008; DIAS SOBRINHO, 2008; VERHINE; DANTAS, 2009). A propósito, dada a sua representatividade e, comporta falar de seus pilares de sustentação que são os componentes desse Sistema.

2.4 Componentes da avaliação preconizada pelo Sinaes

A partir do início deste século XXI, a avaliação da educação superior alcançou expressiva relevância acadêmica e social, considerando-se que as políticas públicas de educação têm lhe conferido grande visibilidade e investindo somas consideráveis de recursos.

De acordo com os documentos pertinentes à sua criação, o Sinaes fundamenta-se em princípios e objetivos totalmente vinculados aos interesses sociais da educação superior e sua operacionalização envolve a participação efetiva da comunidade educativa e dos membros da administração central. A articulação e a coerência de diversos instrumentos avaliativos e de agentes internos e externos, operando com procedimentos metodológicos e operacionais

comuns, devem constituir um sistema de avaliação que abranja a todas as IES do País (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004a).

A avaliação institucional, apesar de ser um elemento de grande visibilidade, não realiza o milagre das transformações concretas, por si. Assume sentido à medida que estabelece mecanismos capazes de realizar o acompanhamento da operacionalização das mudanças, que forem identificadas como importantes para a instituição, no ato da autoavaliação.

O sistema preconizou a realização do processo avaliativo da educação superior por meio de três componentes principais: a avaliação institucional (interna e externa) e o Enade, que formam o tripé avaliativo, através do qual é possível conhecer a qualidade dos cursos e das IES de todo o Brasil (BRASIL, 2004a), a seguir abordados.

2.4.1 Avaliação interna ou autoavaliação

A autoavaliação constitui a primeira ferramenta que integra os elementos constitutivos do processo global de avaliação e regulação. A partir de exigência de Lei de constituição do Sinaes, cada IES criou seu órgão de coordenação da avaliação desenvolvida internamente, denominada de Comissão Própria de Avaliação - CPA (BRASIL, 2004a). A CPA tem a função precípua de realizar a autoavaliação institucional, que é considerada o epicentro do Sistema, conforme comentam Teixeira Júnior e Rios (2017).

A composição da CPA também é prevista na Lei de criação do Sinaes, ao estabelecer que a comissão deve ser composta, equitativamente, por membros de todos os segmentos da comunidade acadêmica: docentes, discentes, servidores técnico-administrativos e membros da sociedade civil organizada, sendo vedada a composição que privilegie a presença de um segmento em detrimento de outro.

O Roteiro de Autoavaliação Institucional editado pelo Inep/MEC, em 2004, explicita que:

A avaliação interna é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, buscando compreender os significados do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social (INEP, 2004c, p. 11).

A autoavaliação oportuniza à comunidade acadêmica de cada Instituição, por meio da autoanálise, o conhecimento e a consciência de suas responsabilidades, além de propiciar o

aprofundamento sobre seu funcionamento, o que pressupõe um processo voltado para a melhoria da qualidade do ensino, articulando as áreas de graduação e pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão, cujos resultados levam a um maior crescimento institucional e melhor integração com a sociedade (SINAES, 2009).

O processo de avaliação interna tem como objetivo principal “fazer um RX” da instituição em seus aspectos acadêmicos e organizacionais, tendo em vista seu caráter permanente de *locus* de produção do conhecimento procurando, sempre, redimensionar as fragilidades em concordância com os pressupostos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), balizados pelos princípios da Instituição (GAMA FILHO, 2013).

A autoavaliação das IES, coordenada pela CPA, contempla a análise global e integrada das dez dimensões, organizadas em cinco eixos previstos no Instrumento de Avaliação Institucional Externa, que são:

Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional: que considera a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes;

Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional: que compreende as dimensões 1 (A missão e o PDI) e a 3 (Responsabilidade Social);

Eixo 3 - Políticas Acadêmicas: formado pelas dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de atendimento discente);

Eixo 4 – Políticas de Gestão, composto pelas dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão) e 10 (Sustentabilidade Financeira); e

Eixo 5 – Infraestrutura Física, formado pela dimensão 7, que possui o mesmo nome (INEP, 2017d; INEP, 2017e).

Além desses eixos, ao abordar especificamente os cursos, as instituições devem considerar três dimensões: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura, integrantes do Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação presencial e a distância (INEP, 2017b; INEP, 2017c). Como estratégias para a realização das avaliações internas poderão ser adotados os mesmos indicadores dos instrumentos de avaliação *in loco* do Inep com vistas à melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados para uma avaliação externa efetiva. É relevante haver coerência entre o planejamento, a avaliação externa e a avaliação interna (autoavaliação), no sentido de auxiliar a instituição a identificar suas potencialidades, fragilidades, carências e necessidades, bem como, definir suas prioridades, contribuindo para a

demonstração de sua evolução a partir dos processos de planejamento e avaliação como instrumentos de gestão e de ações acadêmicas e administrativas de melhoria institucional junto à comunidade acadêmica e à sociedade (NUNES; DUARTE; PEREIRA, 2017).

O processo de autoavaliação institucional formaliza a percepção da comunidade acadêmica (alunos, professores e corpo técnico-administrativo) sobre a instituição. Seu objetivo principal é analisar as ações e as políticas da Instituição, com o intuito de produzir informações claras e confiáveis para gestores, pesquisadores, educadores e para a comunidade em geral. Diante do entendimento de que o processo avaliativo reúne pontos de vista de diversos públicos, tornando-se bastante complexo, é exigido de quem dele participa comprometimento e sintonia com a missão e com os princípios institucionais, além da exigência de um processo bem planejado com auxílio de ferramentas que possam viabilizá-lo de maneira segura e confiável (MESQUITA et al, 2017).

O citado “Roteiro de Autoavaliação Institucional: Orientações Gerais”, documento de 41 páginas, editado pelo Inep, explicita que:

A avaliação das instituições de educação superior tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. Tal ocorre, em especial, quando conta com a participação efetiva de toda a comunidade interna e, ainda, com a contribuição de atores externos do entorno institucional. Nestes casos, a instituição constrói, aos poucos, uma cultura de avaliação que possibilita uma permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e finalidades acadêmica e social (INEP, 2004c, p. 9).

Ainda na mesma página, o documento do Inep assegura que caracterizadas “as fragilidades e as potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas em lei, a autoavaliação é um importante instrumento para a tomada de decisão”, sendo que dela resultará um relatório, que deverá ser minuciosamente preparado, contendo análises, críticas e sugestões (INEP, 2004c, p. 9).

As orientações gerais para a elaboração do relatório anual de autoavaliação, além de tratar das concepções gerais do sistema, apresenta os requisitos da autoavaliação, que incluem:

- (a) uma equipe de coordenação, para planejar e organizar as atividades, manter o interesse pela avaliação, sensibilizando a comunidade e fornecendo assessoramento aos diferentes setores da IES, e refletir sobre o processo;

- (b) participação dos integrantes da instituição, pois o envolvimento dos atores – por diferentes que sejam entre si – auxilia na construção do conhecimento gerado na avaliação;
- (c) compromisso explícito dos dirigentes das IES em relação ao processo avaliativo;
- (d) informações válidas e confiáveis pois, sendo a informação fidedigna o elemento fundamental do processo avaliativo, a sua disponibilização pelos órgãos pertinentes da instituição é prioritária. Interpretação de informações são essenciais para alimentar as dimensões que a autoavaliação quer indagar;
- (e) uso efetivo dos resultados para planejar ações destinadas à superação das dificuldades e ao aprimoramento institucional” (INEP, 2004c, p. 11).

Além disso, o citado documento aborda as etapas do processo autoavaliativo: preparação, planejamento, desenvolvimento, consolidação de dados, elaboração do relatório e divulgação no âmbito da comunidade acadêmica e ratifica que o resultado da autoavaliação deve ser consolidado no Relatório de Autoavaliação Institucional, que tem por finalidades fomentar a cultura de avaliação institucional e subsidiar os processos de avaliação externa.

No intuito de atualizar procedimentos pertinentes ao processo avaliativo, a Conaes editou, em 2014, um documento endereçado aos dirigentes de IES, em que apresenta considerações sobre a sistemática de apresentação dos dados da autoavaliação (CONAES, 2014) e em 09 outubro de 2014, o Inep editou a Nota Técnica (NT) 065/2014 que traz o novo roteiro para o Relatório de Autoavaliação Institucional, abrangendo cinco partes: introdução, metodologia, desenvolvimento, análise dos dados e das informações e ações previstas com base nessa análise (INEP, 2014). A postagem dos relatórios, efetivada anualmente pelas IES, a partir da vigência da NT 065/2014, passou a ocorrer nas versões parciais, para os anos de 2015 e 2016 e na versão integral, para o ano de 2017, postados até 30 de março do ano subsequente.

Diversas críticas à autoavaliação são encontradas na literatura, dentre elas a de Lehfeld et al (2010), os quais asseveram que a metodologia proposta para este procedimento tem enfoque quanti-qualitativo, priorizando uma avaliação de processos ao invés de produtos, ou somente resultados e levando em consideração o paradigma qualitativo, para embasar os dados quantitativos e realizar uma avaliação multifocal, valorizando a descrição de contextos e privilegiando a interpretação dos dados analisados. Opiniões outras são vistas nos trabalhos, porém, não há como negar o ganho que o processo autoavaliativo trouxe para a educação superior, sobretudo no que se refere ao conhecimento do que a própria IES faz, como operacionaliza suas políticas, quais suas fragilidades e potencialidades, a fim de que possam ser implementadas estratégias de melhoria.

2.4.2 Avaliação Institucional Externa - AIE

A avaliação institucional externa (AIE) é embasada na autoavaliação institucional, realizada anualmente pela CPA de cada IES (BRASIL, 2004a). Possui um foco mais amplo que a de curso, ou seja, envolve a instituição como um todo, e sua finalidade se volta para a verificação das condições gerais de funcionamento das IES e geração de informações para auxiliar as tomadas de decisões pelo MEC sobre os credenciamentos e credenciamentos institucionais.

Esse processo avaliativo tem início, de fato, quando as IES o requerem formalmente, a partir do preenchimento do Formulário Eletrônico (FE) no sistema e-MEC. O sistema dispara mensagem aos avaliadores cadastrados que informaram disponibilidade e logo que esses aceitam a designação pelo sistema, são disponibilizadas todas as informações pertinentes à avaliação, gerando aos avaliadores o compromisso de, inicialmente, realizarem algumas ações prévias, como a Análise Preliminar e o Contato com a IES e, posteriormente, realizar a viagem para a verificação *in loco* das condições de oferta educacional. Igualmente ocorre com os cursos que precisam formalizar o processo no sistema e-MEC, seguindo um calendário anual divulgado pelo Inep.

As visitas *in loco* para fins de AIE, mesmo antes da vigência do atual sistema, o Sinaes, já eram realizadas por comissões de professores inscritos no Cadastro Permanente de Avaliadores Institucionais do MEC. Essas visitas, segundo Recktenvald e Silveira (2005), são incumbidas, dentre outras tarefas, da verificação da execução do PDI das IES, em relação aos seguintes aspectos:

- (a) objetivos, metas e ações das instituições;
- (b) políticas de qualificação e de valorização dos professores;
- (c) características qualitativas e quantitativas dos docentes, discentes e pessoal de apoio técnico;
- (d) infraestrutura e organização institucional;
- (e) gestão acadêmica;
- (f) atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Portanto, a AIE representa um instrumento de controle das informações relatadas no FE próprio da avaliação, no PDI e nos relatórios de autoavaliação das IES. O processo de AIE pode revelar um bom modelo de ensino, construído e desejado pela instituição escolar, que

precisa estar intencionalmente orientada para a profissionalização do corpo de professores e para o melhoramento institucional e fazer parte de um programa global. Para operacionalizar a avaliação, tanto de IES quanto de cursos, o Inep utiliza instrumentos padronizados.

O processo de autorização de curso de graduação transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que gera a elaboração de um relatório pela comissão de avaliadores, em que são aferidas as informações apresentadas pelo curso, relacionadas à realidade encontrada durante a visita. Com isto é gerado pelo sistema o Conceito de Curso (CC), o qual obedece uma graduação de cinco níveis (1 a 5), cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória (BASTOS; ROVARI, 2016).

Diversos instrumentos já foram criados, desde a instituição do Sinaes, para apoiar e orientar a avaliação de cursos, seja para autorização, reconhecimento ou renovação do reconhecimento. O atual Instrumento, aprovado em outubro de 2017, conta com 45 IQ, enquadrados nas dimensões “Organização Didático-Pedagógica”, com 24 Indicadores; “Corpo Docente e Tutorial”, com 15 Indicadores; e “Infraestrutura”, com 16 Indicadores. Ressalta-se que alguns desses indicadores são específicos para alguns cursos, não se aplicando a outros (INEP, 2017b; INEP, 2017c).

O cálculo utilizado para obter o CC considera pesos atribuídos às três dimensões do instrumento de avaliação de Cursos (SINAES, 2015). Para o ato pertinente à autorização de cursos, que é requerido às Instituições que não possuem autonomia (como as Faculdades, isoladas e integradas), a dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) possui peso 40, a dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) tem peso 20, e a dimensão 3 (Infraestrutura) tem peso 40 (INEP, 2017b). O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos, também, transcorrem dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina com a elaboração de um relatório pela comissão avaliadora, no qual são apresentadas as informações verificadas (*in loco*), relacionadas à realidade encontrada durante a visita.

Na avaliação institucional, os instrumentos também têm sido aperfeiçoados periodicamente, desde a instituição do Sinaes. O conceito institucional (CI) abrange as 10 dimensões determinadas pelo art. 3º da Lei do 10.861/2004, agrupadas em cinco eixos, com indicadores que apresentam elementos de avaliação e os respectivos critérios para sua análise e verificação (SINAES, 2015).

Para o credenciamento de novas instituições, existe um fluxo processual composto por diversas etapas, semelhantes às destinadas ao reconhecimento dos cursos existentes que requerem análises qualitativa e quantitativa por parte da comissão avaliadora (INEP 2017d). Nos casos de credenciamento e transformação de organização acadêmica, também editado pelo Inep em outubro de 2017, são analisados 50 indicadores, assim subdivididos: Eixo 1- Planejamento e Avaliação Institucional = engloba 05 indicadores; Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional = abrange 07 indicadores; Eixo 3- Políticas Acadêmicas = 12 indicadores; Eixo 4- Políticas de gestão = 08 indicadores; e Eixo 5 – Infraestrutura = 18 indicadores. Quanto aos pesos utilizados no cálculo, para o ato de credenciamento e transformação de organização acadêmica, os eixos 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) e 3 (Políticas acadêmicas) possuem peso 10, enquanto os eixos 2 (Desenvolvimento institucional) e 5 (Infraestrutura) têm peso 30; e o eixo 4 (Políticas de gestão) possui peso 20 (INEP, 2017e).

Os resultados das avaliações permitem aos gestores institucionais:

[...] tirar proveito dos mesmos para análise e mudanças necessárias. O papel do gestor é preparar o ambiente para a avaliação, tirar dúvidas e receios que possam impossibilitar ações positivas quanto ao processo avaliativo e essa atitude deve ser tomada tanto para os professores como para os estudantes (ALONSO, 2012, p. 69).

A avaliação institucional tem duas orientações, uma formativa e a outra somativa (DIAS SOBRINHO, 2003). A avaliação somativa, de controle, regulatória, tem como objetivo a mensuração, a comparação, a classificação dos dados/resultados e a avaliação formativa e a emancipatória, que pretende ir além dos dados/resultados, propondo a elaboração de conhecimentos e crítica que se produz no interior da universidade.

A Portaria Normativa 40/2007, republicada em 2010 (BRASIL, 2007e) estabeleceu que as Comissões de Avaliação *in loco*, para fins de avaliação institucional, deveriam ser compostas por três avaliadores e as de curso, por dois avaliadores, obedecendo a sorteio para a escolha dos membros, efetivado pelo sistema e-MEC, dentre os avaliadores integrantes do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, intitulado Basis. Essa norma Legal foi revogada no final do ano de 2017, pela Portaria Normativa 22, de 21.12.2017, que dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento das IES integrantes do SFE (MEC, 2017d), o qual composto pelas federais e pelas privadas,

considerando-se que as IES estaduais e municipais são reguladas pelos Sistemas Estaduais de Ensino.

De acordo com o portal do Inep (<http://portal.inep.gov.br/banco-de-avaliadores>), o Basis foi instituído pela Portaria MEC 1.027, de 15 de maio de 2006, constituindo-se cadastro nacional e único de avaliadores selecionados e capacitados pelo Inep para constituição das comissões de avaliação *in loco*. O Decreto 9235, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, em seu Artigo 83 explicita que as “avaliações externas *in loco* são realizadas por avaliadores capacitados em instrumentos específicos a serem designados pelo Inep (BRASIL, 2017d, p.21).

A seleção de avaliadores leva em conta os seguintes requisitos mínimos quanto ao perfil acadêmico e profissional: titulação mínima de doutor; efetiva produção acadêmica e intelectual nos cinco anos imediatamente anteriores à seleção, comprovada através de currículo “Lattes”; reputação ilibada; não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias; disponibilidade para participação em, pelo menos, três avaliações anuais. O banco de avaliadores é administrado pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), integrante do Inep (SINAES, 2015). No ano de 2018 ocorreu nova seleção de avaliadores do Basis, pois havia déficit em algumas áreas e os novos avaliadores já foram capacitados, segundo notícias publicadas no portal do Inep e da Abmes.

2.4.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade

Conforme a Lei 10.861/2004, que instituiu o Sinaes (Art. 5º), a avaliação de desempenho dos estudantes dos cursos de graduação é realizada por meio da aplicação de uma prova intitulada Enade, que substituiu o ENC ou Provão, para fins de:

[...] aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2004a, p. 2).

O Enade é, portanto, o terceiro elemento ou “ pilar” do Sinaes para a realização do processo avaliativo nacional e versa sobre os conteúdos curriculares previstos nas DCN. Assim, os cursos que ainda não possuem DCN estabelecidas, não realizam o Exame. A periodicidade para ocorrência da prova para uma mesma área é trienal, sendo operacionalizado por meio de quatro instrumentos de coleta de dados: (a) a prova; (b) o questionário de impressões sobre a prova; (c) o questionário do estudante (inicialmente denominado de socioeconômico); e (d) o questionário aplicado aos coordenadores de cursos.

Esse Exame manteve as seguintes características presentes no ENC: (a) é um componente curricular obrigatório, registrado no histórico acadêmico do aluno; (b) a divulgação dos resultados para a sociedade ocorre por curso de uma dada instituição, sendo que o resultado individual é disponibilizado apenas para o aluno que realizou a prova; (c) os melhores desempenhos por área do conhecimento são agraciados com bolsas de estudo em pós-graduação; (d) os instrumentos de coleta de dados utilizados por ocasião do exame permitem a obtenção de informações sobre o aluno, o curso e a IES (GRIBOSKI, 2015)

A partir da implantação do Sinaes, em 2004, o Enade passou a integrar a avaliação de cursos e instituições e a expressar o desenvolvimento da “aprendizagem dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN) para os cursos ofertados (GRIBOSKI, 2012, p.180).

O primeiro Manual do Enade foi editado em 2004, contendo: Lei do Sinaes, cópia da Portaria MEC 2051, de 09 de julho de 2004, explicitação dos objetivos do Exame, os quais estão direcionados à melhoria da qualidade da educação superior, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente, à promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (INEP, 2004a, Art. 1º).

Além disso, o Manual trouxe, também, cópia da Portaria MEC 1606, de 01 de junho de 2004 (MEC, 2004b), que estabeleceu os Cursos que seriam avaliados no primeiro ano: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia. As edições de Manuais do Enade ocorreram de 2004 até 2016 e, sendo que o Inep

anunciou, em 2017, que descontinuari a publicação dos manuais e que todas as informações pertinentes ao Exame, anualmente, constariam do seu Edital.

A normatização do Enade, aplicado anualmente, é composta por: (a) Lei 10861/2004, que instituiu o Sinaes (BRASIL, 2004a); (b) uma Portaria específica do MEC/INEP, editada a cada ano, contendo as diretrizes da prova para cada área; (c) Decreto 5773/2006 (BRASIL, 2006); (d) PN 40/2007 (BRASIL, 2007e), que instituiu o cadastro eletrônico de processos (pelo sistema e-MEC) e consolidou as disposições sobre IQ, o Banco de Avaliadores do Sinaes (Basis) e o Enade (BRASIL, 2007). No final de 2017, o Decreto 5773/2006 foi revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017d) e a PN 40/2007 foi alterada pela PN 23/2016 e, posteriormente, revogada pela PN 22/2017, datada de 21 de dezembro de 2017 (MEC 2017f). Mais recentemente foi editada a Portaria 840/2018, de 24 de agosto de 2018, dispondo sobre os procedimentos de competência do Inep referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes, republicada pela edição do D.O.U. 169, de 31.08.2018, em virtude de ter saído na edição 165, de 27 de agosto de 2018, com incorreção (MEC, 2018).

Desde sua criação, o Enade passou a ser um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, tendo a sua data de realização (ou de dispensa oficial pelo MEC) inscrita no histórico escolar dos estudantes, para fins de declaração da situação de regularidade com relação a essa obrigação. Sua aplicação é acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, aspecto relevante para a compreensão de seus resultados (INEP, 2015).

Diante do exposto, emerge a compreensão de que o Enade constitui-se em uma ferramenta avaliativa importante para estudantes, professores, cursos e instituições, pois, por meio desse dispositivo, o Brasil se destaca como um país que aplica um exame nacional de caráter obrigatório aos estudantes concluintes dos cursos de ensino superior (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

O Enade corresponde ao indicador de qualidade que possui maior peso na sistemática do Sinaes, pois seus resultados influenciam diretamente o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e, conseqüentemente, o índice Geral de Cursos (IGC). O CPC é constituído de oito componentes, que se encontram agrupados em três dimensões destinadas a avaliar a qualidade dos cursos de graduação: (1) desempenho dos estudantes; (2) corpo docente; (3) condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo. O IGC é uma média

ponderada das notas contínuas de CPCs e dos conceitos Capes dos programas *stricto sensu* da Instituição. A ponderação é feita a partir do total de estudantes nos referidos níveis de ensino.

A orientação para os cálculos desses indicadores, acima especificados, vem sofrendo ajustes a cada ano. Os ajustes de 2014, divulgados pelo Inep em dezembro de 2015, seguiram as Notas Técnicas: NT-DAES/INEP 57/2015, para o Enade; NT-DAES/INEP 58/2015, para o CPC; e NT-DAES/INEP 59/2015, para o IGC (INEP, 2015a; 2015b; INEP, 2015c), cujo detalhamento integra o Capítulo 2.

Em conformidade com o último Manual do Enade (INEP, 2016a) são componentes desse Exame: a prova; o questionário do estudante respondido previamente ao dia da prova; o questionário de impressões dos estudantes sobre a prova, que é preenchido no dia do exame; e o questionário do coordenador do curso, que objetiva obter informações dos coordenadores sobre as questões do Exame, em relação aos conteúdos e quanto ao formato da prova. A partir dos resultados anuais são emitidos os seguintes documentos pelo Inep: Boletim de Desempenho do Estudante; Relatório do Curso; Relatório da Área; Relatório da Instituição e Resumo Técnico, conforme estabelece o Inep, em seu site eletrônico.

O Enade, realizado anualmente sob a responsabilidade do Inep e orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, conta com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Área, considerando os cursos constantes no ciclo avaliativo trienal, que corresponde à periodicidade do exame aplicado a cada área.

Para o ano de 2018, o Edital do Enade (nº 40/2018) foi publicado no D.O.U. nº 119, de 22 de junho de 2018, determinando que seriam inscritos os alunos ingressantes e concluintes dos cursos integrantes do ciclo avaliativo anual, bem como os estudantes na condição de irregulares. O citado Edital informa que: (1) são considerados ingressantes os estudantes que iniciaram o respectivo curso no ano de edição da prova, devidamente matriculados, e que tenham cumprido de zero a 25% da carga horária mínima do currículo do curso; (2) estudantes concluintes são aqueles que têm expectativa de conclusão do curso até julho de 2019 ou que tenham cumprido 80% ou mais da carga horária mínima do currículo do curso; (3) alunos irregulares são aqueles que, mesmo habilitados ao Exame de anos anteriores, mas não foram inscritos pelas sua IES de origem ou, se inscritos, não compareceram à prova e não se beneficiaram por dispensa oficial concedida pelo Inep (INEP, 2017j).

A partir do ano de 2008, o estudante ingressante passou a ser dispensado dessa prova e o seu desempenho passou a ser obtido por meio da prova do Exame Nacional do Ensino

Médio - Enem. O estudante irregular também não realiza a prova; sua inscrição objetiva o registro no sistema que, uma vez processado, sana a irregularidade (INEP, 2008).

Os cursos de graduação de todas as IES participantes do SFE, possuidores de DCN, são distribuídos em grupos de vinculação, que recebem as denominações: verde, azul e vermelho. O grupo verde (ano I) correspondendo aos bacharelados nas áreas de saúde, agrárias e afins, foi avaliado nos anos de 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016. O grupo azul (ano II), composto pelos bacharelados enquadrados nas áreas de ciências exatas e afins e licenciaturas nessas áreas, participou do Enade em 2005, 2008, 2011, 2014 e 2017. E o grupo vermelho (ano III), formado pelos bacharelados nas áreas de ciências sociais aplicadas, humanas e afins, integrou o Enade dos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015 (SINAES, 2015), já divulgados, e o de 2018, ainda aguarda divulgação dos resultados individuais.

A base de cálculo do conceito Enade vem sofrendo ajustes ao longo das edições desse Exame e, para melhor entendimento dos componentes da fórmula de cálculo, pelas IES e pela sociedade, o Inep divulga Notas Técnicas que mostram a decomposição das fórmulas. O cálculo leva em conta: (a) a Nota do Indicador de Diferença de Desempenho (NIDD); e (b) o desempenho dos concluintes.

A PN-MEC nº 23, de 20 de dezembro de 2016, que foi reeditada com mesmo número em 2017, datada de 21.12.2017, publicada no D.O.U. 245 de 22 de dezembro de 2017, revogando vários dispositivos legais, dentre eles a PN-MEC nº 40/2007 (republicada em 2010), estabeleceu que o conceito Enade, seria calculado “a partir dos resultados dos estudantes concluintes no Exame, com referência à sua respectiva área de avaliação no Exame” (MEC, 2016, p. 1).

A referida PN-MEC nº 23/2016, informa que esses IQ, calculados no ano subsequente ao da realização do Enade, “com metodologias próprias descritas em documentação técnica elaborada pelo Inep, fazendo uso de resultados do Enade e de insumos constantes nas bases de dados de órgãos vinculados ao MEC” (MEC, 2016, p.2).

Além dos conceitos do Enade, passaram a ser divulgados pelo Inep, anualmente, os resultados referentes ao IDD, indicador desenvolvido para captar o valor agregado do curso, representando a diferença entre o desempenho médio dos concluintes de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso.

O IDD é “um indicador de qualidade que mede o valor agregado ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e suas

características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado”, conforme descreve a NT nº 33/2017/CGCQES/DAES. (INEP, 2017i, p.1).

De acordo com o portal do Inep, a nota do IDD (NIDD) busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Enem, como medida proxy (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado. A Nota do IDD (NIDD) vem sendo aperfeiçoada e, desde 2014, o cálculo ocorre para cada indivíduo que tenha participado do Enade e do Enem, recuperando-se os resultados do mesmo estudante nos dois exames a partir do número do CPF. Até 2015, a NIDD não era divulgada individualmente, figurando apenas como componente do Conceito Preliminar do Curso (CPC). Porém, passou a ser liberada, uma vez que representa a estimativa da parte do desempenho do estudante concluinte, decorrente da qualidade das condições de oferta no processo formativo do curso, indicando características de destaque no curso, que pode ser utilizada na análise institucional, como um ponto relevante a ser considerado ou um indicativo de necessidade de melhoria para aqueles cujos escores não se enquadram dentro dos referenciais pré-definidos (IKUTA, 2016).

Para Bittencourt et al (2008), o surgimento do IDD foi motivado pelo fato do perfil dos ingressantes variar entre os cursos e entre as IES, fazendo com que as notas dos concluintes reflitam essas desigualdades. Na fase de ajustes foram utilizadas diferentes variáveis, como desempenho de ingressantes e de concluintes, utilizando resultados do Enem e do Enade, nível de escolaridade dos pais dos ingressantes, razão entre o número de concluintes e ingressantes, entre outras, de acordo com o perfil de um mesmo curso. Porém, após a edição da NT nº 33/2017/CGCQES/DAES, o formato dos cálculos foi modificado, de modo que o cálculo do IDD é realizado por código de curso e considera as seguintes informações:

- (a) número de estudantes concluintes, participantes do Enade;
- (b) desempenho geral dos estudantes concluintes no Enade;
- (c) desempenho dos estudantes no Enem nas áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Matemática de suas Tecnologias;
- (d) número de estudantes concluintes participantes do Enade com nota do Enem recuperada para o cálculo do IDD (INEP, 2017i).

São requisitos para que um curso tenha o IDD calculado: (a) Possuir, no mínimo, 2 (dois) estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os 3 (três) anos anteriores; (b)

Atingir 20% (vinte por cento) do total de estudantes concluintes participantes com dados recuperados da base de dados do Enem.

Para tratar do desempenho dos concluintes o MEC edita uma Portaria que fornece as especificações do Exame para os cursos participantes do ciclo trienal. Com a finalidade de embasar a primeira versão do Enade, em 2004, foi editada a Portaria 1606, de 01 junho de 2004, explicitando os cursos que seriam avaliados e a Portaria MEC 2051, de 09.07.2004, regulamentando os procedimentos de avaliação do Sinaes, incluindo as competências da Conaes, os procedimentos inerentes à avaliação externa, com as informações e documentos exigidos na verificação, a responsabilização das IES quanto aos procedimentos de inscrição de alunos, dentre outros aspectos importantes relativos ao processo.

Em relação ao cálculo do conceito Enade, também têm ocorrido ajustes. Inicialmente, o Inep considerou, com fulcro na Portaria 107/2007, de 22.07.2007, como estudantes “ingressantes” aqueles que concluírem, até a data inicial do período da Inscrição, entre 7% a 22% (inclusive) da carga horária mínima do currículo do Curso da IES e como “concluintes” aqueles que tiverem concluído, 80% ou mais da carga horária mínima do curso, até a data inicial do período da inscrição. Ocorre que esse procedimento foi modificado pela versão inicial da Portaria Normativa 40/2007, que estabeleceu como ingressante o aluno com matrícula no ano de realização do exame e, posteriormente, em 2014, quando passou a considerar ingressante o aluno detentor de até 25% da carga horária do curso integralizada e como concluinte, além da situação anterior, aquele com expectativa de concluir o curso até o último dia de julho do ano de realização da prova (SINAES, 2007).

A Portaria Normativa 501, de 25 de maio de 2018, que estabeleceu os procedimentos para o Enade a ser realizado no ano de 2018, com resultados previstos para serem divulgados em novembro de 2019, considera ingressante “aquele que tenham iniciado o curso no ano de inscrição, esteja devidamente matriculado, e que tenha de zero por cento a 25% da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o término das inscrições. E concluinte é o estudantes que “tenha expectativa de conclusão do curso até julho do ano de inscrição ou que tenha cumprido 80% ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES até o dia de retificação de inscrições, estabelecido no calendário do Enade (MEC, 2018a).

A metodologia empregada no cálculo do conceito Enade tem sido ajustada anualmente, e divulgada por meio de NTs editadas pelo Inep. A última divulgação de resultado

ocorreu em 2017, correspondendo ao exame de 2016, cujo cálculo obedeceu à Nota Técnica nº 32/2017/CGCQES/DAES (INEP, 2017l) segundo a qual o conceito Enade leva em consideração:

- (a) o número de estudantes concluintes participantes;
- (b) o desempenho dos estudantes concluintes na parte de formação geral (FG) do exame;
- (c) o desempenho dos estudantes concluintes no componente específico (CE) do exame.

Essa NT estabelece passos para efetivação do cálculo:

- (1) Obtenção do desempenho médio de seus concluintes na FG e no CE;
- (2) obtenção da média nacional da área de avaliação nos dois componentes;
- (3) desconsideração dos cursos de graduação com média de desempenho igual a zero e aqueles com menos de dois concluintes participantes;
- (4) cálculo do desvio padrão nacional de cada área de avaliação em FG e CE;
- (5) cálculo dos afastamentos padronizados em FG e CE;
- (6) cálculo da interpolação linear para obtenção das notas padronizadas de FG e CE e, por fim, a obtenção do conceito que corresponde à média ponderada das notas padronizadas do respectivo curso em FG e CE, sendo 25% o peso da FG e 75% o peso do CE.

Desse modo, a Nota do conceito Enade do curso = $0,25.NP_{FG} + 0,75.NP_{CE}$, cujo resultado é uma variável discreta que assume valores de faixa de 1 a 5, sendo:

- (a) valores contínuos menores que 0,945 correspondem ao conceito 1;
- (b) valores contínuos menores ou iguais a 0,945 e menores que 1,945 ficam com conceito 2;
- (c) valores contínuos menores ou iguais a 1,945 e menores que 2,945 indicam conceito 3;
- (d) valores contínuos menores ou iguais a 2,945 e menores que 3,945 denotam conceito 4;
- (e) valores entre 3,945 e 5, correspondem ao conceito 5.

Ao se observar o percurso adotado para a instituição do atual sistema de avaliação vigente no País, a partir da Comissão Especial encarregada de sua criação (a CEA), vale lembrar que aquela comissão intitulou, em seu relatório, o novo Exame de Processo de

Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), que tinha como prioridade o enfoque de movimento e integração da avaliação. Foi apresentado pela CEA como um dos instrumentos que integrariam a nova proposta de avaliação da educação superior, havendo um destaque na importância de haver sempre um objetivo educativo, um caráter formativo e construtivo, para que pudesse desempenhar papel de destaque na busca efetiva pela melhoria da qualidade, constituindo-se como um instrumento de reflexão sobre ela. O exame Paidea veio a se tornar Enade.

Com as amplas discussões que ocorreram no segundo semestre de 2003 (época da liberação do Relatório da Comissão CEA) até abril de 2004 (época da edição da lei), ocorreram modificações da proposta original. O Enade, ao possuir componente avaliativo da formação geral, comum a todos os cursos de todas as áreas, buscava investigar aspectos relacionados à formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade e, por meio do componente específico, teria a função de verificar, a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como identificar em que nível os cursos de graduação do País ministravam realmente os conteúdos contidos nas DCN, objetivando uma aproximação do currículo estabelecido em documentos daquele realmente ministrado em sala de aula. Nesse contexto, é lícito compreender que o Exame tem, de fato, alguns méritos.

Quanto a demérito, se é que se pode assim nominar, esse advém de outra conjuntura. Nesse caso, cita-se: deficiência de uma cultura avaliativa própria de sociedade deste século, a falta de integração entre constituintes do sistema, dificuldades que muitas IES possuem de articular, concretamente, os resultados de autoavaliações com avaliações externas e os incontáveis dados oriundos do Enade, nem sempre bem compreendidos por toda a comunidade acadêmica. Assim, os formatos avaliativos brasileiros realmente necessitam de constantes análises e reformulações para que não sejam convertidos em sistemas de ranqueamentos, que beneficiam as IES de larga experiência, corpo docente bem qualificado e possuidor de pesquisa consolidada, fazendo parecer que as demais não possuem nenhum mérito.

2.5 Avaliação, supervisão e regulação: algumas conexões

A ação do MEC na operacionalização do Sinaes estrutura-se em três funções: avaliação, regulação e supervisão das instituições e dos cursos, conectadas entre si, de modo

que a avaliação se constitui no referencial básico da regulação e supervisão, subsidiando-as (SINAES, 2009).

A legislação brasileira estabelece forte relação entre avaliação e regulação no contexto da educação superior. A partir da vigência da CF de 1988, que normatizou princípios para controle e garantia da educação (BRASIL, 1988), ratificada pela LDBE (BRASIL, 1996b) que explicita a finalidade da avaliação da educação brasileira e as atribuições da União, no que diz respeito a assegurar processo nacional de avaliação de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior (BRASIL, 1988, Art. 208). Verifica-se, desse modo, que a avaliação e regulação são legalmente consideradas competências da União, a partir da compreensão de que o acesso à educação representa um direito social (GRIBOSKI; FUNGHETTO, 2013).

A regulação consiste no estabelecimento de regras de conduta e controle, com o propósito de restringir ou alterar o comportamento das pessoas ou instituições e que são apoiados por sanções em caso de desrespeito. Representa a intervenção do Estado nas esferas de atividade privada para realizar finalidades públicas que seriam as de estabelecer o funcionamento equilibrado do mercado e a supervisão corresponde ao acompanhamento do processo para que tudo seja efetivado de acordo com os preceitos legais (VERHINE; FREITAS, 2012). Compreende, pois, um conjunto de atividades direcionadas à produção de concordância entre comportamentos individuais e coletivos (ANTUNES, 2007).

De acordo com o Decreto 9235/2017, que substituiu o Decreto 5773/2006, Art. 1º, §1º:

[...] a regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu* no SFE, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 2017d, p. 1).

A supervisão, nessa acepção, é efetivada mediante ações preventivas ou corretivas com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, objetivando o zelo pela regularidade e qualidade de oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e a avaliação realizada por meio do Sinaes, com caráter formativo e serve de referencial básico para a supervisão e a regulação, com vistas à melhoria da qualidade (BRASIL, 2017d).

De acordo com o glossário contido nos instrumentos de avaliação do Sinaes, a avaliação constitui-se no referencial básico para regulação e supervisão visando à melhoria da qualidade. Mas o que está incluído nessa falada concepção de qualidade?

Acerca desses aspectos, comportam algumas reflexões pertinentes:

(1) O documento intitulado “O desafio de uma educação de qualidade para todos: Educação no Brasil-1990-2000”, editado pelo Inep em 2004, como subsídio para a participação brasileira na 5ª. Reunião Ministerial de Revisão de Programa Educação para Todos, que ocorreu no Cairo-Egito, no período de 19 a 21 de dezembro de 2003, ao contextualizar a necessidade de construção de um sistema nacional de educação integrador, aborda: (a) abolição do analfabetismo; (b) acesso e participação: inclusão; (c) condições de oferta: melhoria do perfil de escolaridade do professor; (d) indicadores de permanência e progressão; e (e) resultados dos alunos nos exames padronizados (INEP, 2004b);

(2) Outro documento editado pelo Inep, em 2005, intitulado “A qualidade da Educação: conceitos e definições”, que traz um panorama sobre a qualidade da educação nos países membros da cúpula das américas, adverte que organismos internacionais influenciadores de políticas educacionais (como Unesco e OCDE) utilizam, como paradigma para a aproximação da qualidade da educação, a relação insumos-processos resultados (INEP, 2005, p. 6).

Esse aspecto indica que qualidade da educação pode ser definida a partir dos resultados educativos oriundos do desempenho do alunado que, por sua vez, está intrinsecamente interrelacionado com outros fatores, como: recursos materiais e humanos, relações que ocorrem na escola e na sala de aula: currículos utilizados, processos de ensino e aprendizagem e expectativas. Então, comporta dizer que há uma polissemia imbrincada no significado dessa falada concepção.

Para Gadotti (2013, p. 2), o tema qualidade da educação continua tão atual quanto no século XIX, embora o cenário atual seja outro, devendo ser entendido como o processo de “melhoria de vida de todas as pessoas”. O Documento de Referência da Conferência Nacional da Educação (2009), ao tratar da qualidade, a associa à gestão democrática e à avaliação e aponta um conjunto de variáveis de dimensões intra e extramuros escolares, inter-relacionadas com a lógica do processo, que inclui: desconstrução do instrucionismo (aula reprodutiva), da desprofissionalização do professor e da mercantilização, que alarga a distância entre qualidade total e qualidade sociocultural, sendo que essa última envolve: transporte, saúde, vestuário,

cultura, esportes e lazer, dentre outros. Para Gadotti (2013, p. 4), a “qualidade da educação é visão de eficiência econômica”, pois a situação política e econômica de uma nação está atrelada a qualidade de sua educação.

A supervisão educacional está relacionada ao acompanhamento das IES e dos cursos, de forma a impedir situações de riscos e prejuízos aos sujeitos integrantes do sistema (estudantes, professores, técnicos e sociedade em geral), constituindo-se no zelo pela conformidade da oferta. E a regulação compreende a produção de regras que orientam o funcionamento de um sistema, o controle do seu cumprimento e o (re)ajustamento das ações dos atores em função das regras estabelecidas, sendo realizada de modo compartilhado com os interesses de diferentes atores, sobre os quais detém autoridade (PEIXOTO, 2015).

Assim, a realidade que se apresenta é que existe uma conexão estabelecida entre avaliação, supervisão e regulação, mesmo que ocorram “tensões” estabelecidas nessas esferas. Tais tensões referem-se a aspectos inerentes ao processo de operacionalização do Sinaes, conforme argumenta Verhine (2015), e que aqui são agrupadas em tópicos, para fins de melhor entendimento, conforme seguem:

1) na concepção do Sinaes ficou estabelecido que deveria haver a visita de uma comissão de especialistas para avaliação dos cursos, das distintas IES, com periodicidade trienal. Pela expansão do número de IES e cursos, essa ação implicaria em aproximadamente 30 mil cursos a serem visitados no triênio, fora os novos, em autorização no período;

2) a experiência de modelos anteriores, com avaliações de larga escala, permitiu a implementação do Enade, anualmente;

3) a autoavaliação, rapidamente, foi implementada no âmbito das IES, considerando que, até 2006, todas as instituições implantaram suas comissões e postaram seus relatórios no sistema.

Assim, o pilar do Sinaes que não pode ser edificado na velocidade dos demais, foi a avaliação externa, considerando que não havia um contingente suficiente de avaliadores selecionados e treinados (fato que demanda tempo) para as tarefas avaliativas e que a capacidade operacional do Inep suportaria, no máximo, 6 mil avaliações anuais (18 mil trienais), o que estaria bem distante da quantidade demandada. Portanto, o Enade, em função da divulgação anual, adquiriu grande visibilidade e as IES ficaram descontentes em razão do não recebimento de uma devolutiva acerca de seus relatórios de autoavaliação. Consequentemente, os idealizadores do Sinaes ficaram insatisfeitos com o rumo que o processo

estava seguindo e, dentre as alternativas encontradas para minimizar a dificuldade quanto à realização das visitas, foi a determinação de que essas ocorreriam, prioritariamente, para os cursos que tivessem desempenho insuficiente. E, para identificar esses cursos, foi criado o CPC, em 2008, e determinado que os cursos que ficassem com conceitos 1 e 2, receberiam imediatamente a visita, ficando o conceito final atribuído pela comissão de avaliação in loco.

Após a implantação do CPC, foi instituído o IGC que, similarmente, passou a orientar as visitas de avaliação institucional. Assim, essas tensões referidas, resultaram da relevância que CPC e IGC ganharam, o que não agradou aos idealizadores do processo, como acrescenta Verhine (2015, p. 616) a esse respeito: o uso “indevido” de indicadores para fins de regulação prejudica aspectos formativos da avaliação e o fato da instância máxima (MEC) ser a mesma para a avaliação e para a regulação, há influência de um processo em relação ao outro. Ademais, a avaliação vem funcionando como uma política de Estado, por produzir resultados cientificamente válidos e confiáveis, enquanto que a regulação tende a funcionar como uma política de governo, atendendo pressupostos estabelecidos por determinadas gestões para o alcance de metas de interesse de grupos que lhes apoiam.

A regulação dos sistemas educativos não é um processo único e previsível, mas compreende o ajustamento de várias ações para as quais concorrem diferentes lógicas que dependem não só de autoridade, mas, também, de iniciativas tomadas por uma variedade de atores e de fatores que concorrem para a regulação do sistema (VERHINE; FREITAS, 2012). Não há como negar que as grandes reformas educacionais ocorridas no final do século XX, em vigor no século XXI, têm como foco principal a chamada “reforma do Estado” e seguem a ótica neoliberal. Muitas delas puxaram o enfoque da responsabilização do Estado para com a educação pública para o foco da modernização, expansão, autossustentação e equiparação do patamar de qualidade alcançado em outros países. No campo da educação superior, esse fato levou a uma desarrumação da ordem das coisas. Não dá para dizer que tal desarrumação foi de todo ruim, pois muitas ações trouxeram ganhos para a sociedade, sobremaneira o falado enfoque da qualidade, com a disseminação da cultura de avaliação. Fazendo-se uma leitura dessas considerações, enfatiza-se:

a) a avaliação da educação superior é realizada pelo Inep, sob a responsabilidade da Conaes, entidade colegiada composta de 13 membros nomeados pelo Ministro da Educação: um representante do Inep; um da Capes; três do MEC, sendo um, desses últimos, obrigatoriamente, integrante da Seres; três representantes das IES do País (um do corpo

docente, um dos discentes e um dos técnico-administrativos); e cinco representantes de notório saber científico, filosófico e artístico, com reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior;

b) a regulação e a supervisão são ambas operacionalizadas pela Seres, sob responsabilidade do CNE, órgão colegiado composto pelas Câmaras de Educação Básica e Superior, com 24 membros, dos quais a metade integra a Câmara de Educação Superior, que possui como missão, segundo o seu site oficial⁷: “a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”.

Então, indaga-se: não seria pertinente que a Conaes tivesse assento no CNE? Acredita-se que a resposta é afirmativa, pois isso permitiria um diálogo mais próximo entre as instâncias máximas responsáveis por esses processos.

Em linhas gerais este capítulo tratou da avaliação da educação superior, enfocando seus múltiplos aspectos e convergindo para os processos de autoavaliação, avaliação externa e desempenho dos estudantes, considerando que é objetivo deste trabalho averiguar se há relação entre os aspectos ligados à permanência estudantil na educação superior e os IQ dos cursos, que são produto dessas três dimensões da avaliação institucional.

A seguir, no Capítulo 2 deste trabalho, serão abordados tópicos direcionados à discussão sobre a qualidade da educação superior, enfocando os indicadores utilizados no processo avaliativo, com o intuito de conhecer os indicadores utilizados para aferir a qualidade da educação do Brasil, posto que este trabalho deseja averiguar possíveis interfaces existentes entre a AE e os IQ institucionais.

⁷ <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>.

Seção 3

Capítulo 2 - QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES AVALIATIVOS

A qualidade é uma construção social e histórica, dinâmica e plural. Refere-se à sociedade que queremos”. (DIAS SOBRINHO, p. 45, 2003).

Este Capítulo objetiva retratar aspectos relacionados à qualidade da educação superior, enfocando os indicadores utilizados no processo avaliativo, envolvendo: a concepção de qualidade e as políticas utilizadas pelo estado brasileiro para averiguação do padrão de qualidade definido em lei, efetuando-se uma revisão de literatura sobre essa temática. Optou-se por enfatizar o histórico do processo avaliativo dos cursos e das IES, os distintos modelos adotados ao longo das décadas, até chegar ao vigente, que é o preconizado pelo Sinaes. Buscou-se tecer comentários sobre os cálculos utilizados na composição dos indicadores de qualidade, os objetos e instrumentos de avaliação e atores envolvidos no processo.

Tal como enfatiza o Professor José Dias Sobrinho, na epígrafe utilizada neste capítulo, a qualidade da educação está atrelada a um processo de busca pelos direitos educacionais, que estão interligados à seara dos deveres do Estado, e à construção de uma instituição educativa inclusiva, na qual os próprios sujeitos envolvidos participem ativamente do processo, desde o planejamento até a avaliação, a fim de que sejam alcançadas as metas almejadas pela sociedade.

3.1 Qualidade: diretrizes para seu estabelecimento na educação superior

A palavra qualidade é originária do latim *qualitate*, que expressa: peculiaridade, adequação ao uso, em conformidade com as exigências, sendo, por isso, um conceito dinâmico, reconstruído constantemente (GOMES, 2015).

Acerca do termo “qualidade”, ainda na década de 1940, o engenheiro e estatístico William Edwards Deming o associou às visões de uniformidade e confiabilidade de produtos (visão estática) e, mais tarde, o também engenheiro Joseph Duran ampliou essa definição para

abranger a adequação do produto a sua utilização pelo consumidor, imprimindo uma ideia mais dinâmica ao termo. Na década de 1980, David Garvin evidenciou o aspecto polissêmico do termo, com um entendimento multifacetado, em que são ressaltadas, pelo menos, duas concepções: uma técnica, a partir de especificações objetivas e uma prática ou social, a partir da satisfação das necessidades ou expectativas (SOUZA, 2017).

A discussão sobre qualidade da educação superior costuma ser associado a experiências de avaliação e regulação, seja no Brasil ou nos demais Países. A expressão “indicadores de qualidade” (IQ) no contexto das ciências sociais e aplicadas está relacionada às ferramentas que permitem a revelação e qualificação de aspectos de determinada realidade.

O Guia Referencial para Medição de Desempenho na Administração Pública (2010), editado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, define indicadores como “instrumentos de gestão essenciais às atividades de monitoramento e avaliação das organizações, assim como de seus projetos, programas e políticas” (MPOG, 2010), pois permite acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, melhoria de qualidade e correção de problemas.

Em se tratando de qualidade da educação superior, a literatura faz alusão à predominância de três tendências ou formas de visão:

a) “economicista”, aquela que atrela a educação superior à missão principal de contribuir para o crescimento da economia e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, sendo considerada como instrumento importante para a potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade;

b) “pluralista” pelo fato de ressaltar seu papel no desenvolvimento cultural, social e democrático, além de suas funções específicas, que seria um diferencial indutor da contribuição da educação superior na emergência das especificidades locais;

c) “visão de equidade”, pelo atrelamento da educação superior à contribuição para a coesão social, tanto por propiciar a igualdade de oportunidades de acesso à educação superior, quanto pela homogeneidade entre as IES (BERTOLIN, 2009; PEIXOTO, 2011).

A fim de conhecer distintos desempenhos, as instituições de diferentes áreas recorrem à avaliação (WALDRIGUES, 2014), o que lhes confere respaldo na esfera pública e, sobretudo, no campo da educação superior, cujos resultados tendem a ser incorporados ao cotidiano de professores, estudantes e do corpo gestor (DIAS SOBRINHO, 2010).

Para Fernandez Lamarra (2012, p. 668), qualidade pode ser entendida como:

[...] la conjunción e integración de pertinencia, relevancia, eficiencia y eficacia; un norte para las instituciones; un derecho de los ciudadanos; un proceso continuo e integrado; una relación entre productos – procesos – resultados o un mérito, un premio a la excelencia, la adecuación a propósitos, como producto económico y como transformación y cambio.

No Brasil, o estabelecimento de diretrizes e padrões mínimos de qualidade compete ao Governo Federal, por meio do MEC e de suas entidades vinculadas específicas. Em se tratando da educação superior, a qualidade é garantida por três funções inerentes ao Sinaes: regulatória, avaliativa e supervisora. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os distintos cursos de graduação e a legislação pertinente às profissões oferecem norte para a composição dos cursos superiores. Os mecanismos de acompanhamento e monitoramento das instituições, por sua vez, primam pelo cumprimento da legislação pertinente, sendo que os instrumentos de avaliação das instituições e cursos permitem definir as forças e fraquezas de cada um deles. E, finalmente, as medidas corretivas e as penalidades levam ao ajuste das desconformidades na qualidade dos cursos oferecidos (MEC/SESU, 2014b).

A necessidade de se conhecerem as dimensões, fatores e IQs que expressem a complexidade do fenômeno educativo tem ocupado a pauta de discussão dos estudiosos e objetivado muitas discussões no contexto das políticas públicas (LORDÊLO, DAZZANI, 2009).

Apesar de a “qualidade da educação” ser um princípio constitucional (Art. 206, inciso VII, da CF de 1988), parece existir uma lacuna nos documentos legais sobre a conceituação de “qualidade da educação superior” (BRASIL, 1988). As concepções e os entendimentos do que significa uma educação de qualidade sofrem modificações no tempo e espaço, em função das transformações da sociedade, das novas demandas e exigências sociais, sobretudo, nos países integrantes da Cúpula das Américas. A realidade educacional evidencia que são diversos os elementos para qualificar e estabelecer a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

A LDB/1996 faz referência aos padrões mínimos de qualidade para o ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, por aluno (BRASIL, 1996b). Os

meios de comunicação noticiam constantemente, as questões relacionadas à “falta de qualidade” das escolas, porém não há definição específica na legislação acerca do significado de qualidade (CHERUBINI, 2012).

Conforme Morosini (2009) a avaliação da qualidade está inserida em, pelo menos, duas conotações: a primeira relacionada à implementação de um sistema de avaliação que atenda ao mundo produtivo e a segunda direcionada para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação crítica e fundamentada, capaz de contribuir para uma condição emancipatória da educação.

No âmbito educacional duas principais faces da qualidade podem ser observadas, na visão do aluno e do professor:

[...], a avaliação da qualidade tem um significado totalmente diferente aos olhos de professores e de estudantes. Para o estudante, a avaliação da qualidade do ensino está relacionada à contribuição ao seu desenvolvimento individual, ao atendimento de suas necessidades pessoais, à sua capacidade de prepará-lo para assumir uma posição na sociedade e à expectativa de que o processo educacional esteja organizado de tal forma que lhe permita concluir seus estudos no tempo previsto. O professor avalia a qualidade de um treinamento acadêmico como bom, quando baseado na boa transferência de conhecimentos, em um bom ambiente de aprendizagem e na boa relação entre ensino e pesquisa (CAVALIERI, 2004, p. 53).

A qualidade da educação precisa ser encarada de maneira sistêmica, que inicia no momento da creche e vai até o pós-doutorado. Como o sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, nenhuma política pode desencadear resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino.

3.2 Qualidade dos cursos de graduação no Brasil: políticas de avaliação

De acordo com o texto intitulado Documento Referência para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, a educação superior tem sua história fortemente marcada pela diversificação e diferenciação institucional (segmentação), pelo predomínio de IES isoladas e privadas, ainda que o maior contingente de matrículas na graduação esteja nas universidades (CNE, 2012, p. 2).

Historicamente, a década de 1930 pode ser referenciada como um marco na trajetória da política da educação nacional. Essa época caracterizou-se pelo processo de

industrialização do país, com o esforço de produzir mais bens de consumo, que eram até então importados. Com a queda da bolsa de Nova Iorque e a crise do café, tornou-se necessária a criação de um maior número de escolas superiores para a formação de recursos humanos com o propósito de suprir as necessidades do país (FREITAG, 1977).

Nas décadas de 1930 e 1940 a educação nacional ganha organicidade e oferece condições de expansão de sua oferta. Mesmo assim, não houve uma ruptura com a antiga forma dualista de conceber a educação, com o caráter assistencialista da educação profissional, que acabou por gerar um caráter dualista, pois, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garantiu a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes mais configuradas, sendo as chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (para os menos favorecidos) concebidas com caráter de prêmio (ARANTES, 2013).

Somente após o golpe de Estado, em 1964, surgiram condições objetivas para a

[...] intensificação da presença do ensino superior privado e, paradoxalmente, para a institucionalização da pós-graduação nas universidades públicas, bem como a criação de novas universidades sob o regime fundacional no setor público federal. É o legado histórico da complexa reforma de ensino superior pela Lei nº 5.540/68 - que preconizava o ideário universitário - e, paradoxalmente, pela adoção de políticas educacionais voltadas à expansão de IES universitárias e não universitárias. (CNE, 2012, p. 2).

Após a retomada do Estado de Direito, na década 1980, e da promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, a educação superior adquiriu realce e alcançou garantia, no texto constitucional, da autonomia das universidades, que vivenciaram distintos estágios na efetivação desse direito. Nessa década de 1980, registra-se, também, um movimento de contenção no processo de expansão privada da educação superior por parte do, então, Conselho Federal da Educação-CFE (GISI, 2015).

A década de 1990 consolida a lógica expansionista da educação superior, por meio da intensificação dos processos de diversificação e diferenciação institucional, num cenário marcado pela reforma do Estado, subsidiada na perspectiva de minimização do papel do Estado diante das políticas públicas (DOTTA, 2009).

Dentre as políticas de destaque da época ressaltam-se: as regulamentações sobre a avaliação; as novas formas de organização acadêmica, envolvendo universidades, faculdades integradas, faculdades e a criação de centros universitários e de institutos superiores, os processos de regulação e gestão das IES, a instituição do Conselho Nacional de Educação

(CNE) e a promulgação da LDB/1996 que incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos que a antecederam, contribuindo para a consolidação de políticas e gestão da educação superior no Brasil (BRASIL, 1996b; CNE, 2012). A propósito, comporta citar a CF de 1988, que assim estabelece, no seu artigo 214, a necessidade de implantação de um:

[...] plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I- erradicação do analfabetismo; II- universalização do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade do ensino; IV- formação para o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 1988, p. 4)

A partir da virada do século entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional, através da Lei nº 10.172/2001, instrumento de embates entre diferentes setores organizados da sociedade brasileira (BRASIL, 2001a). Esse Plano trouxe os seguintes indicativos de políticas para a educação superior: a diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ênfase no papel da educação a distância, porém, sem mecanismos concretos de financiamento dessa modalidade, o que contribuiu para distintos formatos desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre as esferas pública e a privada (CONAE, 2014). Esse PNE preconizava a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, como uma de suas prioridades.

O atual PNE (2014-2024), que deveria ter sido instituído em 2011, mas só foi aprovado em 2014, por meio da Lei 13.005, de 25.06.2014, é caracterizado como uma política de estado da educação para a atual década. Em suas metas 12 e 13 estabelece a necessidade de elevação da qualidade da educação superior e a ampliação da proporção de mestres e doutores integrantes do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, desse total, no mínimo, 35% doutores. Na Meta 14, prevê a titulação de 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano (BRASIL, 2014a).

Há, pois, uma conexão direta estabelecida pelo PNE entre qualidade do ensino e formação docente. E não há como negar que a melhoria da qualidade depende também da formação dos jovens ingressantes no ensino superior. Por isso, torna-se imprescindível superar as deficiências na formação básica, avançar na diversificação de objetivos e currículos e no sistema de avaliação, considerando a diversidade e peculiaridades inerentes ao cenário das diferentes IES (CUNHA et al, 2014).

A valorização governamental da avaliação enquanto instrumento de controle da aprendizagem e diagnóstico do ensino torna-se cada vez mais evidente, o que aparece com preponderância no Plano Nacional de Educação (PNE) atual, com vigência de 2014 a 2024. Como estratégias de mais da metade das metas, a avaliação permeia todo o referido documento e demonstra a necessidade de maiores estudos em relação à temática, fato que se evidencia, também, quando se observam os movimentos que visam atender a estas estratégias, contidos em documentos e programas federais, estaduais e municipais.

Procurando cumprir as proposições do PNE, continuamente são aprovadas leis, portarias e normativas no âmbito dos diferentes entes federativos e, especialmente, no que se refere à avaliação, observa-se a busca pelo aperfeiçoamento e ampliação destes instrumentos de aferição de resultados. Alguns estudiosos, ao fazerem apontamentos em relação à fragilidade desse enfoque, ressaltam que, atualmente, o Brasil caminha na contramão dos estudos realizados a partir das experiências com avaliações externas de outros países, posto que a supervalorização dos sistemas de avaliação, que inspiram o Brasil, induzem resultados negativos (GISI, ENS, 2015).

Na atualidade, não há como negar que a averiguação da qualidade da educação superior, no cenário brasileiro, é efetivada pelo Ministério da Educação (MEC), que é o principal responsável pela promoção da atividade educacional. A criação do Sinaes, através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, representou um marco na história da avaliação da educação superior brasileira. Esse sistema, que instituiu de forma integrada a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, estabeleceu igualmente que a avaliação das instituições deve abranger necessariamente as dez dimensões definidas em lei e que terá dois momentos: a autoavaliação, a ser coordenada por Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e a avaliação externa, a ser realizada por comissões de docentes atuantes na educação superior, devidamente cadastrados e capacitados para o exercício dessa finalidade (SINAES, 2007).

O crescimento, com qualidade, da educação superior no País é uma necessidade e sua efetivação demanda o incremento de políticas para a ampliação dos percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) destinados à educação e de políticas de expansão por meio da consolidação e garantia de padrões de qualidade, política de avaliação e regulação para todo o sistema. Nessa direção, é fundamental debater formatos e processos institucionais, bem como, modalidades educativas como a educação a distância, seu papel e limites em um processo expansionista de qualidade (GISI, 2004).

3.3 Cursos de graduação no Brasil: indicadores de qualidade

Indicadores de Qualidade (IQ) são instrumentos utilizados para aferição do desempenho de uma organização, ou seja, são parâmetros adotados para possibilitar a verificação dos níveis de qualidade adotados pelos sistemas de ensino. De acordo com Ferreira e Tenório (2010), no campo da avaliação educacional a construção de IQ envolve um grau acentuado de complexidade, uma vez que se enquadram no âmbito das ciências sociais que lidam com a construção de modelos para valorar políticas, programas, projetos e ações educativas que além de expressarem concepções teóricas e abordagens determinadas, envolvem aspectos vinculados aos interesses sociopolíticos de determinados grupos em confronto e suas representações sobre qualidade em educação.

Segundo Griboski (2015), que dirigiu a Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Inep (DAES), no período de 2009-2016, o Sinaes, dentro de suas demandas, objetiva a melhoria da qualidade da educação superior, orienta a expansão da oferta, identifica mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas ações direcionadas ao ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação e, também, promove a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia, associado a esses aspectos, destina-se ao cumprimento da Meta 13 do PNE, que explicita: “elevar a qualidade da educação superior [...], utilizando por estratégias”: (13.1) aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, de que trata a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo “ações de avaliação, regulação e supervisão; e (13.2) ampliar a cobertura do Enade”, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação (GRIBOSKI, 2015, p. 2).

A Portaria Normativa (PN) nº 40, de 12.12.2007, consolidada pela PN 23/2010, que vigorou até 2017, estabeleceu, como IQ calculados pelo Inep, com base nos resultados do Enade e demais insumos constantes das bases de dados do MEC (BRASIL, 2007e), segundo metodologia própria, aprovada pela Conaes, em consonância com a Lei nº 10.861/2004: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela PN nº 4, de 05.08.2008; o Índice Geral de Cursos (IGC), normatizado pela PN nº 12, de 05.09.2008, para as IES; o conceito obtido a partir dos resultados do Enade que é um componente curricular obrigatório e que afere o desempenho de estudantes concluintes dos distintos cursos. Estes são expressos em duas escalas: uma contínua e outra de cinco níveis, sendo que os conceitos iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória (MEC, 2008a; MEC, 2008b).

A citada PN 40/2007, republicada em 2010, foi alterada pela PN 23/2016, de 22 de dezembro de 2016, que, por sua vez, foi revogada pela PN de nº 23, de 21.12.2017, a qual determina, no seu artigo 2º, que as funções inerentes à supervisão de IES, no sistema federal de ensino, serão “realizadas mediante ações preventivas e corretivas, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*”, seja na oferta presencial ou na EaD, buscando resguardar o interesse público (MEC, 2017e, Artigo 2º). O § 2º desse mesmo Artigo assevera que a qualidade diz respeito aos “resultados obtidos nos indicadores e conceitos atribuídos em avaliações de instituições e cursos de acordo com os padrões estabelecidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -Sinaes, instituído pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004” (MEC, 2017e, Artigo 2º, § 2º).

Sobre os IQ, especificamente, o Inep editou a PN 515/2018, de 14 de junho de 2018, que explicita:

[...] Ficam definidos os seguintes Indicadores de Qualidade da Educação Superior, referentes ao ano de 2017: I - Conceito Enade; II - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD; III - Conceito Preliminar de Curso - CPC; e IV - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC (Artigo 2º).

[...] Os Indicadores de Qualidade da Educação Superior serão calculados de forma interdependente e em conformidade com as metodologias descritas em suas respectivas Notas Técnicas elaboradas pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior - Daes do Inep, aprovadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes, e tornadas públicas no Portal do Instituto (INEP, 2018b, p. 1).

No sistema de avaliação vigente, o Sinaes, foram estabelecidos indicadores, que envolvem múltiplos aspectos: ensino, pesquisa, extensão, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e infraestrutura, entre outros. A ação do MEC na operacionalização do Sinaes estrutura-se em três funções: avaliação, regulação e supervisão das instituições e dos cursos, conectadas entre si, de modo que a avaliação se constitui no referencial básico da regulação e supervisão, subsidiando-as (SINAES, 2009).

O portal do MEC informa que os Indicadores da educação superior são constituídos por três tipos de insumos que avaliam, a partir de diferentes perspectivas, a qualidade dos cursos de graduação, das instituições e das diferentes áreas do conhecimento: o Enade, o CPC e o IGC, cujos resultados orientam o credenciamento e credenciamento das IES, o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Indicadores positivos são requeridos, também, para a participação das IES nos principais programas destinados à ampliação do acesso à educação superior, tais como o Programa Universidade Para Todos -Prouni e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior-FIES (<http://portal.inep.gov.br/indicadores-de-qualidade>).

Os indicadores preconizados por lei (Lei 10.861/2004), na atualidade, possuem como referencial:

(a) as dez dimensões do Sinaes, transcritas textualmente da Lei, na página 49, organizadas no contexto de um instrumento matricial que engloba cerca de 45 indicadores para os cursos (o número final sofre uma variação em função da natureza do curso), enfocando a organização didático-pedagógica, o corpo docente e a infraestrutura e 50 para as instituições;

(b) o conjunto de conhecimentos contidos nos instrumentos que compõem o Enade, exame que averigua, dentre outros aspectos, o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no âmbito dos cursos de graduação;

(c) os dados do Censup, instrumento de pesquisa sobre as IES que ofertam cursos de graduação e sequencias de formação específica, além de seus alunos e docentes. A coleta de dados feita através da plataforma do Censup tem como objetivo oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade, em geral, informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor, tal como afirma o portal do Inep/MEC (<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>).

A prova do Enade, de 2004 a 2010, era aplicada aos alunos concluintes e ingressantes, porém, a partir do ano de 2011, passou a ser aplicada somente aos alunos concluintes, de forma que o conceito dos ingressantes passou a ser estimado pela nota do Enem.

Também, na versão inicial do Enade eram adotados procedimentos amostrais, bem como a inclusão estudantes inscritos, não selecionados para a prova. No entanto, a partir de 2009, deixou de utilizar procedimentos amostrais, adotando o formato censitário, ou seja, todo aluno concluinte inscrito era automaticamente convocado a participar do exame.

Pelo Enade, é feita uma medida direta da contribuição da instituição escolar para a formação acadêmica de seus estudantes, que é dada pelo Indicador de Diferença entre os Desempenhos “Observado e Esperado” (IDD), que calcula a diferença entre a nota obtida pelos concluintes e a nota que seria esperada. Este aspecto, anteriormente, detalhado no Capítulo 1, foi aqui lembrado pelo fato do IDD ter se transformado, por força da PN 515/2018, em um IQ, a partir da divulgação dos resultados do Enade de 2017.

Na avaliação *in loco*, os avaliadores emitem um parecer em relação às condições de ensino, em três distintas dimensões: organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e técnico-administrativo e instalações físicas, em se tratando de cursos e sobre os indicadores que integram cinco eixos que compõem as dez dimensões do Sinaes. Além das informações produzidas por esses dois instrumentos, o Sinaes conta, para a produção de indicadores, com informações disponibilizadas pelo Censup e pelo cadastro de docentes da educação superior.

3.3.1 Conceito Preliminar de Curso - CPC

O CPC é uma ferramenta criada pelo Inep, em 2008, por meio da PN 04/2008, para aferir a nota dos cursos de graduação. No documento original de criação consta que o cálculo baseia-se na nota do Enade, em dados do Censup e outros insumos institucionais disponíveis, como planos de ensino, equipamentos, nível de qualificação dos professores e dedicação destes ao curso (TEIXEIRA JÚNIOR, RIOS, 2017).

O CPC corresponde, portanto, a uma nota atribuída individualmente aos cursos superiores, considerando o desempenho dos estudantes no Enade, que mede, igualmente, o grau de satisfação do aluno para com as condições do Curso, nos aspectos: infraestrutura, corpo docente, dentre outros. O portal eletrônico do Inep informa que seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade e é expresso em níveis de 1 a 5 (sendo 5, o valor máximo), e representa um indicador preliminar da situação dos cursos de graduação no país, observando o valor agregado pelo processo formativo e insumos referentes às condições de oferta, que são aprovados pela Conaes.

O CPC, tal como foi preconizado, não visava qualificar quais seriam os melhores, mas identificar quais os cursos que não atendiam a um padrão mínimo de qualidade (FERNANDES et al, 2009). Obtido pela combinação de IQ existentes, à época, o CPC foi criado com a função de orientar e racionalizar as avaliações *in loco*. Se o conceito alcançado for maior ou igual a 3, o curso pode dispensar a visita *in loco* e, assim, o CPC torna-se automaticamente o Conceito de Curso (CC). Para os cursos visitados (por solicitação da IES ou por possuir CPC inferior a 3), o CC é dado pelo conceito da avaliação *in loco*; porém, em caso de divergência entre o resultado dessa avaliação e o valor do CPC, faz-se necessário haver uma justificativa sólida dos motivos que levaram a comissão a atribuir os conceitos na visita *in loco*, a fim de dirimir dúvidas e eliminar a aparente contradição entre indicadores objetivos e os da avaliação externa (INEP, 2008).

Em sua versão original, a metodologia desenvolvida para obter o IQ de um curso foi aplicada à totalidade dos cursos superiores avaliados. Os dados utilizados têm sua procedência associada ao Enade, exames aplicados em 2005, 2006 e 2007, de onde foram extraídas as variáveis referentes ao desempenho, às condições socioeconômicas e à percepção dos estudantes sobre a qualidade de insumos e processos. Também foram utilizados dados provenientes do Cadastro de Docentes de 2007. No cálculo do CPC, as variáveis de insumos e de processos utilizadas foram: percentual de docentes com título mínimo de doutor e mestre; percentual de docentes com regime de trabalho integral ou parcial; percepção dos alunos em relação à infraestrutura e em relação à organização didático-pedagógica do curso. Essas variáveis foram incluídas por se mostraram correlacionadas com o IDD (FERNANDES et al, 2009).

Na divulgação dos IQ da Educação Superior de 2015, o Inep anunciou uma alteração na metodologia de cálculo do CPC: o indicador passou a ser calculado a partir do código de curso e não a partir da “unidade de observação”, segundo a PN 23/2016 do MEC, passando a ser calculado para cada curso oficialmente registrado e não para o conjunto de cursos que compõem uma área específica do Enade, como geralmente ocorria (MEC, 2016).

A Nota Técnica 38/2017, do Inep, informa que o CPC combina, em uma única medida, oito componentes agrupados em quatro dimensões: (1) nota dos estudantes concluintes no Enade – 20%; (2) nota do IDD – 35%; (3) número e proporção dos professores titulados em nível de mestrado – 7,5%; (4) número e proporção dos professores titulados em nível de doutorado – 15,0%; (5) número e proporção dos professores em regime de trabalho parcial ou

integral – 7,5%; (6) média das questões acerca da organização didático-pedagógica contidas no Questionário do Estudante (QE) – 7,5%; (7) média das questões referentes à infraestrutura e instalações físicas no QE – 5,0% ; (8) média das questões acerca de oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional no QE – 2,5% (INEP, 2017m). É calculado para os cursos que possuem, pelo menos, dois estudantes participantes do Enade, ficando sem conceito os cursos que não atendem a esse requisito (INEP, 2017m).

As dimensões, às quais esses indicadores estão agrupados, são: (a) desempenho dos estudantes, obtido da nota dos concluintes e do IDD; (b) valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso, oriundo do IDD; (c) corpo docente, informação obtida a partir do Censup; (d) percepção discente sobre as condições do processo formativo, obtido das informações do QE, um dos instrumentos do Enade. Assim, o CPC constitui-se em uma variável contínua, que pode assumir valores de zero a 5,0, sendo que valores menores que 3,0 são considerados insatisfatórios (INEP, 2017m).

De acordo com a NT 3/2017/CGCQES/DAES, a atual composição do CPC abrange pesos diferenciados entre os distintos componentes, assim decompostos: (a) 55,0% correspondem ao Enade, sendo que 20% advêm dos conteúdos (aqueles previstos nas DCNs) e 35% correspondem ao valor agregado pelo curso na formação do graduando, que provém da NIDD; (b) 30% são formados por características do corpo docente, em função da titulação e do regime de trabalho (vale frisar que o percentual de doutores possui o dobro do peso dos mestres); (c) e os 15% restantes são representados pela percepção do graduando sobre a sua IES e sobre o curso, quanto aos aspectos da organização didático-pedagógica, das instalações físicas e das possibilidade de ampliação da formação continuada. A nota do CPC é expressa em valores contínuos e por faixas, sendo a faixa 1: 0 a <0,945; faixa 2: 0,945 a <1,945; faixa 3: 1,945 a <2,945; faixa 4: 2,945 a <3,945; e faixa 5: 3,945 a $\leq 5,00$ (INEP, 2017g). Esses distintos componentes e sua decomposição estão expressos no Quadro 1, conforme segue.

Quadro 1 – Composição do Conceito Preliminar do Curso - CPC, indicador de qualidade dos cursos de graduação no Brasil

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20%	55,0%
	Nota do Indicador da Diferença de Desempenho Observado e Esperado (NIDD)	35%	

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota do Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as condições do Processo Formativo	Nota referente à Organização Didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e Instalações físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: NT INEP/DAES 03/2017.

A fórmula de Cálculo do CPC é dada pela equação “Nota do CPC de um Curso (c) = $0,2NC_C + 0,35NIDD_C + 0,075 NM_C + 0,15ND_C + 0,075NR_C + 0,075NO_C + 0,05NF_C + 0,025NAC$ ”. Observar as siglas constantes no Quadro 1 (INEP, 2017g, p.11).

Vale frisar que o Enade é o componente majoritário do conceito de qualidade utilizado para os cursos de graduação, sobretudo, o componente relacionado ao valor agregado pelo curso ao concluinte. Se por um lado este aspecto motiva críticas por parte da sociedade, por outro indica que as DCN são efetivamente requeridas para o processo de formação do graduando e que esse é estimulado à criticidade em relação ao seu Curso e a sua IES.

3.3.2 Índice Geral de Cursos - IGC

O IGC é um índice de comparabilidade entre as IES, que representa a média ponderada das notas contínuas dos CPCs dos cursos de graduação e dos conceitos Capes dos programas *stricto sensu* da Instituição. A divulgação nacional do IGC ocorre conjuntamente com a divulgação do Enade e CPC e a ponderação é feita a partir do total de estudantes nos referidos níveis de ensino.

A orientação para os cálculos vem sendo modificada anualmente. O IGC do ano de 2014, divulgado em dezembro de 2015 pelo Inep, foi calculado em conformidade com a NT-DAES/INEP 57/2015, para o Enade; NT-DAES/INEP 58/2015, para o CPC; e NT-DAES/INEP 59/2015, para o IGC (INEP, 2015a; INEP, 2015b; INEP, 2015 c).

Segundo portal do MEC, o IGC é calculado anualmente, levando em conta três aspectos: o CPC do ano de cálculo e dos dois anos anteriores; a avaliação dos PPG *stricto sensu* (mestrados e doutorados) feita pela Capes e a distribuição de estudantes na graduação e na pós-graduação *stricto sensu*.

Estudiosos afirmam que a grande repercussão da divulgação do IGC pela imprensa converteu esse indicador num poderoso e polêmico instrumento de *marketing* institucional e de formação de opinião pública, ganhando mais visibilidade publicitária do que, propriamente, da aferição da qualidade. Dias Sobrinho (2008) questiona os conceitos usados no ensino superior, por discordar da aplicação dos atuais instrumentos para mensuração da qualidade de cursos. Para esse autor, o procedimento atual não respeita as especificidades institucionais inicialmente previstas no processo de formatação do Sinaes, o que também é enfatizado por Barreyro (2008) e Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009). Na realidade, o IGC depende efetivamente da média do CPC e, em menor grau, da média dos conceitos Capes dos PPGs de cada IES.

A despeito da diversidade de críticas a esses indicadores, não há como prescindir da avaliação do alunado por meio de exames ou avaliações de larga escala, em função da operacionalidade. Para Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009), há que se defender a realização do Enade, pelo pleno entendimento de que a composição dos indicadores, dele derivados, pode trazer valiosas informações e *insights* às instituições envolvidas.

Quanto ao Cálculo do IGC de uma IES, a NT 04/2017 informa que são usadas as médias dos CPCs dos três últimos anos da Instituição e os conceitos Capes do último triênio, para os Mestrados e Doutorados ofertados pela IES, fazendo-se uma conversão de conceitos atribuídos em notas de Mestrado e em notas de Doutorado e, posteriormente, a transformação da quantidade de matrículas de Mestrado e de Doutorado em medidas, para fins de efetuação dos cálculos. Os Quadros 2 e 3 apresentam, respectivamente, essas transformações segundo a NT 4/2017/CGCQES/DAES (INEP, 2017h, p. 2-3).

Quadro 2 – Conversão em notas dos Conceitos dos Cursos de Mestrado e Doutorado, atribuídos pela Capes, para fins de cálculo do IGC

Conceito de Mestrado Capes	Nota de Mestrado para fins de Cálculo de IGC	Conceito de Doutorado Capes	Nota de Doutorado para fins de Cálculo de IGC
3	4	3	4
4	4,5	4	4,5

Conceito de Mestrado Capes	Nota de Mestrado para fins de Cálculo de IGC	Conceito de Doutorado Capes	Nota de Doutorado para fins de Cálculo de IGC
5	5	5	5
6	5	6	5
7	5	7	5

Fonte: NT INEP/DAES 04/2017.

Verifica-se que as notas de Mestrado e Doutorado, para fins de cálculo de IGC, oriundas da transformação do conceito Capes, ficam iguais para os dois níveis de stricto-sensu (Quadro 2). Porém, no que se refere às transformações da quantidade de matrículas, as medidas só ficam iguais para mestrado e doutorado, nos casos de programas com conceitos Capes 3, 4 e 5, sendo que para aqueles cursos de conceitos Capes 6 e 7, há um incremento na medida referente à matrícula (Quadro 3). A NT explica que esse aspecto objetiva equilibrar o peso das matrículas da pós-graduação, em termos de graduandos equivalentes (INEP, 2017h).

O peso de um aluno de pós-graduação difere do aluno de graduação em programas com conceito maior ou igual a 4. Um aluno de doutorado que possui conceito 6, por exemplo, equivale a quatro alunos de graduação.

Quadro 3 – Transformação da quantidade de Matrículas dos Cursos de Mestrado e Doutorado, para fins de cálculo do IGC

Conceito de Mestrado Capes	Medida referente a Matrícula de Mestrado para fins de Cálculo de IGC	Conceito de Doutorado Capes	Medida referente à Matrícula de Doutorado para fins de Cálculo de IGC
3	1	3	1
4	2	4	2
5	3	5	3
6	3	6	4
7	3	7	5

Fonte: NT INEP/DAES 04/2017.

Para o cálculo final do IGC, a fórmula utilizada é a seguinte: “ $IGC da IES = \alpha \times G_{IES} + \beta \times M_{IES} + \gamma \times D_{IES}$ ”, na qual “ α ” é a proporção de matrículas na graduação; “ β ” é a proporção relativa às matrículas nos cursos de Mestrado e “ γ ” é a proporção relativa às matrículas nos cursos de Doutorado da IES em análise. Os valores de α , β e γ são obtidos por fórmulas específicas, sendo: 1) “ α ” dada pela relação do total de matrículas na graduação, dividido pelo

somatório do total de matrículas na graduação, com o total das matrículas de mestrado e com o total das matrículas de doutorado ($\alpha = TG / TG + TM + TD$); 2) “ β ” é dada pela relação do total de matrículas de mestrado, dividido pelo somatório do total de matrículas na graduação, com o total das matrículas de mestrado e com o total das matrículas de doutorado ($\beta = TM / TG + TM + TD$); e 3) “ γ ” é dada pela relação do total de matrículas de doutorado, dividido pelo somatório do total de matrículas na graduação, com o total das matrículas de mestrado e com o total das matrículas de doutorado ($\gamma \beta = TD / TG + TM + TD$), conforme estabelece a NT 4/2017 (INEP, 2017h).

O total de matrículas do mestrado (TM) é obtido pela multiplicação do número de matrículas de mestrado, informadas pela IES, pelo valor transformado para o mestrado, apresentado no Quadro 3. E o total das matrículas de doutorado (TD) é obtido pela multiplicação do número de matrículas de doutorado, informadas pela IES, pelo valor transformado para o doutorado, para fins de cálculo do IGC, apresentado no Quadro 3, cujos resultados são dados em variáveis contínuas e em faixas, iguais àquelas explicitadas para o CPC, na página 94 (INEP, 2017h).

Bittencourt et al (2012) estudaram o impacto dos conceitos de pós-graduação no CPC e, conseqüentemente, no IGC de algumas IES e verificaram que o fato de haver oferta de pós-graduação *stricto sensu* em uma instituição, isso a beneficia em termos conceituais. Essa constatação vai de encontro às críticas que ocorrem por parte das IES, sobretudo aquelas que ofertam pequeno número de PPGs, visto que, muitas das quais se dizem prejudicadas pelo fato de seus programas serem novos e, por essa razão, quase sempre permanecem no conceito 3, que perdura por, no mínimo, 3 anos, em função da avaliação da Capes ter periodicidade trienal.

A partir da divulgação dos IQ de 2017 ocorreu uma modificação no que concerne ao entendimento do INEP/MEC sobre esses indicadores: o IDD, que era um componente do CPC, passou a ser um IQ, de forma que esses indicadores, a partir de 2018, passaram a ser em número de quatro: Enade, IDD, CPC e IGC (MEC, 2018b).

Portanto, observa-se que, em função da complexidade dos cálculos e, sobretudo, pela quantidade de elementos associados, somados com a constante necessidade de aprimoração, ainda existem muitas dúvidas por parte das instituições e da sociedade, sobre os indicadores preconizados pelo MEC, como indicativos da qualidade dos cursos de graduação no Brasil.

3.4 Avaliação da Pós-Graduação

O Cálculo dos IQ, como visto anteriormente, leva em conta a avaliação da pós-graduação, tanto o *lato sensu*, que compõe um dos indicadores do instrumento de avaliação institucional em vigor, quanto o *stricto sensu*, para o qual são feitas ponderações de cálculo a partir do conceito atribuído pela Capes e do número de matrículas.

Vale ressaltar que a partir da exigência constitucional, por meio da Emenda Constitucional 59/2009, o PNE deixou de ser uma disposição transitória da LDBE para tornar-se, efetivamente, um plano decenal de referência para os entes vinculados, o Brasil ampliou o foco educacional para o ensino superior, fato que pode ser atribuído à carência de investimentos nesse setor, somada à visibilidade política relacionada ao acesso e permanência de grande quantidade de alunos em IES (COSTA; FERREIRA, 2015). Nesse contexto, o atual PNE, em sua meta 13, traz a obrigatoriedade de elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores que compõem o corpo docente das IES para 75%, sendo que dentro desse contingente, há um mínimo de 35% de doutores. E, sua meta 14, expressa a necessidade de ampliação gradual das matrículas da pós-graduação *stricto sensu*, de forma que atinja a titulação de 60 mil mestres e 25 mil doutores até o final da vigência (BRASIL, 2014a).

O segmento da pós-graduação foi o pioneiro em matéria de avaliação no Brasil, por meio da Fundação Capes, ainda em meados da década de 1970, utilizando indicadores voltados para a produção científica no âmbito dos PPGs. Essa experiência originou a análise dos segmentos ligados à graduação, que se tornaram foco da avaliação a partir da década de 1980.

A pós-graduação *lato sensu*, que abrange os cursos de especialização e os designados como MBA (*Master Business Administration*) e LLM (*Master of Laws*), destinados a candidatos portadores de diploma de graduação, é ofertada por IES credenciadas pelo MEC e independe de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, devendo atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 01/2018, de 06 de abril de 2018 (BRASIL, 2018b), que tornou sem efeito a Resolução CNE/CES nº 01/2007, de 08.06.2007 (BRASIL, 2007g). Para os cursos de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade EaD, a oferta só poderá ocorrer em IES credenciadas para educação a distância, em conformidade com o Decreto 9057/2017 (BRASIL, 2017a).

Segundo a Resolução CNE/CES nº 01/2018, as instituições credenciadas para a ministração de cursos de graduação podem ofertar a pós-graduação *lato sensu*, desde que

possuam as condições requeridas, assumindo diretamente a responsabilidade pelos cursos (seu projeto pedagógico, seu corpo docente, metodologia adotada, dentre outros aspectos). Igualmente, a oferta se estende às Escolas de governo e instituições que ofertem pós-graduação *stricto sensu* avaliadas pela Capes. Ademais, poderão requerer “credenciamento exclusivo para a pós-graduação *lato sensu*” os centros de pesquisa, hospitais, empresas de consultoria e outras entidades que se destaquem por pesquisa e qualidade no treinamento para o trabalho, sem, contudo, ter um portfólio de cursos de graduação.

Os cursos de especialização serão registrados no Censup e no Cadastro de Instituições e Cursos do Sistema e-MEC, nos termos da Resolução CNE/CES nº 2, de 2014, que instituiu o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.

De acordo com a PN 21/2017, que dispõe sobre o sistema e-MEC, as informações referentes aos cursos de pós-graduação *lato sensu* (artigos 28, 29 e 30) devem constar no Cadastro Nacional de Cursos de Especialização, sob a responsabilidade das IES vinculadas ao SFE, no sistema e-MEC, onde devem ser incluídas, no mínimo, as seguintes informações: título; carga horária; modalidade de oferta (presencial ou a distância); periodicidade da oferta; local de oferta; número de vagas; nome do coordenador, com a titulação máxima e o regime de trabalho; número de egressos. Ademais, são objeto de declaração obrigatória pelas IES, os endereços de oferta, a modalidade e, no caso de EaD, os endereços para o desenvolvimento das atividades presenciais (MEC, 2017d).

Implica, desse modo, acrescentar que a pós-graduação *lato sensu* está sujeita à supervisão dos órgãos competentes, a ser efetivada por ocasião do credenciamento da instituição, quando será analisada a atuação da instituição na pós-graduação, pelo MEC, no caso dos cursos oferecidos por instituições privadas e federais, presenciais e EaD ou pelos Sistemas Estaduais de Educação, para os cursos oferecidos por instituições estaduais e municipais.

Dentre as principais exigências para a oferta de cursos de especialização, citam-se: endereço de oferta (no caso de EaD, usa-se o endereço de oferta das atividades presenciais); duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas; disciplinas ou atividades de aprendizagem com efetiva interação no processo educacional, com o respectivo plano de curso, que contenha objetivos, programa, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia; (c) obrigatoriedade de provas presenciais e defesa presencial do trabalho monográfico, quando ofertado a distância; corpo docente formado por professores

especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 30% (trinta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação obtida em PPG *stricto sensu* (mestrado ou doutorado), recomendado pela Capes e reconhecido pelo MEC/CNE (BRASIL, 2018b).

A orientação é que os cursos de especialização devem ser oferecidos por instituições que já ofertem cursos de graduação na área, desde que possuam experiência e capacidade instalada, ou por aquelas que ofertem pós-graduação *stricto sensu*. Nesses casos, o processo independe de autorização, porém há necessidade da IES informar à Seres, os cursos criados por ato próprio no prazo de 60 dias, a contar da criação, de acordo com o Decreto 9235/2017, de 15/12/2017 (BRASIL, 2017d).

A PN 22/2017, de 21.12.2017, que dispõe sobre os atuais procedimentos de supervisão e monitoramento de IES e de cursos superiores de graduação e pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, integrantes do SFE (MEC, 2017e), faz referência ao zelo pela qualidade da oferta da pós-graduação *lato sensu*, cujos indicadores são requeridos nos processos de credenciamento e credenciamento das IES, no Eixo 2-Desenvolvimento Institucional, indicador 2.2, denominado “PDI, planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação” e no Eixo 3-Políticas Acadêmicas, especificamente no Indicador 3.2, intitulado “Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação *lato sensu*” (INEP, 2017e, p. 12).

A pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a LDBE/1996, compreende programas em nível de mestrado e doutorado, abertos a candidatos diplomados em cursos de nível superior, que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, inciso III), os quais são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstos na Resolução nº 07, de 11 de dezembro de 2017, que substituiu Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002 (BRASIL, 2017b).

Conforme as Resoluções recém citadas, a pós-graduação *stricto sensu* foi instituída no Brasil, com as finalidades de:

- (1) formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade;
- (2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;

(3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Os mestrados e doutorados deverão ter a sua qualidade aferida pela Capes, bem como obedecer aos ditames do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), no sentido de cumprimento de suas principais finalidades.

A Capes acredita, credencia, avalia, supervisiona, financia e regula o SNPG no Brasil, estabelecendo políticas, programas e ações de manutenção e expansão, além de incentivar a cooperação internacional e a internacionalização da ciência e da educação superior (AZEVEDO, OLIVEIRA, CATANI, 2016).

Em 2007, a Capes passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Suas atividades podem ser agrupadas em quatro grandes linhas de ação: “a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior e d) promoção da cooperação científica internacional”, além da indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. E, mais recentemente, a Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, passou a regular o mestrado profissional. Com essa Portaria, ocorreu a implementação de novos cursos de mestrado profissional (CAPES, 2013).

O atual Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG) 2011-2020 é o sexto plano editado pela Capes e objetiva a definição de novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Enfatiza a necessidade de favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e com a sociedade e possui como focos temáticos: Avaliação, Inovação, Internacionalização, Redes e Associações, Inter e Multidisciplinaridade e Educação Básica (CAPES, 2011).

A avaliação realizada pela Capes, de acordo com o seu site oficial, tem duplo objetivo: (1) Certificar a qualidade da pós-graduação brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); (2) Identificar assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientação de ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (BRASIL/CAPES, 2013).

O SNPG, constituído por cursos e PPG avaliados e reconhecidos pela Capes, tem sido responsável, em grande medida, pela produção do conhecimento científico, além do cumprimento de sua missão de formar mestres e doutores (OLIVEIRA, 2016). As agências de fomento como Capes, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e as Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa (FAPs), são atores fundamentais no crescimento da oferta de matrículas na pós-graduação e no aumento da participação brasileira na produção científica (AZEVEDO, OLIVEIRA, CATANI, 2016).

A garantia da qualidade dos mestrados e doutorados é conferida por meio de critérios operacionais e normas implementadas com vistas a dirigir e controlar a implantação e desenvolvimento desses cursos. A autorização, o reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado acadêmico e doutorado são obtidos a partir dos resultados da avaliação e do acompanhamento conduzidos pela Capes de acordo com as exigências previstas na Resolução nº 07, de 11 de dezembro de 2017 e complementadas pela Portaria 182/2018, de 14 de agosto de 2008 (BRASIL, 2017b; CAPES, 2018).

O processo avaliativo da pós-graduação *stricto sensu*, efetivado por intermédio de comissões de áreas de avaliação, era realizado trienalmente até o ano de 2013, quando passou a ter periodicidade quadrienal. A relação dos conceitos dos programas é publicada em listas organizadas por IES e Área de Avaliação, separadas por modalidade.

Vinculado à Capes, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), composto maciçamente por Programas de Pós-Graduação ofertados por instituições públicas federais, estaduais ou municipais, é constituído por sua presidência, conselhos e diretorias responsáveis pela política de gestão, financiamento, indução e ampliação de PPG no Brasil e, consequentemente, de produção de ciência. Grande parte das ações do SNPG é orientada pelo “Plano Nacional de Pós-Graduação do Brasil (2011-2020)”, nas quais se encontram traçadas as metas, os desafios e a direção que deve tomar a Pós-Graduação brasileira até 2020. Seu orçamento é utilizado, majoritariamente, na concessão de bolsas para pós-graduandos e pesquisador visitante, no incentivo ao fomento e na organização do Portal de Periódicos Capes.

De acordo com Ribeiro (2012), são diversas as utilidades da avaliação da pós-graduação, destacando-se, dentre estas: (a) garantir ao aluno de mestrado ou doutorado que ele terá aulas e será orientado por professores competentes, cientificamente produtivos e reconhecidos por seus pares; (b) assegurar a qualidade dos cursos com a garantia que os fracos

e deficientes serão descontinuados; (c) conseguir efetivar o acompanhamento trimestral com cerca de 7 milhões de reais anuais, o que comparado a outras despesas nacionais traduz-se por economia; (d) conferir ao poder público e às fundações privadas as condições de selecionar quais os grupos mais preparados para receber recursos de fomento, aqueles que terão maior efeito multiplicador tanto para fazer ciência, quanto para formar pesquisadores; (e) permitir que as próprias instituições avaliadas (universidades, centros universitários) possam efetivar uma análise séria que as auxiliem na definição de suas políticas de aprimoramento interno; (f) oferecer ao interessado elementos seguros para escolher o lugar mais adequado para disputar uma vaga.

Os documentos de área são referência para os processos avaliativos, tanto no que diz respeito à elaboração e submissão de propostas de cursos novos, quanto na avaliação trienal daqueles em funcionamento. Nesses documentos estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação. Em conjunto com as Fichas de Avaliação e com os Relatórios de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal (disponíveis em www.capes.gov.br), conforme assinala Barros (2016).

A partir do ano de 2010, a Capes passou a dispor, para realização de suas atribuições, de Comissões de Avaliação e para o CTC-ES, conta com os seguintes instrumentos, contidos na sua plataforma institucional: (a) Hotsite: Website desenvolvido exclusivamente para a Avaliação Trienal como o único canal de informações para o público em geral e para as comissões, formado por conteúdo público que inclui calendário, notícias, documentos de área e listagem das comissões de avaliação; (b) Documento de Área: documento aprovado pelo CTC-ES, que fundamenta a avaliação dos programas, com critérios e parâmetros a serem adotados; (c) Sistema de Ficha de Avaliação: destinado ao registro do parecer sobre cada programa avaliado; (d) Caderno de Indicadores: relatórios consolidados contendo as informações apresentadas pelos programas; (e) Planilhas Específicas de Indicadores: formadas por consolidação de dados relativos ao desempenho dos programas; (f) Relatórios e Planilhas de Trabalho dos Resultados Propostos pela Comissão: que corresponde a um recurso auxiliar elaborado pelas Comissões a partir de dados fornecidos pela Diretoria de Avaliação (DAV) e/ou pelos programas de pós-graduação, a qualquer momento do processo; (g) Sistema de Disseminação de Informações (SDI): que contempla informações estatísticas a respeito do

desempenho dos programas, objetivando a organização, integração, validação e difusão de dados e informações em formato de tabelas e gráficos.

Outro recurso considerado um avanço no trabalho operacionalizado pela Capes, instituído a partir de 2014, corresponde a uma nova ferramenta *online* para coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência. Trata-se da Plataforma Sucupira, que disponibiliza em tempo real e com transparência as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica, além de propiciar a parte de gerenciamento/operacionalização de todos os processos e permitir maior participação das Pró-Reitorias e coordenadores de programas de pós-graduação. O nome dessa plataforma corresponde a uma homenagem ao professor Newton Sucupira, autor do Parecer nº 977/1965, documento que conceituou, formatou e institucionalizou a pós-graduação brasileira nos moldes como é até os dias atuais (BARROS, 2016).

Neste ano de 2018, foi editada nova regulamentação acerca das atribuições da Capes, que é a Portaria 321, de 05 de abril de 2018, segundo a qual o “desempenho dos programas de pós-graduação *stricto sensu* será avaliado em termos de padrão mínimo exigível para o seu pleno funcionamento, para a validade do ensino ministrado e do diploma registrado” (BRASIL, 2018a, Art.1º). Estabelece também que a “avaliação de cursos novos e a avaliação periódica dos programas regulares serão realizadas segundo critérios e indicadores estabelecidos e aferidos pela Capes” (BRASIL, 2018a, Art.3º) e que aquela Fundação “expedirá normas complementares relacionadas a critérios, procedimentos, periodicidade e outros aspectos relacionados à operacionalização das avaliações” (BRASIL, 2018a, Art.7º).

De uma maneira ampla, observa-se que toda a legislação que envolve a avaliação da educação superior, foi reformulada recentemente, podendo-se enfatizar: a que rege a regulação, supervisão e avaliação dos cursos ministrados nas modalidades presencial e a distância, bem como a edição de novos instrumentos de avaliação institucional e as normas da pós-graduação *stricto sensu*, o que leva a exercitar a esperança de que o nosso País possa estar sendo “passado a limpo”.

3.5 Documentos utilizados, objetos de análise e atores envolvidos na avaliação da qualidade da educação superior

O processo de avaliação da qualidade da educação superior, no Brasil, procede a análise de distintos documentos e observa a conduta e os procedimentos realizados por distintos

atores. A conduta adotada no contexto da verificação das condições de oferta, na visita *in loco*, observa um instrumento matricial, no qual constam os indicadores integrantes dos cinco eixos da AIE, para as avaliações institucionais, e dos três eixos integrantes da ACG, para os cursos.

O Inep, por meio do “Documento Orientador de Avaliação Institucional na Modalidade de Educação Presencial”, editado em 2016, registra a seguinte afirmação:

[...] os processos avaliativos constituem um sistema que integra as diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, para induzir a melhoria da qualidade. Dessa forma, o SINAES articula, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, comunidade acadêmica, as instâncias do governo e a sociedade. (INEP, 2016b, p. 4).

Assim, os principais atores envolvidos na averiguação da qualidade das IES e de seus cursos são:

- a) o MEC e seus órgãos como: a Seres, o CNE, o Inep a Conaes, a CTAA;
- b) os Conselhos de Classe;
- c) os avaliadores do Basis;
- d) as IES, representadas por seus Dirigentes, o Procurador Educacional Institucional ou Pesquisador Institucional (PI), os Coordenadores de Cursos, Corpo Docente, Corpo Discente, Corpo técnico-administrativo, Núcleo Docente Estruturante (NDE) e a Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Acerca dos órgãos de classe, ressaltam-se associações que possuem interesse direto na avaliação da qualidade da educação, tais como:

- a) Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (Andes);
- b) Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped);
- c) Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae);
- d) a Associação Nacional de Dirigentes da Ifes (Andifes);
- e) Associação Nacional dos Estudantes (UNE);
- f) Associação Brasileira de Reitores da Universidade Estaduais e Municipais (Abruem);
- g) o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub);
- h) o Fórum Nacional de Pro-Reitores de Graduação (Forgrad).

Ademais, há também a atuação de organismos internacionais que elaboram documentos técnicos e recomendações, cartas e protocolos, capazes de influenciar as regras do

campo acadêmico, dentre os quais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros (DOTTA, 2016).

Considerando-se a importância do conteúdo do Documento-Orientador, referido anteriormente, e o fato de que esse documento não é, convencionalmente, divulgado para a comunidade acadêmica, procedeu-se à realização de uma síntese, no formato de quadros, os quais contemplam resumidamente as informações do citado Documento-Orientador, por eixo de avaliação. Assim, os Quadros numerados de 4 a 9, a seguir, apresentam os distintos objetos de análise utilizados pelas comissões de avaliadores do Basis, contidos no Instrumentos de AIE aprovado em 2017, segundo os eixos que sustentam as dez dimensões do Sinaes, bem como os documentos que subsidiam as verificações *in loco* e os atores envolvidos no processo. No que tange ao Planejamento e a Avaliação Institucional, que corresponde ao Eixo 1 do Instrumento de AIE, as comissões de avaliadores do Basis detêm-se em 03 (três) indicadores para o processo de credenciamento e 05 (cinco) para o credenciamento/transformação de organização acadêmica, detalhados no Quadro 4⁸.

Quadro 4 - Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, credenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 1 - Planejamento e Avaliação Institucional

Eixo 1: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL				
Objetos de análise	Credenciamento (indicadores)	Recredenciamento e Transformação de Organização acadêmica (indicadores)	Documentos analisados e Condutas observadas	Atores envolvidos
Autoavaliação institucional e avaliações externas como fundamento para o planejamento institucional.	1.1 Projeto de autoavaliação;	1.1 Evolução institucional a partir da autoavaliação;	FE; PDI; Relato	Mantenedor; Dirigentes; Gestores; Membros da CPA; Docentes;
	1.2 Participação da comunidade acadêmica;	1.2 Processo;	Institucional; Relatórios de Autoavaliação;	
	1.3 Previsão de Análise e divulgação dos Resultados.	1.3 Participação da comunidade acadêmica;	Outros documentos institucionais; Evidências <i>in loco</i> ;	
		1.4 Análise e divulgação dos resultados;	Dados das Entrevistas;	

⁸ Optou-se por elaborar os Quadros numerados de 4 a 8, considerando que estes conteúdos são inéditos (não constam em livros e nem em trabalhos que abordam a avaliação).

Eixo 1: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

		1.5 Relatórios de autoavaliação.		
--	--	----------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir dos Instrumentos de: 1) Avaliação Institucional Externa -presencial e a distância – Credenciamento; 2) Recredenciamento Institucional e Transformação de Organização Acadêmica (INEP, 2017d; INEP, 2017e) e do Documento Orientador de Avaliação Institucional na Modalidade de Educação Presencial” (INEP, 2016b).

No que concerne ao Desenvolvimento Institucional, que é o objeto de análise do Eixo 2, são 07 (sete) indicadores a serem observados pelas comissões do Basis no credenciamento e no recredenciamento/ transformação de organização acadêmica de IES, a partir de documentos requeridos na visita in loco, bem como a necessidade de interlocução com diversos atores que integram o processo avaliativo, de modo que todos possam interagir com a comissão encarregada da visita, para que sejam dirimidas dúvidas, porventura, existentes e a análise possa ser desenvolvida a contento.

Quadro 5- Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 2 - Desenvolvimento Institucional

Eixo 2: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL				
Objetos de análise	Credenciamento (indicadores)	Recredenciamento e Transformação de Organização acadêmica (indicadores)	Documentos analisados e observações	Atores envolvidos
Missão, Objetivos e valores da IES, as políticas para o ensino, a pesquisa, a extensão, a inovação científica, tecnológica e artística e sua articulação com o PDI	2.1- Missão, objetivos, metas e valores institucionais;	2.1- Missão, objetivos, metas e valores institucionais;	FE;	Mantenedor;
	2.2- PDI, planejamento didático instrucional e política de ensino de graduação e pós-graduação;	2.2- PDI, planejamento didático instrucional e política de ensino de graduação e pós-graduação ¹ ;	PDI;	Dirigentes/ Gestores;
	2.3- PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico-cultural**;	2.3- PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico-cultural;	PPI;	Membros da CPA;
	2.4- PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do	2.4- PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção	Relato Institucional; Relatórios de Autoavaliação; Orçamento institucional; Regimento/ Estatuto; Regulamentos;	Docentes; Discentes; Técnico-administrativos; Colaboradores; Pessoas da comunidade;

Eixo 2: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

	patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial;	artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial;	Termos de parcerias/convênios;	
	2.5- PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social***;	2.5- PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social;	Outros documentos institucionais;	
	2.6- PDI e política institucional para a modalidade EaD*;	2.6- PDI e política institucional para a modalidade EaD*;	Evidências <i>in loco</i> ;	
	2.7-Estudo para implantação de Polos de EaD*.	2.7-Estudo para implantação de Polos de EaD*.	Dados das Entrevistas;	

Nota: *Exclusivo para a modalidade EaD; **Não se aplica para Faculdades, exceto se previsto no PDI; ***Para a modalidade EAD, considerar as especificidades da sede dos Polos; ¹ Para Faculdades e Centros Universitários, considerar a pós-graduação quando prevista no PDI.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir dos Instrumentos de: 1) Avaliação Institucional Externa -presencial e a distância – Credenciamento; 2) Recredenciamento Institucional e Transformação de Organização Acadêmica (INEP, 2017d; INEP, 2017e) e do Documento Orientador de Avaliação Institucional na Modalidade de Educação Presencial” (INEP, 2016b).

Para a avaliação das políticas acadêmicas, enquadradas no contexto do ensino, pesquisa e extensão, bem como relacionadas à inovação tecnológica, preservação do patrimônio artístico e cultural, 10 (dez) indicadores devem ser analisados no ato de credenciamento e 12 (doze) no ato de recredenciamento/ transformação de organização acadêmica de IES, pelas comissões de visita *in loco*, conforme se pode observar no Quadro 6.

Quadro 6- Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 3- Políticas Acadêmicas

Eixo 3: POLÍTICAS ACADÊMICAS				
Objetos de análise	Credenciamento (indicadores)	Recredenciamento e Transformação de Organização acadêmica (indicadores)	Documentos analisados e observações	Atores
Políticas acadêmicas para o ensino (graduação e pós-graduação),	3.1- Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação*;	3.1- Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação*;	FE; PDI;	Mantenedor(es) ; Dirigentes/

Eixo 3: POLÍTICAS ACADÊMICAS				
pesquisa, extensão, inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural, produção docente e discente, acompanhamento de egressos, comunicação com a sociedade e internacionalização.	3.2 Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural**;	3.2- Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para ‘os cursos de pós-graduação lato sensu***;	PPI; Relatórios de Autoavaliação; Atas dos colegiados superiores;	Gestores; Membros da CPA; Docentes; Discentes;
	3.3-Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão;	3.3-Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu***;	Orçamento institucional; Regimento/Estatuto;	Técnico-administrativos; Egressos;
	3.4 Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente;	3.4- Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural	Regulamentos; Termos de parcerias/convênios;	Colaboradores; Pessoas da comunidade;
	3.5- Política institucional de acompanhamento dos egressos;	3.5-Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão;	Documentos regulatórios;	
	3.6 Política institucional para internacionalização***;	3.6 Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente;		

Eixo 3: POLÍTICAS ACADÊMICAS				
Objetos de análise	Credenciamento (indicadores)	Recredenciamento e Transformação de Organização acadêmica (indicadores)	Documentos analisados e observações	Atores
	3.7 Comunicação da IES com a comunidade externa;	3.7 Política institucional de acompanhamento dos egressos;	Periódicos, portfólios de eventos e cursos de educação continuada;	
	3.8 Comunicação da IES com a comunidade interna;	3.8 Política institucional para internacionalização;		
	3.9 Política de atendimento aos discentes*;	3.9 Comunicação da IES com a comunidade externa;		
	3.10 Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação);	3.10 Comunicação da IES com a comunidade interna;	Outros documentos institucionais;	
		3.11 Política de atendimento aos discentes*;	Evidências <i>in loco</i> ;	
		3.12 Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos relativos à graduação e à pós-graduação.	Dados das Entrevistas;	

Nota: * Para a modalidade EaD, não considerar a existência de monitoria; **Não se aplica para Faculdades, exceto se previsto no PDI; *** Não se aplica para Faculdades e Centros Universitários, exceto se previsto no PDI; ****NSA quando não houver previsão no PDI.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir dos Instrumentos de: 1) Avaliação Institucional Externa -presencial e a distância – Credenciamento; 2) Recredenciamento Institucional e Transformação de Organização Acadêmica (INEP, 2017d; INEP, 2017e) e do Documento Orientador de Avaliação Institucional na Modalidade de Educação Presencial” (INEP, 2016b).

Com relação às políticas de gestão, existem 07 (sete) indicadores a serem verificados no credenciamento e 08 (oito) a serem observados pelas comissões, no ato de recredenciamento de IES/Transformação de Organização Acadêmica, relativos ao Eixo 4, os quais estão resumidos no Quadro 7. Deve-se ressaltar que estão incluídas as políticas de formação continuada do corpo docente, dos tutores (presenciais e a distância) e dos servidores técnico-administrativos, bem como: os processos por meio dos quais se efetiva a gestão da instituição, o controle da produção e distribuição do material didático para o ensino a distância,

além de ênfase na sustentabilidade financeira da IES, considerando o compromisso com a continuidade do processo de formação do alunado. Esses indicadores, bem como os documentos pertinentes a serem observados pelas comissões de avaliação institucional estão contidos no Quadro 7.

Quadro 7- Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 4 - Políticas de Gestão

Eixo 4: POLÍTICAS DE GESTÃO				
Objetos de análise	Credenciamento (indicadores)	Recredenciamento e Transformação de Organização acadêmica (indicadores)	Documentos analisados e observações	Atores
Políticas de gestão do corpo docente, tutores, técnico-administrativos, de produção e distribuição de material didático e sustentabilidade financeira institucional.	4.1- Política de formação docente e formação continuada;	4.1- Titulação do corpo docente;	FE;	Docentes/tutores; Técnico-administrativos; Colaboradores;
	4.2- Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo;	4.2- Política de capacitação docente e formação continuada;	PDI;	
	4.3- Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presencias e a distância*;	4.3- Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo;	Plano de cargos e carreira dos docentes e servidores técnico-administrativos	
	4.4- Processos de gestão institucional;	4.4- Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presencias e a distância*;	Orçamento institucional;	
	4.5- Sistema de controle de produção e distribuição de material didático*	4.5- Processos de gestão institucional;	Plano de logística de distribuição de material didático;	
	4.6- Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional;	4.6- Sistema de controle de produção e distribuição de material didático*	Pastas documentais dos docentes, tutores e técnicos;	
	4.7- Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna.	4.7- Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional;	Balancetes e outros documentos institucionais;	
		4.8- Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna.	Evidências <i>in loco</i> ; Dados das Entrevistas;	

Nota: *Exclusivo para a modalidade EaD;

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir dos Instrumentos de: 1) Avaliação Institucional Externa -presencial e a distância – Credenciamento; 2) Recredenciamento Institucional e Transformação de Organização

Acadêmica (INEP, 2017d; INEP, 2017e) e do Documento Orientador de Avaliação Institucional na Modalidade de Educação Presencial” (INEP, 2016b)

Quanto à infraestrutura física, composta pelo conjunto das instalações requeridas para o funcionamento das IES, é necessário que haja o detalhamento de 18 (dezoito) indicadores a serem verificados no ato de credenciamento e no recredenciamento/Transformação de Organização Acadêmica, pelas comissões do Basis, os quais estão descritos no Quadro 8.

Quadro 8 - Objetos de análise, documentos e atores na avaliação externa, nos atos regulatórios de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica de IES, referentes ao Eixo 5 – Infraestrutura

Eixo 5: INFRAESTRUTURA				
Objetos de análise	Credenciamento (indicadores)	Recredenciamento e Transformação de Organização acadêmica (indicadores)	Documentos analisados e observações	Atores
Infraestrutura física e tecnológica necessária ao conjunto das atividades a serem realizadas pelas IES, com vistas ao cumprimento de sua missão.	5.1- Instalações administrativas;	5.1- Instalações administrativas;	FE; PDI; PPI; Relato Institucional; Relatórios de Autoavaliação; Relatórios de visita externa; Orçamento institucional; Regimento/Estatuto; Regulamentos; Termos de parcerias/convênios; Outros documentos institucionais; Plantas baixas/planos de ampliação de estrutura; Normas de segurança e de uso de laboratórios; Planos de ampliação do acervo;	Mantenedor(es); Dirigentes/Gestores; Membros da CPA; Docentes; Discentes; Técnico-administrativos; Egressos; Colaboradores; Pessoas da comunidade;
	5.2- Salas de aula;	5.2- Salas de aula;		
	5.3- Auditório(s)*;	5.3- Auditório(s)*;		
	5.4- Salas de professores**;	5.4- Salas de professores**;		
	5.5- Espaços para atendimento aos discentes*;	5.5- Espaços para atendimento aos discentes*;		
	5.6- Espaços de convivência e de alimentação;	5.6- Espaços de convivência e de alimentação;		
	5.7- Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física*;	5.7- Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física*;		
	5.8- Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA;	5.8- Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA;		
	5.9- Bibliotecas: infraestrutura*;	5.9- Bibliotecas: infraestrutura*;		
	5.10- Bibliotecas: plano de atualização do acervo*;	5.10- Bibliotecas: plano de atualização do acervo*;		
	5.11- Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente;	5.11- Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente;		

Eixo 5: INFRAESTRUTURA				
	5.12- Instalações sanitárias;	5.12- Instalações sanitárias;	Evidências <i>in loco</i> (sistemas AVA, de gestão acadêmica e de Biblioteca(s); Dados das Entrevistas;	
	5.13- Estrutura dos Polos de EaD***;	5.13- Estrutura dos Polos de EaD***;		
	5.14- Infraestrutura tecnológica ¹ ;	5.14- Infraestrutura tecnológica ¹ ;		
	5.15- Infraestrutura de execução e suporte ¹ ;	5.15- Infraestrutura de execução e suporte ¹ ;		
	5.16- plano de expansão e atualização de equipamentos	5.16- plano de expansão e atualização de equipamentos		
	5.17- Recursos de tecnologia da informação e comunicação;	5.17- Recursos de tecnologia da informação e comunicação;		
	5.18- Ambiente virtual e aprendizagem - AVA ² ;	5.18- Ambiente virtual e aprendizagem - AVA ² ;		

Nota: *Não se aplica à modalidade EaD, quando não houver previsão de atividades presenciais; ** Para a EaD, considerar salas de professores e/ou tutores; ***Exclusivo para a modalidade EaD; ¹Exclusivo para IES que preveem em seu PDI a adoção de metodologia baseada em recursos; ² Exclusivo para Ead e para IES que visam ofertar disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade EaD, conforme PT 1134 de 10/10/2016.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) a partir dos Instrumentos de: 1) Avaliação Institucional Externa -presencial e a distância – Credenciamento; 2) Recredenciamento Institucional e Transformação de Organização Acadêmica (INEP, 2017d; INEP, 2017e) e do Documento Orientador de Avaliação Institucional na Modalidade de Educação Presencial” (INEP, 2016b).

A observação do conteúdo dos Quadros 4, 5, 6, 7 e 8 permite constatar que a averiguação da qualidade da oferta de educação superior envolve a análise de uma multiplicidade de indicadores, documentos e interlocução com distintos atores, o que requer experiência e capacitação daqueles que executam essas atividades avaliativas. No âmbito dos Cursos, os indicadores estão contidos em três dimensões: (a) organização didático-pedagógica; (b) corpo docente; (c) infraestrutura; e os objetos de análise versam sobre os aspectos específicos, cujas peculiaridades variam em função da natureza do curso.

Nota-se, portanto, que diante da amplitude das abordagens de análise, de documentos e da participação de atores diversificados, o caráter político da avaliação precisa refletir, necessariamente, o zelo, a satisfação e as características peculiares de quem dele participa, sobretudo de quem avalia, o que requer consciência ética, voltada para servir à sociedade, pois a fase de melhoria do processo requer bastante envolvimento e compromisso com a práxis, para a minimização de conflitos que caracterizam as relações humanas, tal como afirmam Tenório, Ferreira e Lopes (2012).

Como acontece em todos os tipos de atribuições, as tarefas executadas pelo avaliador também precisam ser objeto de avaliação, tanto por parte das IES que recebem as comissões, como de seus pares, de forma a dissipar disparidades que tendem a ocorrer no âmbito das relações de interesse que perpassam os bastidores do processo avaliativo.

É importante ressaltar que, no contexto das universidades federais, há um outro indicador usado para compor a averiguação da qualidade: é a taxa de sucesso de graduação (TSG), utilizada, anualmente, pelo Tribunal de Contas da União (TCU) para observar os indicadores de gestão, os quais compõem a matriz de financiamento. A TSG é calculada pela relação entre o número de alunos concluintes e o de ingressantes e fornece uma ideia sobre retenção e evasão (SILVA; PINTO; BITTENCOUT, 2018). É também um indicador bastante importante para aferir características ligadas à eficiência da gestão universitária.

No próximo capítulo, são enfocadas as políticas públicas educacionais, sobretudo as voltadas para a inclusão e, mais especificamente, aquelas direcionadas à permanência estudantil nas universidades, que se constituem em objeto específico deste trabalho.

CAPÍTULO 3- POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL A PARTIR DO SÉCULO XXI, COM ÊNFASE NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

O potencial mais significativo que a educação desempenha hoje para todos é o da inclusão. Se não são dadas as condições mínimas necessárias para que as desigualdades possam começar a ser corrigidas, não só estamos diante de um problema de injustiça, mas também diante do abismo entre seres humanos que não só discrimina os desfavorecidos, mas que os afasta definitivamente da sociedade. (SACRISTÁN, 2001, p. 66).

Comforme enfatiza o educador José Gimeno Sacristán, citado na epígrafe deste Capítulo e possuidor de vasta obra no campo educacional, a exclusão é consequência imediata da falta de condições ofertadas para que todos os indivíduos, indistintamente, possam usufruir do direito à educação. Neste contexto, não há como deixar de abordar as políticas públicas, sobretudo as voltadas para a inclusão educacional.

Este capítulo **objetiva** apresentar o resultado do levantamento bibliográfico referente a esta temática, com o intuito de possibilitar a melhor compreensão de resultados desta pesquisa, que trata especificamente das políticas de permanência universitária, adotadas pela UFPI.

Apesar de existirem muitas definições para políticas públicas, talvez ainda não exista uma completamente acertada. A expressão é sempre colocada no plural por representar a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos (COELHO et al, 2018).

Políticas públicas referem-se às ações, com fins públicos, de acesso a toda a população e representam o resultado de decisões de poder dentro do estado democrático, direcionadas ao atendimento das necessidades da sociedade (IOSIF, 2007). No Brasil, os estudos sobre políticas públicas são recentes e, segundo Trevisan e Bellen (2008) e Farah (2011), só ganharam notoriedade nos anos 1980, quando os desafios impostos pela redemocratização trouxeram à tona questões relativas ao poder e à política, que passaram a disputar espaço com os princípios científicos da administração. A partir daí houveram tentativas de adotar políticas de cunho mais participativo no país, atendendo às reformas constitucionais, seja por meio de conselhos gestores de políticas públicas ou dos partidos políticos, no sentido

de envolver a população na decisão do destino de parte dos recursos públicos (orçamento participativo).

No contexto educacional, as políticas versam sobre as decisões que o Poder Público, isto é, aquelas decisões que o Estado toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado, uma vez que a educação é caracterizada como um instrumento social, político e econômico, não para produzir de forma isolada a mudança social, mas para orientar ou empoderar os sujeitos sociais a participarem ativamente do processo de mudança (GOMES, 2015).

Políticas públicas devem ser entendidas como uma estratégia do governo composta de planos, projetos e documentos, onde constam as diretrizes para os diferentes setores sociais, econômicos e políticos da sociedade, ficando implícito, no entanto, que ao se referir à avaliação de política, não se pode desconsiderar que muitos debates são iniciados no ato de formação da agenda, ou seja, antes da própria institucionalização (GISI; ENS, 2013).

As políticas da educação superior integram o conjunto de políticas sociais voltadas para a máquina governamental no âmbito da regulação do setor educacional e definem os direitos, deveres, princípios e formas de organização (MOROSINI, 2009). No Brasil, a partir do século XXI, essas políticas se voltam, principalmente, para a democratização do acesso estudantil e qualidade da educação e, alinhadas à missão pública das IES, vislumbram a formação política dos cidadãos, fortalecimento da ciência, tecnologia, cultura e o desenvolvimento sustentável (FRANCISCO et al, 2015).

A chamada expansão do sistema privado da educação superior, decorrente da criação de inúmeras faculdades isoladas na periferia das grandes metrópoles e em algumas cidades do interior dos estados mais desenvolvidos, representou o atendimento, pelo sistema à demanda por educação superior de setores estudantis, excluídos da forte seletividade das universidades federais. Devido à expansão das instituições particulares, ocorreu a elevação do número de matrículas, de forma elitizada, o que fortaleceu a crítica da sociedade quanto à pouca atuação do Estado no sentido de expandir as instituições públicas que cumprissem o papel de atender às demandas regionais de acesso à educação superior (GRIBOSKI, 2012). Diz-se elitizada porque nas instituições públicas, convencionalmente, só conseguiam aprovação nos processos seletivos (vestibulares) estudantes oriundos de escolas particulares de alta qualidade (RISTOFF, 2013). Nos dias atuais, este panorama está sendo, gradativamente, modificado.

No contexto das políticas públicas, para conhecer efetivamente o serviço prestado pelas IES aos cidadãos, o Estado brasileiro instituiu o sistema de avaliação da qualidade da educação superior, considerando ser a educação um direito social e, por conseguinte, uma atividade de interesse público. Por ser compreendida como uma atribuição possuidora de viés político-social, é que foi desenvolvida pelos poderes legislativo e executivo dos Estados por meio de políticas públicas reguladas para gerar um consenso sobre a necessidade de implantar um padrão mínimo de melhoramento ao setor educacional (DOTTA, 2016). A proposta de alinhar os objetivos institucionais com a qualidade almejada pelas políticas públicas educacionais iniciou com o Paiub (RISTOFF, 2011), continuou com o Sinaes e seus desdobramentos quanto às formas de efetivação dos cálculos acerca dos IQs.

Dentro da proposta de formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes de seus direitos, deveres e oportunidades, está inserida a constituição de uma sociedade justa, igualitária e equitativa, onde seja possível a preparação para o mundo do trabalho, para a prática social e convivência digna entre todos. Estes aspectos representam a principal finalidade da educação, no contexto da LDBE/1996. No entanto, a concretização desses objetivos encontra barreiras em fatores políticos, sociais, econômicos, históricos e culturais que, muitas vezes, entravam a consolidação da inclusão.

Discutir mecanismos para viabilização da inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se deseja modificar. Afirma-se, desse modo, que a inclusão não é uma prática social aplicável somente à educação, ao lazer e à cultura, mas que deve estar imbricada na atitude e na percepção das coisas que interessam ao bem comum. Indubitavelmente, o alunado precisa ser foco da educação inclusiva, visto que essa tipologia educativa tem seu fundamento no paradigma educacional que se apoia nos direitos humanos, nos quais a igualdade e a diferença são valores indissociáveis.

Diante dessas considerações iniciais, registra-se que este Capítulo objetiva traçar uma retrospectiva sobre as políticas nacionais que abordam a inclusão educacional, de modo particular as que tratam da permanência dos estudantes na educação superior, como forma de subsidiar os estudos voltados para o conhecimento da permanência do alunado da UFPI na educação superior, de modo a oferecer uma possível contribuição aos gestores da Universidade acerca da operacionalização da política de assistência estudantil, como estratégia de subsidiar propostas de melhorias.

4.1 Políticas inclusivas e ações afirmativas

A política educacional brasileira tem sua história permeada de desigualdades, alijamentos e impedimentos de grandes grupos da sociedade ao acesso à educação, em decorrência da sua condição social, econômica, política, cultural, de gênero e outras. Com o movimento das sociedades e das novas exigências globais, esses processos históricos vêm sendo alterados de maneira gradual (MACEDO et al, 2014).

O termo “política inclusiva” designa aquela que tem como meta o combate a qualquer forma de discriminação que impeça a igualdade de oportunidades e condições. Designa os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (PAGLIUCA; ARAGÃO; ALMEIDA, 2007).

Ações afirmativas correspondem às ações compensatórias para aliviar e remediar situações resultantes de um passado discriminatório (MAGALHÃES; MENEZES 2015). São medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, moldado no respeito à diferença e à diversidade (CISLAGUI; SILVA, 2012).

A implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras precisa incidir sobre a rede de relações que se materializam pela ação das instituições, nas quais as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam. Uma política inclusiva precisa direcionar-se para a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais (ONU, 2012). As ações afirmativas efetivam-se, portanto, como um encaminhamento na outorga de operações estatais, representadas em alocação de empregos, promoções, contratos públicos, empréstimos comerciais e programas de admissão e permanência na educação superior (MACIEL, 2014).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da instituição escolar (ELIAS, 2017). Quando se fala em educação inclusiva, há sempre um primeiro pensamento voltado para a PcD, que é objeto da educação especial, porém a educação especial é uma dos segmentos das ações afirmativas que abrangem todas as ações destinadas a compensar perdas provocadas pela

discriminação e marginalização, sendo, no contexto da educação superior, representadas pelo conjunto das políticas direcionadas à viabilização de condições de acesso e permanência.

Todas as pessoas, independente de possuírem ou não algum tipo de deficiência, têm direito ao acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho, pois são imprescindíveis para a efetivação da inserção social, desenvolvimento de uma vida saudável e de uma sociedade inclusiva (PAGLIUCA, ARAGÃO; ALMEIDA, 2007).

As iniciativas de políticas de ações afirmativas se embasam no paradigma da *affirmative action*, implementado nos Estados Unidos da América, nas primeiras décadas do século XX. O contexto histórico, à época, tinha como essência a legislação trabalhista “*The 1935 National Labor Relations Act*”, que determinava ao empregador que discriminasse um trabalhador sindicalizado, que fosse cessada a discriminação e houvesse a recondução à posição ocupada anteriormente (DUARTE, 2014).

Para a obtenção da almejada inclusão educacional há necessidade de ações conjuntas que se incluem no âmbito do contexto físico da instituição, do corpo docente e das ações de cunho pedagógico. Requer professores capacitados para atuação na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. Lacunas na formação dos professores geram o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, correspondem à “figuração” do estudante com deficiência na escola regular, sem que esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (ELIAS, 2017).

A inclusão requer: a adequação da realidade, recursos financeiros e professores qualificados, assim como a preparação da instituição escolar para apreender a ideia de uma educação para todos. O processo educacional inclusivo é entendido como um processo social, pelo qual todos os integrantes da sociedade possam usufruir dos mesmos direitos.

No campo das políticas educacionais implantadas no século XXI, merecem destaque os Planos Nacionais de Educação (PNEs) e o desenvolvimento de ações voltadas à regulamentação da educação no âmbito do Mercosul. Houve incremento do financiamento das IFES, no que diz respeito à ampliação de custeio e manutenção e, sobretudo, à política de expansão e interiorização, por meio de vários mecanismos, como a criação de novas universidades federais, a expansão e transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais de Educação Tecnológica (CNE, 2012).

Ademais, essa política favoreceu: a criação de novos cursos e a consolidação dessa dinâmica expansionista por meio do Programa Reuni; a abertura de vagas de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos nas instituições públicas federais; a institucionalização, por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), direcionada à expansão e interiorização de cursos e programas, por meio da modalidade de educação a distância no País; efetivação de programas e apoio direcionados à diversidade, com especial destaque às ações afirmativas (cotas, assistência estudantil, entre outros); reestruturação das políticas de financiamento da educação superior privada com a aprovação e a efetivação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e o aperfeiçoamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que custeia, por meio de juros subsidiados pelo Governo Federal, estudantes de IES privadas (TEIXEIRA JÚNIOR; RIOS, 2017).

O Reuni foi criado, em consonância com o PNE/2001-2011, por meio do Decreto Lei nº 6.096, de 24.04.2007, com o objetivo de: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007c, Art. 1º).

4.2 Políticas de acesso e permanência na educação superior

Quando se pretende estudar a permanência na educação superior, advém uma série de questionamentos: quais os programas e ações que foram implementados nos últimos anos no contexto das instituições educacionais brasileiras que correspondem às demandas de permanência na educação superior? Quais relações devem ser apontadas para se pensar políticas a partir de um programa ou ação?

Nesse contexto, cabe compreender o que é programa, projeto e ação. Programa é:

[...] um dos instrumentos de operacionalização da política e, especificamente, trata-se de um conjunto sistêmico de ações programadas e articuladas entre si, objetivando atender uma demanda pública específica, encampada na agenda de prioridades de políticas públicas do Estado ou governo (JANNUZZI, 2014, p. 35).

Os programas são resultado da união de projetos que têm uma política de gestão centralizada. Isso permite que o negócio trabalhe de maneira integrada para manter um fluxo de trabalho com mais colaboração e menos gargalos. Por sua vez projeto, assim como o plano, possuem um caráter de sistematização da ação futura e, nesse sentido, a definição de projeto traz consigo a ideia de lançar-se adiante de algo a construir. A ideia de projeto pode estar vinculada à noção de detalhamento de uma determinada ação a ser desenvolvida a partir do plano elaborado. Nesse sentido, o projeto consiste na sistematização de uma parte ou de uma atividade prevista no plano a ser implementado (JANNUZZI, 2014).

O Brasil adentrou à década de 1990 com um grande contingente de reformas em todas as esferas da vida pública, com um acentuado grau de submissão das políticas sociais e econômicas aos princípios do neoliberalismo. Destaca-se que a área educacional sobressaiu-se como um dos setores mais diretamente influenciados pelas amplas transformações econômicas e sociais desse período, tornando-se alvo de reformas que o adequassem ao novo padrão de acumulação financeira determinado pelas políticas de cunho neoliberal (BORSATO, 2015).

4.2.1 O acesso à educação superior

Para que se possa enfocar a permanência dos estudantes na educação superior emerge, como aspecto importante, a forma como esses alunos chegaram à universidade, uma vez que um dos grandes problemas ligados à educação superior brasileira é que o acesso não é viabilizado igualitariamente. Neste sentido, após anos e anos de discussão e lutas sociais, estão sendo empreendidas ações no sentido de democratizá-lo e ampliá-lo. Para Pochmann (2010), a despeito dos avanços significativos conquistados no campo da escolarização dos jovens neste início de século, as desigualdades e as hierarquias sociais e escolares permanecem como marca histórica.

O Brasil tem uma trajetória histórica complexa e sinuosa, pois nascido colônia e constituído por forte hierarquia racial e social, a igualdade não foi o princípio que orientou os direitos sociais quando no início do século XX. Em decorrência destes aspectos e visando minimizar a problemática das desigualdades sociais que induzem exclusão educacional de uma significativa parcela de brasileiros, foi instituída a política direcionada ao acesso e permanência dos estudantes nas IES, também chamada Política de Assistência Estudantil (PAE), que é entendida como:

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão do curso de graduação dos estudantes das Ifes, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida”, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrente da insuficiência de condições financeiras (OLIVEIRA, 2012, p. 63).

Para além da democratização do acesso com permanência e qualidade social, as políticas para a educação superior deveriam contemplar:

[...] uma formação resultante de aprendizagem efetiva, relevante e pertinente. A reestruturação do fazer acadêmico articulando descentralização administração e integração institucional. A interação efetiva com os diversos segmentos da sociedade. A construção de pontes para o futuro revendo os paradigmas que norteiam as atividades acadêmicas, tanto no processo de formação envolvendo currículo, ensino-aprendizagem, avaliação, como na articulação da graduação com a pós-graduação, na produção e disseminação do conhecimento e na gestão [...] (ZAINKO, 2003, p. 55-56).

A AE surgiu num contexto de necessidade de suporte aos estudantes de graduação, de baixa renda, na tentativa de fazer com que estes conseguissem o acesso e a permanência na Universidade até a conclusão do curso superior (RESENDE; CAFÉ FILHO; OMAKI, 2016).

Objetivando a democratização do acesso à educação superior aos estudantes egressos do ensino médio público, o governo federal editou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que, ao dispor sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, afirma, no Artigo 1º:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

§ Único: No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012, p. 1).

Para o atendimento a segmentos negligenciados na educação superior, como negros, pardos e indígenas, houve a alteração do Artigo 3º dessa Lei, que ficou com a seguinte redação:

[...] Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, 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, 2012, p. 1).

Ingressar em uma IES, pertencer ao meio onde estão concentradas as chamadas cabeças pensantes, ampliar o nível de escolarização e obter uma qualificação profissional, é uma experiência importante na vida de muitos jovens, especialmente no contexto brasileiro, onde este fato ainda não passa, algumas vezes, de um sonho.

Dados obtidos a partir da Agência IBGE Notícias, especificamente da ferramenta “Pnad-Contínua sobre Educação”, editados em dezembro de 2017, apontam que até o final de 2016, apenas 51% da população maior ou igual a 25 anos ou mais de idade tinham concluído somente o ensino fundamental. Além disso, menos de 20 milhões (ou 15,3%) dessa população havia concluído o ensino superior. E que a desigualdade da instrução ocorre entre as regiões do Brasil, sendo a Nordeste a que apresenta estatísticas mais preocupantes e, ainda, que a taxa de analfabetismo permeia os 11 milhões de pessoas.

Conscientes de que desenvolvimento está diretamente correlacionado com bons índices de educação, foram implantadas diversas políticas que objetivam a melhoria do acesso à educação superior no País; dentre elas podem ser citadas: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Programa Reuni, a Lei de Cotas e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que foi reformulado em 2009 para atuar como uma dessas políticas.

O Fies foi instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, destinando-se à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Para o acesso ao Fies, o estudante deve ter renda familiar mensal bruta per capita igual ou inferior a três salários mínimos e obter, no Enem, nota positiva na redação e, no mínimo, 450 pontos na média aritmética nas provas aplicadas nesse exame. Em 2017, a partir de um diagnóstico realizado, foram instituídas medidas para o seu aperfeiçoamento (BRASIL, 2017c).

O Prouni é direcionado às camadas populares, oriundas da escola pública, mas que não conseguiram acesso ao ensino superior público (COSTA: FERREIRA, 2017). Foi criado com o advento da Lei n. 11.096/2005, de 13 de janeiro de 2005, a qual foi regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. O atendimento ao estudante candidato à bolsa ocorre pelo cumprimento dos seguintes requisitos:

- a) participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo;
- b) obtenção de nota mínima estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC);
- c) usufruto de renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos;
- d) ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou;
- e) ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral da instituição, ou;
- f) ser pessoa com deficiência, ou;
- g) ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia. Neste último caso, a renda familiar por pessoa não é considerada (BRASIL, 2005).

O Prouni propicia acesso ao aluno de “baixa renda” em instituição privada, a qual ganha, em contrapartida, isenção fiscal dos tributos que incidem sobre as IES. Esses possuem incidência variável conforme a categoria institucional, mas podem chegar a: (a) IRPJ: 25% do lucro; (b) CSSLL: 9% do lucro; (c) Cofins: 7,6% da receita; (d) PIS: 1,65% da receita; (e) INSS (patronal): 20% da folha de pagamento (CARVALHO, 2005).

A democratização empregada no discurso do Prouni e em sua consecução, segundo Costa e Ferreira (2017), é considerada uma medida emergencial do governo para ampliar o acesso, contribuindo para um incremento do ingresso e do número de jovens nesse nível de ensino, porém, sem garantia de qualidade.

Segundo o portal do MEC, a UAB corresponde ao nome dado ao projeto criado pelo MEC, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas de ensino superior, que se comprometeram a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não ofertam esse nível de ensino ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da educação a distância, mostrando-se prioritária a oferta de formação inicial

a professores em efetivo exercício na educação básica pública, portanto, ainda, sem graduação, e de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância (<http://portal.mec.gov.br/uab>).

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei n. 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, objetivando a ampliação da oferta de vagas na educação básica e superior (BRASIL, 2008).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um documento de planejamento de governo apresentado em abril de 2007 como um projeto federal, objetivou maiores investimentos para a educação básica, tecnológica e superior, visando à operacionalização do PNE (PARDINI, 2013). Foi construído a partir de decisões sumarizadas nos Decretos: (a) 6093/2007, que dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2007a); (b) 6094/2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação (BRASIL, 2007b); (c) 6095/2007, que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de instituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2007b); (d) 6096/2007 que instituiu o Reuni (BRASIL, 2007c).

Dada sua característica de ser um plano coletivo de médio e longo prazo, o PDE é ancorado em seis pilares: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilidade social e seus programas giram em torno de quatro eixos: alfabetização, educação básica, educação profissional e educação superior e, no contexto desta última, é balizado por cinco princípios complementares entre si; expansão da oferta de vagas, garantia da qualidade, promoção de inclusão social pela educação, ordenação territorial e desenvolvimento econômico e social (PARDINI, 2013).

Dentre as proposições do PDE, coadunadas com os objetivos do Reuni, ressaltam-se as voltadas para a democratização das condições de acesso e permanência na educação superior, em nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007c). A meta estabelecida foi dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar esse objetivo, houve adesão de todas as universidades federais e apresentação ao MEC de planos de reestruturação,

de acordo com a orientação do Programa. Além da ampliação das aumento de vagas, foram previstos, também, a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (Portal MEC).

A Lei nº 12.711/2012, sancionada em 29 de agosto de 2012, corresponde a Lei de Cotas, regulamentada pelo Decreto n.7.824, de 11 de outubro de 2012, garante a reserva de 50% das matrículas, por curso e turno, nas 59 universidades federais brasileiras e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas: (a) metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um Salário Mínimo (SM) e meio per capita; e (b) metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um SM e meio. Em ambos os casos, também é levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no Estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE (BRASIL, 2012).

Instituído em 1998, pelo Governo Federal, o Enem constitui-se um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da educação básica. Durante mais de dez anos este exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior. Os exames de seleção eram os concursos vestibulares, normalmente formulados por equipes locais e em diferentes formatos, que ocorriam nas diversas universidades brasileiras. Considerando a heterogeneidade entre os distintos concursos, ocorria certa diversidade cultural e de formação dos ingressantes no ensino superior (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015). A partir de 2009, medidas governamentais estimularam o emprego do Enem não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas também como forma de acesso ao ensino superior no Brasil.

Regulamentado por meio da Portaria MEC nº 02, de 26 janeiro de 2010, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) passou a integrar as políticas de acesso à educação superior (MEC, 2010). Definido como um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas participantes (MEC, 2010a) e cujo critério de seleção é o desempenho do candidato

no Enem. Este sistema propõe maior democratização no acesso às universidades públicas (CARVALHO, 2013; CECHE, 2013).

O Sisu passou a operar em larga escala no processo de alocação dos candidatos às vagas. A adoção do Enem/Sisu contribuiu para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Ifes, favorecendo, de fato, a mobilidade acadêmica e induzindo a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, bem como, a criação de lideranças em todos os estados da federação, além de estabelecer um ambiente multicultural nas universidades, garantindo a mobilidade pretendida através da diversidade entre os ingressantes (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015).

Sabe-se que o novo processo de acesso à educação superior advém da crise do capitalismo, quando essa passou a incidir sobre a mencionada educação superior, após um forte processo de recessão, quando a lógica empresarial e mercantil tomou conta do País, tornando as universidades brasileiras “operacionais” ou “de serviços”, com fundamento nas políticas do FMI, BM e OMC, as quais atribuem às Ifes a obrigatoriedade de expansão de mercados (PINTO; BELO; PAIVA, 2009; CARVALHO, 2013). A realidade é que, ainda, se carece de um processo mais amplo de difusão do pensamento crítico na sociedade e da possibilidade de transformação, com foco na qualidade do egresso.

4.2.2 A permanência na educação superior e o Pnaes

A partir do ingresso do estudante no ensino superior, inicia-se uma nova etapa em sua vida acadêmica, caracterizada por sua permanência na IES até a conclusão do curso. É neste sentido que a universidade assume um papel importante na consolidação das políticas de permanência, instituindo planos, políticas, programas voltados para a ampliação das condições destinadas a oferecer aos estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a continuidade dos seus estudos de graduação (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

A permanência pode ser compreendida como a promoção da participação qualitativa dos estudantes no ambiente acadêmico, bem como o seu acesso a recursos infraestruturais e pedagógicos disponíveis na instituição de ensino. Esses tipos de ações ou programas são denominados de PAE e podem ser classificadas como programas de abrangência geral e de abrangência específica (VELOSO; MACIEL, 2015).

Os programas de abrangência geral são aqueles a que todos os estudantes têm acesso, como: oferta de serviços referentes à biblioteca, aos refeitórios, aos laboratórios didáticos, ao ensino de línguas, à inclusão digital, ao acompanhamento psicopedagógico, à participação no desenvolvimento de projetos de pesquisa, bem como as ações de acesso à cultura e ao lazer. E dentre os programas de assistência estudantil de abrangência específica estão os que prestam atendimento a grupo específico, destacando-se aqueles que oferecem suporte financeiro ou apoio econômico para gastos relativos ao transporte escolar, à moradia, à saúde e à alimentação, promovendo as condições necessárias para que os estudantes assistidos possam dar continuidade aos seus cursos (FERNANDES, 2012; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Não obstante a presença da temática voltada para a permanência estudantil nas agendas públicas desde a década de 1930, sua intensificação ocorreu somente a partir do ano 2000. Contudo, o fato de não contar com uma Lei regulamentadora, tende a ocasionar, segundo muitos estudiosos, ausência de controle social, de planejamento, acompanhamento e, sobretudo, de avaliação, que representa aspecto essencial para a transparência pública e para (re)equacionamento das distorções. Outro aspecto visível diz respeito à necessidade de que haja, no âmbito das IFES, uma diferenciação entre assistência estudantil e assistência social e que os investimentos em educação (aplicação de um maior percentual de PIB) alcancem os patamares adotados em outros países em condições educacionais semelhantes às do Brasil (KOWALSKI, 2012; ASSIS, 2013).

Para Taufick (2013), a vivência no cotidiano da universidade é importante para o aluno refletir sobre a profissão escolhida e sobre a sociabilidade que advém do meio estudantil, visto que o espaço universitário possibilita, além da aquisição de novos conhecimentos, uma nova visão global da profissão, contato com novos valores, crenças e, ainda, experiências acadêmicas e sociais capazes de proporcionar aos estudantes, principalmente aos mais jovens, o desenvolvimento pessoal.

A PAE sendo entendida na condição de PP social, tenta diminuir o impacto negativo deixado pela herança da desigualdade na sociedade brasileira e busca democratizar o acesso e a permanência nas universidades para os estudantes oriundos das camadas sociais mais vulneráveis, do ponto de vista econômico (RESENDE; CAFÉ FILHO; OMAKI, 2016).

Duas grandes frentes políticas de discussões sobre as questões educacionais, em especial sobre a AE, são dignas de nota: o Fonaprace (Fórum Nacional de Pró-reitores de

Assuntos Comunitários e Estudantis) e a Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). Ambas tiveram papel relevante na formulação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), em 2007, pela PN/MEC nº 39/2007, que originou o Programa (Pnaes), em 2010.

Com base em diagnósticos efetivados pelo Fonaprace, foi apresentado ao Governo Federal, pela Andifes, documento contendo os princípios do Plano Nacional de Assistência Estudantil que originou esse Programa, conforme registram Andrés (2011) e Assis (2013): a afirmação da educação superior como uma política de Estado; a gratuidade do ensino; a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES; a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos; o pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central.

Do ponto de vista histórico, as IES públicas tiveram seu corpo discente formado, majoritariamente, por estudantes das denominadas classe alta e classe média alta (A e B, respectivamente), mas as pesquisas do Fonaprace mostraram que a partir das duas últimas décadas do século passado ocorreu um aumento significativo de estudantes das classes C, D e E nessas instituições, fato motivado, sobretudo, pelas políticas de Ações Afirmativas (AA) e expansão das universidades. Essa realidade estaria pressionando o aumento da demanda por políticas sociais específicas que pudessem dar garantia de continuidade aos alunos mais carentes nos cursos em que estão matriculados e, efetivamente, frequentando (FONAPRACE, 2012).

No ano de 2003, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregando de fazer uma análise da educação superior brasileira com vistas à construção de um plano de ação para a área, cujo diagnóstico mostrou um cenário de crise das instituições de ensino superior no país, em especial as universidades federais que, impactadas pelas reformas gerenciais do Estado durante a década de 1990, encontravam-se diante de um quadro de vulnerabilidade estrutural que colocava em risco seu funcionamento (RADAELLI, 2013). A crise também se refletia nas instituições privadas de ensino, visto que apresentavam alto índice de evasão e inadimplência, o que também ameaçava a manutenção de suas atividades. O

relatório e as ações emergenciais apresentados foram a base para a formulação dos programas direcionados para educação superior brasileira, em especial, as implementadas no âmbito das universidades federais (SOLIGO, COSTA, 2014).

A instituição do Programa Pnaes, embasada nas demandas do Fonaprace, Andifes e GTI, possibilitou o atendimento aos objetivos do Reuni, regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, que contempla a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, democratizando-as (Art. 2º, inciso I). O mesmo diploma legal assevera que as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico desse alunado e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (Art. 4º, § único). Nesse sentido, o Pnaes visa à solução dos problemas relativos à permanência e à conclusão de curso por parte dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica nas universidades. O objetivo do Pnaes é garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das Ifes, na perspectiva da inclusão social, da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, como está explícito no Artigo 2º do Decreto 7.234/2010:

[...] são objetivos do Pnaes: I– democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III- reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV- contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 1).

Portanto, a partir do Decreto de sua criação (n. 7234/2010), o Pnaes tornou-se ferramenta indispensável ao alcance das metas do Reuni e firmou-se como uma importante política governamental (BRASIL, 2010a). Na AE, a proteção social volta-se àqueles que se encontram em condições desfavoráveis para prosseguimento das atividades estudantis, possuindo, portanto, objetivo diferente da assistência social de ofertar mínimos sociais aos mais necessitados (OLIVEIRA, 2016).

Para o caso das instituições estaduais de educação superior, existe o Pnaest (Programa Nacional de Assistência Estudantil para Instituições Públicas Estaduais), instituído pela Portaria Normativa n. 25, de 28 de dezembro de 2010, que apoia estudantes na educação superior pública estadual, para fins de minimização dos efeitos das desigualdades sociais e

regionais no acesso à educação superior e à redução das taxas de retenção e evasão (MEC, 2010b).

4.3 Trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil

A terminologia “assistência” está largamente relacionada ao campo das políticas sociais, em especial, à assistência social, sendo esta última, de atuação preventiva na proteção daqueles que estão em situações de risco social, na garantia dos direitos sociais e na promoção da cidadania (SPOSITO, 2003).

As ações de AE consistem na adoção de estratégias que garantam o acesso e a permanência dos estudantes nas IES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2012).

Segundo Dutra (2015), a AE brasileira pode subdividir-se em três fases: (1) das primeiras ações à redemocratização política; (2) a protagonização da luta pelo Fonaprace; (3) o alcance do *status* de política pública.

Rememorando as iniciativas direcionadas à assistência ao estudante, a partir do século XX, mencionam-se como primeiras ações: a criação da Casa do Estudante do Brasil, no governo de Washington Luís, localizada no Largo da Carioca, na cidade do Rio de Janeiro, em 1929, que parece ter sido a primeira ação no País, destinada à assistência de estudantes. Essa Casa do Estudante era uma entidade sem fins lucrativos, de cunho beneficente, instituída com a finalidade de auxiliar os estudantes carentes ou desprivilegiados (PINTO, DAVID, MACHADO, 2015).

No ano de 1931, no governo de Getúlio Vargas, houve uma regulamentação das políticas de AE no Brasil, por meio do Decreto nº 19.851/1931, denominado Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do qual o Estado reconheceu ações de assistência aos estudantes de institutos de ensino superior, abarcando a concessão de bolsas de estudo e de serviços de assistência médica e hospitalar, destacando que, para efetivar essas ações, deveria ocorrer entendimento entre o Diretório Central dos Estudantes e a Sociedade dos Professores Universitários, isto é, fazia-se necessário o consenso entre as categorias docente e discente, conforme consta em seu Artigo 108:

Para efetivar medidas de providência e beneficência, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitários e o Diretório Central dos Estudantes, a fim de que naquelas medidas seja obedecido rigoroso critério de justiça e de oportunidade.

§ Único: A secção de previdência e de beneficência da Sociedade de Professores organizará, de acordo com o Diretório Central dos Estudantes, o serviço de assistência médica e hospitalar aos membros dos corpos discentes dos institutos de ensino superior” (BRASIL, 1931, p. 2).

A incorporação da AE na Constituição Federal ocorreu, pela primeira vez, no ano de 1934, cujo texto do documento legal estabeleceu a educação como direito de todos e determinou que a União, os Estados e o Distrito Federal formassem fundos de educação, destinando uma parcela desses fundos para aplicação em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica (BRASIL, 1934).

Por ocasião do I Conselho Nacional de Estudantes, em agosto de 1937, foi criada a União Nacional dos Estudantes – UNE, com o apoio do Ministério da Educação e, desse modo, a Casa do Estudante do Brasil tornou-se a sede administrativa da UNE. Porém, após o II Congresso Nacional de Estudantes, ocorrido em 1938, a Casa do Estudante do Brasil deixou de ser a sede da entidade. De acordo com Silveira (2012, p. 53), “os membros tinham as atribuições de organizar a biblioteca, o serviço de saúde, a concessão de bolsas e a distribuição de cargos empregatícios”.

Instituída a Constituição Federal de 1946, deu-se a consolidação das ações de assistência estudantil, tornando-se obrigatória para todos os sistemas de ensino, conforme consta no art.172: “Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

Posteriormente, a LDBE/1961 (BRASIL, 1961), trouxe um título exclusivo referente à “Assistência Social Escolar”, inserindo a assistência ao estudante como um direito igual para todos os alunos que dela precisassem e não mais como uma ajuda aos “necessitados” (PINTO, DAVID, MACHADO, 2015, p. 2). A Constituição Federal de 1967 manteve a obrigatoriedade de cada sistema de ensino instituir serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1967).

A expansão da educação superior iniciou-se entre as décadas de 1950 a 1970. Segundo Vasconcelos (2010, p. 401), “entre as décadas de 50 e 70 criaram-se universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares”. Porém, foi a partir da década de 1970 que o ensino superior “explodiu”, acarretando um acréscimo acentuado do número de matrículas de 300 mil, em 1970, para um milhão e meio, em 1980 (IMPERATORI, 2017).

Uma instância importante para esta esfera foi criada em 1970, no âmbito do MEC: a Diretoria de Assistência Estudantil e, em 1971, a LDBE (Artigo 62, § 1º) explicitava que os sistemas de ensino seriam responsabilizados pelos serviços vinculados à assistência educacional, assim reportando-se:

Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar. § 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incluir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo (BRASIL, 1971, p. 11).

Essa instância vinculada ao MEC foi extinta no final dos anos 1980 e as ações da AE ficaram a cargo das próprias instituições de ensino (IMPERATORI, 2017).

O programa assistencial Bolsa Trabalho foi criado em 1972, por força do Decreto 69.927/1972, destinado a discentes de baixa condição financeira, de todos os níveis de ensino, que desenvolvessem atividades profissionais, com a finalidade de associar auxílio financeiro e educação (RAMALHO, 2013).

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), do qual faziam parte os Pró-Reitores, Vice-Reitores, Coordenadores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das universidades federais brasileiras foi criado em 1987, objetivando garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das instituições públicas de ensino superior na perspectiva do direito social; proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência na instituição; assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico, e contribuir na melhoria do sistema universitário,

prevenindo e erradicando a retenção e a evasão escolar, quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas (FONAPRACE, 2011).

A Constituição Cidadã, de 1988, foi resultado da pressão de diversos movimentos sociais e consolidou direitos sociais e políticos reivindicados no processo de redemocratização. Nessa Carta Magna, a educação, ao lado de outras políticas sociais, é reconhecida como direito social. Nessa seara, vale relembrar o confronto de forças entre os líderes do regime militar e os integrantes da frente de centro-esquerda, que lutavam contra o caráter excludente da política social vigente no período do regime militar. A intensa participação popular (sindicatos, partidos de esquerda e sociedade civil organizada) constituiu-se na mais forte estratégia de luta em prol da vitória do estado de bem-estar social.

Nesse sentido, destaque deve ser dado ao fato de a CF de 1988 ter trazido avanços na área educacional, ao aumentar a vinculação de recursos federais e manter a contribuição social do salário educação, bem como o caráter distributivo e a responsabilidade pública na regulação, produção e operacionalização das políticas sociais.

Com o respaldo da CF-1988, a LDBE/1996 trouxe em seu texto dispositivos de amparo à AE, dentre os quais o artigo 3º, que explicita: “o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, reafirmando o que estava inserido no texto constitucional, mas sem acrescentar nenhum reforço.

Voltada para subsidiar as ações da educação básica, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante, através da Lei n. 7.091, de 18 de abril de 1983 (BRASIL, 1983), com a finalidade assegurar os instrumentos e condições de assistência educacional nos níveis de formação pré-escolar e de 1º e 2º graus com vistas à:

- (a) melhoria de qualidade, a diminuição dos custos e a criação de melhores condições de acesso dos usuários ao material escolar e didático, à alimentação escolar e às bolsas de estudo e manutenção;
- (b) coordenação da política de assistência educacional, bem como, o desenvolvimento de estudos visando a subsidiar a sua formulação;
- (c) apoio à administração dos serviços de assistência educacional dos sistemas de ensino (BRASIL, 1983).

Em 1994, foi realizado um primeiro levantamento amostral do perfil socioeconômico dos alunos de graduação das Ifes, porém, não teve a consistência necessária para o apontamento de políticas em âmbito local e nacional, o que levou o Fonaprace a realizar pesquisa acerca do “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Ifes

Brasileiras”, tendo a coleta de dados sido iniciada no segundo semestre de 1996, e finalizada em 1997 (SILVEIRA, 2012). O protagonismo da luta do Fonaprace inicia a segunda fase da PAE, conforme refere Dutra (2015).

Com base nos diagnósticos do Fonaprace foi apresentado pela Andifes, um documento contendo os princípios do Plano Nacional de Assistência Estudantil, que originou o Programa, contendo:

- (a) a afirmação da educação superior como uma política de Estado;
- (b) a gratuidade do ensino;
- (c) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas Ifes;
- (d) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes;
- (e) a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- (f) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- (g) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania;
- (h) a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos;
- (i) o pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central (ANDRÉS, 2011; ASSIS et al, 2013).

O PNE, instituído pela Lei 10.172, de 10 de janeiro de 2001, estabeleceu como meta a ser cumprida até o ano de 2010, a inclusão de 30% dos jovens em idade universitária na educação superior, além da ampliação da oferta de ensino público e de criação de estabelecimentos de ensino. Mas, com base em dados apresentados pelo Inep, em 2010 este objetivo ficou longe de ser alcançado, visto que, para atingir o percentual desejável seria necessária a inclusão de 7,1 milhões de estudantes, número bem superior aos que foram matriculados no período (KOWALSKI, 2012).

Provavelmente, o Programa surgiu da necessidade de encontrar estratégias para os altos índices de evasão evidenciados à época, cujas causas principais foram atreladas à:

- (a) descontentamentos com horários das disciplinas;
- (b) falta de horários noturnos;
- (c) impossibilidade de conciliação de trabalho com estudo;
- (d) pouca integração social da universidade;
- (e) reprovação e problemas financeiros (BARDAGI; HUTZ, 2009).

Diversos autores argumentam em favor da necessidade de avaliação dos efeitos do Programa Reuni nas IES que fizeram a pactuação. Um trabalho voltado para essa temática foi realizado por Passos, Quaresma e Dias (2017), objetivando avaliar os efeitos do Reuni nos indicadores de desempenho das universidades federais, quanto aos aspectos “Aluno Tempo Integral/Professor Equivalente” e “Taxa de Sucesso na Graduação”, a partir dos relatórios de gestão das 53 Ifes participantes, no início (em 2008) e no fim da implementação (2013) e foram encontrados os seguintes resultados:

- (a) a média da relação aluno tempo integral/professor, em 2013 foi 11,73 e em 2008 foi 12,00. Os autores afirmam que, contrariamente ao previsto pelo Reuni, ocorreu uma leve redução do número de alunos por professor entre o início e o fim do Programa, registrando-se elevação em apenas um quarto das IES participantes e que, apenas uma - a Universidade Federal do Maranhão – (UFMA), alcançou a meta;
- (b) após o Reuni, na metade das Ifes, ocorreu redução do número de alunos, inclusive naquelas que, à época de sua implantação, apresentavam a proporção desejada. No que concerne à TSG, a situação mostrou-se similar, pois a média que era 65,99%, em 2008, caiu para 50,32% em 2013, registrando-se redução em 87,5% das instituições, inclusive, naquelas, como as Universidades de São Paulo, de Ciências da Saúde de Porto Alegre, de São Carlos e de Uberlândia, que antes apresentavam o resultado desejado ou estavam muito próximas dele. A elevação da TSG não foi alcançada por nenhuma das instituições, sendo o melhor escore visto na Ufma, que foi de 81,61%;
- (c) também foram encontrados efeitos negativos na relação aluno/professor, pois os Censos Educacionais do período mostraram que a expansão da oferta não se deu pelo aproveitamento dos recursos humanos, mas pela sua ampliação, o que provocou o aumento da subutilização e, conseqüentemente, induziu a efeitos negativos no desempenho das Ifes;
- (d) a taxa média de sucesso na graduação, nas instituições federais, foi 56% menor que a desejada ao final do Programa, indicando que, mais do que o não alcance da meta, houve um número menor de concluintes. (Passos, Quaresma e Dias, 2017).

Verifica-se, pois, que são necessários estudos adicionais, com distintos enfoques, para avaliar efetivamente os efeitos das políticas, ditas inclusivas, adotadas no cenário brasileiro nas últimas décadas.

4.4 Áreas de atuação e matriz Pnaes

A institucionalização do Pnaes em 2010, efetivando seu status de PP, origina a terceira fase de sua história, preconizada por Dutra (2015). Segundo o Artigo 5º do Decreto de

sua criação, a implementação sua Pnaes deveria ocorrer de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento de estudantes de graduação presencial, das Ifes. E o Artigo 5º, § 1º, explicita que:

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

De acordo com Machado (2017), o financiamento específico da AE ocorre por intermédio de transferência de recursos na ação de código 4002 da peça orçamentária anual, denominada “Assistência ao Educando do Ensino de Graduação”. Além do Pnaes, os recursos adquiridos por este código financiam mais dois programas: o Promisaes (Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior) e o Incluir (Acessibilidade nas IFES), que trata da estruturação dos Núcleos de Acessibilidade. A definição do valor dos recursos a serem disponibilizados na ação 4002 é determinada por uma matriz de distribuição setorial, que considera os índices “Estudante Equivalente” (obtido por fórmula que abrange: número de diplomados, duração média do curso, coeficiente de retenção, número de ingressantes, bônus por turno noturno e bônus por curso fora de sede) e o IDH, como medida geral, sintética, do desenvolvimento humano, abrangendo os indicadores saúde, educação e renda. Essa matriz é conhecida como “Matriz Pnaes”.

4.5 Operacionalização financeira do Pnaes

Conforme o § 2º do Artigo 3º da PN/MEC nº 39/2007, “os recursos para o Pnaes serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil” (BRASIL, 2007h). Essas ações, contudo, não se destinam a todos os estudantes, mas apenas aos matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior, “prioritariamente selecionados por critérios socioeconômicos” (BRASIL, 2007h). A meta global era “alcançar, gradualmente, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano: Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais; Relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais”

(BRASIL, 2007h, Art. 1º, §1º). Essas ações tinham como público-alvo, segundo o artigo 5º do Decreto de criação Pnaes, os estudantes do ensino superior oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (BRASIL, 2010b).

Passados dez anos da instituição da Portaria Normativa do MEC, que instituiu o Pnaes, e oito anos da sua elevação ao status de política de estado por meio do Decreto regulamentador, é importante observar o montante de recursos liberados para sua operacionalização, os quais estão sumarizados na Figura 1.

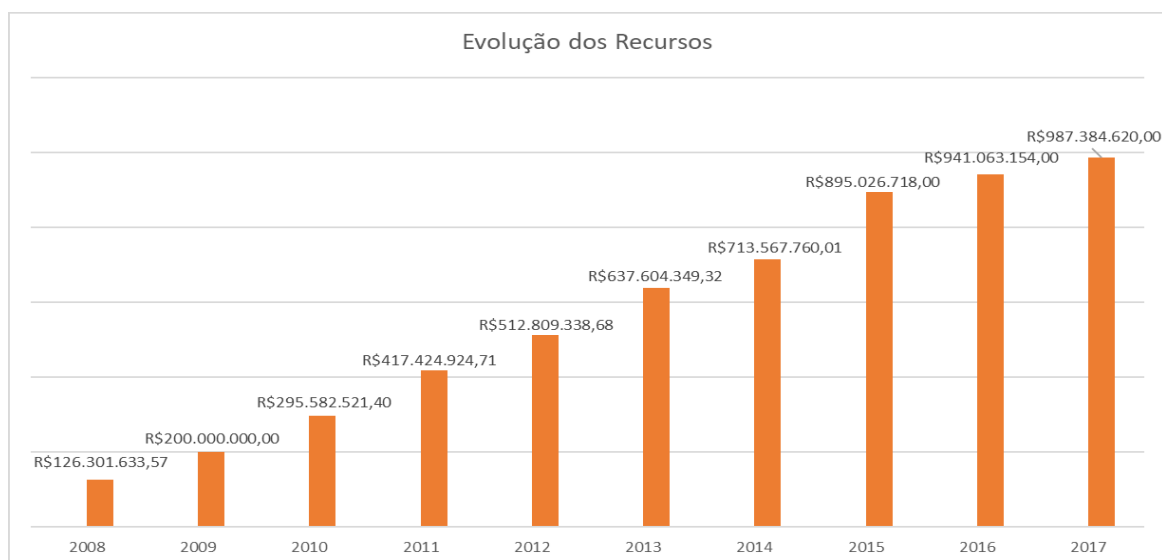


Figura1 – Recursos liberados pelo MEC para operacionalização do Pnaes nas Ifes.

Fonte: Siafi / Tesouro Gerencial - Dotação Atualizada.

Os dados da Figura 1 permitem constatar que os recursos liberados para efetivação das ações de atendimento estudantil, nas Ifes, cresceram ano a ano, o que impõe mais responsabilidade aos gestores quanto à real utilização destes montantes em segmentos efetivamente importantes para a manutenção do alunado no curso até a conclusão da graduação. Ressalta-se que, de 2016 para 2017, o percentual de crescimento foi menor que nos demais períodos, o que requer preocupação, considerando-se, também, notícias veiculadas no decurso de 2018, informando que o Fonaprace expressou preocupação para com este fato.

Recktenvald, Mattei e Pereira (2018) avaliaram o Pnaes sob a ótica das epistemologias e verificaram que: (a) na perspectiva positivista, este Programa representa a realidade da assistência estudantil brasileira num recorte de 2010, ano em que foi publicado o Decreto nº 7.234; (b) Na perspectiva utilitarista, o Pnaes trouxe, e deverá continuar trazendo,

benefícios à nação, que são aqueles que agregam forças com as demais ações sociais-desenvolvimentistas e o tornam um instrumento sintonizado com o aumento do número de matrículas, cursos e instituições federais de educação superior; (c) e na perspectiva funcionalista, o Programa desenvolve, desde seu escopo inicial, um papel essencialmente social, baseado na solidariedade e traz para si a função de combater a evasão e absorve uma responsabilidade enorme de promoção da permanência.

Ainda para os autores mencionados no parágrafo anterior, na visão sistêmica, há uma “disfunção do Sisu” (p. 414), que é representada pelo descompasso entre acesso e permanência, visto que houveram mais iniciativas governamentais direcionadas ao acesso (o grande aporte de recursos do Reuni, a “forçosa” adesão das Ifes ao Sisu) e para resolver tal disfunção é necessário conceber o Pnaes como um subsistema de um sistema maior que é o modelo educacional vigente no Brasil, que requer um “equilíbrio-função”, para que acesso e permanência se completem: “ou aumenta o quantitativo de recursos do Pnaes ou reduz o investimento de acesso” (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018, p. 415).

Desnecessário seria dizer que esses recursos são insuficientes, diante da situação mais marcante da sociedade brasileira: a pobreza. Vive-se em um país rico detentor de povo pobre, que demanda atenção do Estado para viver com dignidade. E essa atenção não é simplesmente a adoção de políticas de governo que surgem e desaparecem como se fosse mágica. Cada criança e cada jovem deste país precisa do desenvolvimento de suas capacidades básicas e a privação dessas, como se vê no cotidiano, é que o que caracteriza o próprio estado de pobreza: privação da liberdade e da equidade. A tão falada concentração de renda se perpetua como uma chaga permanente.

O Fonaprace tenta conseguir a ampliação do investimento na permanência, justificando a incorporação de melhorias necessárias: (a) re(composição) das equipes multiprofissionais – assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, técnicos educacionais e técnico-administrativos; (b) instituição de Pró-Reitorias específicas para fortalecer a gestão dessa Política, nas Ifes que não as possuem; (c) implantação/ampliação de políticas de promoção e assistência integral à saúde; (d) ampliação/reforço na política de alimentação, nas instituições que não possuem RU e construção de RUs em novos campi; (e) ampliação/fortalecimento da política de moradia, por meio da implantação/ampliação de REUs em todos os Campi; (f) reforço na política de transportes, criando um plano de circulação sustentável em cada Ifes; (g) ampliação das ações de esportes-lazer-cultura integradas às estratégias de saúde; (h) unificação

das ações nas Ifes e possibilitar o apoio a estudantes em mobilidade no território nacional e implantação/fortalecimento do apoio aos estudantes na participação de convênios no exterior; (i) fortalecimento aos EcD, altas habilidades, superdotação, portadores do TEA e outras situações, integrando às ações de apoio pedagógico, segundo as especificidades; (j) reforços nas ações de cuidado com os filhos dos estudantes, pela estruturação de creches (FONAPRACE, 2012; RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018).

4.6 Pesquisas que abordam ações de permanência no ensino superior, com ênfase no Pnaes

A partir do Banco de Dados de Dissertações e Teses, no portal da Capes, realizou-se um levantamento dos trabalhos oriundos da produção dos PPGs das distintas IES, que tratam das ações de permanência de estudantes da educação superior, com foco na permanência, a partir da implantação do Pnaes, que se encontram no Quadro 23 (p. 356) onde estão informados: o autor(a), o título da dissertação ou tese, o objeto de estudo, o enfoque metodológico e as conclusões. Como é possível perceber, muitos são os trabalhos que abordam essa temática. Utilizaram-se aqueles que abordavam, de alguma forma, as ações de permanência, a partir dos descritores: políticas de assistência estudantil, Pnaes e políticas de permanência. Foram analisados 60 trabalhos, entre dissertações e teses, defendidas a partir de 2008, em distintas IES brasileiras, abrangendo universidades públicas (a maioria) e institutos federais, que abordam a PAE como uma política pública educacional (Apêndice D, p. 356).

Observou-se que esses trabalhos abordam diferenciados aspectos, tais como: operacionalização/materialização em grupos específicos de estudantes ou cursos; forma como é percebida pelo alunado; verificação se há atendimento às propostas/áreas do Pnaes; identificação do perfil dos estudantes; averiguação da igualdade de direitos; funcionamento das REs; caracterização de ações não restritas a auxílio financeiro; cumprimento das finalidades quanto a rendimento e não evasão; mudanças decorrentes de sua instituição na vida dos estudantes; construção de um instrumento de avaliação/monitoramento; envolvimento das equipes multiprofissionais na operacionalização, dentre outros. De modo similar, realizou-se um levantamento de artigos científicos publicados em periódicos e em anais de eventos, envolvendo o detalhamento de ações de permanência adotadas por distintas instituições, enfocando: identificação do trabalho, autoria, IES de vinculação do(s) autor(es), objeto da investigação, enfoque metodológico e conclusões/considerações importantes, a partir dos

mesmos descritores já especificados, cujo resultado está sumarizado no Quadro 24, (Apêndice E, p. 384).

Ao utilizar os descritores, uma multiplicidade de trabalhos é visualizada; porém, há necessidade de efetuar uma filtragem. Aqui foram selecionados aqueles que tratam, especificamente de estudos que permitem conhecer as ações de permanência adotadas pelas IES, como estratégia para a conclusão dos cursos de graduação, excluindo-se aqueles publicados a partir da dissertação ou tese, sem acrescentar algo diferenciado.

Alguns autores fizeram pesquisas sobre as ações de permanência na educação superior. Uma delas foi elaborada por Gimenez e Maciel (2016), que verificaram o estado da arte, abordando no título: “do que revelam as pesquisas?”. Utilizando os critérios descritores: assistência estudantil, expansão, inclusão social, permanência, e acesso e permanência, fizeram um levantamento na BDTD, no Portal de Periódicos Capes e na *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), utilizando o recorte temporal pós-LDBE, de 1996-2015.

Esses autores verificaram um total de 13.336 pesquisas na BDTD, sendo 4.088 teses e 9.248 dissertações, na totalidade dos descritores. Dentre as dissertações, 46% abordam a expansão; 23% tratam da inclusão; 23% da permanência; e 8% do acesso e permanência. As teses versam sobre: expansão e inclusão social (51%), acesso e permanência (20%, cada) e assistência estudantil (9%). Do total de trabalhos, esses autores selecionaram apenas cinco dissertações e duas teses para conhecimento do que revelam as pesquisas sobre permanência na educação superior no citado recorte temporal.

Declararam, os citados autores, que as pesquisas realmente direcionadas à permanência na educação superior abordam vieses diversificados. Identificaram que a categoria permanência tem aproximação com os objetivos da PAE, que é “uma política inclusiva e de direito social” (p. 985), caracterizada como uma estratégia da política social efetivada por meio de bolsas e auxílios-permanência.

Beraldo, Maurício e Rodrigues (2018) analisaram a PAE no âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e alertam para um ponto interessante: o Pnaes é um programa federal que tem processo de execução descentralizado, pois é dada a prerrogativa legal a cada Universidade para decidir como serão utilizados os seus recursos, conforme as demandas e as especificidades locais e regionais, fato que gera uma multiplicidade de modelo de implementação da PAE e inexistente o necessário processo de avaliação da política, na grande maioria das Instituições, o que impacta no seu gerenciamento, pelo desconhecimento de formas

de gestão que possam ser mais efetivas. Há definição das áreas estratégicas de atuação, porém não estão definidas as formas de execução das ações.

Observando-se o panorama evidenciado pelos trabalhos científicos, relatórios e outros documentos que tratam da AE, algumas reflexões são pertinentes:

- no passado, as IES tinham que subsidiar suas ações direcionadas à AE para atendimento ao alunado em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sem uma dotação orçamentária específica. Objeto de lutas sociais intensas, que duraram cerca de três décadas, surgiu o Pnaes com a incumbência específica de garantir a permanência de estudantes das classes populares na educação superior;

- esse programa conta com pouco mais de dez anos de vigência e suas reais implicações no contexto acadêmico ainda não são conhecidas. Desconhece-se sua operacionalização e suas consequências na vida dos estudantes, visto que a avaliação dessa política não segue uma sistemática única, considerando-se que é facultado a cada Ifes operacionalizar a sua PAE da forma que melhor lhe convier, resultando na adoção de medidas de acordo com o entendimento de seus gestores. Isso demonstra um descompromisso da política com os grupos para os quais ela foi gestada, uma vez que não estabelece parâmetros unificadores capazes de torna-la uma ação pública de estado e não atos de interesses particulares e grupos cujos compromissos políticos e sociais são desconhecidos;

- nem sempre ocorre a cobertura pelas instituições às áreas de abrangência do programa (moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esportes, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem da PcD), contrariando o aparato legal que o caracteriza o Pnaes;

- há muitos dilemas vividos pelas IES: a seleção do alunado (dentre os vulneráveis enquadrados no critério da lei, de quem deve ser a prioridade?), a hipossuficiência de recursos humanos qualificados para a operacionalização do Pnaes, a incerteza sobre a continuidade dos recursos, frente ao planejamento das ações da IES, visto que não é uma política de Estado e sim de governo, dentre outros.

Existem diversos desafios a serem vencidos, tais como:

- falta de planejamento adequado das ações a serem desenvolvidas;
- insuficiência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos;
- necessidade de avaliar a PAE frente aos objetivos de inclusão social, diminuição da retenção e evasão;

- desconhecimento acerca das vivências nas REUs, para entender o cotidiano dos discentes, seu desempenho acadêmico e sua adaptação à universidade;
- implementação de estudos sobre as ações desenvolvidas pelas Ifes para além do assistencialismo e, especialmente, para conhecer os serviços de apoio e orientação ofertados pelas instituições;
- necessidade de formação de equipes para a gestão e operacionalização da política social.

Assim, os estudos que tratam desse assunto são necessários e oportunizam ganhos para a sociedade, pois permitem conhecer formas mais adequadas de gerir recursos, implementando ações específicas de combate à evasão, retenção e de evetivação da inclusão de estudantes no contexto universitário.

O fato de as Ifes não desenvolverem ações compromissadas com estudos dessa natureza acaba por contribuir com a manutenção da PAE como uma política de governo, uma vez que não produzem condições reais/estruturais, como a fundamentação documental capaz de instrumentalizar a sua transformação em política de estado, oferecendo dados consolidados e respaldados acadêmico-.4.2

No Capítulo 4, a seguir, serão abordados uma parte dos resultados deste estudo, concernentes à política de assistência estudantil praticada na UFPI, segundo os documentos oficiais da Universidade e a opinião dos gestores e responsáveis pela operacionalização dos serviços a ela vinculados.

CAPÍTULO 4 - POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFPI SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A VISÃO DOS GESTORES

[...]. A educação socializa não só reproduzindo, quando transmite conhecimentos, valores e normas de conduta, mas também produzindo laços com o mundo na medida em que habilita para ser e considerar-se um membro deste. A capacidade de inclusão tem, em primeiro lugar, uma projeção na inserção nas atividades produtivas. (SACRISTÁN, 2001, p. 67).

Este Capítulo aborda o estudo de natureza qualitativa, para a construção do qual foram utilizadas três tipos de fontes: (a) revisão bibliográfica, abrangendo dados acerca da AE em distintas Instituições, incluindo dissertações, teses e trabalhos publicados em periódicos, condensados nos Apêndices D e E; (b) documentos do acervo e banco de dados da UFPI, como relatórios de atividades das Pró-Reitorias Praec, Proplan, Preg, Propesq e Prex; (c) dados oriundos de entrevistas concedidas por gestores da UFPI, que atuam em setores que se relacionam a aspectos da AE e o corpo técnico responsável pelos serviços que operacionalizam a PAE. **Objetiva** conhecer a forma como é operacionalizada a AE, como política de permanência, segundo os documentos institucionais e a visão de gestores e técnicos da Universidade, que militam na seara da AE.

Conforme já informado na Introdução (página 18), o *locus* da pesquisa foi a UFPI, mais especificamente a Praec e a Proplan, e envolveu 14 (catorze) sujeitos, sendo: 08 (oito) gestores, integrantes do primeiro, segundo e terceiro escalões da administração universitária, aqui nominados por nomes fictícios enquadrados no universo das pedras preciosas, assim discriminadas: Diamante, Brilhante, Onix, Ouro, Esmeralda, Rubi, Ametista e Pérola; e 06 (seis) responsáveis por serviços de operacionalização da PAE na UFPI, aqui referidos nominalmente por Malaquita, Topázio, Granada, Turmalina, Opala e Quartzo. A partir do conteúdo das entrevistas foi criado um quadro categorial, elaborado a partir de tema central integrante das perguntas do instrumento.

5.1 Caracterizando a Instituição: a Universidade Federal do Piauí

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), de acordo com os seus documentos oficiais, define-se como uma IES de natureza federal, mantida pelo MEC, por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), com sede e foro na cidade de Teresina,

capital do Piauí, no Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP) e com quatro outros Campi, sediados no interior do Piauí: Campus Ministro Reis Veloso (CMRV), de Parnaíba; Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), de Picos; Campus Prof.^a Cinobelina Elvas (CPCE) de Bom Jesus; e Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) de Floriano (Quadro 9).

Para que se consolidasse a implantação da UFPI, ocorreu a junção de faculdades isoladas até então existentes no Piauí: Faculdade de Direito do Piauí, Faculdade de Medicina do Piauí, Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, Faculdade de Enfermagem e Odontologia do Piauí, de Teresina, e Faculdade de Administração do Piauí, então sediada em Parnaíba.

Quadro 9 – Detalhamento dos Campi da UFPI, com a respectiva localização

Código e-MEC	Nome do Campus	Endereço
102559	Ministro Petrônio Portella - CMPP	Av. Universitária, s/n - Bairro Ininga CEP 64.049-550 – Teresina-PI.
338	Ministro Reis Veloso - CMRV	Av. São Sebastião, 2819 - Centro CEP 64.200-020 – Parnaíba-PI
1002563	Senador Helvídio Nunes de Barros - CSHNB	Rua Cícero Duarte, 905 - Bairro Junco CEP 64.600-971 – Picos-PI
1002562	Professora Cinobelina Elvas	BR 135, Km 3 – Planalto Horizonte CEP 64.800-000 – Bom Jesus-PI
1002561	Amílcar Ferreira Sobral	BR 343, Km 3,5 s/n – Bairro Meladão CEP 64.800-000 – Floriano-PI

Fonte: Pesquisadoria Educacional Institucional-Proplan/UFPI (2018).

Posteriormente, a formação de seu patrimônio foi regulamentada por intermédio do Decreto-Lei Federal nº 656, de 27 de junho de 1969, publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) no dia 30 de junho do mesmo ano. Também teve sua instituição publicada no Diário Oficial do Estado do Piauí nº 209, em 22 de dezembro de 1969.

Ocorrido o cumprimento das exigências legais para a implantação da UFPI, sua instalação se efetivou em 1º de março de 1971. A partir de então começaram, de fato, as atividades acadêmico-administrativas da IES pioneira e de grande significância para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do Estado do Piauí. Tem como missão:

[...] propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico permanentemente adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos humanos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político social e cultural local, regional e nacional” e sua **visão** “ser reconhecida como uma

universidade de excelência na construção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e artístico, comprometida com o desenvolvimento socioeconômico, de modo inovador e sustentável (PDI/2015-2019, p. 176).

Comporta ressaltar que a missão da Universidade foi estabelecida em seus documentos iniciais, porém a sua visão foi aprovada conjuntamente com a aprovação do PDI-2015-2019, pela Resolução conjunta Conselho Diretor/CONSUN nº 002/2015, de 15/07/2015. São objetivos da Universidade:

[...] cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado e dentre as suas funções específicas, estão: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar a pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura; divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação; estimular o conhecimento dos problemas, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover extensão, aberta à participação da sociedade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (UFPI, 2005, p. 2).

A administração da Universidade realiza-se nos planos de deliberação e execução, tanto em nível superior, como em nível de unidades de ensino. Consoante com os documentos oficiais, os órgãos da administração têm jurisdição, no âmbito de sua competência, sobre toda a Universidade, sendo descentralizada a execução das atividades administrativas, sem prejuízo da integração, que se opera através da supervisão, da coordenação e do controle exercidos pelos órgãos da administração superior, em qualquer nível, e da articulação entre os órgãos do mesmo nível. Goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, pautando-se na utilização de recursos humanos e materiais, enfatizando a universalidade do conhecimento e o fomento à interdisciplinaridade (UFPI/PDI 2015-2019).

A administração central da UFPI, sediada no Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP), é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e por sete Pró-Reitorias: de Ensino de Graduação (Preg); de Pós-Graduação (PRPG); de Pesquisa e Inovação Tecnológica (Propesqi); de Extensão (Prex); de Administração (Prad); de Planejamento e Orçamento (Proplan); e de

Assuntos Estudantis e Comunitários (Praec). Na sua estrutura existem 11 unidades acadêmicas, representadas pelos 04 campi do interior: Camus Ministro Reis Veloso (CMRV), sediado em Parnaíba; Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), situado em Picos; Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE), localizado em Bom Jesus e Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), sediado em Floriano; e 06 (seis) unidades de ensino, convencionalmente denominadas de centros de ensino, que são: Centros de Ciências da Educação (CCE), Centros de Ciências da Natureza (CCN), Centros de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centros de Ciências Agrárias (CCA), Centros de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de Tecnologia (CT) e mais um centro diferenciado que congrega os cursos na modalidade EaD: Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD).

Integram também a estrutura da UFPI três Colégios Técnicos, que ministram cursos ligados à educação básica, sendo um localizado em Teresina (Colégio Técnico de Teresina) e dois no interior do Estado, nos municípios de Floriano (Colégio Técnico de Floriano) e de Bom Jesus (Colégio Técnico). Os dois últimos possuem estruturas acadêmico-administrativas localizadas conjuntamente com as do CAFS e CPCE, respectivamente.

Os cursos e programas da UFPI, vinculados às Pró-Reitorias, são ministrados no âmbito das 11 (onze) Unidades Acadêmicas, acima descritas.

5.2 Ensino de graduação na UFPI

O ensino de graduação representa o alicerce de formação superior para a construção de uma sociedade inclusiva e plural, em que se sobressaem o pensamento crítico, a cidadania ativa, a valorização dos direitos humanos e o respeito à democracia.

Por meio do ensino de graduação, a UFPI realiza sua principal interface com a sociedade para o cumprimento de sua missão. Anualmente, em cada um dos períodos letivos forma cidadãos capacitados para o desempenho de funções na sociedade, de modo a contribuir para a elevação das reservas de capital intelectual e para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do Estado, da Região e do País. Os cursos que oferece estão distribuídos nas distintas áreas do conhecimento e vem ampliando, gradualmente, o número de vagas, tanto na graduação presencial quanto no EaD, de forma que, neste semestre, possui um contingente de 37.467 estudantes de graduação ativos, sendo 24.084 na graduação presencial e 13.383 na modalidade

EaD, distribuídos entre os graus de bacharelado e licenciatura, conforme detalhamento contido no Quadro 10.

Seus documentos oficiais, de modo especial os relatórios de gestão dos cinco últimos anos, descrevem as principais plataformas de crescimento adotadas pela Universidade, que estão voltadas para: qualificação/capacitação permanente do corpo docente e técnico administrativo, ampliação das condições de acesso e busca de estratégias para garantir a permanência de estudantes até que concluam os seus cursos, ampliação do número de programas de pós-graduação, incentivo à produção técnico-científica, artística e tecnológica e busca permanente pela melhoria dos IQs.

Quadro 10 – Alunado ativo de graduação da UFPI no período letivo 2018/1, por Campus e Unidade de Ensino

ENSINO PRESENCIAL				
Campus	Unidade	Grau		Total Geral
		Bacharelado	Licenciatura	
CMPP	CCA	739		739
	CCE	615	1.565	2.180
	CCHL	2.093	1.883	3.976
	CCN	1.130	1.551	2.681
	CCS	1.619	377	1.996
	CCS	1.619	377	1.996
	CT	2.285		2.285
	PARFOR*		230	230
CMPP - Total		8.481	5.606	14.087
CAFS	CAFS	561	599	1160
	EDUCAÇÃO DO CAMPO*		216	216
	PARFOR*		79	79
CAFS- Total		561	894	1.455
CRMV	CRMV	2.733	867	3.600
	PARFOR*		100	100
CRMV- Total		2.733	967	3.700
CPCE	CPCE	1.118	312	1.430
	EDUCAÇÃO DO CAMPO*		237	237
	PARFOR*		23	23
CPCE- Total		1.118	572	1.690
CSHNB	CSHNB	1.429	1.456	2.885
	ED. DO CAMPO*		222	222
	PARFOR*		45	45
CSHNB Total		1.429	1.723	3.152

Campus	Unidade	Grau		Total Geral
		Bacharelado	Licenciatura	
Sub-total	Presencial	14.322	9.762	24084
ENSINO A DISTANCIA				
CEAD	Cursos a distancia	3.322	10.061	13.383
Total Geral		17.644	19.823	37.467

Nota:* Tem periodicidade diferenciada no calendário universitário.

Fonte: CAE-Proplan/UFPI, 2018.

Considerando-se que o objeto deste estudo é a política de permanência adotada pela UFPI, e para fins de efetivar uma abordagem avaliativa dessa política implantada após a institucionalização do Pnaes, há interesse na averiguação de uma possível interferência dessa nos IQ institucionais.

Em face de um grande número de cursos na instituição e, conseqüentemente, de graduandos, foi realizado em recorte composto pelos bacharelados da área da saúde ministrados no CMPP, considerando-se que estes possuem um perfil mais uniforme entre cursos, quanto a escores de ingresso. Os anos de implantação destes cursos e seus documentos regulatórios estão contidos no Quadro 11.

Quadro 11– Cursos de graduação da UFPI, em grau de Bacharelado, vinculados ao Centro de Ciências da Saúde, ministrados no CMPP - Teresina

CURSO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	SITUAÇÃO LEGAL (DOCUMENTOS REGULATÓRIOS)
Odontologia	1960	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criado pelo Decreto Federal nº 48.525 de 15/07/1960. ✓ Reconhecido pelo Decreto nº 58.032 de 22/03/1966, D.O.U. de 22/03/1966. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 728 de 23/10/2008, D.O.U. de 24/10/2008. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 824, de 30/12/2014, D.O.U. de 02/01/2015. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 133 de 01/03/2018, publicada no D.O.U. de 02/03/2018.
Medicina	1966	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criado pelo Decreto Estadual nº 694 de 11/08/1966. ✓ Reconhecido pelo Decreto nº 74.456 de 26/08/1974, D.O.U. de 27/08/1974. ✓ Renovação de Reconhecimento: pela Portaria nº 728 de 23/10/2008, publicada D.O.U. 24/10/2008. ✓ Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 1343 de 15/12/2017, publicada no D.O.U. de 18/12/2017. ✓ Renovação de Reconhecimento: Processo nº 201810642 – Aberto de Ofício (CPC=3).

CURSO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	SITUAÇÃO LEGAL (DOCUMENTOS REGULATÓRIOS)
Enfermagem	1974	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criado pelo Ato da Reitoria nº 198 de 26/04/1974. ✓ Reconhecido pelo Decreto nº 82.257 de 13/09/1978, D.O.U. de 14/09/1978. ✓ Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 775 de 07/11/2008, publicada no D.O.U. de 10/11/2008. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 01, 06/01/2012, D.O.U. de 09/01/2012. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 824, de 30/12/2014, D.O.U. de 02/01/2015. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 133 de 01/03/2018, publicada no D.O.U. de 02/03/2018.
Nutrição	1976	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criado pela Resolução CONSUN/UFPI nº 03 de 06/12/1976. ✓ Reconhecido pelo Parecer Nº 455/84 – CFE/MEC, de 03/07/1984 e Portaria nº 341 de 31/07/1984, publicada D.O.U. 03/08/1984. ✓ Renovação de Reconhecimento: pela Portaria nº 728 de 23/10/2008, publicada D.O.U. 24/10/2008. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 01, 06/01/2012, D.O.U. de 09/01/2012. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 824, de 30/12/2014, D.O.U. de 02/01/2015. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 133 de 01/03/2018, publicada no D.O.U. de 02/03/2018.
Farmácia	1992	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criado pela Resolução do CONSUN/UFPI nº 015 de 05/10/1992. ✓ Reconhecido pela Portaria nº 1.419 de 09/05/2002, DOU de 13/05/2002. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 01, 06/01/2012, D.O.U. de 09/01/2012. ✓ Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 99 de 09/02/2018, publicado no D.O.U. de 16/02/2018.

Fonte: Pesquisadoria Educacional Institucional- Proplan/UFPI (2018).

Como dispõe o Quadro 11, os bacharelados da área da saúde foram implantados entre os anos de 1960 e 1992, sendo Odontologia, o primeiro a ser instalado e Farmácia o último a ser ofertado no Campus Central, em Teresina-PI. Os cursos da área da saúde são os mais demandados pelo alunado, sendo o de Medicina o de maior concorrência da Instituição.

5.3 Ensino de pós-graduação na UFPI

O ensino de pós-graduação *stricto sensu*, depois da graduação, representa a maior interface das IES com a sociedade, pois é a partir desses níveis de ensino (graduação e pós-graduação) que as instituições cumprem a missão educacional e contribuem com o desenvolvimento da região onde estão inseridas. Considerando-se que a pós-graduação *stricto sensu* também é representativa na composição dos IQs, apresentam-se, no Quadro 12, os Programas de Pós-Graduação da UFPI com seus respectivos dados de criação e os conceitos Capes.

Além da pós-graduação *stricto sensu*, a UFPI oferta cursos de especialização e de residência médica e multiprofissional, que não estão aqui detalhados porque otou-se por dar ênfase aos segmentos compõem as fórmulas de cálculo dos IQ.

Quadro 12 - Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UFPI e conceitos obtidos na Avaliação Quadrienal da Capes-2017

Nome do Programa de Pós-Graduação (PPG)	Início do curso	Nível/Modalidade	Conceito Capes
Educação	15/03/1991	Mestrado Acadêmico	5
Ciência Animal	15/03/1999	Mestrado Acadêmico	3
Química	15/03/1999	Mestrado Acadêmico	4
Desenvolvimento e Meio Ambiente	15/03/2002	Mestrado Acadêmico	4
Políticas Públicas	15/03/2002	Mestrado Acadêmico	4
Agronomia (Agricultura Tropical)	01/01/2003	Mestrado Acadêmico	3
Letras	01/01/2003	Mestrado Acadêmico	4
Ciências e Saúde	15/03/2004	Mestrado Acadêmico	4
História do Brasil	15/03/2004	Mestrado Acadêmico	4
Biotecnologia (RENORBIO) - Rede	01/01/2006	Doutorado Acadêmico	5
Ciência Animal	15/03/2006	Doutorado Acadêmico	3
Farmacologia	01/01/2007	Mestrado Acadêmico	4
Enfermagem	28/02/2007	Mestrado Acadêmico	4
Física	23/02/2008	Mestrado Acadêmico	4
Filosofia (Ética e Epistemologia)	26/02/2008	Mestrado Acadêmico	3
Ciência Política	15/03/2008	Mestrado Acadêmico	2
Genética e Melhoramento	01/03/2009	Mestrado Acadêmico	4
Matemática	05/03/2009	Mestrado Acadêmico	4
Agronomia (Solos e Nutrição de Plantas)	15/03/2009	Mestrado Acadêmico	3
Antropologia	24/03/2009	Mestrado Acadêmico	3

Nome do Programa de Pós-Graduação (PPG)	Início do curso	Nível/Modalidade	Conceito Capes
Alimentos e Nutrição	12/04/2009	Mestrado Acadêmico	4
Desenvolvimento e Meio Ambiente - Rede	18/02/2010	Doutorado Acadêmico	5
Ciências Farmacêuticas	12/03/2010	Mestrado Acadêmico	4
Matemática - PROFMAT	01/01/2011	Mestrado Profissional	5
Agronomia (Fitotecnia)	14/03/2011	Mestrado Acadêmico	4
Ciência e Engenharia dos Materiais	14/03/2011	Mestrado Acadêmico	5
Políticas Públicas	30/03/2011	Doutorado Acadêmico	4
Educação	04/05/2011	Doutorado Acadêmico	5
Geografia	26/05/2011	Mestrado Acadêmico	3
Odontologia	15/08/2011	Mestrado Acadêmico	3
Comunicação	22/08/2011	Mestrado Acadêmico	3
Saúde da Família (RENASF/FIOCRUZ)	01/08/2014	Mestrado Profissional	3
Ciência da Computação	13/03/2012	Mestrado Acadêmico	3
Arqueologia	19/03/2012	Mestrado Acadêmico	3
Sociologia	19/03/2012	Mestrado Acadêmico	3
Zootecnia	19/03/2012	Mestrado Acadêmico	3
Enfermagem	18/03/2014	Doutorado Acadêmico	4
Biotecnologia	18/03/2014	Mestrado Acadêmico	4
Ciências Biomédicas	18/03/2014	Mestrado Acadêmico	3
Agronomia (Agricultura Tropical)	30/04/2014	Doutorado Acadêmico	3
Ensino de Física	08/09/2014	Mestrado Profissional	3
Saúde e Comunidade	06/01/2015	Mestrado Acadêmico	3
Química	09/01/2015	Doutorado Acadêmico	4
Saúde da Mulher	09/01/2015	Mestrado Profissional	3
Alimentos e Nutrição	12/04/2015	Doutorado Acadêmico	4
Ciência e Engenharia dos Materiais	21/05/2015	Doutorado Acadêmico	5
Artes, Patrimônio e Museologia	01/07/2015	Mestrado Profissional	3
Filosofia	04/02/2016	Mestrado Acadêmico	4
Engenharia Elétrica	26/02/2016	Mestrado Acadêmico	3
Administração Pública - PROFIAP - Rede	24/10/2016	Mestrado Profissional	2
Gestão Pública	02/12/2016	Mestrado Profissional	3
Filosofia – PROFILO	06/02/2017	Mestrado Profissional	3
Psicologia	18/04/2017	Mestrado Acadêmico	3
Saúde da Família (ABASCO/FIOCRUZ)	04/05/2017	Mestrado Profissional	3
Tecnologias Aplicadas a Animais de Interesse Regional	Recomendado pela CAPES em 2018. Iniciada a primeira turma.	Mestrado Acadêmico e Doutorado	4
Matemática	Recomendado pela CAPES em	Mestrado	3

Nome do Programa de Pós-Graduação (PPG)	Início do curso	Nível/Modalidade	Conceito Capes
	2018. Em processo de instalação.		
Direito	Recomendado pela CAPES em 2018. Em processo de instalação		

Fonte: PRPG/UFPI (2018).

Pelas informações contidas no Quadro 12, observa-se que a pós-graduação *stricto sensu* da Universidade é composta, majoritariamente, por cursos novos. Dentre os 54 cursos recomendados pela Capes até 2017, observa-se que 33 (61,1%) iniciaram em 2010. Dezoito cursos (33,96%) não passaram pela segunda avaliação, o que significa dizer que ainda não atingiram um nível significativo de maturidade de produção científica, estando em fase de real implantação.

Analizando os conceitos contidos no Quadro 12, denotam a necessidade de que uma atenção especial precisa ser dispensada aos Programas de Ciência Política e de Administração Pública em rede, que ficaram com conceito insuficiente na avaliação de 2017 e, que, de forma mais efetiva, necessitam de apoio institucional e conscientização por parte dos seus docentes e discentes, com vistas ao saneamento das deficiências apontadas nos respectivos relatórios.

Dada a importância da pós-graduação para o desenvolvimento científico e acadêmico e para a formação de quadros docentes que atuarão na linha de frente de formação dos jovens profissionais para o futuro, urge a instituição de medidas para que os PPGs da UFPI, em sua totalidade, venham a se consolidar, em futuro próximo.

Considerando que os objetivos desta pesquisa versam, fundamentalmente, sobre as políticas de permanência⁹ utilizadas pela UFPI, para fins de permitir a inclusão educacional pela educação, favorecendo a conclusão dos cursos no tempo convencional, serão abordados, a seguir as ações desenvolvidas pela universidade, com ênfase na permanência estudantil.

⁹ A inclusão educacional tomada como direito precisa estar fundamentada no tripé acesso-permanência e conclusão. Assim, este estudo trata de uma política educacional inclusiva, centrada na discussão de um dos suportes básicos: a permanência.

5.4 Acesso e permanência na UFPI: apoio estudantil

O apoio estudantil é concebido como uma das principais preocupações dos gestores, em razão da condição socioeconômica que o Piauí possui. Assim, várias ações são realizadas para apoiar, anualmente, o alunado que é selecionado para os diversos cursos.

Como nas demais Ifes, para o acesso dos estudantes da educação superior na UFPI, é adotado o sistema Enem/Sisu, havendo reserva de vagas, desde 2006, com a edição da Resolução 093/06-Cepex-UFPI. Inicialmente, eram 5%; depois, passou a 20%, pela Resolução 138/08-Cepex, em todos os cursos, para os candidatos que realizaram a educação básica (ensino fundamental e ensino médio) integralmente em escola pública. Posteriormente foram incluídas as Ações Afirmativas (AAf). O Edital 023/2017, de seleção de ingressantes em 2018/1, estabeleceu a disponibilização de 50% das vagas para AAf, ficando 50% dessas para a Ampla Concorrência (AC), totalizando em 3.494 vagas para candidatos selecionados pelo Enem/Sisu.

A distribuição de vagas para os cursos presenciais está detalhada no Quadro 13.

Quadro 13 – Acesso a cursos de graduação presenciais na UFPI via Enem/Sisu: distribuição/detalhamento de vagas

Discriminação	Campus	Total-UFPI
AC - Ampla Concorrência: 50%	CMPP = 1.029	1.747
	CMRV= 298	
	CSHNB= 215	
	CPCE= 125	
	CAFS= 80	
AAf - Ações Afirmativas: 50%	CMPP = 1.029	1.747
	CMRV= 298	
	CSHNB= 215	
	CPCE= 125	
	CAFS= 80	
Total de Vagas de acesso pelo ENEM/SISU	AC + AAf	3.494
Detalhamento das AAfs:		
AAf-1- Vaga(s) para candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 Salário Mínimo (SM) e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio (EM) em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);		
AAf-2- Vaga(s) para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 SM e que tenham cursado integralmente o EM em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);		
AAf-3- Vaga(s) para candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa -PN nº 18/2012), tenham cursado integralmente o EM em escolas públicas (Lei nº		

Discriminação	Campus	Total-UFPI
12.711/2012);		
AAf-4- Vaga(s) para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, PN nº 18/2012), tenham cursado integralmente o EM em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)		
AAf-5- Vaga(s) para candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 SM e que tenham cursado integralmente o EM em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);		
AAf-6 - Vaga(s) para candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 SM e que tenham cursado integralmente o EM em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);		
AAf-7- Vaga(s) para candidatos com deficiência que, independente da renda (art. 14, II, PN nº 18/ 2012), tenham cursado integralmente o EM escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)		
AAf-8- Vaga(s) para candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda (art. 14, II, PN nº 18/2012), tenham cursado integralmente o EM em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).		
Nota: AAf- Ação Afirmativa; SM- salário mínimo; EM- Ensino Médio; PN- Portaria Normativa.		

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base no Edital 023/2017- UFPI, de 04/12/2017 – abertura de vagas para ingresso em 2018.

Somam-se a esse conjunto de vagas detalhadas no Quadro 13, ações de colaboração advindas da Copese (Comissão Permanente de Seleção), que promove processo seletivo para acesso de estudantes em situações específicas, como: (a) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), que é uma das iniciativas de políticas públicas do MEC para combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais, que ofertada nos *Campi* de Teresina, Picos, Floriano e Bom Jesus; (b) processo seletivo específico e bilíngue para o curso de Licenciatura em Letras-Língua Brasileira de Sinais (Libras); (c) seleção de habilidades específicas para o curso de Licenciatura em Artes e Música, (d) seleção de estudantes para os cursos ofertados na modalidade a distância (PREG, 2017).

Anteriormente à institucionalização do Pnaes, o apoio direcionado à permanência estudantil nas Ifes era operacionalizado tendo em vista o esforço de cada IES, nem sempre suficiente, ficando na dependência da sensibilidade dos gestores e no entendimento de que a assistência estudantil se traduz em investimento e não em gasto. Diante desse entendimento, o Decreto 7234/2010 estabeleceu que “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do

desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010a, Art.4º, § único).

Assim, após a institucionalização do Pnaes, em 2010, houve obrigatoriedade de implementação do Programa pelas IES de natureza federal incluindo os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, no contexto do ensino, pesquisa e extensão, bem como, a fixação dos requisitos para a percepção da assistência pelo alunado e a adoção de mecanismos de acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2010a). Para as IES estaduais há o Pnaest (Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições Estaduais, instituído pela Portaria Normativa 25/2010, de 28.12.2010, que tem funções semelhantes, ou seja, ampliar as condições de acesso, permanência e sucesso dos jovens na educação superior pública estadual.

Conforme constam dos Relatórios de Gestão das distintas Pro-Reitorias, é adotada uma política de apoio ao estudante, que se encontra subdividida nas várias áreas de atuação:

(a) **Recepção ao estudante recém-admitido** – ou calourada: é realizada no início de cada semestre letivo, com solenidade ampla, com todo o alunado iniciante reunido em um grande auditório, com a presença de uma autoridade de renome no contexto educacional, normalmente oriunda de outro Estado, que discorre sobre o mundo científico contemporâneo. Na sequência dessas ações, os acadêmicos se distribuem nas coordenações de seus respectivos cursos e iniciam a disciplina “Introdução ao Curso”, durante a qual são socializados os conhecimentos acerca do funcionamento da UFPI: a legislação; órgãos deliberativos e executivos e seu funcionamento; sistema informatizado de gestão das atividades acadêmica (denominado Sigaa), normas gerais do ensino de graduação, avaliação institucional; e informações específicas da profissão. Entende-se que, apesar de relevante é uma ação isolada de curto espaço de tempo que expõe o estudante a um grande volume de informações que são salutares para a sua vida acadêmica. No entanto, esta ocasião não considera o momento emocional afetivo que ele está vivendo, fazendo com que muitas dessas informações se perdam, o que demanda a criação de outros espaços mais específicos para que sejam obtidos os resultados esperados;

(b) **Atividades realizadas no âmbito da Preg:** por intermédio dessa Pró-Reitoria que gerencia o ensino de graduação, a UFPI disponibiliza ao alunado: monitoria, para todas as disciplinas de cada cursos (remuneradas e não remuneradas), estágios obrigatórios e não obrigatórios e acesso a tecnologias de informação e comunicação (TIC) no âmbito dos laboratórios de informática, programas de educação tutorial e de iniciação à docência ;

(c) **Atividades efetivadas no âmbito da Prex:** por meio dessa Pró-Reitoria, a UFPI gerencia as atividades de extensão, que são disponibilizados ao alunado: eventos culturais, cursos, palestras, estágios não obrigatórios, bolsas de extensão (mediante edital), escola de música e coral;

(d) **Atividades efetivadas no âmbito da Propesqi** - através dessa Pró-Reitoria são disponibilizadas atividades de pesquisa, com participação em grupos e núcleos de pesquisa e bolsas de iniciação científica e tecnológica – Pibic e Pibit, mediante participação em edital;

(e) **Atividades específicas de assistência estudantil**, gerenciadas pela Praec, com subsídio do Pnaes, diversos tipos de ação são desenvolvidos, objetivando o apoio específico à permanência e a contribuição para a inclusão pela educação, que serão detalhados no item 5.5.2.

5.4.1 Apoio ao estudante por incentivo à monitoria, iniciação científica e tecnológica, iniciação à docência e extensão universitária

Conforme abordado no início deste capítulo, no item 5.4, diversas atividades enquadradas no contexto do ensino-pesquisa e extensão são utilizadas pela UFPI no processo de acolhimento e inclusão do alunado, independentemente de sua condição social.

A monitoria, regulamentada pela Resolução 076/2015, como forma de contribuir para a formação do graduando, fortalecer estratégias de ensino e aprendizagem e favorecer a cooperação acadêmica. O estágio não obrigatório é um ato educativo acadêmico supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes, regulamentado pela Resolução 26/2007 do conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepex). São atividades geridas pela Preg que conferem bolsas de caráter meritocrático aos graduandos, que são selecionados a partir de edital específico.

A extensão universitária é responsável por articular o ensino e a pesquisa, levando conhecimento, cultura e tecnologia, produzidos dentro da Instituição, aos diversos segmentos da sociedade, e também, trazendo saberes e as produções culturais da comunidade para a academia. Por meio das atividades de extensão, geridas pela Prex, são disponibilizadas bolsas em regime de concorrência direta, para estudantes regularmente matriculados em um processo acadêmico, interdisciplinar, educativo, cultural e político, que promovam a interação entre Universidade e comunidade/sociedade, com orientação docente.

Os Programas de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (Pibic-AAf) e de Iniciação Científica Voluntária (ICV), bem

como de Iniciação Tecnológica, de Desenvolvimento em Iniciação Tecnológica e Inovação são geridos pela Propesq e possuem grande demanda anual.

O demonstrativo dos recursos da UFPI empregados nessas atividades está sumarizado na Figura 2, ressaltando-se que os resultados relativos ao ano de 2018, ainda, são parciais.

EVOLUÇÃO DOS RECURSOS EMPREGADOS EM BOLSAS DE GRADUAÇÃO.

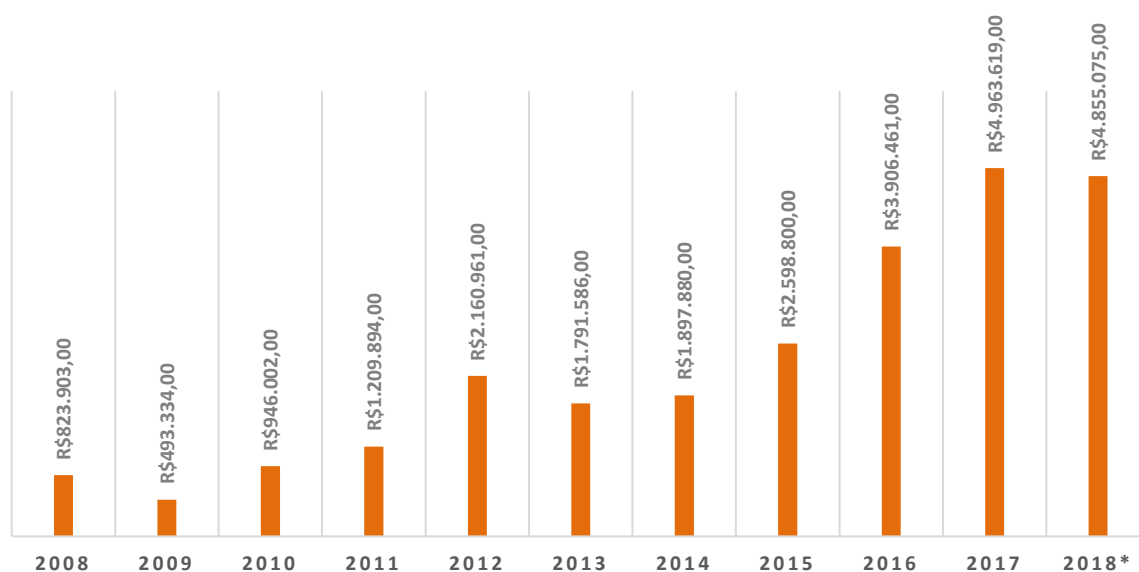


Figura 2 – Recursos da UFPI empregados em bolsas de graduandos, vinculadas a atividades de ensino, pesquisa e extensão (2008 a 2018).

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir de dados da Proplan/UFPI.

Conforme se observa na Figura 2, os recursos foram crescentes de 2013 a 2018, ressaltando o esforço institucional de oferecer subsídios para a formação dos graduandos, como estratégias de busca da qualidade institucional.

5.4.2 Apoio ao estudante por meio das ações do Pnaes

A assistência estudantil, embora já fosse praticada antes da regulamentação pelo governo federal, foi oficialmente implantada nas Ifes a partir do Pnaes, sendo que cada instituição estabelece seus mecanismos de operacionalização. Na UFPI, a AE estruturada em conformidade com as áreas preconizadas pelo Pnaes. foi implantado em consonância com o

Reuni, cujo Plano de Adesão, aprovado pelo Colegiado Superior permitiu à UFPI a expansão infraestrutural, instalação de novos Campi no interior do Estado, ampliação de vagas, criação de novos cursos, contratação de docentes e técnico-administrativos.

A relevância da AE como mecanismo de democratização das oportunidades de acesso e permanência no ensino superior é reforçada, também, por estudos como a pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos graduandos das Ifes, realizada pelo Fonaprace. A efetivação de políticas de assistência se consolidou com a implementação do Pnaes, pelo MEC.

Como ação integrada ao Pnaes, o critério balizador para que o acadêmico seja beneficiário na UFPI é a renda mensal. No entanto, considerando que o valor dos recursos do Pnaes não é suficiente para absorver a demanda, sobretudo pelo fato de haver 50% de acadêmicos que ingressam por meio de cotas (*Diamante; Rubi*), existe necessidade de serem instituídos critérios adicionais. Para a concessão de benefícios a UFPI exige, da maioria dos benefícios, que o estudante: (a) proceda de família com renda de até 1,5 SM (Decreto 7234/2010); (b) não possua diploma de curso superior; (c) não curse concomitantemente outro curso superior em IES pública ou privada. Para o caso da REU, há mais um requisito: a distância entre a residência e o Campus deve ser maior que 50 km. E para todas as modalidades, o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) é mensalmente monitorado pelos técnicos do Sepe.

O Decreto 7234/2010 estabelece que serão “atendidos no âmbito do Pnaes prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010a, p. 2), as quais têm liberdade para fixar critérios adicionais.

No âmbito dos cinco Campi da UFPI, a AE é gerida pela Praec, órgão vinculado à Reitoria que executa a PAE em consonância com a legislação nacional e as ações de atendimento ao servidor da UFPI. A Praec foi criada em 1992, a fim de organizar, dirigir, supervisionar e orientar as atividades universitárias no contexto social e assistencial. É o órgão que implanta as ações para garantir a permanência do alunado visando à conclusão dos cursos de graduação, agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica (PRAEC, 2012).

Segundo o atual PDI da UFPI, que abrange o quinquênio 2015-2019, a Praec executa os programas de apoio aos discentes, caracterizados pela natureza inclusiva que revelam indicativos claros de organização e gestão com visão de futuro e de responsabilidade

social. Os programas descritos a seguir estão implantados, com caráter permanente, e são voltados para o oferecimento, aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, de subsídios necessários à melhoria de desempenho acadêmico e, conseqüentemente, da garantia de permanência na instituição até a conclusão do curso.

A PAE adotada pela UFPI corresponde a um “conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação das ações direcionadas à garantir do acesso, permanência e conclusão do curso de graduação aos estudantes universitários, agindo preventivamente nas situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômicas” (PRAEC, 2017, p. 2).

Sobre o entendimento acerca de vulnerabilidade social ou socioeconômica, destaca-se que é pressuposto para avaliar o alcance das políticas sociais. Portanto, dizer o que é vulnerabilidade social é mais do que um exercício intelectual, pois engloba o entendimento de desafios e tensões ocorridas no âmbito das políticas sociais, no sentido de que sejam efetivadas na perspectiva proativa, preventiva e protetiva (VIANA, 2016).

Vulnerabilidade é compreendida sumcomo uma situação em que um rol de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido pela sociedade. Este termo é direcionado à exclusão econômica e social. Considera-se que um indivíduo ou grupo torna-se vulnerável quando ocorre uma situação que o leva a quebrar seus vínculos sociais com o trabalho, família ou círculo de relações (ABOMOVAY et al, 2002).

Embora o conceito de vulnerabilidade envolva uma multiplicidade de situações e sentidos para diferentes grupos, indivíduos, famílias e comunidades, não deve ser confundido com a ideia de exclusão social, amplamente difundido pelas diretrizes de organismos internacionais em relação a programas e projetos de combate à pobreza nos países periféricos. Trata-se de um conceito em construção que se desenvolveu nas últimas décadas, passando de sua definição de deficiência econômica para a de exposição a riscos de diferentes tipos, como saúde, cultura e educação. Além disso, o conceito envolve, sempre, a relação entre vários grupos e comunidade, sendo, atualmente, relacionado à capacidade do indivíduo de ter mobilidade social (MONTEIRO, 2011).

Viana (2016) adverte que o PVSE deve estar enquadrado em três situações: exposição individual/social ao risco (fontes geradoras de insegurança física e emocional); incapacidade de reação ou impotência diante de um fato vivido ou prospectado; e dificuldade de adaptação

diante da concretização do risco. A concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos (CARMO; GUIZARDI, 2018).

Para a promoção das ações sociais, objetivando a permanência do alunado na instituição até a diplomação, na perspectiva do cumprimento de sua missão, da inclusão social, da formação ampliada, da produção e da qualidade de vida dos discentes, também estendida aos servidores, a Praec conta, no Campus central, com duas coordenadorias e um núcleo: Coordenadoria de Assistência Comunitária (Cacom), Coordenadoria de Nutrição e Dietética (CND), e o Núcleo de Acessibilidade da Universidade (NAU). Nos Campi fora de sede, conta com os Núcleos de Assistência Estudantil (NAEs), conforme demonstra o Organograma da Praec, órgão gerenciador das ações de permanência do alunado na UFPI, constante na Figura 3.

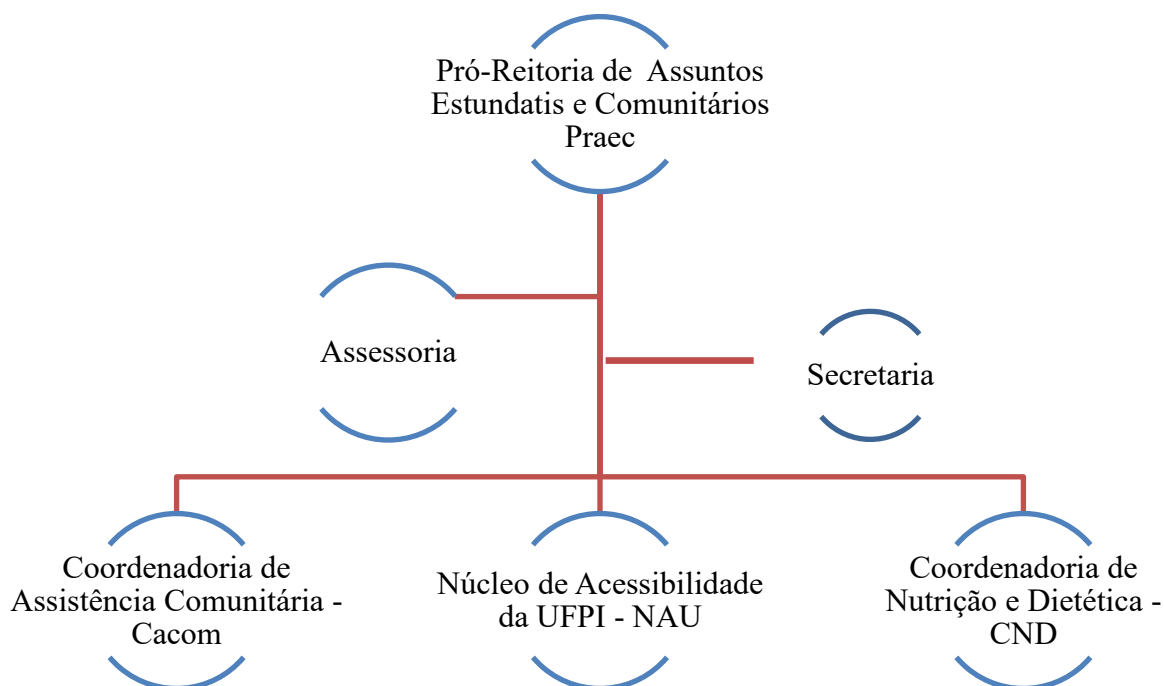


Figura 3 – Organograma da Praec-UFPI
Fonte: Praec (2018).

Segundo o PDI da UFPI e, em conformidade com os responsáveis por serviços da Praec, a Cacom é o setor diretamente responsável pelo desenvolvimento e controle dos programas e projetos de assistência estudantil e comunitária, que abrangem um conjunto de

serviços de assistência ao estudante e ao servidor da UFPI, com vistas à implementação de uma política social inclusiva, nas áreas de atenção, alimentação, moradia, saúde, psicopedagógica e social, contando com os seguintes serviços para operacionalizá-la:

- Serviço Social (SES);
- Serviço de Apoio Psicológico (Sapsi);
- Serviço Pedagógico (Sepe);
- Serviço de Apoio à Amamentação (Sama);
- Serviço Odontológico (Seod);
- Núcleos de Assistência Estudantil (nos Campi fora de sede).

A CND é o órgão de assistência estudantil responsável pela gestão dos Restaurantes Universitários (RU) da UFPI, os quais incluem as unidades nos Campi de Parnaíba Picos, Floriano e Bom Jesus e mais três unidades em Teresina. O complexo de RUs possui a finalidade de fornecer refeições balanceadas, higiênicas e de baixo custo à comunidade universitária. Criado em 1977, funcionou por mais de três décadas em apenas uma unidade no Campus sede (Teresina), porém a partir de 2008 passou a ser descentralizado e subdividido em três unidades: (a) Unidade RU-I, que também é o centro de produção de alimentos e fica sediada no Bloco 14 do CMPP-Campus sede; (b) Unidade RU-II, situada no Espaço Rosa dos Ventos, que é uma área ampla de convivência, situada nas proximidades da Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco (BCCB); (c) Unidade RU-III - localizada no Centro de Ciências Agrárias, sediado no Bairro Socopo.

Até o ano de 2009, os serviços de RUs só eram oferecidos no campus sede, em Teresina; depois foram ampliados e, no período compreendido entre 2010 e 2013, foram construídos e postos em funcionamento um RU em cada Campus fora de sede, na seguinte ordem cronológica: CPCE e CMRV em 2010, CSHNB em 2011 e CAFS em 2013 (UFPI, Relatórios de Gestão de 2011 a 2016)

Os quatro novos RUs construídos na vigência do PDI/2010-2014 apresentam características semelhantes, com *layout* compatível com as necessidades dos serviços, refeitórios climatizados, cozinha industrial, áreas de recepção e armazenamento de alimentos, incluindo câmaras frigoríficas, além dos setores administrativos. Respeitando as particularidades de cada Campi, os oito RUs mantêm o mesmo padrão de funcionamento, especialmente nos seguintes aspectos:

(a) Categorias de usuários: os RUs atendem exclusivamente à comunidade universitária - estudantes (2º grau/ensino técnico, graduação, pós-graduação e extensão), servidores (docentes, técnicos administrativos e terceirizados) e visitantes, em atividades acadêmicas ou técnicas na Instituição;

(b) Preços das refeições: os preços efetuados por categoria são os mesmos em todos os Campi: R\$ 0,80 para estudante; R\$ 1,25 para servidor; R\$ 3,00 para visitante. Os estudantes dos Colégios Técnicos, os moradores das Residências Universitárias e os beneficiários do Programa Bolsa Alimentação são isentos da taxa do RU;

(c) Critérios de acesso: permitido mediante identificação do usuário por categoria, sendo que o estudante apresenta a sua de carteira de estudante; os ingressantes (calouros) podem apresentar confirmação de matrícula e documento com foto; os servidores apresentam crachá, carteira do sindicato ou contracheque e documento com foto;

(d) Dias e horário de funcionamento - são padronizados em todos os Campi: desjejum de 06:30 às 07:30 horas, almoço de 11:00 às 13:30 horas (de segunda a sábado) e jantar de 17:00 às 19:00 horas (de segunda a sexta), porém o RU-II tem horário de almoço estendido, de 11:00 às 14:00 h, em virtude de uma pesquisa de demanda que demonstrou ser esse RU o mais procurado no horário entre 13:30 e 14:00 horas;

(e) Padronização do cardápio: o cardápio oferecido nos RUs de todos os Campi, tem as mesmas características, e fornece cerca de 2.000 calorias por dia, no almoço e jantar UFPI (PDI/2015-2019).

Subsidiado pela UFPI em aproximadamente 80%, o cardápio semanal é disponibilizado no sítio eletrônico da instituição. Durante o período letivo, nos dias de maior contingente de aulas, são fornecidas aproximadamente 12 mil refeições/dia. O custo efetivo de uma refeição (somente os gastos com gêneros alimentícios) para os cofres da UFPI fica em torno de R\$ 5,10 e o acadêmico não beneficiário de AE paga R\$ 0,80 (oitenta centavos) por refeição.

Todos os autores que trabalham na área de assistência estudantil são unânimes em ressaltar que a oferta de alimentação adequada aos estudantes é um dos principais pontos fortes da assistência estudantil. Considerando-se que toda a comunidade acadêmica é beneficiada pelos RUs, que fornecem alimentação em quantidade e qualidade (planejada e inspecionada por nutricionistas) adequadas, considera-se que a oferta de alimentação é um dos principais pontos

fortes da assistência estudantil da Universidade. Mesmo para o acadêmico que não é beneficiário, o valor pago é menor que a décima parte do valor médio de mercado.

O Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU) foi criado em 2014, por meio da Resolução 24/2014 de 23 de outubro de 2014. Tem por finalidade garantir o acesso, a permanência, o desenvolvimento pessoal e a aprendizagem de estudantes portadores de deficiência (deficiências de qualquer natureza, transtornos do espectro autista – TEA e altas habilidades/superdotação) conforme a Resolução 054/2017-Cepex, que assegura ao Estudante com Deficiência (EcD) o direito de ser atendido na Universidade, mediante ações inclusivas, estabelecendo a necessidade de autodeclaração no ato da matrícula ou em outro momento que a situação se manifestar, bastando apresentar laudo médico ou psicológico que deverá ser homologado pelo NAU (Artigo 4º, p. 1).

5.4.2.1 Benefícios componentes da Política de Assistência Estudantil (PAE)

O conjunto de ações de assistência estudantil e comunitária da UFPI é efetivado por meio da Praec, sob a responsabilidade de um corpo multidisciplinar de profissionais, dentre os quais se destacam: educadores, assistentes sociais, pedagogos, nutricionistas, odontólogos, psicólogos, administradores, técnicos em educação, tanto no *Campus* sede, quanto nos *Campi* fora de sede, por meio dos Núcleos de Assistência Estudantil (NAEs), que buscam atender e apoiar os membros da comunidade universitária, especialmente os estudantes, no seu processo de autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades e capacidades.

Segundo o Relatório de Gestão da Praec/UFPI, de 2017, as ações desenvolvidas nesse exercício contemplaram integralmente as dez áreas temáticas preconizadas pelo Decreto nº 7.234/2010 para a concretização do Pnaes: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso à aprendizagem pelos EcD. A listagem dos benefícios componentes da AE está contida no Quadro 15, que também apresenta a descrição e os valores, no caso daqueles que são efetivados por meio de bolsas mensais.

De acordo com os documentos institucionais, confrontados com as entrevistas realizadas com os profissionais que atuam diretamente na operacionalização da PAE adotada na UFPI, a fim de permitir a permanência do alunado, o benefício financeiro concedido a um graduando possui a duração de 2 anos, para o caso das bolsas. Os benefícios não enquadrados

na categoria bolsas têm duração por todo o curso, como é o caso da ITA, da REU e AR, explicitados no Quadro 14.

A respeito desse tempo em que o benefício financeiro é colocado à disposição dos estudantes, um dos gestores explicou:

É que o Pnaes, na prática, se configura como uma política de governo de não de Estado. Se o governo mudar e o Decreto for revogado, não há como garantir os recursos para arcar com os compromissos. Dois anos dá pra ajudar o custeio do estudante na UFPI por aproximadamente a metade do tempo de duração da maioria dos cursos. Depois disso, ele pode requerer novos benefícios para continuar sendo beneficiário ...(*Diamante*).

Através das informações contidas no Quadro 14, associadas com os serviços descritos no Quadro 15, é possível constatar que as ações de permanência adotadas pela UFPI contemplam integralmente as dez áreas temáticas preconizadas pelo Decreto nº 7.234/2010 para a concretização do Pnaes (BRASIL 2010a): moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso à aprendizagem pelos acadêmicos incluídos na categoria EcD.

Quadro 14 – Modalidades de benefícios integrantes da Política de Assistência Estudantil (PAE)

Benefício	Descrição	Critérios para Concessão	Órgão gerenciador
Auxílio Creche (AC)	O AC é um auxílio financeiro (AF) no valor de R\$ 400,00, destinado ao discente PVSE (pai ou mãe) que possua crianças de até 3 anos e 11 meses de idade;	Regularmente matriculado na UFPI e enquadramento no PVSE;	Cacom
Auxílio à Participação de Eventos Científicos (Apec)	O Apec é um AF a estudantes que necessitam de deslocamento para outros centros a fim de apresentar trabalhos científicos. O valor varia em função da região de realização.	Regularmente matriculado na UFPI e enquadramento no PVSE;	Cacom
Auxílio Residência (AR)	O AR é um AF para graduandos oriundos de outros municípios /estados/países, que não possuam familiares diretos ou responsáveis legais em cidades sede dos Campi da UFPI.	Regularmente matriculado na UFPI e enquadramento no PVSE e condições especificadas;	Cacom
Bolsa de Apoio Estudantil (BAE)	A BAE é um AF no valor de R\$ 400,00, destinado ao discente que possua perfil de vulnerabilidade socioeconômica (PVSE);	Regularmente matriculado na UFPI e enquadramento no PVSE;	Cacom
Bolsa de Incentivo a Atividades Socioculturais e Esportivas (Biase)	A Biase dá apoio a cultura e esporte, incentiva competições locais e apoio à participação em competições externas.	Regularmente matriculado na UFPI e enquadramento no PVSE;	Cacom

Benefício	Descrição	CrITÉrios para Concessão	Órgão gerenciador
Bolsa de Inclusão Social (Bincs)	A Bincs é um AF no valor de R\$ 400,00, destinado ao discente que presta auxílio acadêmico a outro, que seja PcD (deficiência física, intelectual, auditiva, cegueira, TEA ou deficiência múltipla);	-Regularmente matriculado no mesmo curso e ser indicado pelo EcD e dispor de 12 horas para auxiliá-lo;	NAU-Praec
Bolsa de Inclusão Social para Estudante Surdo (Bincs-ES)	A Bincs-ES é um AF no valor de R\$ 400,00, destinado ao discente que presta auxílio acadêmico a colega portador de surdez;	-Regularmente matriculado na UFPI; possuir habilidade em LIBRAS e dispor de 12 h semanais para prestar o auxílio;	NAU-Praec
Isenção de Taxa de Alimentação (ITA)	A ITA é um benefício que isenta o beneficiário do pagamento de taxas nos RUs;	-Regularmente matriculado na UFPI, cursando quatro disciplinas ou CHS de 300 horas; ou EcD;	Cacom
KIT LUPAS	É um auxílio acadêmico que consiste no empréstimo de lupas manuais para o auxílio à leitura do estudante portador de baixa visão;	-Regularmente matriculado na UFPI e apresentar laudo oftalmológico que subsidie a necessidade;	NAU-Praec
Kit Odontológico	Corresponde a material permanente de uso clínico necessário às aulas práticas do Curso de Graduação em Odontologia cedido, em comodato, a partir do quarto período do Curso, composto por 24 itens de material permanente;	Regularmente matriculado na UFPI e enquadramento no PVSE;	Cacom
Residência Universitária (REU)	A REU propicia moradia para estudantes com PVSE, oriundos de outros municípios/estados/países;	Regularmente matriculado na UFPI e enquadramento no PVSE;	Cacom
BENEFÍCIOS DESCONTINUADOS EM 2018*			
Bolsa de Incentivo a Atividades Multiculturais e Acadêmicas (Biama)	-AF de R\$ 400,00, para estudantes que integram projetos coordenados por servidores da UFPI, cujas atividades contribuem para a formação do estudante, com viabilidade operacional ligada à área do Curso. Este auxílio foi encampado pela BIASE.	Regularmente matriculado na UFPI e enquadramento no PVSE.	Cacom
Bolsa de Incentivo à Atividades Esportivas (Biae)	- AF de R\$ 400,00, para estudantes participantes de projeto esportivos e aquisição de material ligado ao esporte. Este auxílio também foi encampado pela BIASE.	Regularmente matriculado na UFPI e enquadramento no PVSE	Cacom

Nota: AF- auxílio financeiro; EcD- estudante com deficiência; TEA- transtorno do espectro autista; PVSE- perfil de vulnerabilidade socioeconômica (Decreto 7234/2010- renda familiar de 1,5 SM); RU-restaurante universitário; CHS-carga horária semestral; *decorrentes de uma reconfiguração efetivada pela Praec.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos Relatórios de Gestão da Praec/UFPI de 2015-2017017 e Informativo “Assistência Estudantil” Praec (2018).

O AC corresponde a um benefício financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos

reais) destinado a estudantes com PVSE que tenham filhos em faixa etária de zero a dois anos e onze meses. Este benefício caracteriza-se por seu fluxo contínuo, ou seja, pode ser requerido a qualquer época do ano, finalizando quando a criança completa a idade limite ou pelo término da graduação (o que ocorrer primeiro).

O Apec destina-se a auxiliar financeiramente o estudante que necessite deslocar-se em âmbito estadual, nacional e/ou internacional para apresentar algum trabalho em eventos acadêmico-científicos. O estudante poderá receber até 02 (duas) APEC por ano, cujo valor dependerá da região onde o evento será sediado: Região Norte-Nordeste (01 bolsa no valor de R\$ 400,00); Região Sul/Sudeste/Centro-Oeste (02 bolsas no valor de R\$ 800,00); Internacional (03 bolsas no valor de R\$ 1.200,00). Nos casos em que o trabalho tiver mais de um autor ou coautor, apenas um estudante (apresentador) receberá o auxílio. Este benefício também possui fluxo contínuo, podendo ser requerido em qualquer época do ano, pela formalização de requerimento específico contendo a programação do evento, carta de aceite do trabalho, comprovação de inscrição, histórico escolar e atestado de matrícula.

O AR acolhe acadêmicos oriundos de outros municípios, estados e países, que não possuam familiares diretos ou responsáveis legais em cidades sede dos Campi da UFPI.

A BAE é a bolsa mais demandada pela comunidade acadêmica segundo as entrevistas dos gestores e responsáveis por serviços operacionalizadores da PAE na UFPI. Seu objetivo é contribuir com o atendimento às necessidades do estudante enquadrado no PVSE: transporte, alimentação, material didático, dentre outros. Em algumas instituições esta bolsa se denomina “bolsa permanência” (MARAFON, 2015) em outras “bolsa de apoio estudantil” (PINTO, 2015), Programa de Assistência Complementar ao Estudante, no IFPR (ANTUNES, 2018).

A Biase corresponde a um apoio a cultura e esporte, incentivando competições locais e participação em competições externas de estudantes com PVSE.

A Bincs é um auxílio pecuniário no valor de R\$ 400,00, destinado ao discente que presta auxílio acadêmico a um colega que seja PcD, seja deficiência física, intelectual, auditiva, cegueira, TEA ou deficiência múltipla. Similarmente, é ofertada a BINCS-ES, cujos beneficiários são estudantes possuidores de habilidade em LIBRAS.

A ITA corresponde ao fornecimento de alimentação com isenção total de taxas cobradas nos Restaurantes Universitários. O benefício ITA não tem limite de vagas para atendimento ao estudante. Além dos acadêmicos que pleiteiam o benefício, são beneficiários

os integrantes do PEC-G (Praec/UFPI, 2017)

O Kit Lupas e o Kit odontológico tratam-se de empréstimo de material necessário ao estudante com PVSE, pelo período de duração do curso.

A REU se destina ao acolhimento de estudantes oriundos de outros municípios e/ou Estados da Federação. Existem duas unidades no CMPP com vagas masculinas e femininas e ao conseguir o benefício o acadêmico conta com ele por toda a vigência do curso de graduação. Beneficiário da REU tem garantida a ITA. Nos Campi do interior, como o CPCE, onde não há REU ou vaga, há possibilidade de obter o AM.

A Biama e a Biae existiram até a metade do ano de 2018 e foram substituídas pela BIASE. Correspondiam, respectivamente, a auxílios pecuniários destinados a estimular a participação dos estudantes em projetos supervisionados por docentes ou técnicos da UFPI, possibilitando sua formação ampliada e melhoria da sua qualidade de vida, a partir de ações educativas que articulem ensino, pesquisa e extensão; e destinado a estimular a prática esportiva entre os estudantes, em prol do desenvolvimento da personalidade integral e melhoria na sua qualidade de vida. Em razão de um processo de reconfiguração em 2018, considerando a necessidade de melhor acompanhamento das atividades do alunado. Incluem-se na categoria de benefícios descontinuados (Quadro 14).

Vale ressaltar que todos os benefícios são isentos de contrapartida laboral por parte do beneficiário e têm duração de 24 (vinte e quatro) meses. Segundo um(a) gestor(a), a AE “é um direito e a contrapartida deve ser o desenvolvimento integral do alunado, concomitantemente com os seus índices de rendimento acadêmico” (*Pérola*).

5.4.2.2 Serviços de apoio ao estudante

Inicialmente, vale ressaltar que todos os serviços de atendimento estudantil da UFPI não se restringem a acadêmicos enquadrados no PVSE e sim à comunidade universitária como um todo, desde que demandado, individualmente, ou por meio das Coordenações de Cursos.

Todos os benefícios que integram a PAE são operacionalizados por setores da Praec (detalhados no Quadro 15), encarregados de atuar na execução da PAE, com vistas à consecução dos objetivos expressos no Pnaes e nos documentos institucionais.

Quadro 15 – Serviços integrantes da PAE - UFPI

SERVIÇOS	
Serviço de Apoio à Amamentação (Sama)	Espaço para as mães lactantes atenderem aos filhos e onde é possível colher e estocar leite – Situado no SG-11 do CMPP
Serviço de Apoio Psicológico (Sapsi)	Desenvolve ações de promoção à saúde mental, intervindo nos problemas psicossociais e psicoeducativos que interferem na permanência e desenvolvimento acadêmico.
Serviço Odontológico (Seod)	Realiza procedimentos clínicos de diagnóstico, prevenção, profilaxia, restauração e exodontia, gratuitamente a estudantes e servidores e seus dependentes.
Serviço Pedagógico (Sepe)	Realiza atendimento pedagógico objetivando a correção de maus hábitos acadêmicos. Elabora cronograma de estudos semanais e estratégias de aprendizagem, em conformidade com a necessidade, além de acompanhar o rendimento dos bolsistas.
Serviço Social (SES)	Realiza atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nota: PAE- Política de Assistência Estudantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base em Relatórios de gestão da Praec/UFPI de 2015 a 2017.

O Sama é o mais novo serviço de atendimento ao alunado instituído na UFPI. Objetiva atender às estudantes que são mães em período de aleitamento materno. Sua instituição levou em conta também as recomendações do Ministério da Saúde. Neste caso a mãe necessita de apoio familiar, no sentido de que alguém traga a criança no horário certo, para ser amamentada ou venha buscar o frasco de leite ou, ainda, quando há excesso de leite e a lactante só precisa fazer o esvaziamento, o leite é encaminhado para o Banco de Leite da Maternidade Evangelina Rosa, em Teresina-PI. Conta com o apoio do Departamento de Nutrição para as orientações pertinentes (Pérola).

O Sapsi desenvolve ações de promoção à saúde mental da comunidade universitária, intervindo nos problemas psicossociais e psicoeducacionais que interferem na permanência e no desempenho acadêmico do estudante na universidade. De acordo com o site institucional¹⁰, suas ações buscam: (a) identificar problemas na vida funcional e social da comunidade universitária, em articulação com outros setores, desenvolvendo campanhas socioeducativas e encaminhamentos para tratamento de saúde, caso necessário; (b) realizar atividades de apoio psicológico aos estudantes universitários; (c) propor alternativas no que se refere à política, planos e decisões que visem ao bem-estar da comunidade universitária; (d) executar atividades de apoio às representações estudantis nos eventos socioculturais; (e) manter

¹⁰ <<http://ufpi.br/servico-de-apoio-psicologico-sapsi>>.

intercâmbio com outros órgãos da administração pública, no que se refere a troca de experiências, visando a uma melhor operacionalização de suas atividades; (f) desenvolver outras atividades atribuídas por órgão competente.

O Sapsi é um dos serviços que tem se destacado, nos últimos anos, em virtude das demandas do mundo contemporâneo. Segundo um sujeito desta pesquisa ou um dos entrevistados:

“[...] a vida universitária é um momento novo na vida do estudante, que passa da fase que era bastante dependente do grupo familiar (ensino médio), para uma nova fase onde ele é responsável por si. A ruptura com a situação à qual o aluno estava habituado pode se constituir em fator de sofrimento psíquico e isso torna-se mais evidente nos alunos que saem do convívio familiar e passam a morar sozinho ou em companhias às quais ele não está acostumado [...]” (*Quartzo*).

Quando o estudante chega ao Sapsi, mediante procura espontânea ou por encaminhamento das Coordenações de Cursos, Diretorias de Unidades ou por outros serviços da Praec, é feita uma avaliação, que pode culminar com um acompanhamento pelo próprio serviço ou o encaminhamento à Rede de Atenção Psicossocial ou a outro serviço similar.

O Seod atende tanto ao estudante com PVSE quanto à comunidade acadêmica em geral, sobretudo os servidores da UFPI e seus dependentes, mediante agendamento. Além do Seod, a UFPI conta com a Clínica Odontológica que é cenário de prática do Curso de Odontologia e que também atende à comunidade *ufpiana* e de seu entorno. A demanda por serviços odontológicos é muito alta e nas questões abertas dos questionários respondidos pelos acadêmicos, objeto do Capítulo 5, existem considerações feitas sobre o tamanho da lista de espera.

O Sepe é o serviço responsável pelo atendimento, acompanhamento e orientação educacional dos estudantes vinculados aos benefícios, bem como aos demais estudantes da comunidade universitária. Sua finalidade é auxiliar estudantes na perspectiva de concluírem seus cursos com êxito, em tempo hábil, minimizando as retenções e eliminando as possibilidades de evasão. Realiza as seguintes atividades: acompanhamento do rendimento acadêmico dos estudantes beneficiados com os programas da Praec; diagnóstico das necessidades educacionais; orientação educacional aos estudantes com baixo rendimento; encaminhamento das demandas aos demais serviços internos ou externos à UFPI; e registro das informações para os setores que trabalham com a política de assistência estudantil, quando

solicitado (*Topázio e Granada*).

O SES é o serviço responsável pelo planejamento, coordenação e execução dos programas sociais, desenvolvidos para os estudantes com dificuldades socioeconômicas (Turmalina e Opala), cujas ações são fundamentadas por meio Decreto nº 7.234, Art. 4, § Parágrafo único: “as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”, garantindo assim sua permanência na instituição e sucesso na conclusão dos cursos (PRAEC/UFPI, 2017, p. 8).

5.5 A assistência estudantil executada na UFPI: visão dos gestores

Para descrever os conteúdos das entrevistas realizadas com gestores da UFPI e outras pessoas responsáveis pela execução da PAE, nomeou-se os gestores e técnicos da UFPI com nomes fictícios, integrantes da procedeu-se à categorização das respostas, conforme a Figura 4.



Figura 4 – Categorização dos dados das entrevistas com gestores.
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

5.5.1 Institucionalização, aplicação dos recursos e contrapartida institucional

Apesar de integralmente embasada na legislação que trata da PAE, as ações executadas pela UFPI, de acordo com os documentos de sua base de dados e segundo a opinião de seus gestores, não possuem uma regulamentação interna aprovada pelos Colegiados Superiores (*Diamante; Onix, Ouro; Esmeralda; Ametista e Pérola*). Apesar disso, todas as ações desenvolvidas baseiam-se em Editais Específicos, cujas normas gerais enquadram-se nos dispositivos integrantes do Decreto 7234, de 19 de julho de 2010, ou seja, atende à legislação do Pnaes quanto aos: (1) objetivos – democratização das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimização dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; diminuição das taxas de retenção e evasão; e colaboração para a promoção da inclusão social pela educação; (2) implementação de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial; (3) áreas de atuação: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e promoção da inclusão por meio do acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; (4) viabilização da igualdade de oportunidades, contribuição para a melhoria do desempenho acadêmico e ações preventivas nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Tal como previsto no Decreto 7234, de 19 de julho de 2010, os recursos utilizados para a operacionalização do Programa, no âmbito da UFPI, advêm de dotação orçamentária anualmente consignada pelo Ministério da Educação.

A Figura 5, a seguir, mostra a aplicação dos recursos oriundos do Pnaes pela UFPI.

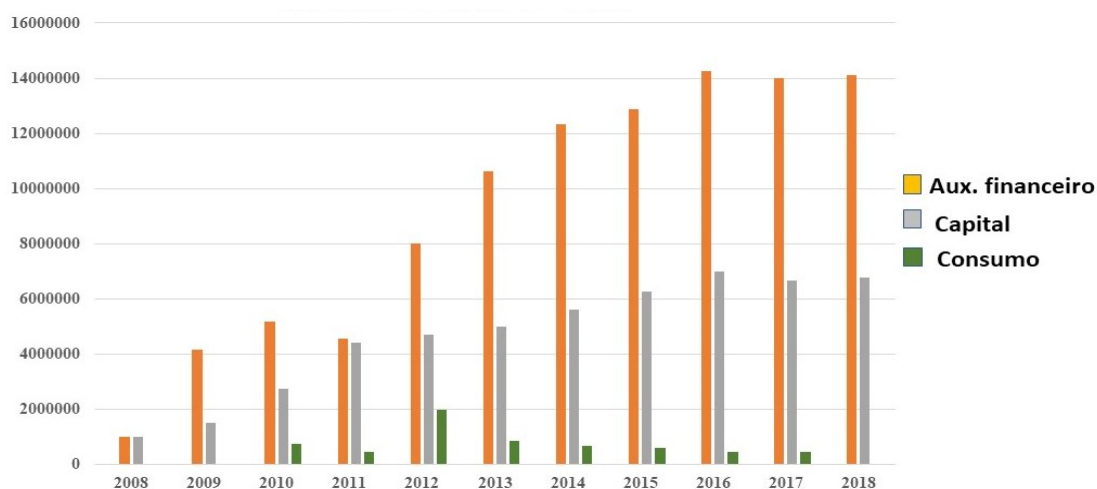


Figura 5 – Aplicação dos Recursos do Pnaes pela UFPI, de 2008 a 2018.
Fonte: Proplan/UFPI (2018).

Observando-se a Figura 5, verifica-se a maior parte dos recursos é utilizada para o custeio do auxílio financeiro ao alunado, seguido por recursos de capital, utilizado na manutenção dos RUs e REUs e, depois, os recursos de consumo, utilizados nessas mesmas unidades. Os recursos orçamentários a serem destinados às universidades federais são definidos a partir de variáveis/indicadores institucionais que delimitam, por meio de um cálculo, o percentual ou valor que deve ser direcionado para cada instituição de ensino.

Para Machado (2017), a chamada Matriz Pnaes: (a) privilegia aspectos e indicadores que valorizam o caráter produtivista da universidade, em detrimento de um processo democrático, universalizante, participativo e que considere as reais necessidades das instituições; (b) financia o programa de assistência estudantil, majoritariamente, via recursos fiscais, ou seja: com recursos do fundo público, produzidos pelos próprios usuários da política; (c) ainda que a maior parte dos recursos que financiam a política sejam os transferidos pelo Tesouro Nacional, há uma grande representatividade dos recursos próprios adquiridos pelas Ifes para financiamento das ações; (d) efetiva-se, em grande parte, com ações de transferência de renda; (e) é operacionalizada de forma seletiva, focalizada e condicionada, contrariando aspectos universalizantes e de promoção de justiça social. Assim, mesmo reconhecendo avanços e necessidade de seu fortalecimento, para que se possa empreender a luta por consolidação de uma universidade realmente democrática e popular, faz-se necessário disputar com afincos os recursos do fundo público.

Alguns entrevistados consideram que, pelo fato das atividades da assistência estudantil se realizarem por meio de Editais, com embasamento no Decreto que institui o Pnaes, essas estão institucionalizadas. No que tange aos serviços mais recentes, desenvolvidos no âmbito do NAU, por existir regulamentação do Cepex (Resolução 24/2014 e 054/2017) e, também, por existir regulamento acerca do funcionamento das unidades REU, a PAE está “parcialmente regulamentada” (*Rubi*).

Alguns gestores consideram que a AE está totalmente institucionalizada, pois atende a um decreto nacional, às Resoluções 24/2014 e 054/2017, ao Estatuto da REU e baseia-se no Regimento da Praec, que “embora esteja defasado, por ser da década de 1990”, ainda está em vigor (*Brilhante*). A esse respeito, sobre a organização da atualização documental, o depoimento de um entrevistado revela que é prioridade para a pasta ligada à AE a atualização regimental (*Rubi*).

Acerca da contrapartida institucional para a permanência do alunado, todos os gestores concordam que ela existe, em várias maneiras, pois a UFPI custeia:

- o corpo de servidores terceirizados que atendem nos RUs, nas REUs, nos NAEs e em outros setores;
- o subsídio do RU em 80%;
- as despesas das REUs com material de consumo, água, energia, internet, limpeza, segurança, entre outros;
- complementação dos auxílios, sobretudo, no final de cada ano, quando a verba do Pnaes já está reduzida.

5.5.2 Demanda e definição das modalidades de benefício

Os gestores entendem que a real demanda por AE na UFPI, atualmente, não é conhecida. Um deles, assim se expressou acerca do assunto:

“Hoje é difícil afirmar qual é a real demanda. Só saberíamos se fizéssemos a análise sócio econômica de todo o alunado. Quem sabe se esta sua pesquisa em curso pode nos dar uma noção mais aproximada. Hoje com a massificação das informações (redes sociais, etc) conseguimos ver que a demanda tem aumentado, mas pode ser por dois motivos: (1) o real conhecimento de que a UFPI desenvolve ações que podem ajudar a comunidade acadêmica; (2) ou porque maior parte do alunado atual está enquadrado no PVSE, uma vez que temos 50% de cotistas.” (*Diamante*).

Considerando que esta pesquisa fez um levantamento geral junto ao alunado (embora tenha usado um recorte, formado pelos cursos da área da saúde em grau de bacharelado), havia uma demanda de 1047 estudantes nos cinco campi, dentre os respondentes dos questionários *on line*.

Acerca do atendimento aos postulantes, os gestores expressam que, considerando a demanda inferida pelo número de estudantes que se candidatam aos benefícios, o atendimento é de 80%, embora a instituição ainda não tenha certeza da demanda real por benefícios da AE, razão pela qual estão confiantes que os estudos acoplados a esta pesquisa fornecerão subsídios para esse conhecimento, como afirma um entrevistado:

“[...] As definições sobre as modalidades de benefícios são feitas pela Praec, com o apoio da Proplan, levando em consideração a demanda qualificada, ou seja: a Pro-Reitoria [Praec] utiliza a demanda do ano anterior e faz a proposição para o orçamento do ano seguinte, sendo que a Proplan faz a distribuição percentual, observando as dez áreas da AE contidas no Decreto [7234/2010]. [...] Para se ter uma ideia, neste ano de 2018 os recursos recebidos giraram em torno de R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais), sendo R\$ 7.000.000,00 (sete milhões de reais), estão sendo utilizados para a compra de gêneros alimentícios para suprir os restaurantes universitários dos cinco Campi e R\$ 13.000.000,00 (treze milhões de reais) estão sendo usados integralmente nos benefícios da assistência estudantil” (*Diamante*).

Outro gestor assim se manifestou sobre este assunto:

“[...] Há um histórico de demandas oriundo da equipe que aqui está há bastante tempo na Praec. Ela possui um grande conhecimento sobre os anseios do alunado porque lida com esse público diariamente. Assim, a demanda vai sendo atualizada anualmente, sem perder de vista as áreas preconizadas pela legislação nacional, que inclui: atenção básica (moradia, alimentação, transporte), atenção à saúde, inclusão digital, cultura e esportes, creche, etnia e igualdade de gêneros.” (*Rubi*).

Apesar de gestores afirmarem que a demanda real por AE ainda não é conhecida, considerando-se o ingresso de 50% dos estudantes com PVSE, pode-se inferir que a demanda corresponde a essa parcela de ingressantes.

Segundo os responsáveis pela operacionalização dos serviços ligados à permanência dos estudantes na UFPI, a demanda é grande e os recursos são finitos. Assim sendo, não dá para precisar a quantificação, uma vez que ainda não foi implantada a ferramenta

de TI ou módulo interligado ao Sistema de Gerenciamento das Atividades Acadêmicas (Sigaa), que permita o monitoramento da demanda. Neste sentido, há “necessidade de que a PAE seja concebida pelos gestores de primeiro escalão como uma prioridade, dada a importância social dessa política, que reflete na qualidade dos indicadores” (*Turmalina; Opala*).

Outro entrevistado, assim se reportou acerca da demanda: “havia, na proposta de ações para 2017, uma meta feita pela gestão anterior, de 14.697 atendimentos e quando fomos organizar os dados para o relatório de gestão, verificamos que só o atendimento nos RUs, superou a meta” (*Rubi*). Verifica-se que este(a) gestor(a) considerou o montante de atendimentos, sem levar em consideração a manutenção das ações, de forma regular, para propiciar a permanência.

Outro entrevistado expressou o desejo de ampliação das ações: “Se o governo federal ampliasse os recursos, pelo menos na proporção dos novos ingressos de cotistas, nós poderíamos desenvolver uma PAE bem mais humanitária, pois atenderíamos a um maior contingente de graduandos” (*Ametista*). Sobre este aspecto, vale frisar que a Lei 12.711/2012 beneficia estudantes que cursaram o ensino médio, integralmente, na rede pública, oriundos de família de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas, destinando, no mínimo, 50% das vagas disponíveis nas universidades e institutos federais, em cada processo seletivo, curso e turno, para este público. Apesar de representar uma importante medida direcionada à democratização do acesso à educação superior, não há a mesma proporção de aumento nos recursos destinados à permanência do alunado nas Ifes, o que faz com que a demanda por benefícios seja sempre superior à oferta.

5.5.3 Auxílios de impacto na vida do alunado

A maioria dos gestores entende que o impacto social mais significativo para atender ao estudante com PVSE é o acolhimento, que se traduz pelo somatório de moradia e alimentação (*Brilhante*). Para *Malaquita*, *Topázio*, *Granada* e *Turmalina*, a moradia na REU tem maior impacto na vida do estudante, não só como um benefício que propicia a sua estadia na cidade sede do campus universitário, mas porque irá conviver com outros estudantes, com os quais compartilhará experiências diversificadas e lhe serão úteis na formação enquanto cidadão.

Para *Pérola*:

“Há uma variação grande dentro do PVSE, pois há pessoas com renda familiar de 0,25 SM até 1,5 SM. Para o aluno que, mesmo nessa condição [PVSE], mora com a família, ou seja, que tem teto, o benefício de maior impacto é a BAE, que ele vai usar para a alimentação, pois se ela paga oitenta centavos por refeição, vai gastar em torno de quarenta reais, em média/mês, no RU, para as duas refeições diárias. Além disso paga o transporte, itens de necessidades básicas, as suas xerox, enfim, custeia dentro do possível a sua manutenção”.

O impacto do auxílio pode variar conforme a característica do graduando. Sobre isso, um gestor assim se manifestou:

“[...] para um EcD, que pelas normas da UFPI já possui a ITA, o maior impacto é possuir um acompanhante de seu nível, através da BINCS, que lhe auxilie em tudo que precisar dentro da IES, de modo especial, nos conteúdos e na minimização de suas dificuldades (*Malaquita*)”.

Pelos resultados da pesquisa realizada com os estudantes verificou-se que a bolsa mais demandada pelo aluado é a BAE, o que significa que o público beneficiário e o proponente consideram a BAE a modalidade de benefício o que mais se adequa ao perfil do PVSE.

As nomenclaturas dos benefícios componentes da AE variam com distintas instituições, sendo que muitas ofertam um auxílio pecuniário com características semelhantes à BAE com a nomenclatura de Auxílio Permanência (ALVES, 2010).

5.5.4 Divulgação das ações voltadas para a assistência estudantil

Quanto à efetividade da divulgação das ações voltadas para a permanência, há opiniões divergentes. Alguns gestores consideram que a divulgação é boa, sobretudo pelo site da UFPI (www.ufpi.br/praec) e redes sociais (twitter, facebook, instagram). Um(a) gestor(a) considera que a divulgação precisa melhorar bastante, em virtude de muitas reclamações que recebe por parte do alunado. Uma parcela significativa de graduandos participantes desta pesquisa, também fez referência à necessidade de melhoria das estratégias de divulgação da PAE, de atualização mais frequente da página da Praec e da própria UFPI.

Comparando-se estes resultados com as informações obtidas de outros integrantes da comunidade acadêmica, observa-se que há uma aparente fragilidade no processo de divulgação das informações, de acordo com a opinião da comunidade acadêmica. Este fato foi

evidenciado em outras instituições, como: a UFJF (ASSIS, 2013a) e a UFMT (BORSATO, 2015), onde a comunidade acadêmica indicou a necessidade melhorias das ações de divulgação da AE. Este fato é ratificado pelo Relatório de Auditoria da CGU, tratado Capítulo 5.

5.5.5 Acompanhamento das ações

O Decreto 7234/2010, que dispõe sobre o Pnaes, pressupõe a fixação pelas Ifes de “ações de acompanhamento e avaliação do Programa” (Inciso II, § único do Art. 5º). Este aspecto tem sido motivo de preocupação pelos gestores da UFPI e de outras IES, considerando que é facultado a cada IES a fixação de critérios para atendimento ao alunado, dentro do contexto de ensino, pesquisa e extensão (Artigo 5º- caput e inciso I), o que pressupõe formas diferenciadas de operacionalização e, conseqüentemente, de acompanhamento e avaliação. Todos os sujeitos desta pesquisa (100%) fizeram referência a essa lacuna existente na UFPI, relacionada à inexistência do acompanhamento da política de permanência subsidiada pelo Pnaes.

Sabe-se que após a implementação de alguma política há necessidade de monitoramento ou supervisão pelos seus gestores, que estabelecem uma hierarquia de procedimentos, envolvendo “registros administrativos ou coleta de informações dos agentes implementadores” (DRAIBE, 2001, p. 33). O acompanhamento de uma política pressupõe uma ação realizada anualmente pelas instâncias de gestão, com vistas a analisar a eficiência e a eficácia dos resultados e o impacto das ações realizadas (DRAIBE, 2001; OLIVEIRA, 2016).

Ramalho (2013) propôs um modelo de software para auxiliar o acompanhamento da PAE, contemplando o movimento financeiro, demandas, critérios de seleção, observação dos índices de desempenho beneficiários e permanência do alunado no IF de Minas Gerais, visto ter constatado que, na maioria das IES, a avaliação dessa política não é efetivada.

Especificamente, na UFPI, a ferramenta de acompanhamento deve ser incorporada ao sistema Sigaa, que interliga as distintas ações institucionais.

5.5.6 Novas estratégias de inclusão

A Lei Federal 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), no seu artigo 8º, determina que “o jovem tem direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, com variados

graus de abrangência do saber ou especialização do conhecimento, observadas as regras de acesso de cada instituição” (BRASIL, 2013, p. 2).

As demandas sociais requerem que a assistência estudantil inclua estudos e ações específicas direcionadas às minorias, como: questões ligadas a gênero, etnia, religiosidade, compleição física, homoafetivos, portadores de doenças estigmatizantes, povos indígenas e comunidades ciganas, entre outros. Segundo o Fonaprace (2016b), vem crescendo significativamente os extratos de menor renda nas Ifes e também as auto declarações de pessoas que integram os grupos considerados minoritários, aspecto que aumenta a responsabilidade dos gestores públicos no processo de efetivação desses direitos.

Assim, novas estratégias precisam ser pensadas e já estão sendo lançadas, envolvendo, principalmente: as questões de raça, gênero e etnia. Gerada na ocasião da ocupação institucional (ocupa-UFPI), como parte dos protestos contra a chamada PEC do teto de gastos, foi instituída uma comissão “Esperança Garcia”, nomeada pelo Conselho Universitário (Resolução 027/2018-Consun), de 28 de junho de 2018, que está trabalhando para o aprofundamento dos estudos acerca dessas questões.

Neste contexto, é recomendada a articulação efetiva entre as ações afirmativas: AE, atendimento do EcD, plano de direitos humanos, originando o Plano de Inclusão.

5.6 Algumas considerações parciais

A UFPI operacionaliza a PAE em obediência ao Decreto que implantou o Pnaes e as normas da administração pública. Essa política está parcialmente institucionalizada, pois embora o seu regimento não esteja aprovado pelos Colegiados Superiores, existem normas internas que validam o processo e os editais obedecem às normas do Pnaes.

Há uma instância específica de gestão dessa política, a Praec, que dispõe de uma equipe multidisciplinar, formada por assistentes sociais, pedagogos, psicólogos e técnicos em assuntos educacionais, no processo de operacionalização. A Praec oferece oito diferentes modalidades de auxílios para estudantes com PVSE, sendo que a isenção da taxa de alimentação não possui limite de vagas, atende a todos os que se incluem nesse perfil e que fizerem a solicitação. Existem três benefícios específicos direcionados ao EcD e uma equipe ligada ao NAU que presta atendimento a esse público.

Cabe, por conseguinte, colocar algumas dificuldades relatadas pelas equipes gestoras da PAE e tratadas em documentos da UFPI:

- Os recursos repassados pelo governo estão sendo reduzidos (após 2016);
- Ainda não existem ferramentas de TIC, interligadas ao Sistema SIGAA, para monitoramento da demanda, melhor acompanhamento dos beneficiários quanto ao desempenho semestral, que atualmente é calculado, um a um, pela equipe do Sepe, no sentido de possibilitar a avaliação das ações;
- Há limitação da quantidade de servidores especializados, dada a complexidade das ações. Assim, há demanda pela ampliação do corpo de pedagogos, assistentes sociais e psicólogos;
- Também há limitação de espaço físico adequado para atendimento individualizado aos beneficiários pelas equipes da Praec;
- Existe a necessidade de implementação do processo de avaliação das ações do Pnaes, no âmbito da UFPI, sendo este o primeiro estudo nesse sentido;
- Demandas crescentes e dinâmicas levam à necessidade de ampliação da força de trabalho e não há servidores em quantidade e qualidade suficientes para compatibilização com essas demandas.

Na verdade, não há como negar que a AE também é objeto de discriminações, condição que Garcia (2012) denomina de “discriminação positiva”, expressão utilizada no direito europeu, ou “discriminação reversa”, usada na doutrina norte-americana, uma vez que é direcionada a um grupo desfavorecido e essas vantagens não são extensivas a outros grupos da sociedade, que se sentem preteridos.

Indubitavelmente, o processo de democratização da universidade e da própria sociedade está intrinsecamente relacionado à necessária redução das assimetrias socioeconômicas e culturais existentes no Brasil. No entanto, apenas a oferta de vagas não garante as condições de terminalidade dos cursos, sobretudo para os estudantes oriundos de famílias economicamente desfavorecidas, razão por que é necessário o fortalecimento das políticas de permanência para a concretização e a integralização curricular em tempo hábil.

Se a educação é um bem público e o conhecimento é um patrimônio social, torna-se imperativo que sejam viabilizadas condições facilitadoras da permanência dos estudantes nas IES e conclusão dos cursos, reduzindo os efeitos das desigualdades a que estão sujeitos um significativo número de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais

empobrecidos e que apresentam sérias dificuldades de dar prosseguimento à vida acadêmica (ANDIFES, 2007; FONAPRACE, 2016).

Para desempenhar seu papel social, o estudante precisa de: acesso à bibliotecas, equipamentos de aprendizagem prática, acesso às tecnologias da informação e participação em eventos acadêmicos e culturais/oportunidades de ampliação da cultura, estudo de língua (s) estrangeira(s), lazer e esportes, além dos requisitos básicos de moradia, alimentação, segurança, transporte e saúde.

Quando se fala de permanência escolar, pressupõe-se a abordagem de distintos enfoques, como:

- a) ampliação do tempo do estudante na instituição para além do tempo regular previsto na legislação vigente;
- b) ordenamento jurídico que envolve a análise das legislações e o debate concernente à efetivação do direito ao acesso e à permanência escolar;
- c) acesso de grupos específicos à instituição escolar, como aqueles categorizados como minoritários;
- d) retorno à escola em face do direito que foi negado anteriormente, exemplificado pela educação de jovens e adultos;
- e) longevidade escolar oriunda de baixo desempenho acadêmico; e ações relacionadas à AE nas instituições públicas (SILVEIRA, 2012; ARAUJO, 2013).

Portanto, vale lembrar que o contexto da permanência aqui buscado é aquele voltado para a AE como uma política social, fundamental para que um grande contingente de estudantes tenha condições de permanecer na IES e concluir um curso superior. É importante pontuar que, historicamente, as ações voltadas à AE foram desenvolvidas a partir das constantes lutas e mobilizações pela comunidade acadêmica e se apresentam, como mostra a literatura consultada, de forma fragmentada e descontínua, marcada por avanços e retrocessos.

Observandos-se as políticas afirmativas adotadas no Brasil, tais como as de permanência, alguns autores consideram que produzem uma inclusão excludente, por meio da adoção de um percentual numérico, cujo objetivo principal é garantir a presença da parcela da população socialmente discriminada em diversas esferas da vida social, mas que, paradoxalmente, tende a reforçar uma falta de equidade entre indivíduos que pretensamente são os beneficiários (SOUZA, 2017; ANTUNES, 2018). A este respeito, Leitão, Freitas e Dias (2017, p. 17), ao comentarem sobre a redistribuição de renda, que, segundo esses autores, “deve ser uma política permanente de Estado, porém sem caracterizar-se como um suporte pecuniário permanente para hipossuficientes”, colocam a necessidade de que sejam formatadas e

implantadas políticas públicas capazes de gerar riqueza, favorecer o conhecimento e integrar a sociedade de forma equânime, acopladas à criação de oportunidades de autopromoção pela educação e pelo trabalho.

Observando-se o conjunto de ações empreendidas, constata-se o esforço institucional para garantir a permanência dos estudantes até a conclusão dos cursos. No entanto, a limitação do atendimento, da maioria das modalidades de AE, ao período de dois anos, se contrapõe a esse esforço e pode descaracterizá-lo, uma vez que ao ser atendido o estudante cria a expectativa de inserção no meio acadêmico e se empodera e, ao perde-lo por decurso de tempo, ela precisa de bom aparato psico-pedagógico para não entrar em rota de desespero.

CAPÍTULO 5: POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA UFPI: VISÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA E INTERFACES COM INDICADORES DE QUALIDADE

“O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006).

Com inspiração nas palavras do Professor Boaventura de Sousa Santos, que aborda a dignidade da pessoa humana, questão integrante da inclusão sob todos os prismas, este capítulo objetiva responder a duas perguntas que integram o problema desta pesquisa, assim delineadas: (1) “como se dá a operacionalização da política de permanência adotada pela UFPI, com vistas à permanência dos acadêmicos na instituição até a conclusão dos cursos de graduação?”; (2) “as ações voltadas para a permanência estudantil podem ser refletidas nos indicadores de qualidade institucionais?”.

Para a sua elaboração foram utilizadas três tipos de fontes: (a) bibliográfica, que abrange dados sobre a AE em distintas instituições de educação superior; (b) documental, realizada nos acervos da UFPI, do Inep e da CGU, com o objetivo de traçar o percurso institucional da PAE; (c) respostas oriundas dos questionários aplicados com o intuito de conhecer a opinião da comunidade ufpiana, incluindo acadêmicos assistidos pela PAE, ex-assistidos e não assistidos da AE, assim como docentes e servidores técnico administrativos sobre as políticas de permanência adotadas, desde o período de 2007 aos dias atuais, que representa a vigência do Pnaes.

Os aspectos metodológicos gerais foram descritos na Introdução (página 18). A investigação procedida por meio de questionários disponibilizados eletronicamente, permitiu a elaboração de dois quadros categoriais (Quadros 16 e 17), onde estão os agrupamentos e o número de questões por item, relativos ao perfil dos participantes (Quadro 16) e a abordagem da investigação (Quadro 17).

Os documentos institucionais consultados, em confronto com as respostas contidas nos questionários, forneceram subsídios para, conjuntamente com os dados das entrevistas dos

gestores (Capítulo 4), possibilitar o entendimento sobre a operacionalização da PAE na UFPI e para a compreensão da concepção de AE no âmbito da instituição.

Quadro 16 - Detalhamento dos perfis dos participantes da pesquisa acerca da avaliação da PAE adotada na UFPI

Perfis dos Participantes		Nº de Questões
1	Estudante eneficiário da assistência estudantil (AE) que recebe bolsa mensal	45
2	Estudante beneficiário da AE que não recebe bolsa mensal	45
3	Estudante ex-beneficiário da AE	43
4	Estudante não beneficiário da AE, mas postulante a este benefício, por entender que preenche os requisitos	30
5	Estudante não beneficiário, mas que deseja contribuir com a avaliação da política de AE	27
6	Professor/servidor que deseja contribuir com a avaliação da política de AE	15
Nota: AE= assistência estudantil.		

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos resultados desta pesquisa.

Conforme explicitado na Introdução, houve a autoidentificação do participante em cada perfil e, após esse procedimento, o sistema direcionava o respondente ao questionário próprio do perfil: beneficiário com bolsa; beneficiário sem bolsa; ex-beneficiário; pleiteante à categoria de beneficiário; estudante colaborador; e professor/ servidor colaborador com a pesquisa de avaliação da PAE na UFPI. O detalhamento categorizado da temática envolveu: dados pessoais e socioeconômicos; opção pelo tipo de benefício, avaliação dos serviços da Praec, conhecimento sobre o Sinaes e indicadores da educação superior (Quadro 17).

Quadro 17 – Detalhamento da abordagem da investigação acerca da PAE adotada na UFPI

Abordagem da investigação		Número de Questões
1	Características dos discentes (dados pessoais e socioeconômicos)	13
2	Características do benefício: opção pela modalidade	04
3	Conhecimento sobre o Pnaes: direitos e deveres	04
4	Avaliação dos serviços da Praec quanto ao apoio à permanência	09
5	Importância da AE para a continuidade do curso	10
6	Conhecimento sobre o Sinaes e os indicadores de qualidade da educação superior	04

Abordagem da investigação	Número de Questões
Total	44

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos resultados desta pesquisa.

Conforme informado anteriormente, os questionários foram direcionados à comunidade universitária como um todo, porém foi utilizado, neste trabalho, um recorte formado pelos “graduandos dos cursos de bacharelado da área da saúde do CMPP da UFPI”, que agregou um total 406 discentes vinculados ao CCS (de um total de 1508), aos quais foram somados 434 professores e servidores da Instituição que, voluntariamente, se autoidentificaram como colaboradores da avaliação dessa política, totalizando em 840 sujeitos, distribuídos nos seis perfis, cuja quantificação está detalhada na Figura 6.

Alunos respondentes da pesquisa

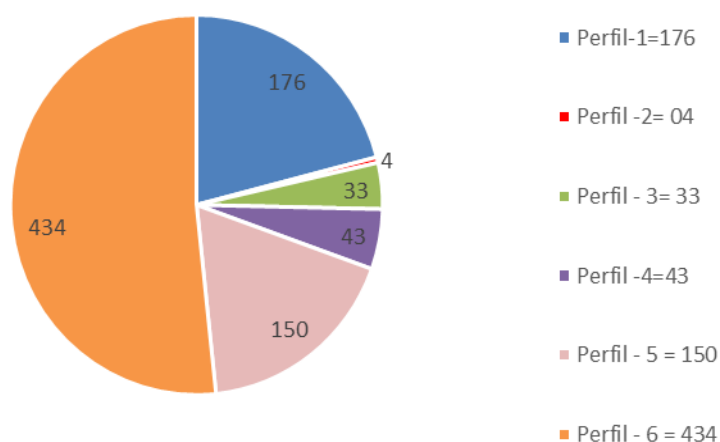


Figura 6 - Discentes participantes da pesquisa acerca da política de permanência adotada na UFPI.
Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos resultados desta pesquisa.

Analisando-se a Figura 6, verifica-se que 180 assistidos pela AE participaram desta pesquisa, sendo 176 integrantes do Perfil 1 (discente que recebe bolsa mensal) e 04 do Perfil 2 (discente que recebe outros benefícios), distribuídos nos cinco cursos da área da saúde do CMPP, sediado em Teresina. No que se refere à participação por Curso, a distribuição percentual está detalhada na Figura 7.

Beneficiários da assistência estudantil da UFPI que participaram da pesquisa, por Curso.

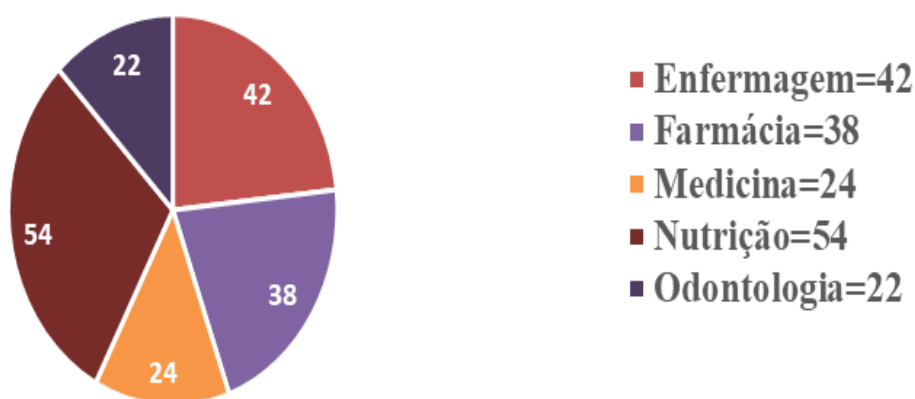


Figura 7 - Discentes beneficiários da assistência estudantil da UFPI que participaram da pesquisa, por curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos resultados desta pesquisa.

Na Figura 8, a seguir, detalhou-se os percentuais de participação de discentes por curso, em relação ao número de matriculados no semestre 2017/2, ocasião das respostas aos questionamentos. Verificou-se que a menor participação ocorreu no curso de Medicina (14,92%) e a maior no curso de Farmácia (40,01%). Nos demais cursos, a participação situou-se na faixa de 22% a 36%.

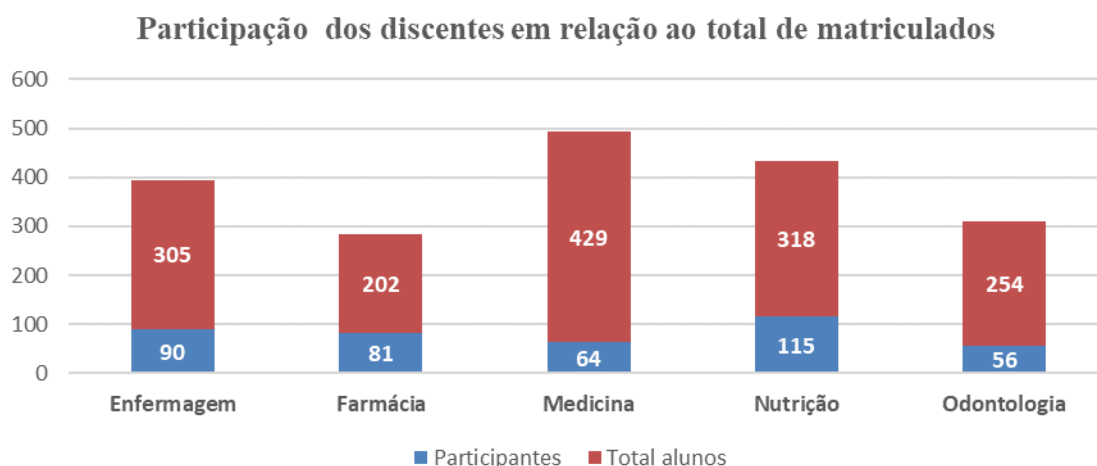


Figura 8 - Participação dos discentes dos cursos de bacharelado da área da saúde do CMPP, em relação ao total de matriculados.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos dados da CAE/Proplan (total de matriculados) e nos resultados desta pesquisa.

Atentando-se para os dados relativos à participação de graduandos em pesquisas acerca da AE, em outras instituições, em trabalhos que adotaram a aplicação de questionários como estratégia de coleta de dados, verificou-se grande variação: a) na UNIFEI (FERNANDES, 2012) a amostra utilizada em questionários foi de 670 alunos que participaram da Instituição de 2004 a 2011, o que se aproxima de 5% do total de estudantes por ano (FERNANDES, 2012); b) na UFMT na UFPR, os percentuais variaram de 2,15% a 16,31% dos beneficiários de cada Campus Universitário (ALMEIDA, 2013); 0,88% na UFRS (GRAEFF, 2014) na UFPE, Campus de Vitória de Santo Antão, os participantes totalizaram em 32,71% (PENHA, 2015). Portanto, considerando-se que a amostra utilizada neste trabalho foi representativa, visto que os valores médios de participação ficaram em torno de 27% do total de matriculados, que, quando convertidos ao total de beneficiários, expressam um considerável aumento.

6.1 Caracterização geral dos bacharelados dos cursos da área da saúde do CMPP

Procurando conhecer a realidade das Ifes, o Fonaprace, por determinação da Andifes, realizou algumas pesquisas para identificar os perfis dos graduandos no Brasil, sendo que a última, ocorrida em 2018, ainda não foi divulgada. Vale ressaltar que aqui não se determinou o “perfil como um todo”, porque não foi averiguado o aspecto da renda mensal

familiar, considerando que os aspectos socioeconômicos já são levantados anualmente pela Praec para o caso dos pleiteantes à AE e, no contexto geral, esse levantamento é efetivado por ocasião do ingresso do estudante, na inscrição do Sisu, e na condição de formando quando preenche o questionário do estudante do Enade. Ademais, o maior contingente de perguntas destinou-se ao público beneficiado pela AE (Perfis 1 e 2), cuja caracterização socioeconômica é efetivada pela equipe do SES/Praec.

Para proceder à caracterização geral dos bacharelados da área da saúde do CMPP e dos beneficiários da assistência estudantil desses mesmos cursos, utilizaram-se os parâmetros (a) idade; (b) sexo; (c) estado civil; (d) número de filhos; (e) período que está cursando; (f) forma de ingresso na UFPI; (g) situação de moradia; (h) se exerce alguma atividade remunerada (bolsa meritocrática) na UFPI.

Quanto à **idade**: dos 406 bacharelados dos cursos da área da saúde do CMPP, 271 possuem de 20 e 25 anos, o que representa aproximadamente 67,0%. Em segundo lugar figuram aqueles que possuem menos de 20 anos de idade, correspondendo a 27%. O restante, equivalendo a 6%, ficaram distribuídos em outras faixas etárias, enquadradas nos intervalos de 26 a 30 anos e de 30 a 35 anos. Verificou-se uniformidade entre os cursos e entre os grupos, o que permite dizer que em todos os cursos prevalece a faixa etária de 20 a 25 anos de idade, seguida da faixa anterior, ou seja, de menores de 20 anos. Segundo o Fonaprace, 66,28% dos estudantes das IFES situam-se na faixa de 18 a 24 anos, o que demonstra uma aproximação, embora as pesquisas desse Fórum adotem outros parâmetros de estudo não utilizados no escopo desta pesquisa.

No item referente a **sexo**, nos bacharelados da área da saúde, 69% integram o sexo feminino e 31% o masculino. Segundo dados do Censo do INEP, as meninas são maioria nas IES, na grande maioria dos cursos, especialmente nos da área da saúde.

Quanto ao **estado civil**: 92% são solteiros; 4% são casados; 3% vivem com um(a) companheiro(a); e 1% figuram nas categorias separado/divorciado(a), representando 0,7% e viúvo(a), que corresponde a 0.3%.

Acerca do **número de filhos**, um total de 91% dos bacharelados do CCS integrantes desta pesquisa não possuem filhos; 9% possuem, assim distribuídos: um filho(a) representando 6%; dois filhos(as), correspondendo 2%; três filhos, representando 1%. Os dados da pesquisa Fonaprace de 2014 apontaram que 88% dos graduandos da região nordeste não tem filhos.

E sobre o **semestre que cursa**, atualmente, os percentuais assim se apresentam: 30% cursam o terceiro e quarto semestres; 24% cursam o primeiro e segundo; 18% cursam o sétimo e o oitavo; 14% cursam o nono e décimo; 13% cursam o quinto e o sexto; e 1% estão no décimo primeiro e décimo segundo semestres. Estes dados indicam que os participantes desta pesquisa estão bem distribuídos entre todos os semestres dos cursos da área da saúde representativa deste estudo (Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição e Odontologia).

A respeito da **forma de ingresso** dos bacharelados da área da saúde na UFPI, verificaram-se que: 47% ingressaram pela ampla concorrência; 32% como cotistas egressos de escola pública, nos termos do artigo 14 da Portaria Normativa MEC nº 18/2012, de 11 de outubro de 2012, com alterações feitas pela Portaria Normativa 09, de 05 de maio de 2017; 16% ingressaram como cotistas, autodeclarados pardos; 4% como cotistas, autodeclarados pretos; e 2% ficaram enquadrados em transferências/portadores de diploma de curso superior (05 pessoas ou 1,8%) e cotista, autodeclarado índio (uma pessoa, representando 0,2%).

Acerca da **situação de moradia**, 57% dos bacharelados moram com o pai/mãe/ambos; 14% em moradia mantida pela família; 12% em casa de familiares; 6% em casa de amigos; 4% moram com o(a) cônjuge; 2,5% com companheiro(a); 2,5% em república; 1,5% em pensão; e 0,5% em REU da UFPI. A pesquisa do Fonaprace, realizada em 2014, revelou que 52,95% dos estudantes da região nordeste moram com os pais.

Sobre o desenvolvimento de alguma **atividade remunerada** fora da Universidade, os discentes bacharelados da área da saúde cursam atividades em tempo integral e por isso têm dificuldade de trabalhar fora. Mesmo assim 4% são trabalhadores assalariados. Segunda a citada pesquisa Fonaprace, a área da saúde é a que apresenta o menor percentual de estudantes que trabalham, quando comparadas às demais áreas.

Quanto ao exercício de **atividade remunerada no âmbito na UFPI**, vinculada ao tripé ensino-pesquisa-extensão, um total de 78,5% não executam nenhuma atividade; 5% são monitores; 5% atuam em pesquisa/iniciação científica; 4% em atividades de extensão; 3% realizam estágio; 0,5% participam de PET. Um total de 4% trabalha fora, ou seja exerce atividade remunerada.

6.2 Caracterização e quantificação dos bacharelados dos cursos da saúde do CMPP que são beneficiários da assistência estudantil

O levantamento da caracterização dos bacharelados dos cursos da área da saúde do CMPP envolveu: particularidades gerais do discente, distinção do benefício, conhecimento acerca do Pnaes, avaliação dos serviços de apoio à permanência, importância da AE para a continuidade do curso de graduação e conhecimentos sobre o Sinaes e os IQ da educação superior, sendo que este último aspecto será abordado no próximo capítulo.

A quantificação dos beneficiários por curso e por ano está apresentada na Figura 9.

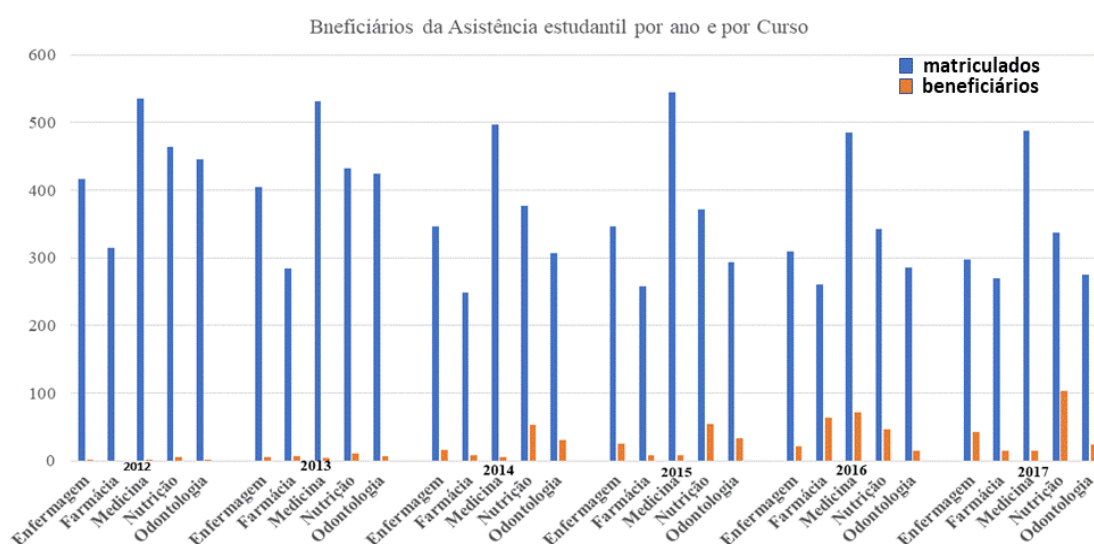


Figura 9 – Bacharelados da área da saúde, beneficiários da AE, por curso e ano, de 2012 a 2017. Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Censo anual.

Observando-se a Figura 9 pode-se constatar que, mesmo sem uma sequência de uniformidade, os auxílios componentes da assistência estudantil na UFPI, foram crescendo de 2012 a 2017. Ressalte-se que sem a ferramenta de informatização, já citada no capítulo anterior, não foi possível obter os dados de anos anteriores e somente a partir 2012 quando o Censo da Educação Superior passou a abranger essas informações. Embora se saiba que o fator econômico não é o único responsável pelo sucesso acadêmico (ANDRADE, TEIXEIRA, 2017), ele contribui decisivamente para o bem-estar e qualidade de vida, que são importantes para a permanência do alunado na educação superior.

Compreende-se que o montante de recursos que a Universidade recebe é insuficiente para o atendimento à demanda e isso gera uma grande dificuldade para a equipe que realiza a seleção. Como retrata Nascimento (2011, p. 9), não é fácil escolher “os mais pobres entre os pobres”.

A desigualdade social vigente no Brasil é refletida no contexto das IES, a partir do final da primeira década do atual século e, a partir da vigência do sistema de cotas, que possibilitou o ingresso de estudantes oriundos de escola públicas, este fato tornou-se mais marcante. As pesquisas do Fonprace efetivadas em 2010 já apontaram para um contingente maior que 40% de universitários oriundos das classes mais populares. Observando-se a situação da educação básica, sobretudo do ensino médio, verifica-se que, sem as ações afirmativas, os estudantes que cursaram a educação básica em escolas públicas, dificilmente conseguiriam aprovação no processo seletivo de universidades públicas, principalmente nos cursos mais procurados, como os da área da saúde, os de direito e das engenharias.

6.2.1 Características gerais dos beneficiários

A idade da maioria dos beneficiários enquadra-se na faixa etária predominante nos demais estudantes, pois 73% deles tem idade entre 20 e 25 anos; seguido de 15% que são menores de 20 anos; e 12% que possuem mais de 25 anos.

Acerca do **sexo** do alunado beneficiário da PAE-UFPI, que integra os bacharelados da área da saúde, os percentuais são os mesmos do bacharelado do CCS, ou seja: 69% informaram que são do sexo feminino e 31% masculino. No questionário, havia a opção e “outra situação”, mas nenhum participante se identificou com ela.

O **estado civil** ficou assim composto: 94% são solteiros; 2,5% são casados; 2,5% vivem com um(a) companheiro(a); e 1% são separados /divorciados. Sobre a questão “ter filhos”, 94% dos beneficiários não os possuem, mas 6% têm, em média, um filho(a).

Quanto à **forma de ingresso** dos beneficiários da assistência estudantil na Universidade, 68% são cotistas, distribuídos entre os: egressos da escola pública (44%); autodeclarados pardos (19%); autodeclarados pretos (5%); e 32% ingressaram pela ampla concorrência.

Sobre a **moradia**, 58% dos beneficiários moram com o pai/mãe/ambos; 15% em moradia mantida pela família; 15% em casa de familiares; 6% em casa de amigos; 2% com o(a) cônjuge; 2,0% com companheiro(a); 1% em pensão/hotel; e 1% em REU.

Acerca de trabalho assalariado para custear a manutenção, não há bolsistas trabalhando, considerando-se que é requerido do bolsista a condição de ser estudante profissional, sobretudo nos cursos da saúde que funcionam em tempo integral.

No que se refere **ao tempo (em semestres) que goza do benefício**, a maioria dos respondentes enquadrrou-se em: um semestre (44%); seguido de 03 semestres (20%); dois semestres (17%); quatro e seis semestres ficaram com 7%, respectivamente; cinco semestres com 5% e 1% enquadrados nos períodos de sete a nove semestres de recebimento do benefício. Assim, verificou-se que os beneficiários da PAE-UFPI participantes desta pesquisa já têm conhecimento sobre o funcionamento acadêmico, pois 50% já passaram do terceiro semestre do curso, havendo graduandos que já estão em vias de conclusão de curso. Não se enfocou a questão renda familiar porque o Pnaes já estabelece um critério de renda ($\leq 1,5SM$). O resumo da caracterização dos discentes dos cursos da área da saúde do CMPP, beneficiário da AE é mostrado na Figura 10.

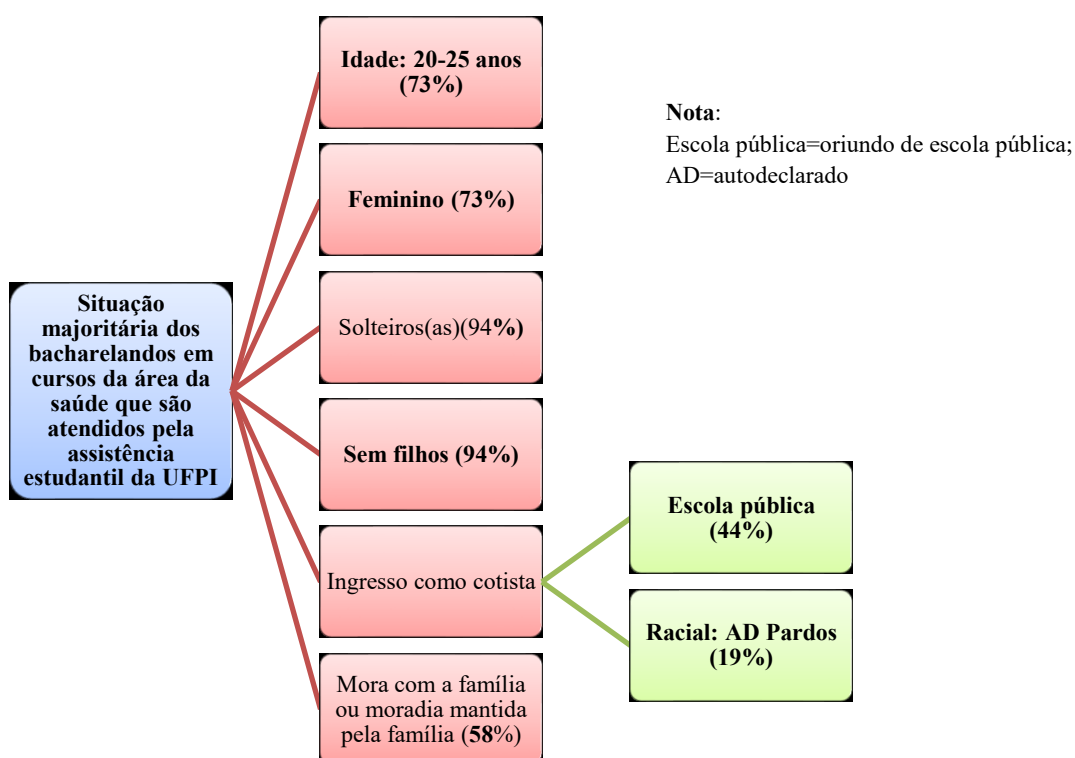


Figura 10 - Características gerais dos bacharelados da área da saúde beneficiários da AE.
Fonte: Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos resultados desta pesquisa.

Diante do exposto, verifica-se que os graduandos beneficiários da PAE-UFPI possuem características que se aproximam das evidenciada pelo conjunto dos bacharelados participantes desta pesquisa. Apesar do Censup do INEP (2016) adotar critérios de faixas diferenciadas, dá para inferir que há uma aproximação.

6.2.2 Escolha do tipo de benefício, atendimento às necessidades e importância para a continuidade do curso

Dentre os beneficiários integrantes desta pesquisa, a maior quantidade (68%) foi contemplada com a BAE, que é um auxílio financeiro mensal, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) depositado na conta do estudante que possui o PVSE. Vale ressaltar que esse perfil adotado na UFPI é determinado principalmente pela renda familiar, conforme estabelece o Decreto 7.234/2010, no seu artigo 5º, que explicita:

serão atendidos no âmbito do Pnaes prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior. (BRASIL, 2010, p. 1).

Em segundo lugar, quanto ao tipo de bolsa mais ofertada, estão 21% dos bacharelados em saúde contemplados com a BPGF, a qual é um auxílio financeiro instituído pelo governo brasileiro a partir de 2013, depositado em conta, onde o discente saca diretamente por meio do seu cartão benefício. O critério delimitador do PVSE é o mesmo do Pnaes: renda per capita de até 1,5 SM. Em terceiro lugar vêm os 9% de beneficiários da Biama, bolsa vinculada à participação em projetos ligados à natureza multicultural e acadêmica, de interesse do Curso, que foi descontinuada em 2018, tendo sido substituída por outro benefício. E no quarto lugar está o AR, que totaliza em 2,0% dos beneficiários.

As respostas acerca do **motivo da escolha do benefício**, ficaram assim: 65% responderam que é o melhor se adequa à sua situação; 22% informaram que é o que podiam solicitar, no momento; e 13% informaram que escolheram por não haver limite de vagas.

Sobre o **atendimento às necessidades**, 51% declararam que a bolsa recebida atende apenas parcialmente às necessidades; 35% informaram que atende totalmente as necessidades e 14% disseram que não atende às suas necessidades. Na justificativa das respostas, para os que responderam que o atendimento é parcial, a justificativa do Respondente X: “*com certeza ajuda*

a pagar as despesas. Mas os preços estão subindo e o custo de vida em Teresina vem aumentando...” exprime as respostas da maioria. E a do Respondente Z: “o valor da bolsa não acompanha as despesas com o curso” reproduz o que está contido em muitas outras respostas. Outro respondente exprime o que disseram alguns, com outras palavras: “400 reais pagos somente em período letivo não é suficiente pra bancar moradia, alimentação, transporte e coisas de higiene pessoal básica. Além disso, nos períodos de férias, os gastos aumentam principalmente com alimentação, pois não tem como ir pro RU” (Respondente Y).

Quanto aos graduandos que informaram que o benefício não atende às necessidades, os motivos mais citados foram: (a) precisam ajudar a família; (b) dividem as despesas de moradia; (c) tem filho pequeno; (d) a duração do benefício só equivale à metade do curso, aproximadamente.

O fato de as ações assistências não perdurarem por todo o tempo da graduação, segundo Fernandes (2012), contribui para desgaste e sofrimento do alunado, o que contraria os objetivos do Pnaes.

Quanto ao **nível de importância** da AE para a continuidade do curso, as respostas dos acadêmicos beneficiários está sumarizada na Figura 11, por onde se verifica que a grande maioria afirmou que “sem o auxílio financeiro, teria muita dificuldade de me manter na Universidade”, seguida por um grande contingente que foi mais enfático: “sem o auxílio financeiro, eu não teria condição de me manter na Universidade”. Observaram-se que a maioria desses estudantes não pode contar com o apoio financeiro de familiares ou parentes; somente 2% dos beneficiários, afirmou que “sem a ajuda financeira, apelaria para a ajuda de parentes para se manter na UFPI” (Figura 11).

Importância da AE

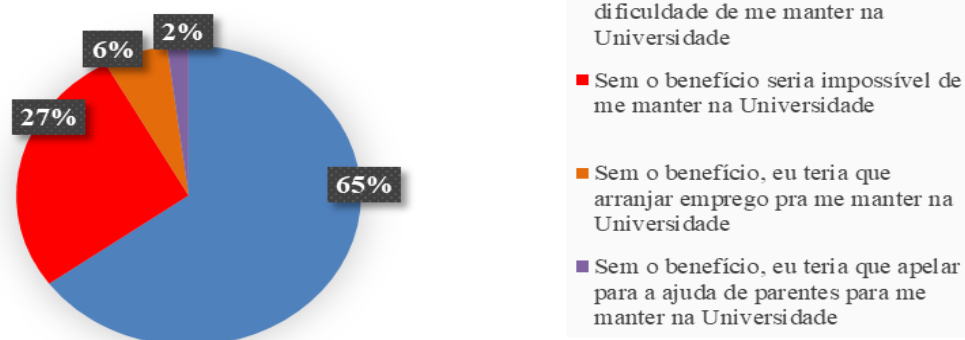


Figura 11 - Importância do auxílio na visão dos beneficiários

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos resultados da pesquisa.

A importância dos benefícios ofertados pela política de permanência das Ifes para a continuidade dos cursos de graduação foi enfatizada por diversos autores citados nos Apêndices D e E, sobretudo por Barbosa (2009), que estudou a PAE da UFPB; Alves (2010), que abordou aspectos da PAE no UFT; Gonçalves (2011) que analisou essa política na UFPel; Silveira (2012), que analisou a PAE em quatorze universidades federais criadas no período de 2003 a 2010 e Hamu (2014) que a estudou no contexto da UFG.

Pela observação da Figura 11, é possível constatar que 92% do público beneficiário informou que o auxílio é imprescindível para se manter no Curso, o que também foi observado em pesquisas feitas em outras Universidades, como: a UFT, onde 94% dos discentes afirmaram que a falta do auxílio comprometeria significativamente os estudos (ABREU, 2017). Um estudo realizado para averiguação do nível de importância da AE, atribuído pelos acadêmicos da UFPR, constatou que 70% dos estudantes participantes relataram que tiveram suas expectativas totalmente atendidas e que sem os benefícios teriam tido muita dificuldade para continuar o curso (ALMEIDA, 2013).

Sobre a possibilidade de o aluno beneficiário pleitear outros benefícios de caráter meritório, associado ao benefício da AE, não há impedimento legal pelas normas da Praec, por considerar que a AE é um direito e a outra bolsa é um benefício de caráter meritocrático. No entanto, alguns editais de benefícios vedam a participação de bolsistas Pnaes, por considerarem que não deve haver duplicidade de auxílios na Universidade. Mesmo assim há possibilidade de acumulação e há beneficiários da AE que acumulam atividades vinculadas ao ensino-pesquisa e extensão, conforme se vê na Figura 12.

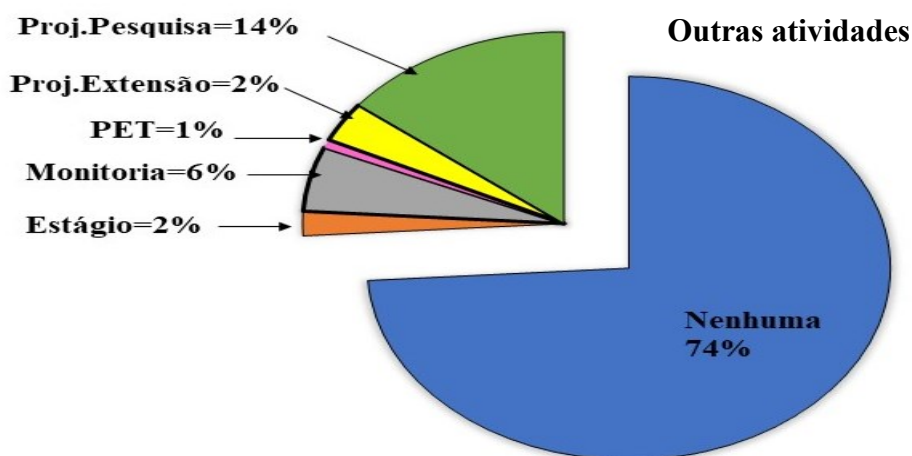


Figura 12- Outras atividades acadêmicas que são desenvolvidas pelos beneficiários.
Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do resultado desta pesquisa.

Observa-se que o maior contingente de acadêmicos beneficiários (74%) dedica-se integralmente ao curso, o que está ligado à carga horária expressiva e a necessidade de várias horas diárias de estudo, pelo nível de exigência requerido.

Indagados se já houve alguma situação de suspensão do benefício, as respostas dos beneficiários estão na Figura 13, que também apresenta os motivos dessa ocorrência.

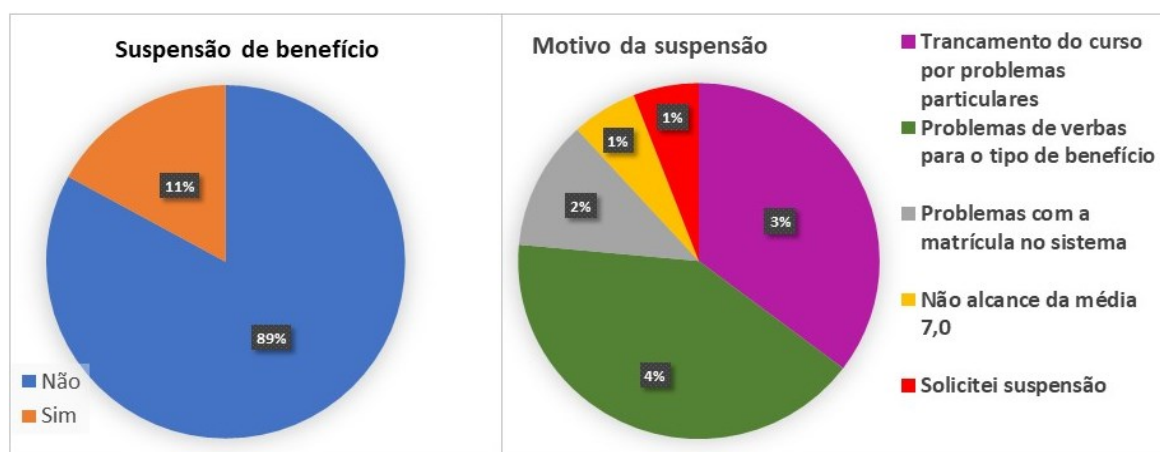


Figura 13– Ocorrência e motivo de suspensão de benefícios.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), a partir do resultado desta pesquisa.

Analisando-se a Figura 13, observa-se que um dos motivos de suspensão do benefício foi problemas de verbas direcionadas ao tipo de auxílio, que foi identificado como a Biama. Porém, como já foi informado, esta categoria de auxílio foi descontinuado no decurso deste ano de 2018, quando houve uma reconfiguração dos tipos de bolsa, tendo sido incorporado pelo Biase. Os benefícios suspensos foram restabelecidos em 100% dos casos. Indagou-se ao alunado se o restabelecimento se deu com a ajuda da Praec e as respostas revelaram que somente em um caso houve essa intervenção, que foi no caso de beneficiário não atingir a média aprovativa, onde o Serviço Pedagógico atuou para que a situação fosse regularizada. Nos demais casos, eles informaram que resolveram por conta própria.

A questão referente à gestão dos serviços é um fator importante no estudo da operacionalização da PAE no âmbito das IES. Muitos autores estudados referem-se a carência de recursos humanos, em quantidade e qualidade para atendimento do alunado beneficiário da AE, considerando-se que assistir o alunado com PVSE não é somente conceder-lhes bolsas. Há todo um contexto imaterial envolvido no processo de permanência do alunado na educação superior.

Para o aluno que não consegue manter o IRA requerido (maior ou igual a sete) não deveria haver penalidade (corte do benefício) e sim da utilização de estratégias de agregação ao grupo dos graduandos do curso. Em elas poderiam ser citadas: as rodas de conversa orientadas por equipes pedagógicas para conhecimento da realidade e a instituição de monitorias específicas para atendimento do grupo de alunos com dificuldades de aprendizagem. A aproximação dos discentes de distintas faixas sociais, orientada por equipes da Praec também tende a minimizar possíveis barreiras entre acadêmicos que possuem e os que não possuem o PVSE, o que é de valia para que o último se sinta acolhido e integrado ao meio acadêmico.

6.2.3 Conhecimento acerca dos direitos e deveres dos beneficiários do Pnaes

A pesquisa indagou se os beneficiários são conhecedores das normas do Programa, ou seja: se são cientes dos direitos e deveres dos beneficiários e a totalidade deles informou que sim. No entanto, quando indagados se conhecem os critérios usados na concessão de benefícios, somente 80% declararam que conhecem, tendo havido 20% de desconhecimento. E perguntado se consideram justos esses critérios, 60% informaram que sim; 14,5% respondeu que não sabem informar e 25,5% consideram que não são justos esses critérios.

Em pesquisas realizadas por distintos autores também foi evidenciado o desconhecimento, por parte dos beneficiários da PAE, sobre direitos e deveres dos beneficiários do PNAES. Exemplos desses autores são: Silveira (2012), que estudou essa política na Universidade Federal de Itajubá (Unifei) antes e depois da implantação do Pnaes; Almeida (2013) que avaliou a implementação da PAE na UFPR; Conceição (2017), que analisou aspectos dessa política no IFPA, Campus de Conceição do Araguaia; Souza (2017) que empreendeu estudos sobre a PAE no contexto da UNB; e Cunha (2017) que realizou um levantamento sobre a operacionalização da PAE na UFPE.

Assim, as equipes gestores dos distintos programas ligados à AE precisam desenvolver estratégias de divulgação sobre as ações exectadas com subsídio do Pnaes, em amplos aspectos, sem esquecer os direitos e deveres dos beneficiários.

6.3 Bacharelandos dos cursos da saúde do CMPP, ex-beneficiários da assistência estudantil

Os estudantes enquadrados na categoria de “ex-beneficiários” da PAE-UFPI, possuem perfil geral semelhante ao dos demais bacharelandos em saúde: o maior percentual é do sexo feminino, de idade entre 20 e 25 anos, mora com a família ou em moradia mantida pela família, que ingressou na UFPI como cotista (a maioria oriunda de escola pública) e 73% foram beneficiários por quatro semestres, que é o período convencional de oferta das bolsas pela Instituição.

Os percentuais de participação deste grupo, por curso, foram: 45% do curso de Nutrição; 34% de Enfermagem; 9% de Medicina; 9% de Odontologia; e 3% de Farmácia.

O tipo de bolsa predominante neste grupo foi a BAE (91%), seguida por Biaf, Bincs e Biama, cada qual com 3%. A caracterização da importância do benefício para a manutenção na Universidade, foi correspondente à dos atuais beneficiários, ou seja: 67% informaram que “sem o benefício teria tido muita dificuldade de se manter na Universidade”; e 18% afirmaram que “sem o benefício teria sido impossível continuar na Universidade”.

A bolsa recebida é visualizada pelos bolsistas como um incentivo para a permanência na universidade. Indagados sobre os principais itens com os quais gastava os recursos da bolsa, o item que mais apareceu foi transporte (49%), tanto passes de coletivos como passagens para outras cidades próximas; seguido de alimentação (29%); fotocópias e materiais do curso (14%); participação em eventos (5%) e também houve pontuação para “diversão” (3%).

Acerca das dificuldades com o término do benefício, o maior percentual respondeu que: continuou estudando com dificuldades e apoio da família até conseguir outra bolsa de caráter meritório (65%); reduziu o número de disciplinas para trabalhar (30%); e trancamento de curso (5%).

As dificuldades dos estudantes e suas famílias com a manutenção nas Universidades e Institutos Federais são citadas por alguns autores consultados e listados no Apêndice D. No que se refere a IES públicas, citam-se: Silveira (2012), que estudou as Ifes criadas no período de 2003-2010; Palácio (2012), que efetivou estudos no âmbito da UFC; Parente (2014), que estudou as condições de acesso e permanência no Campus de Sobral-CE; e Abreu (2017), que estudou a PAE na UFT.

Há de se considerar, no tocante a este aspecto, que apenas os repasses econômicos não são suficientes para a garantia da permanência na Universidade e do sucesso acadêmico, visto que muitos outros fatores estão envolvidos nesse contexto, fato também evidenciado por Assis (2013a), na UFJF E Moreira (2017), na UNITAU. Pessoni (2016) realizou um estudo com o alunado do IFG e concluiu que a política ali adotada, que a autora denominou de bolsificação, não tem sido capaz de fortalecer os objetivos da formação, permanência e conclusão dos cursos no itinerário acadêmico, havendo necessidade de combinar ações de cunho pecuniário com outras direcionadas ao aspecto de acolhimento/afetividade.

6.4 Bacharelados da área da saúde, postulantes à assistência estudantil

As características gerais deste grupo de discentes que se auto identificaram como possuidores do perfil requerido para a AR, são semelhantes às daquelas dos grupos beneficiários (Perfis 1 e 2), com uma pequena diferença: a faixa etária predominante é de 20 a 25 anos (51%), seguida de perto discentes de 26 a 30 anos (49%), o que fornece um indicativo de que possuem um pouco mais de idade que os outros grupos. Estes graduandos se auto declararam com o PVSE e esse aspecto corrobora com a conhecida informação de que a vulnerabilidade socioeconômica faz com que os estudantes demorem mais tempo para ingressar na educação superior e, conseqüentemente, para a conclusão do curso.

Quanto aos percentuais, por curso, desses postulantes, tem-se: Enfermagem: 12%; Farmácia: 26%; Medicina: 26%; Nutrição: 20% e Odontologia: 16%. Dentre os bacharelados da área de saúde participantes desta pesquisa que integraram este grupo (Perfil 4), há uma demanda específica por benefícios da AE, sendo na seguinte proporção: BAE: 63%; BP: 26%; Apec: 5%; BIAE: 3% e Biama: 3%.

Perguntado o porquê dessa procura por bolsas, 100% dos integrantes do Perfil 4 informaram que “estão com muita dificuldade para se manter na Universidade”, pois: o curso de tempo integral não permite que o estudante trabalhe (88%) e por não ter conseguido emprego, mesmo em horário noturno (12%). Esse público informou que os tipos de bolsa, acima citadas, são os que melhor se adequam às suas necessidades.

Como se pode observar, há uma demanda não atendida na UFPI por ações direcionadas à permanência para fins de conclusão do curso de graduação. Isso corrobora com as informações fornecidas por gestores e técnicos que operacionalizam a PAE e é concordante

com a situação verificada em várias universidades brasileiras, como a UFMT (SOUZA, 2012); a UFS (MELO, 2013) e muitas outras elencadas pelo Fonaprace (2014). Ademais, sabe-se que a demanda deve ser coincidente com os ingressos de estudantes com PVSE.

6.5 Opinião dos professores e servidores sobre a PAE adotada na UFPI

O Perfil 6 foi integrado por professores e servidores que desejaram contribuir com a avaliação da PAE desenvolvida pela UFPI.

Os docentes que compuseram este perfil totalizaram em 306, correspondendo a 70,5% da amostra do perfil, sendo 42,2% do CMPP (Teresina); 8,5% do CMRV (Parnaíba); 7,6% do CSHNB (Picos); 6,7% do CPCE (Bom Jesus) e 5,5% do CAFS (Floriano). Apesar de se auto identificarem como "integrante da comunidade ufpiana que deseja contribuir com a avaliação da PAE da UFPI", assim responderam acerca do conhecimento dos critérios de seleção de beneficiários: (a) dos 306 professores, 178 não conhecem (58%) e 128 conhecem (42%); (b) dos 128 servidores, 65 (51%) conhecem e 63 (49%) declararam que não conhecem.

Quanto à divulgação das informações relativas à AE, a maioria dos professores (61%) e também dos servidores (51%), consideram que a forma de divulgação das informações pelo sítio eletrônico e redes sociais não é suficiente para esclarecer a comunidade acadêmica. Lacunas na divulgação das ações de assistência estudantil também foram encontradas no IF de Minas Gerais, de acordo com Oliveira (2011) e na UFJF, segundo Assis (2013a), as quais não se restringem ao corpo discente, mas também a outros segmentos da comunidade acadêmica.

Sobre a gestão dos serviços, a maioria considera que as equipes específicas ou técnicas, como assistentes sociais, pedagogos e psicólogos trabalham incansavelmente e que o trabalho poderia ser minimizado com adoção de ferramentas eletrônicas específicas. Acerca da gestão da política, a maioria considera que há necessidade de melhoria dessa gestão, devendo haver qualificação de gestores para a ocupação das funções. A questão do gerenciamento da PAE tem sido estudada em algumas instituições e foi considerada como fator que contribuiu com a baixa efetividade constatada na Unifei, nos anos de 2011-2012 (FERNANDES, 2012).

A respeito do conhecimento dos direitos e deveres dos beneficiários do Pnaes os respondentes se dividiram em aproximadamente a metade que conhece, metade que não, sendo que os professores declararam conhecer menos que os servidores.

As sugestões de melhoria da PAE, feitas por este grupo, incluem:

- Institucionalização da política com regimento específico e normas completas, com datas de publicação dos editais constante no calendário universitário anual;
- Ampliação dos recursos para elevação significativa do quantitativo de bolsas e vagas nas residências ou no auxílio residência;
- Ampliação do quadro de recursos humanos para reforço dos serviços psicológico, pedagógico e social;
- Melhoria das estratégias de divulgação das ações, envolvendo: atualização permanente do site institucional, memorandos eletrônicos enviados a todas as coordenações de cursos e diretórios acadêmicos, colocação de cartazes em murais das unidades de ensino, realização de seminários periódicos, como por exemplo: encontro regional/nacional de moradores de casas de estudantes, com divulgação para a comunidade externa, o que permitirá conhecimento e até estímulo para o acesso;
- Ampliação do atendimento conforme a demanda, combinada com cobrança de contrapartida em IRA (índice de rendimento acadêmico), mesmo que seja adotada uma única modalidade de bolsa de atendimento estudantil;
- Apoio psicológico sistemático aos moradores das REUs e dos que não residem com a família, pois a distância dos familiares tende a causar alterações de âmbito psicológico que prejudica o desempenho.

6.6 Interfaces entre assistência estudantil e indicadores de qualidade

Para abordar a temática relativa a um possível reflexo da PAE nos indicadores de qualidade da Instituição e dos Cursos integrantes desta pesquisa, discorreu-se, inicialmente, sobre o histórico do processo de avaliação na Universidade.

Atenta-se, inicialmente, para o fato de que a legislação brasileira utiliza como IQ os conceitos obtidos pelos Cursos no Enade e a taxa de sucesso oriundo daquele curso, que é a relação entre ingressantes e concluintes, aspectos tratados nos Capítulos 2 e 3. Como o foco deste trabalho é a averiguação do efeito das ações do Pnaes sobre os bacharelados da área da saúde, descreve-se a periodização da conclusão do curso em termos de tempo que o estudante utiliza para concluir a graduação.

6.6.1 Histórico do processo de avaliação na UFPI

O Relatório da Autoavaliação de 2011 (UFPI, 2011) traz, de forma bem abrangente, o histórico do processo avaliativo da Instituição.

Segundo o citado Relatório, o primeiro processo de avaliação institucional na Universidade ocorreu em 1995, com a finalidade de aperfeiçoamento contínuo da qualidade acadêmica e melhoria do planejamento e da gestão universitária. Utilizou como referencial, para implantação, o Documento Básico: Avaliação das Universidades Brasileiras – Uma Proposta Nacional, divulgado pela SESu/MEC, em 26 de novembro de 1993 e, ainda, parte do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), que propõe a adoção de uma sistemática de avaliação institucional da atividade acadêmica, fundamentada nos seguintes princípios:

- (a) aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos;
- (b) reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados;
- (c) envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para a melhoria do desempenho institucional.

Em relação a essa experiência de avaliação institucional desenvolvida na UFPI, alguns problemas do ponto de vista estratégico e logístico foram detectados:

- (a) falta de envolvimento de alguns segmentos da comunidade;
- (b) predominância de avaliações parciais;
- (c) descontinuidade da experiência (em função, principalmente, de mudança de gestão); e,
- (d) dificuldade de implantação de uma cultura de avaliação.

Diante do exposto, não se pode negar que a implantação dessa cultura de avaliação dirigida às IES e aos cursos pressupõe um longo aprendizado que passa naturalmente pelos impasses ora mencionados, requerendo um espaço temporal bastante demorado. Uma avaliação verdadeiramente educativa, de acordo com Dias Sobrinho (2003), revela-se comprometida com os princípios da participação ativa dos agentes educativos e da construção coletiva das instituições e da sociedade.

A Lei nº. 9.394/96 estabeleceu que toda instituição de ensino superior deve ser avaliada periodicamente podendo ser, inclusive, descredenciada, se assim indicarem os resultados. Desse modo, como instrumento central das reformas da Educação Superior, o processo de implantação da Avaliação Institucional na UFPI foi retomado em 2003, segundo Ato da Reitoria n. 490/03, antes mesmo da vigência da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ao definir, em seu Artigo 11, que cada instituição de ensino superior, pública ou privada, deverá constituir Comissão Própria de Avaliação – CPA, assegurando a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, sendo vedada composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos.

Assim, em 2003, a UFPI reiniciou o processo avaliativo por acreditar ser este um dos mecanismos fundamentais para a garantia de uma educação com qualidade social, e passou a utilizar os resultados da autoavaliação como instrumento que contribui para a qualidade da gestão institucional. Nesse período, constituiu a Comissão Própria de Avaliação – CPA, não somente para atender aos requisitos da Lei instituidora do Sinaes, mas também para atender às suas próprias necessidades de aprimoramento. Essa comissão sensibiliza a comunidade acadêmica e, com a participação das comissões setoriais (de cada Unidade de Ensino e Campi), realiza processo avaliativo, fundamentado no documento oriundo da Conaes, intitulado “Diretrizes para a Autoavaliação das Instituições”, datado de agosto de 2004. No primeiro trimestre de 2006, foi postado no repositório de documentos do sistema Sapiens (antigo sistema eletrônico que foi substituído pelo e-MEC) o relatório coadunando as dez dimensões avaliativas oriundas da Conaes. A partir dessa data, a UFPI ficou aguardando o agendamento da visita “in loco” conforme previa a Resolução Conaes nº 01, de 11/01/2005.

Em setembro de 2006, uma nova Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi nomeada por meio do Ato da Reitoria n. 1521, de 06 de setembro de 2006 (UFPI, 2006), para dar continuidade ao processo de autoavaliação. Essa comissão elaborou uma minuta de Resolução que, após várias discussões, foi submetida à aprovação pelo Conselho Universitário (Consun), gerando a Resolução n. 20/2007, aprovada em 03 de agosto de 2007 (UFPI, 2007). Conforme determina essa Resolução, a CPA tem como finalidade a implementação do processo interno de avaliação da Universidade, a sistematização e a prestação das informações solicitadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

Considerando que, em fevereiro de 2006, a Conaes publicou um documento com o título “Avaliação Externa das Instituições da Educação Superior: diretrizes e instrumentos”, considerando também, que a avaliação externa não havia sido efetivada, a CPA realizou, então, um extenso trabalho no sentido de elaborar um relatório adequado ao novo documento. Nesse período enfrentou alguns desafios, tais como: elaboração de instrumentos objetivos que atendessem às dimensões propostas pelo Sinaes; sensibilização da comunidade acadêmica no que concerne à relevância da avaliação institucional; incentivo ao engajamento democrático dos atores institucionais, o que demandou preenchimento do formulário on-line; retorno em tempo hábil dos formulários impressos, encaminhados aos chefes de departamento, coordenadores de cursos de graduação, pós graduação e dos cursos técnicos, diretores de centros, *campi*, colégios agrícolas (hoje colégios técnicos), Pró-Reitores, diretor de biblioteca central, técnicos das bibliotecas setoriais, visando a superação de resistências ao processo de avaliação, em favor de uma cultura de avaliação cotidiana, centrada no autoconhecimento e na autoavaliação (UFPI, 2011).

Considerando esses desafios e a exiguidades do tempo, foi envidado um esforço concentrado para elaborar o Relatório em tempo hábil a ser enviado ao Inep. Em 2008, por ocasião da entrega do Relatório de Autoavaliação 2006/2007, a UFPI concluiu uma etapa importante de sua história, ao proceder a um diagnóstico mais completo do que acontece na realidade cotidiana da instituição, o que permitiu algumas conclusões, tais como: análise crítica da atuação da CPA, pontos frágeis diagnosticados e ações de melhorias, para os quais a Universidade deveria direcionar seus esforços.

Em 31 de março de 2010, foi aprovada a Resolução Consun-UFPI n. 05/2010 (UFPI, 2010), que alterou a redação do Art. 6º da Resolução 20/2007, definindo que a composição da CPA deveria ser de natureza multidisciplinar. Em abril de 2010, atendendo a esse dispositivo legal, foi constituída nova CPA por meio do Ato da Reitoria n. 505/2010, de 07 de abril de 2010. Essa comissão elaborou um relatório de autoavaliação que foi postado no sistema e-MEC em 30/03/2011, por meio do qual a CPA apresentou o trabalho realizado, oportunizando à comunidade *ufpiana* um documento privilegiado de autoconhecimento, análise e reflexão, na busca da qualidade do projeto institucional, que constitui responsabilidade da comunidade acadêmica. Sucessivamente, a cada 30 de março, efetiva-se a postagem do relatório de autoavaliação do ano anterior (UFPI, 2011), conforme determinam as normas do Inep.

A partir de 2012, o trabalho autoavaliativo vem sendo melhor consolidado e, anualmente, é realizado um diagnóstico institucional pela CPA, seguido de postagem regular no sistema e-MEC, contemplando os dados do exercício anterior.

A UFPI foi credenciada em 1945 (Decreto nº 17.551, de 09.01.1945), como Faculdade Isolada, recredenciada em 1968, como Universidade (Lei 5528, de 12.11.68) e, novamente, recredenciada em 2012, pela Portaria MEC nº 645 de 18/05/2012 (UFPI, 2015).

6.6.2 Indicadores de Qualidade da UFPI

Conforme foi visto no decorrer deste trabalho a partir da instituição do Sinaes e de sua legislação complementar, os IQ das IES, utilizados para a averiguação do atendimento às condições de oferta requeridas, são o CPC dos Cursos e o IGC da Instituição.

Considerando que os IQ da UFPI podem ser inferidos por meio da série histórica de seus IGCs, apresenta-se o detalhamento expresso nas Figuras 14 e 15, a partir de 2007, ano de instituição deste Índice, até a última divulgação pelo Inep, em 2016, conforme segue:

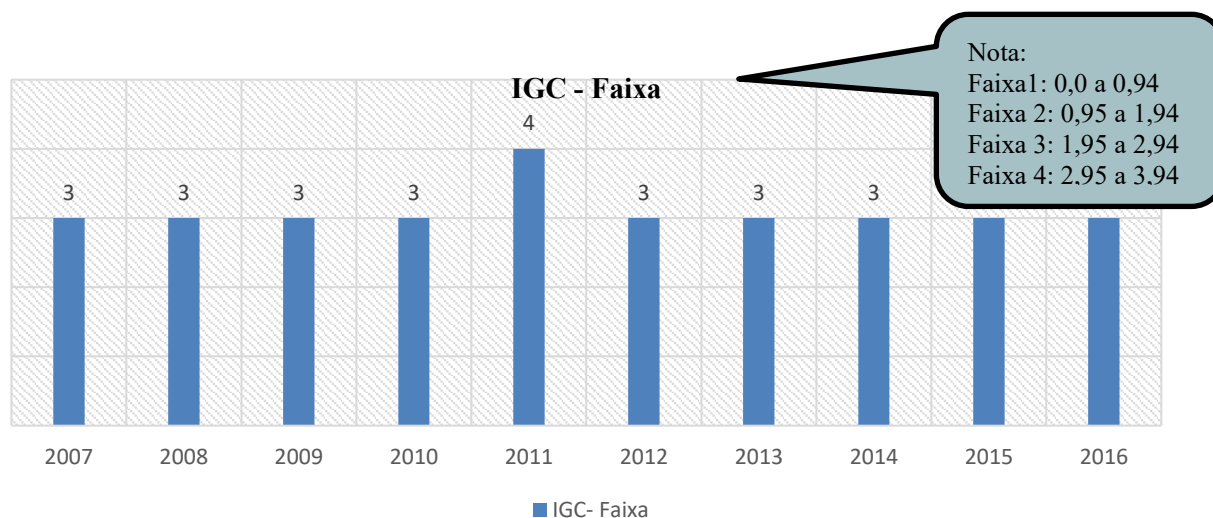


Figura 14 – IGC da UFPI, por faixas, de 2007 a 2016.

Fonte: Proplan/UFPI, 2018.

É importante pontuar que o IGC é uma média ponderada das notas contínuas dos conceitos dos cursos de graduação da instituição, referentes aos três últimos anos e os conceitos dos PPGs, em nível de mestrado e doutorado, cuja ponderação é realizada por meio do número de matrículas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, segundo a Nota Técnica 39/2017/CGCGIES/DAES/INEP (INEP, 2017n).

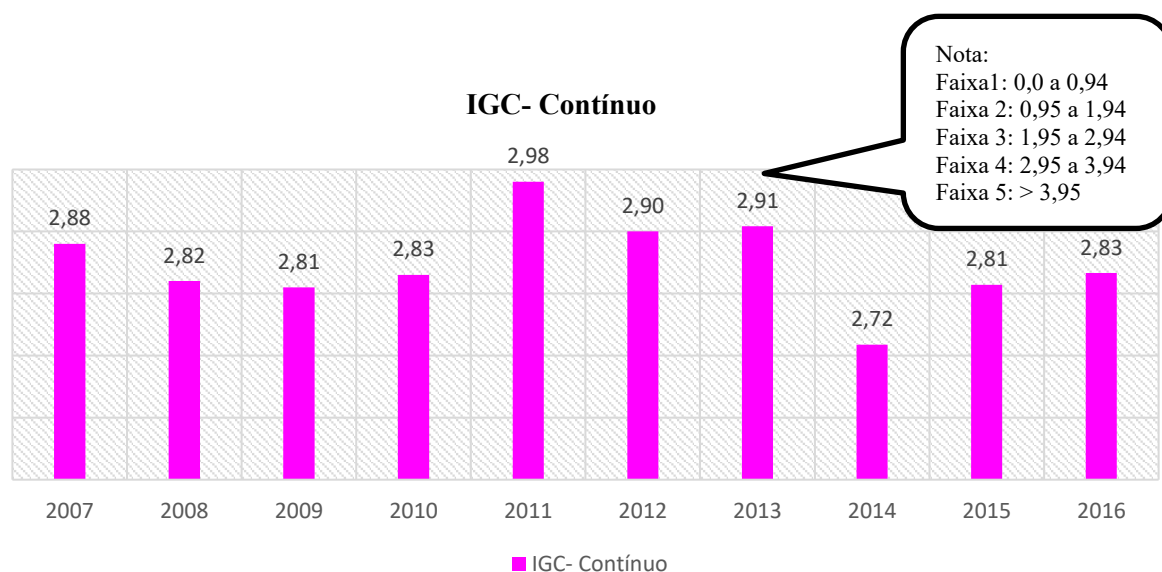


Figura 15 – IGC da UFPI, em valores contínuos, de 2007 a 2016.
 Fonte: Proplan/UFPI, 2018.

Analisando-se as Figuras 14 e 15, verifica-se que a UFPI se mantém em um patamar de qualidade considerado “satisfatório” de seus cursos e programas, permanecendo com conceito 3 ao longo de uma década, com exceção do ano de 2011, quando ultrapassou esse patamar, atingindo o conceito 4. No entanto, por ter ficado com conceito contínuo (2,98) muito próximo à margem (2,95), teve dificuldade de se manter na faixa 4, uma vez que grande parte dos seus PPGs é representada por cursos novos e, portanto, com conceito Capes 3,0, o que ajuda a ponderar a média para escores menores. No entanto, é visível o esforço da IES em trabalhar pela melhoria da qualidade dos seus conceitos, o que permite que se vislumbre a possibilidade de acesso ao patamar do IGC 4 nos próximos anos.

6.6.3 Indicadores de Qualidade dos bacharelados da área da saúde

Os IQs dos cursos da área da saúde, em grau de bacharelado estão sumarizados no Quadro 18, que permite a visualização de um padrão diferenciado na divulgação dos IQ dos Cursos, no primeiro ciclo avaliativo estudado (2007), considerando-se que ainda não havia, à época, a liberação dos indicadores em valores contínuos.

Comparando-se o conceito Enade dos bacharelados da área da saúde do CMPP, ao longo dos quatro ciclos avaliativos, chama a atenção o conceito Enade obtido pelo curso de

Farmácia, no ano de 2007, o qual ficou em 1,0 (Quadro 18), fato que foi ocasionado, segundo os gestores da UFPI, por um “boicote” à prova, por uma parcela considerável do alunado desse curso.

Quadro 18 – Indicadores de qualidade dos bacharelados da área da saúde, ministrados no CMPP-Teresina

Ciclos / Cursos	2007		2010		2013		2016	
	Enade	CPC	Enade	CPC	Enade	CPC	Enade	CPC
Enfermagem	2	3	3 (2,3726)	3 (2,4543)	5 (4,1770)	4 (3,4693)	5 (4,4968)	4 (3,4845)
Farmácia	1	2	3 (2,7420)	3 (2,4127)	4 (3,9136)	4 (2,9769)	5 (4,7877)	4 (3,1756)
Medicina	5	4	4 (3,5201)	3 (2,5336)	4 (3,5109)	3 (2,5217)	4 (3,5574)	3 (2,7982)
Nutrição	4	4	4 (3,8906)	4 (3,3804)	4 (3,1297)	3 (2,7316)	4 (3,4418)	3 (2,8090)
Odontologia	4	4	3 (2,7391)	3 (2,5826)	5 (3,9947)	4 (3,0927)	5 (4,1837)	4 (3,3657)

Fonte: Proplan/ Pesquisadoria Educacional Institucional (2018).

Após a divulgação do conceito, o curso de Farmácia recebeu visita *in loco*, conforme determina a legislação e, após a superação dos fatos e entendimento do que ocasionou a deficiência, os conceitos subiram, ficando a média dos bacharelados da área da saúde, crescente no Enade, de 2007 a 2016: 3,2 (2007), 3,4 (2010), 4,4 (2013) e 4,6 (2016).

O conceito CPC médio desses cursos ficou em 3,6, nos dois últimos ciclos, o que indica a necessidade de maior divulgação da cultura avaliativa junto ao corpo discente, visto que está abaixo da média do Enade, indicando que a percepção do alunado acerca do Curso precisa ser melhorada.

6.6.4 Comparação do desempenho no Enade dos bacharelados da área da saúde, com a nota nacional

O Enade é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação que integra o Sinaes, sistema encarregado da avaliação da educação superior, que busca suplantando e conferir a qualidade dos cursos e o rendimento de seus estudantes em relação aos conteúdos

programáticos, suas habilidades e competências. Considerando-se que a avaliação é considerada uma prática social de sentido fortemente pedagógico, que articula a teoria e a prática e realimenta as dimensões científicas e pedagógicas que dão consistência às IES o Enade representa um mecanismo indutor de políticas públicas voltadas para a qualidade da educação.

Para verificar o desempenho dos bacharelados dos cursos da saúde (Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição e Odontologia) analisaram-se os resultados do Enade, por curso e por ciclo avaliativo, após a vigência do Pnaes, os quais estão expressos nas Figuras 16, 17, 18, 19 e 20. Conforme as normas nacionais, o desempenho do alunado de graduação é realizado por meio desse Exame, o qual tende a expressar a aprendizagem dos estudantes em consonância com as DCNs para os respectivos cursos.

6.6.4.1 Enfermagem

O Curso de Enfermagem do CMPP, com exceção do ciclo avaliativo de 2010, manteve os seus conceitos médios crescentes de 2007 a 2016, que foi o último ciclo avaliativo do qual os bacharelados da área da saúde participaram. Seguindo a mesma tendência de anos anteriores, exceto em 2010, teve pontuação média superior à média nacional, divulgada pelo Inep (Figura 16).

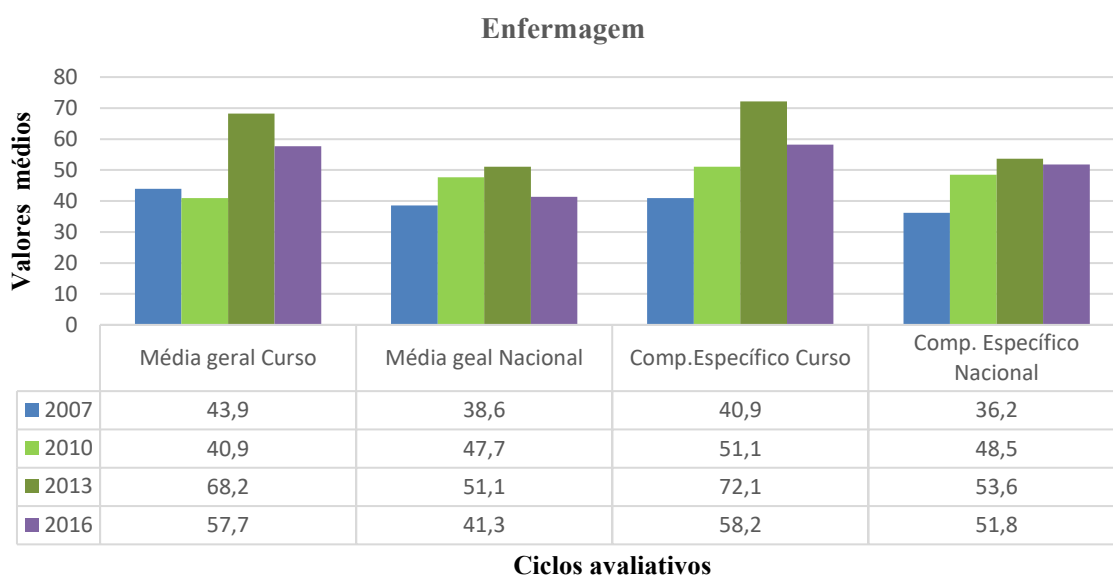


Figura 16 - Desempenho do Curso de Enfermagem no Enade, por ciclo avaliativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos Relatórios do Enade, disponíveis em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>.

Convém ressaltar que em todos esses ciclos encontravam-se estudantes beneficiários da AE, pois, mesmo antes da implantação efetiva do Pnaes, a UFPI já desenvolvia políticas direcionadas ao atendimento discente, mesmo que timidamente.

6.6.4.2 Farmácia

O desempenho do curso de Farmácia, em consequência do “boicote” que o alunado resolveu fazer, sofreu decréscimo no conceito, sobretudo no ciclo de 2007, quando a média ficou menor que a nacional, tanto no que se refere à média geral do Curso, quanto no que diz respeito ao componente específico.

Após superar a fragilidade evidenciada em 2007, apresentou a recuperação desses escores nos dois ciclos subsequentes, quando atingiu médias superiores às nacionais (Figura 17).

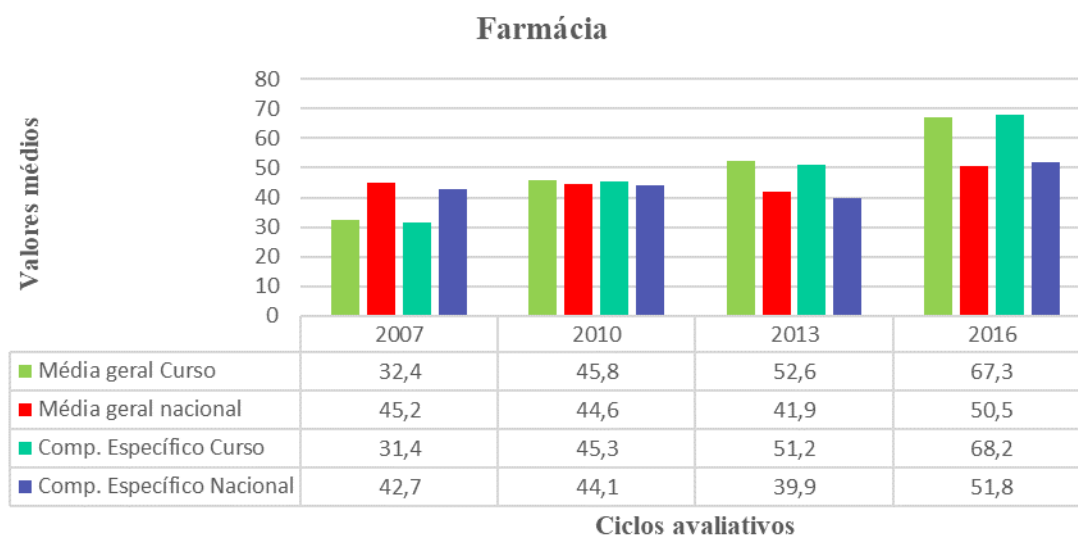


Figura 17 - Desempenho do Curso de Farmácia no Enade, por ciclo avaliativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos Relatórios do Enade, disponíveis em <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>.

Acerca do boicote ocorrido no curso de Farmácia, semelhante ao que ocorre em outros cursos no Brasil, há opiniões divergentes, mas sabe-se que os graduandos, de modo individual, não são penalizados pela entrega da prova em branco, pois caso assinem a folha de presença, seus diplomas estarão assegurados, desde que integralizem totalmente os componentes curriculares internos da IES. A responsabilidade pela inscrição de todos os estudantes no Enade

é dos dirigentes e a ausência da inscrição dos estudantes habilitados ao exame poderá ensejar a suspensão de processo seletivo para os cursos que constam na relação daquele ciclo avaliativo. Muitos gestores não concordam com o fato de não haver qualquer punição para o discente e a Instituição arcar com as consequências e com custo social oriundo das publicações acerca da situação, que é atribuída a má qualidade da IES.

6.6.4.3 Medicina

O curso de Medicina, criado na segunda metade da década de 1960 teve seu reconhecimento renovado em 2017, atestando sua representatividade como um grande veículo de formação de profissionais da área médica.

Por conta de seu desempenho, tem apresentado, anualmente, demanda ampliada, somado ao fato de que Teresina se destaca como polo de saúde, que atrai um grande contingente de pessoas, sobretudo do Maranhão, do Pará e do Tocantins, que são estados limítrofes do Piauí.

O desempenho dos bacharelados de Medicina no Enade, nos quatro últimos ciclos avaliativos, pode ser evidenciado na Figura 18.

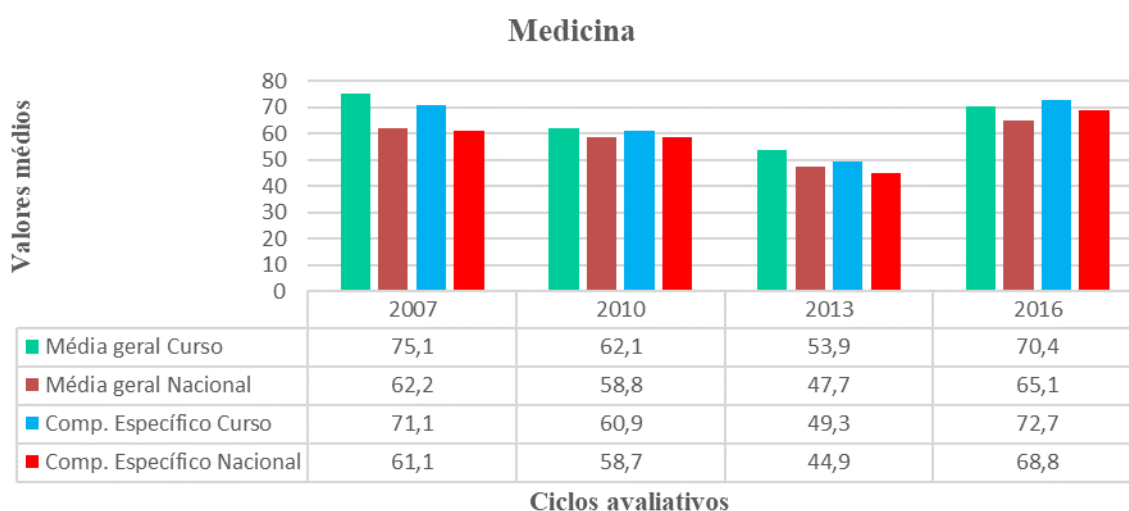


Figura 18 - Desempenho do Curso de Medicina no Enade, por ciclo avaliativo.

Fonte: elaborado pela autora (2018) com base nos Relatórios do Enade, disponíveis em <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>.

Em todos os ciclos avaliativos, o conceito Enade de Medicina do CMPP ficou acima da média nacional, tanto na média geral, quanto naquela do componente específico do curso, que trata especificamente dos conteúdos profissionalizantes (Figura 18).

6.6.4.4 Nutrição

O curso de Nutrição é o que possui o maior número de beneficiários da PAE, dentre os bacharelados estudados (Figura 9, p. 181). Sobre o desempenho no Enade, observa-se na Figura 19, que apenas no primeiro ciclo avaliativo (2007) a média do curso ficou aquém da média nacional. No segundo ciclo ficou levemente acima da média nacional e foi progressivamente crescendo de forma que no último ciclo divulgado (2016), alcançou escores que ultrapassam, em mais de 10 pontos, a média nacional.

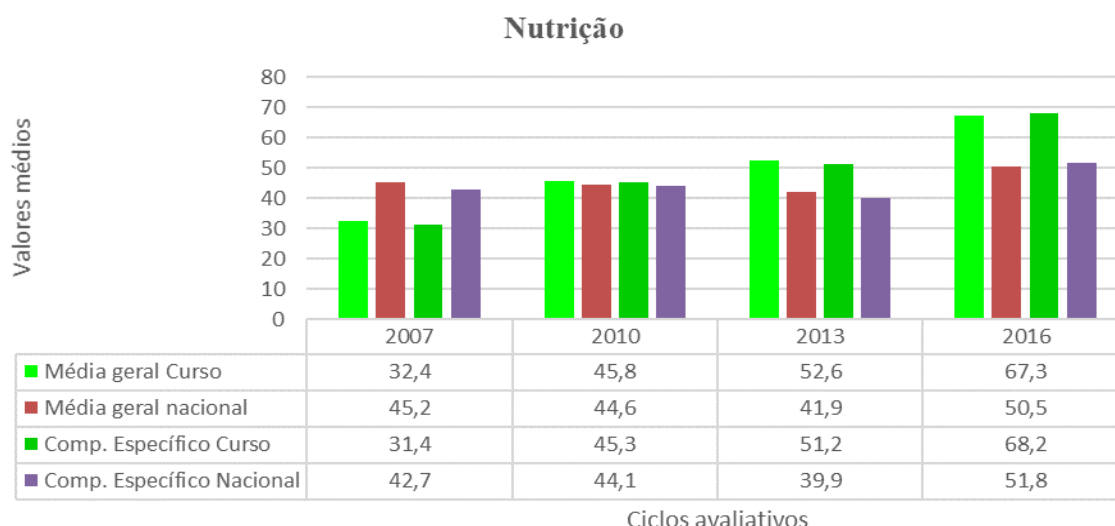


Figura 19 - Desempenho do Curso de Nutrição no Enade, por ciclo avaliativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos Relatórios do Enade, disponíveis em <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>.

Verifica-se, pois, que o desempenho do Curso de Nutrição no Enade cresceu a partir do ciclo avaliativo de 2010, sendo que, desde o ciclo avaliativo de 2013, seus escores médios vêm se situando acima da média nacional do Enade (Figura 19).

6.6.4.5 Odontologia

O curso de Odontologia teve um comportamento semelhante ao curso de Nutrição, ou seja, apenas no primeiro ciclo teve média abaixo da nacional, porém, a partir do segundo ciclo avaliativo apresentou médias levemente acima das nacionais e nos dois últimos ciclos teve médias bem superiores, de forma que no último ciclo ultrapassou, em mais de 15 pontos, a média nacional (Figura 20).

Estudo realizado na Ufla, usando o recorte temporal de 2010 a 2012, evidenciou que graduandos atendidos pela AE em Lavras, mostraram índices de rendimento acadêmico superiores aos não atendidos (CARVALHO, 2013).

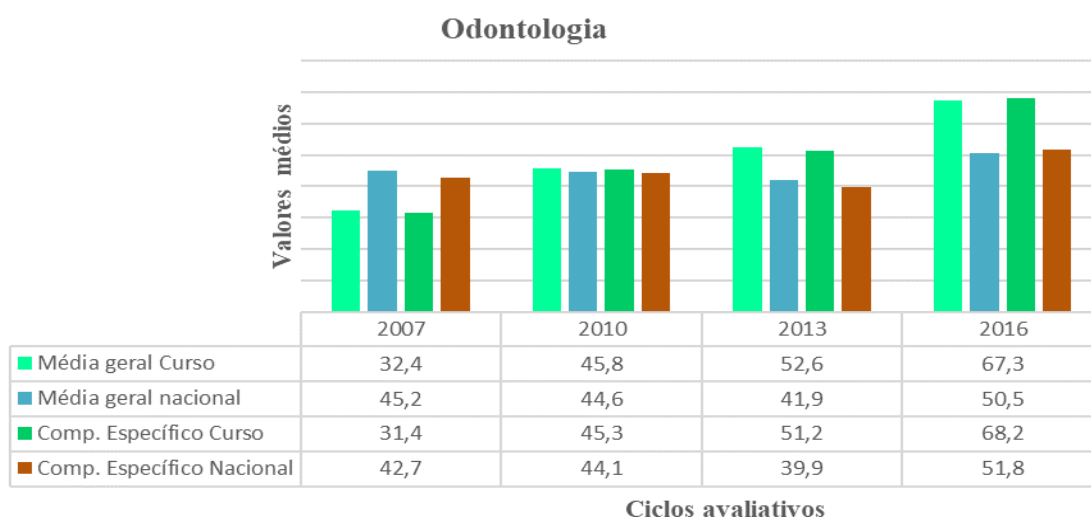


Figura 20 - Desempenho do Curso de Odontologia no Enade, por ciclo avaliativo.

Fonte: Elaborado pela autora (2018) com base nos Relatórios do Enade, disponíveis em <http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/enadeResultado/>.

Mediante uma visão geral sintetizadora, constata-se que todos os bacharelados da área da saúde, componentes deste estudo, foram crescendo em conceitos Enade ao longo dos ciclos avaliativos.

Todos os ciclos avaliados incluem estudantes atendidos e não atendidos pela PAE adotada pela UFPI. Assim, o ideal seria quantificar beneficiários e não beneficiários e observar o desempenho desses dois grupos. Porém, não foi possível fazer essa análise, visto que não há divulgação individualizada da nota do Enade. No entanto, para verificar o desempenho do grupo

de beneficiários quanto à conclusão dos cursos, comparativamente ao grupo que não recebe benefícios da PAE, foi feita uma análise dos quantitativos de discentes de ambas as categorias, resultados que se encontram detalhados no próximo item, nos Quadros 19 e 20.

6.7 A assistência estudantil como componente dos parâmetros indicadores de qualidade

Todos os instrumentos de avaliação, editados pelo Inep, sejam os passados (lançados em 2008, 2010, 2012, 2013 e 2015), sejam os que estão em vigor (aprovados em 2017), tanto o Institucional quanto o de Cursos, abordam os programas de apoio aos discentes como parte dos indicadores que são averiguadores da qualidade de uma instituição. O Instrumento de Avaliação Institucional, em vigor, trata desses programas no Eixo 3 “Políticas Acadêmicas” e Indicador “3.11 - Política de atendimento aos discentes”, sendo que os conceitos aprovativos requerem a existência de “programas de acolhimento e permanência, programas de acessibilidade, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados e apoio psicopedagógico”. Nesse sentido, constam como diferenciais: a “existência de uma instância que gerencie o atendimento discente”, para alcançar o conceito 4, e “outras ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras”, para atingir o 5, que é o conceito máximo (INEP, 2017, p. 20).

No mesmo instrumento, o Indicador “3.12” aborda as “Políticas Institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação)”, sendo que os conceitos aprovativos requerem “ações de estímulo que garantam apoio financeiro ou logístico para a organização e participação em eventos e apoio à produção acadêmica discente”, havendo o diferencial para atingir o conceito 4 que é o “apoio à publicação em encontros e periódicos nacionais” e para chegar ao conceito 5: “apoio à publicação em encontros e periódicos internacionais” (INEP, 2017, p. 21).

No instrumento de avaliação de cursos, para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento, o indicador “1.2”, que integra o “Eixo 1 – Organização Didático-Pedagógica”, enfoca o “Apoio ao discente”, que é requerido para atingir o conceito “satisfatório”, o que requer de cada IES, “ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados e apoio psicopedagógico” (INEP, 2017, p. 15). Como diferenciais para o acréscimo de conceito, constam: a “participação em centros acadêmicos

nacionais e internacionais”, para atingir o conceito 4,0; e a promoção de “ações comprovadamente exitosas ou inovadoras”, para alcance do conceito 5,0 (p. 15).

Assim, quanto melhor operacionalizada e mais abrangente for a PAE desenvolvida por uma IES, essa apresentará melhores indicativos de qualidade, fator que contribui para que a sua responsabilidade social seja melhor evidenciada.

A educação superior compõe a última etapa do processo de escolarização do estudante, etapa essa responsável por qualificar o sujeito que comporá a força de trabalho da nação, que formará os professores que atuarão na educação básica e que se associam mais diretamente ao desenvolvimento científico, tecnológico e social (ARGÔLO, 2017). Assim, investir em educação significa aumentar a qualidade da força de trabalho, contribuir para ganhos de produtividade e para o crescimento econômico de dada região, de dado país.

O conhecimento obtido por meio da qualificação é visto como um fator potencializador do crescimento econômico e das chances individuais de acesso a melhores postos de trabalho e, nesse contexto, a educação se torna “um bem de investimento e deixa de ser pensada como um bem de consumo para ser um elemento central do desenvolvimento econômico das sociedades modernas” (HONORATO, 2011, p. 170).

A missão de uma avaliação de impacto, por assim dizer, é analisar se determinado programa está alcançando os objetivos esperados. Assim, tratando-se de políticas públicas, as metodologias que buscam avaliar seus impactos têm como principal desafio responder quais teriam sido os resultados dos beneficiários na ausência dessa intervenção. O resultado consiste na diferença entre essas duas situações: o grupo de beneficiários após tratamento e o mesmo grupo sem recebimento do tratamento, convencionalmente chamados de grupo tratado e grupo controle, respectivamente. Dessa forma, é possível responder se os resultados obtidos pelos indivíduos expostos à intervenção são frutos do tratamento, propriamente, ou se devem a outros fatores não correlatos a esse tratamento.

Na tentativa de elucidar esses aspectos, realizou-se uma análise dos dados pertinentes ao tempo de conclusão dos bacharelados da área da saúde, dentre discentes atendidos e não atendidos pela AE, compreendendo os quatro últimos anos. Considerou-se como período exato da integralização, o tempo certo de conclusão do curso, em conformidade com cada PPC. Os dados relativos à conclusão dos cursos pelos beneficiários da AE estão sumarizados no Quadros 19, a seguir. Reuniu-se no T1: o tempo compreendido entre “antes do prazo regulamentar ao período regulamentar de integralização”; no T2: o tempo compreendido

entre “um a dois semestres” além do prazo; T3: tempo “acima de três semestres” além do prazo correto de integralização. Ressaltando-se que a integralização antes do prazo foi rara, tendo havido um caso no Curso de Enfermagem e outro caso no Curso de Odontologia, dentre os beneficiários.

Quadro 19 – Prazos de conclusão dos cursos pelos bacharéis da área da saúde, que foram beneficiários da assistência estudantil

Curso	Tempo (faixas)	Anos					
		2014	2015	2016	2017	Total	
						n	%
Enfermagem	T1	01	01	01	06	09	69,24
	T2	01	00	01	02	04	30,76
	T3	00	00	00	00	00	-
	Total	02	01	02	08	13	100,00
Farmácia	T1	01	03	11	12	27	65,86
	T2	00	02	02	05	09	21,95
	T3	00	01	00	04	05	12,19
	Total	01	06	13	21	41	100,00
Medicina	T1	00	03	15	08	26	61,90
	T2	00	00	07	08	15	35,72
	T3	00	00	01	00	01	02,38
	Total	00	03	23	16	42	100,00
Nutrição	T1	17	14	09	20	60	72,29
	T2	01	02	08	04	15	18,08
	T3	01	02	02	03	08	09,64
	Total	19	18	19	27	83	100,00
Odontologia	T1	05	07	03	03	18	56,25
	T2	03	05	01	01	10	31,25
	T3	01	01	02	00	04	12,50
	Total	09	13	06	04	32	100,00
Nota: T1= tempo compreendido entre um semestre antes do prazo ao período exato da integralização; T2= tempo compreendido entre um a dois semestres além do prazo; T3= tempo compreendido entre três a cinco semestres além do prazo.							

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base nos dados fornecidos pela CAE-Proplan/UFPI.

Os discentes beneficiários conseguiram integralizar seus cursos antes/no prazo regulamentar em um percentual que variou de, aproximadamente, 56% (Odontologia) a 72% (Nutrição). O percentual médio de concludentes beneficiários, que integralizaram antes/no tempo ficou em 64%.

Quanto às conclusões dos cursos (número e percentual) do alunado não beneficiário, estas se encontram sumarizadas no Quadro 20, e os tempos T1, T2 e T3 seguem o mesmo detalhamento do grupo de beneficiários.

Quadro 20 - Prazos de conclusão dos cursos pelos bacharéis da área da saúde, que não foram beneficiários da assistência estudantil

Curso	Tempo (faixas)	Anos					
		2014	2015	2016	2017	Total	
						n	%
Enfermagem	T1	37	35	21	28	121	70,35
	T2	10	11	07	05	33	19,19
	T3	02	02	07	07	18	10,46
	Total	49	48	35	40	172	100,00
Farmácia	T1	14	07	14	14	49	51,58
	T2	06	09	07	01	23	24,21
	T3	01	09	04	09	23	24,21
	Total	21	25	25	24	95	100,00
Medicina	T1	71	45	53	18	187	82,02
	T2	04	08	13	07	32	14,04
	T3	01	03	01	04	09	3,94
	Total	76	56	67	29	228	100,00
Nutrição	T1	19	20	10	06	55	44,36
	T2	08	09	04	12	33	26,61
	T3	02	09	13	12	36	29,03
	Total	29	38	27	30	124	100,00
Odontologia	T1	30	28	27	23	108	69,68
	T2	10	04	07	04	25	16,12
	T3	04	03	07	08	22	14,20
	Total	44	35	41	35	155	100,00

Nota: T1= tempo compreendido entre um semestre antes do prazo ao período exato da integralização;
T2= tempo compreendido entre um a dois semestres além do prazo; T3= tempo compreendido entre três a cinco semestres além do prazo.

-Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base em dados fornecidos pela CAE-Proplan/UFPI.

O menor percentual do alunado não beneficiário, que concluiu o curso antes/no tempo regulamentar, ocorreu no curso de Nutrição (44,36%) e o maior no curso de Medicina (82,02%), conforme se observa no Quadro 20.

As conclusões de cursos antes do prazo foram mais frequentes entre os não beneficiários, tendo havido: 12 em Enfermagem; 03 em Farmácia; 01 em Medicina, 01 em Nutrição e 04 em Odontologia.

Para facilitar a visualização, foram transcritos os dados percentuais dos concluintes, por curso, subdivididos nas categorias “beneficiário” e “não beneficiário” (Quadro 21). Observaram-se que: nos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia os percentuais de quem concluiu no T1 (antes/no prazo regulamentar) são maiores entre os não beneficiários, enquanto que em Nutrição e Farmácia ocorreu o inverso.

Quadro 21 – Comparação entre os percentuais de conclusão dos cursos pelos bacharéis da área da saúde, entre beneficiários e não beneficiários da assistência estudantil

Cursos	Categorias	Percentual de estudantes que integralizaram antes/dentro do prazo regulamentar
Enfermagem	Beneficiário da AE	69,24
	Não Beneficiário da AE	70,35
Farmácia	Beneficiário da AE	65,86
	Não Beneficiário da AE	51,58
Medicina	Beneficiário da AE	61,90
	Não Beneficiário da AE	82,02
Nutrição	Beneficiário da AE	72,29
	Não Beneficiário da AE	44,36
Odontologia	Beneficiário da AE	56,25
	Não Beneficiário da AE	67,78
Nota: AE= assistência estudantil		

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base em dados fornecidos pela CAE-Proplan/UFPI.

A maior proximidade dos tempos de integralização entre os Cursos, quanto à essas duas categorias, ocorreu no curso de Enfermagem e a maior distância se deu no curso de Nutrição.

Um aspecto importante a ser mencionado e que pode ajudar a entender o efeito da AE sobre o tempo de conclusão dos cursos é a observação da relação entre o percentual de discentes beneficiários, comparativamente ao de concluintes, por curso, cujos dados estão sumarizados no Quadro 22.

Quadro 22 – Relação entre beneficiários e não beneficiários, quanto aos percentuais de conclusão dos cursos no período de 2014 a 2017

Cursos x Categorias	Enfermagem	Farmácia	Medicina	Nutrição	Odontologia	Total
NB	(172) 93%	(95) 70%	(257) 86%	(124) 60%	(155) 83%	(803)79,2%
B	(13) 7%	(45) 30%	(42) 14%	(83) 40%	(32) 17%	(211)20,8%
Total	185 (100%)	136 (100%)	299 (100%)	(207) 100%	(187) 100%	(1014)100%

Nota: NB= não beneficiário; B= beneficiário da assistência estudantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2018), com base em dados fornecidos pela CAE-Proplan/UFPI.

Em ambos os grupos (beneficiários e não beneficiários da AE) há um percentual razoável de graduandos que não integralizaram os cursos no prazo regulamentar, requerendo dois ou três semestres além do prazo, o que mostra a necessidade de estudos específicos para conhecer os níveis e as razões de retenção para a adoção de medidas minimizadoras desse episódio, que contraria os objetivos do Pnaes. Dentre esse percentual deve haver estudantes que não mais estão na instituição, o que requer uma análise específica para propiciar esse esclarecimento.

Diante destes resultados, cabem alguns questionamentos: (a) se o número de beneficiários fosse mais expressivo nos cursos, o resultado poderia ser diferente? É provável que sim, pois a literatura mostra que uma PAE bem estruturada contribui com a inclusão social e minimiza os percentuais de retenção nos cursos. Ademais, a combinação de ações ligadas ao aspecto financeiro com as de acolhimento/monitoramento pelas equipes da AE das IES, tende a fazer a diferença nas ações implementadas; (b) se a duração da assistência fosse semelhante ao tempo necessário para a conclusão do curso, os resultados seriam mais expressivos? Acredita-se que sim, uma vez que os relatos dos acadêmicos revelam a real necessidade das ações assistenciais para a manutenção na universidade. No entanto, só estudos posteriores podem, efetivamente, elucidar essas questões.

Para entender a amplitude das nuances envolvidas na PAE da UFPI e, sobretudo, para confirmar se na operacionalização dessa política, no âmbito da Universidade, são realmente cumpridos os ditames legais, fez-se um levantamento junto ao Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União (MTCGU) e pesquisou-se o relatório geral

consolidado dos resultados das gestões do Pnaes em todas as Ifes, realizado para controle e avaliação do cumprimento das metas, por essas Ifes, o qual constatou, no âmbito da maioria das instituições brasileiras: “ausências de normatização do Programa no âmbito das Ifes” (p. 44); não incorporação das demandas do corpo discente nas decisões quanto às áreas de emprego dos recursos (p. 17); aplicação dos recursos em desconformidade com o Decreto 7.234/2010 (p. 18); fragilidades em seleções dos beneficiários (p. 19); e significativa ausência de controles e de avaliação do Programa por parte das Universidades” (p. 24) (BRASIL/MTCGU, 2017)

O citado relatório mostra que foram pesquisadas, em todas as instituições, questões padronizadas, como: (1) normatização interna aprovada pelos órgãos colegiados; (2) estrutura disponível para a implementação da política; (3) recursos humanos qualificados; (4) existência de estudos e análises relacionados à demanda social, para fundamentar o trabalho; (5) a eficiência na divulgação do programa; (5) adequação dos critérios de seleção; (6) eficiência do processo de seleção; (7) contrapartida exigidas pelas Ifes para manutenção do benefício; (8) avaliação dos resultados do programa.

No caso específico da UFPI, o relatório da auditoria evidenciou que: (a) tal como acontece com 53,4% das instituições auditadas, não há a regulamentação específica da AE; (b) a estrutura física está razoavelmente apropriada, havendo necessidade de ampliação, como na maioria das Ifes; (c) as escolhas das áreas de atuação estão de acordo com o preconizado no Decreto 7234/2010; (d) há necessidade da participação discente nas decisões, para atender ao princípio da transparência e acompanhamento individual e coletivo do alunado, para a monitoração da política, a exemplo do que foi colocado para todas as instituições; (d) no caso dos esportes, os critérios de seleção da UFPI não observam o PVSE, tal como ocorre com outras cinco Ifes; (e) existe a contrapartida requerida, representada pelo rendimento acadêmico, devendo haver controle do cumprimento; (f) é necessário instituir mecanismos de avaliação da política, como prevê o decreto de sua criação; (g) há um quadro de limitação de governança e de gestão da política, tomando como referência a ausência de diretriz operacional de focalização e as deficiências de normatização interna, visões que evidenciam riscos de eficácia na redução das taxas de evasão e retenção.

O MEC expressou concordância com os resultados da auditoria e determinou a todas as instituições a adoção de medidas para minimizar as fragilidades observadas (que foram mais significativas em outras Ifes), e fortalecer o desenvolvimento do Programa:

1. Criação de instrumentos para subsidiar a avaliação e o acompanhamento da execução dos auxílios concedidos pelas instituições públicas federais no âmbito do Programa;
2. Aperfeiçoamento dos mecanismos de verificação e validação da renda declarada pelo estudante quanto ao grupo familiar;
3. Revisão dos normativos que regulamentam o Programa, especialmente, critérios de elegibilidade, formas de seleção dos beneficiários, repasse dos recursos, áreas de abrangência do Programa entre outros (BRASIL/MTCGU, 2017, p. 25).

Homologando os resultados do citado relatório, o MEC, por meio da SESu, recomendou às Ifes:

➤ 1) o estabelecimento de um cronograma, contendo a definição de etapas e os agentes responsáveis, para implementação de mecanismos de acompanhamento e avaliação da política pública subsidiada pelo Pnaes, de modo que: (1.1) as formas de auxílio concedidos estejam cotejadas nas áreas e prioridades elencadas no Decreto 7.234/2010; (1.2) haja participação do corpo discente na definição das áreas de atuação do Programa; (1.3) seja efetivada uma melhor adequação do processo de seleção e renovação dos beneficiários, incluindo formas de divulgação, critérios e controles adotados; (1.4) haja divulgação dos resultados das avaliações realizadas; (1.5) seja normatizada internamente a política do Pnaes e suas complementações internas; e (1.6) sejam eleitos os beneficiários da política, de conformidade com as rotinas de auditoria de dados e utilização do Cadastro Único dos Programas Sociais;

➤ 2) instituição/revisão da normatização da política contemplando as medidas necessárias para: (2.1) realizar as alocações orçamentárias e financeiras de recursos para o Pnaes, segundo o preconizado no Decreto 7.234/2010 e os resultados das avaliações realizadas sobre a execução da Política nas Ifes; (2.2) obrigatoriedade de que as Ifes incluam todos os potenciais beneficiários do Pnaes no Cadastro Único dos Programas Sociais; (2.3) estabelecer os instrumentos e mecanismos de monitoramento da política; e (2.4) publicar, regularmente, no sítio da Ifes, os atos relacionados ao Pnaes, tais como editais, listas de requerentes, selecionados e de beneficiados, dentre outros aspectos atinentes à transparência do processo, de acordo com regras pré-fixadas (BRASIL/MTCGU, 2017, p. 24-26)

Considerando que a assistência estudantil é um componente dos indicadores de qualidade exigidos pelo MEC e que essa política requer, como contrapartida do alunado, a

melhoria do desempenho acadêmico em cada semestre, comprovado pelos IRAs, não há como dissociar a AE dos IQ institucionais.

Observando-se os IQs, tanto em relação ao conceito Enade como aos prazos de conclusão dos cursos, comprovou-se que:

➤ Os bacharelados integrantes dos cursos da área da saúde, ofertados no CMPP, possuem indicadores de qualidade muito bons, relacionados à avaliação no âmbito do Sinaes, visto que se situam acima da média nacional estabelecida pelo Inep;

➤ Nos cursos estudados (com exceção de Nutrição, que ficou em 44, 36%) há um percentual de estudantes, em escores superiores a 50%, que concluíram os cursos no período situado entre “um semestre antes, ao tempo preconizado no PPC”. Incluem-se aqui os beneficiários da AE, que tiveram tempo médio de conclusão semelhante aos não beneficiários.

Portanto, a AE adotada na UFPI, como estratégia de permanência e prevenção da evasão, vem sinalizando o cumprimento das finalidades propostas, pois os beneficiários apresentam características gerais de desempenho assemelhadas aos não beneficiários. No entanto, no contexto geral, há necessidade de serem estabelecidas medidas voltadas para a análise e minimização da retenção do alunado na Universidade, para além do tempo regulamentar de conclusão de seus cursos.

Os estudos realizados pela auditoria da CGU ratificam o que expressaram alguns dos gestores entrevistados: há necessidade de institucionalizar a política, com a definição clara dos critérios e divulgação sistemática das ações no sítio eletrônico institucional, bem como, realizar o seu acompanhamento sistemático e avaliação, para a superação das aparentes fragilidades evidenciadas. Ademais, a gestão da política precisa ser revista para ajustes de critérios relativos aos tempos de permanência dos auxílios e também para o enfrentamento das questões ligadas às dificuldades de acompanhamento do curso por alunos de todos os perfis, uma vez que a educação de qualidade, que é buscada institucionalmente, só pode ser alcançada a partir de rol de ações que convergem para a consecução dos pilares acesso-permanência-conclusão, que são premissas do PNAES.

A adoção de medidas institucionais por tempo limitado ocasiona o que Graeff (2014) de “instabilidade da PAE”, que ora garante a permanência do estudante, ora o exclui, em função de inúmeros aspectos que condicionam a continuidade da assistência.

6.8 Considerações parciais sobre a política de permanência da UFPI na visão da comunidade acadêmica

Na visão do alunado da UFPI, a PAE representa uma conquista de direitos que precisa ser intensificada. Isso é real, essa política advém de lutas sociais intensas ocorrida ao longo de

Metade do corpo discente da Universidade, na atualidade, é composta por estudantes que ingressaram por meio de ações afirmativas, sobretudo os oriundos de escolas públicas, cujo perfil socioeconômico enquadra-se na faixa de atendimento do Pnaes (renda familiar de até 1,5 SM).

Há uma demanda ainda não atendida, em razão do aporte de recursos disponíveis, a qual não é verdadeiramente conhecida em termos numéricos, mas é estimada pelos gestores em cerca de 2/3 do alunado atual. Um olhar direcionado ao cálculo da estimativa dos postulantes à AE precisa ocorrer, em virtude da política de cotas.

Em se observando a amostra utilizada neste trabalho, integrada por bacharelados da área da saúde, observa-se que esses cursos eram chamados de elitizados, condição que hoje já não é mais verídica, pois a política adotada no ingresso via Enem/Sisu permitiu que as classes menos favorecidas chegassem à universidade, em todos os Cursos.

Características dos estudantes atendidos e dos não atendidos, em termos idade, sexo, etnia autodeclarada, situação de moradia e de ingresso, assemelham-se entre si e também entre cursos, bem como, mostram similaridade com o perfil do acadêmico brasileiro e nordestino.

O auxílio recebido é considerado, pelos beneficiários, como muito importante para a permanência na IES e a interrupção desse seria motivo de inviabilização da manutenção de uma parcela significativa de estudantes na Instituição.

A maior parte dos acadêmicos considera que o valor do auxílio atende às necessidades, embora haja um contingente expressivo que o considera insuficiente; mas mesmo assim concorda que representa uma boa ajuda.

Os assistidos utilizam o valor do benefício para alimentação, transporte, compra de material didático do curso, como luvas, máscaras, fotocópias, dentre outros. Alguns acadêmicos que residem em moradias compartilhadas com colegas, também o utilizam para ajudar nesse tipo de situação (divisão de despesas) e outros até ajudam a família, sobretudo os que têm filhos.

Situação similar foi vista por Araújo e Leite (2014) que estudaram a PAE na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Este contexto sinaliza para o entendimento de que a PAE cumpre a finalidade para a qual foi criada, ou seja, representa uma ação que propicia a permanência do graduando na Instituição, porém, a amplitude das ações assistenciais é insuficiente para atender a quem necessita, pois há uma demanda não atendida em função da limitação dos recursos.

De forma resumida, as principais reivindicações do alunado são: (a) ampliação do tempo de recebimento do benefício que, atualmente, é de quatro semestre para o período regulamentar de integralização do curso; (b) aumento das vagas nas REUs; (c) melhoria das estratégias de divulgação dos editais e outros assuntos pertinentes à AE; (d) ampliação da equipe que atende nos serviços da Praec (social, psicológico e pedagógico); (e) melhoria das instalações físicas de atendimento ao alunado; (f) serviço médico de emergência; (g) melhoria das estratégias de atendimento odontológico; (h) atendimento gratuito nos cursos de línguas ofertados pela IES; (i) acesso aos esportes, sobretudo, disponibilização de uma academia de ginástica. Reivindicações semelhantes às citadas nas letras de “a” à “h” foram feitas pelo alunado de distintas Universidades, conforme a literatura consultada e detalhada nos Apêndices D e E, e quanto aos esportes, são concordantes com a citação de Alves (2010), acerca do alunado da UFT.

Pelo exposto, é petinente tecer algumas considerações:

➤ Não há dúvidas de que as ações de permanência executadas pela UFPI são diversificadas e realizadas sob a égide de princípios éticos, por intermédio de profissionais comprometidos com a causa da inclusão educacional. No entanto, o montante de recursos recebido para execução da política, no universo de 24 mil estudantes, faz com que a PAE não consiga alcançar a expressividade necessária e passe a atuar como se fosse um recurso terapêutico paliativo, direcionado à minimização da crise dos socioeconomicamente vulneráveis;

➤ As equipes responsáveis pela execução dessa política encontram dificuldades para decidir, dentre os necessitados por essa assistência, quais os que mais precisam. Às vezes precisam tomar decisões que contrariam às suas convicções pessoal e humanitária;

➤ A educação inclusiva com os pingos nos “is”, tal como nomeada pela Professora Rosita Edler Carvalho (CARVALHO, 2004) ainda se mostra, infelizmente, um tanto ilusória, pois a sociedade não possui a cultura de inclusão como um direito necessário ao outro. É preciso

compreender que a inclusão está contida no bojo dos direitos humanos e embutida na chamada acessibilidade atitudinal. Só se costuma pensar nesses aspectos quando alguém querido é preterido em seus direitos de avançar no caminho almejado.

➤ Se a UFPI se propõe a ser reconhecida como uma IES que cumpre, com zelo e efetividade, a sua responsabilidade social, como atestam os seus documentos oficiais, há necessidade de investir na ressignificação das políticas estudantis, que perpassam pelas ações de acolhimento e atenção na permanência, aprofundamento dos estudos acerca da retenção, evasão e seus motivos, readequação dos currículos, das diretrizes e dos perfis de profissionais a serem formados, com acentuado enfoque na educação em direitos humanos e na cultura de paz.

➤ Especificamente sobre as ações de permanência, que precisam ser amplamente conhecidas, a regulamentação completa da PAE urge, com a definição clara dos critérios de seleção e adoção de medidas de acompanhamento efetivo dos assistidos pelas equipes da Praec, que auxiliadas por ferramentas de TIC poderão realizar os diagnósticos e instituir medidas saneadoras com mais propriedade. Na regulamentação da Política, deve ser pensado um Comitê Gestor, uma Câmara Gestora ou similar, em que haja também a participação do segmento discente, conforme abordou o Relatório de Auditoria da CGU.

➤ Em concordância com o citado Relatório de Auditoria é necessário que a UFPI institucionalize oficialmente o seu regimento da assistência estudantil, contendo todos os critérios de atendimento, inclusive com os subcritérios utilizados, para escolher entre os graduandos vulneráveis, aqueles que mais necessitam.

Seção 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação é uma descoberta progressiva da nossa própria ignorância (VOLTAIRE).

Este trabalho, materializado em uma introdução e cinco capítulos, foi realizado com o objetivo geral conhecer a operacionalização e verificar se há implicações/desdobramentos da Política de Assistência Estudantil (PAE) adotada na UFPI, sobre os IQ divulgados pelo Inep-MEC, referentes aos ciclos avaliativos compreendidos entre os anos de 2007 a 2016, dos cursos da área da saúde, em grau de bacharelado, ministrados no Campus sede. Como objetivos específicos, buscou-se, no contexto das políticas de permanência adotadas pela UFPI, no período de 2007 (ano de implementação do Pnaes) até 2016, época da última divulgação de IQ pelo Inep dos cursos do grupo verde, coletar informações acerca dos acadêmicos atendidos, dos cursos de bacharelado integrantes da área de saúde, matriculados no Campus de Teresina, que permitam identificar e analisar: a) os resultados dos IQ da UFPI, referentes aos quatro últimos ciclos avaliativos; b) a evolução qualitativa dos indicadores em termos temporais, ou seja: os conceitos Enade e CPC por curso e por ciclo avaliativo, dentro da amostra utilizada; c) as modalidades e a abrangência de programas de assistência estudantil implantados na UFPI, no período da vigência do estudo; d) as implicações desses programas na vida acadêmica dos graduandos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e no tempo de conclusão da graduação.

Os fatores motivadores da escolha do tema foram: (a) a vinculação da autora à instituição; (b) o interesse institucional em conhecer como a comunidade universitária visualiza o trabalho realizado em prol da permanência do alunado; (c) as determinações do Decreto 7234/2010 de que as IFES deverão fixar mecanismos de acompanhamento e avaliação do Pnaes (Artigo 5º, inciso II); (d) a importância do tema como uma política educacional inclusiva, essencial para manter os estudantes nas IFES, enquanto concluem seus cursos. Vale ressaltar a inexistência de trabalho prévio acerca deste assunto no referido *locus*.

O percurso metodológico envolveu: análise documental, revisão bibliográfica, entrevistas com gestores e responsáveis pelos serviços envolvidos com a AE e questionários semiestruturados disponibilizados *on line* à comunidade acadêmica, envolvendo: graduandos

beneficiários e não beneficiários, bem como ex-beneficiários, acadêmicos postulantes ao benefício e professores e servidores que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

As revisões bibliográficas acerca da avaliação, da qualidade da educação e das políticas inclusivas, sobretudo a permanência estudantil, contidas nos três capítulos iniciais, foram importantes para o entendimento e as discussões sobre o objeto específico de estudo.

Os resultados desta pesquisa, concentrados nos Capítulos 4 e 5, encontram-se sintetizados em três eixos centrais, que permitem visualizar sua articulação com os objetivos perspectivados em termos de conhecimentos e operacionalizações das políticas de permanência estudantil na UFPI, assim denominados: a) compreensão sobre a operacionalização da PAE adotada na UFPI; b) influência da PAE nos IQ dos cursos e da instituição; c) efetividade da política de permanência e sua importância na vida dos acadêmicos. Assim detalham-se os três eixos neste encaminhamento conclusivo:

(a) Quanto à compreensão sobre a operacionalização da PAE adotada na UFPI

➤ Antes da institucionalização do Pnaes a AE já era praticada na UFPI, embora de forma mais pontual ou restrita. A partir da vigência do Decreto 7234/2010 ocorreu um reordenamento da assistência estudantil, cujas ações buscam atender aos ditames dessa norma legal;

➤ A política é gerida por órgão institucional específico, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - Praec, à qual cabem as decisões acerca das modalidades de auxílio, seleção de candidatos de acordo com as normas do Decreto 7234/2010 e a fixação de critérios auxiliares para a seleção e o acompanhamento dos assistidos;

➤ A AE é desenvolvida por meio de ações realizadas no contexto do ensino, pesquisa e extensão e os benefícios são diversificados, constando de auxílio pecuniário no formato de bolsa (nomenclaturas diversificadas, vide página 158-159) no valor de R\$ 400,00, isenção de taxa de alimentação nos RUs, moradia nas REUs e atendimento discente através dos serviços: social, pedagógico, psicológico, odontológico e atendimento ao EcD, este último por meio do Núcleo de Acessibilidade. O somatório dessas ações objetiva apoiar a permanência do acadêmico para que conclua sua graduação, agindo preventivamente na minimização da retenção e evasão;

➤ A consecução dos benefícios da AE, subsidiados pelo Pnaes, é feita por meio da participação em editais específicos, lançados pela Praec, anualmente, havendo as chamadas

periódicas ao longo do ano, em observância ao cadastro reserva, à medida em que vão surgindo novas vagas;

➤ A isenção de taxa de alimentação nos RUs da UFPI, não possui limite de vagas, tendo concessão garantida a todo universitário com PVSE, bem como, a outros estudantes, como os EcD, os do ensino médio (vinculados aos colégios técnicos da UFPI) e a estudantes estrangeiros;

➤ O subsídio institucional ao complexo de RUs é de 80%, de forma que mesmo para o estudante não beneficiário o valor da refeição (nutricionalmente balanceada) é de R\$ 0,80 (oitenta centavos);

➤ A duração do auxílio pecuniário ao acadêmico PVSE é de dois anos, após o qual ele pode pleitear novos auxílios considerados meritocráticos, como bolsas de monitoria, estágios remunerados, iniciação científica, iniciação tecnológica, extensão, entre outros. Este fato é preocupante, uma vez que o fato de ser atendido gera uma expectativa de inclusão no graduando e essa é rompida com o término do período de atendimento.

➤ Os graduandos, em sua grande maioria, afirmam que a assistência estudantil é primordial para a sua continuidade na Universidade e, sem a bolsa ou os auxílios moradia e alimentação, seria muito difícil ou impossível a manutenção na universidade e reivindicam, portanto, a ampliação do atendimento e a extensão do tempo de permanência do benefício pecuniário ao período necessário para a conclusão do curso;

➤ A contrapartida requerida do discente beneficiário é a obtenção de índice de rendimento acadêmico (IRA) mínimo de 7,0, com ascensão semestral, acompanhada, de forma individual, pelo Serviço Pedagógico. Foram identificados casos de perda do auxílio pecuniário pelo não alcance da média 7,0. Considera-se que seria mais interessante instituir um sistema especial de monitoria, dentre os benefícios integrantes da PAE, para auxiliar os graduandos com dificuldade. A penalização do estudante não contribui para a permanência; ao contrário, tende a acentuar a vulnerabilidade. Assim, questões pedagógicas devem ser pensadas e agregadas ao processo de formação e acompanhamento do corpo discente, visto que a AE é considerada como um investimento, frente ao desenvolvimento de uma região e do País;

➤ Será de grande valia para a operacionalização da PAE na UFPI a adoção de estratégias pedagógicas interligadas como a Preg e a equipe da avaliação institucional da PROPLAN, como as rodas de conversa (rotinas mensais) para aculturar os estudante sobre questões primordiais para AE como: os direitos, os deveres, as normas, o gerenciamento, os

IQ, os grandes temas da educação, pesquisa e inovação tecnológica e outros assuntos que favoreçam o conhecimento geral e a interligação entre distintos grupos e, consequentemente o empoderamento dos graduandos. Essas estratégias podem ser computadas como atividades complementares, como forma de agregar também alunos não assistidos pela AE, favorecendo a integração entre acadêmicos;

- Um grande percentual de assistidos pela PAE não conhece os direitos e deveres dos beneficiários;

- Os gestores concebem a AE como um direito e consideram que há necessidades de melhorias na gestão dessa política pública, tanto em nível nacional, com a garantia de sua continuidade como uma política de Estado e não de governo (regulamentação por Lei e não somente por Decreto) e ampliação gradativa dos recursos na proporção dos ingressos, visto que a UFPI, a exemplo dos demais Ifes, adota política de cotas, da qual participam, majoritariamente, os egressos de escolas públicas; bem como, a melhoria da gestão local das ações direcionadas à permanência, com ampliação da infraestrutura física dos espaços de atendimento aos discentes e do corpo de recursos humanos para a operacionalização desse atendimento, principalmente em relação a pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, técnicos em assuntos educacionais e administradores. Ainda, no que tange à gestão, há necessidade de ajustes, a serem efetivados meio de ferramentas de TIC que permitam o acompanhamento da política, a divulgação efetiva das ações e o preenchimento da lacuna existente quanto ao acompanhamento/avaliação seriada das ações subsidiadas pelo Pnaes, em conformidade com o que preconiza o Decreto que instituiu o programa.

(b) Quanto à influência da PAE nos IQ dos cursos e da instituição

- A AE é um componente significativo dos IQ, uma vez que a política desenvolvida por cada IES é parte da: (a) avaliação institucional – integrando o eixo 3, especificamente os indicadores 3.11 e 3.12 do Instrumento de Avaliação Externa; (b) da avaliação dos cursos de graduação, compondo o eixo 1, indicador 1.2. Além disso, os objetivos da AE estão voltados para a inclusão, a fim de manter os graduandos nas Instituições, até a conclusão dos cursos, de forma a minimizar a retenção e evasão;

- Constatou-se uma progressiva melhoria, ao longo dos quatro últimos ciclos avaliativos (2007, 2010, 2014 e 2017) dos conceitos Enade dos cursos de graduação integrantes da amostra estudada, sendo que as médias obtidas pelo concluintes dos bacharelados da área da saúde, são superiores à média nacional do Enade, tanto que concerne

à nota geral, quanto àquela relativa ao componente específico, para todos os cursos estudados: Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição e Odontologia;

➤ O acompanhamento do desempenho dos beneficiários, pelos profissionais da área social, pedagógica e psicológica é essencial para que o graduando consiga atender à contrapartida exigida: melhoria dos IRAs e, conseqüentemente, possa se perceber empoderado, como agente efetivamente integrante do processo educacional;

➤ O estudo acerca do tempo de conclusão dos cursos, tanto de alunos assistidos quanto os não assistidos pela PAE reveste-se de importância para melhor esclarecer o papel da política institucional sobre o cumprimento das premissas do Pnaes, bem como para o estabelecimento dos parâmetros voltados para evasão e retenção, que são importantes para ajustes na TSG;

➤ O princípio da inclusão social, por meio das ações de permanência, que é concebida como requisito para a melhoria da qualidade, é assumido tanto nos documentos institucionais, como na conduta da equipe gestora dessa política na UFPI.

(c) Quanto à efetividade da política de permanência

➤ A PAE é considerada por toda a comunidade acadêmica como muito importante para a terminalidade da graduação e, conforme os próprios assistidos, sem o benefício seria muito difícil ou mesmo impossível se manter na instituição;

➤ Considerando que o objetivo do Pnaes é apoiar o estudante com PVSE para que consiga concluir o curso de graduação no tempo regulamentar, minimizando a evasão e a retenção, verificou-se que a AE contribui para a manutenção dos graduandos na instituição, na medida em que permite que os percentuais médios dos períodos de conclusão dos cursos sejam reduzidos. Este fato tende a ser melhor caracterizado com a ampliação do período do atendimento dos benefícios integrantes da PAE para o tempo regulamentar do curso e com o estudo de todos os cursos;

➤ A visualização da efetividade da PAE no período de conclusão dos cursos não foi tão característica, em todos os cursos estudados, considerando-se que, em três desses cursos (Medicina, Odontologia e Enfermagem) o número de beneficiários foi reduzido (menor que 18% do total de concludentes). Nos cursos de Farmácia e Nutrição, onde havia um maior número de beneficiários dentre os concluintes (30% e 40%), foi possível verificar que, no grupo formado por beneficiários, os percentuais de conclusão de cursos no tempo regulamentar superaram os do grupo de não beneficiários. Nos cursos de Medicina,

Odontologia e Enfermagem, com menores percentuais de beneficiários (14%, 17% e 7%, respectivamente), os percentuais de conclusão no tempo regulamentar foram mais efetivos no grupo de não beneficiários. Assim, é possível inferir que a política de permanência adotada pela UFPI tende a contribuir para que os graduandos beneficiados possam concluir seus cursos no tempo regulamentar;

➤ Em ambas as categorias de concluintes desses cursos (atendidos e não atendidos pela AE) existe, no entanto, um contingente de acadêmicos que não conseguiu concluir a graduação no tempo regulamentar, o que requer a adoção de medidas institucionais direcionadas à minimização da retenção/evasão, aspecto que será de valia para a melhoria da TSG;

➤ Acredita-se que vale a pena o empreendimento de esforços para a extensão do benefício ao tempo regulamentar da graduação e, igualmente, que seja repensada a questão de perda o benefício em função do não atendimento da média 7,0, com a instituição de estratégias pedagógicas de conscientização e integração estudantil e monitorias específicas para melhoria do aproveitamento, o que levará, conseqüentemente, à melhoria dos índices de rendimento acadêmico;

➤ É sabido e constantemente reiterado pela literatura que versa sobre essa temática, que a AE contribui para a inclusão social e minimiza os efeitos das desigualdades socioeconômicas, contribuindo para a democratização do ensino. Neste trabalho não foi possível visualizar com extidaão essa premissa, fato gerado pelo número reduzido de beneficiários, que recai sobre a finitude dos recursos disponibilizados e indica a necessidade de ampliação dos estudos para permitir a obtenção de subsídios necessários a um melhor esclarecimento.

É largamente divulgado, no meio acadêmico, que o número de matrículas na educação superior aumentou consideravelmente, em decorrência de políticas de expansão sob responsabilidade do MEC, sobretudo em razão do Programa Reuni. Paralelamente a esse aumento, também houve um acréscimo de discentes socioeconomicamente vulneráveis, principalmente após a vigência Lei 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, inclusive por meio de cotas. Foi nesse cenário que ocorreu a implementação do Pnaes, que se traduz em uma política pública direcionada aos estudantes de graduação presencial, socioeconomicamente vulneráveis. O papel deste Programa para a inclusão social e educacional é inquestionável. Porém, precisam ocorrer ajustes nos descompassos

identificados nas pesquisas sobre esta temática e nas auditorias realizadas, no âmbito das distintas Instituições, os quais são oriundos, principalmente, de múltiplas formas de operacionalização e gestão.

A adequada implementação do Pnaes faz parte da responsabilidade social das IES, que se comprometem a direcionar suas ações para a inclusão social, permitindo que todos, de forma equânime, usufruam do direito a uma educação superior de qualidade. Aliado a esse aspecto, ressalta-se que é também obrigação de cada IES estabelecer, nos seus documentos oficiais e no seu labor diário, o perfil do profissional a ser formado, visto que esse profissional protagonizará, no seio da sociedade, o desenvolvimento de atitudes que possam contribuir para um mundo mais justo, solidário e sustentável.

Sabe-se que as DCNs de todos os cursos de graduação preconizam a formação de caráter humanista, crítico, reflexivo e generalista, fundamentadas em conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, de forma integrada e interdisciplinar. No entanto, mais do que formar para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, em cada área do conhecimento, busca-se uma educação inclusiva, para a efetivação da qual há necessidade de formar para a autonomia e emancipação.

Caso fosse imposta a necessidade de se indicar medidas direcionadas à "prevenção e cura" das mazelas decorrentes das assimetrias sociais presentes no Brasil, poderíamos partir da modificação da estrutural social vigente, para se alcançar uma sociedade capaz de atender a todos, indistintamente. A partir daí, seria possível mudar a configuração do processo educacional, perpassando por um conjunto de ações que envolvem recursos: (a) financeiros – iniciando com a destinação de percentuais adequados do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e reorganização do sistema federativo de forma a dotar as instituições educacionais, em todos os níveis, do aparato necessário para desenvolver o necessário projeto de inclusão; (b) humanos – formação profissional e capacitação continuada de professores, voltadas para a consolidação da cultura de educação para a emancipação dos sujeitos.

Concomitantemente com a aprovação do regimento completo da AE pelos Colegiados Superiores, é importante que seja aprovado o Plano de Inclusão da UFPI, de periodicidade correlata com o PDI, capaz de articular as ações afirmativas institucionalmente concatenadas, de forma que a assistência estudantil, o atendimento ao EcD, o cumprimento do Plano Institucional de Direitos Humanos e a atenção às minorias sociais, possam efetivamente tratar e atender a esse público como sujeitos dos seus ditreitos.

Com base em tudo o que foi colocado, acredita-se que os objetivos deste trabalho foram cumpridos, visto que se conseguiu responder, dentro do possível, aos questionamentos presentes nos objetivos. No entanto, há necessidade de ser ampliado, para permitir o conhecimento da situação institucional em todas as Unidades de Ensino e Campi. Além disso, é importante que a UFPI reflita e determine qual é o perfil do profissional que deseja formar e quais são as estratégias a serem adotadas para o percurso formativo, de forma que cumpra a sua função social e atenda a visão expressa no seu PDI, que é “ser reconhecida como uma universidade de excelência na construção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e artístico, comprometida com o desenvolvimento socioeconômico, de modo inovador e sustentável”, bem como, atue de conformidade com sua missão, que é “propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico permanentemente adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural, em âmbito local, regional e nacional” (UFPI/PDI-2015-2019, p. 176).

Por fim, ressalta-se que escrever este trabalho foi um privilégio e um imenso aprendizado, pois durante a trajetória de sua execução, desde a elaboração do projeto, coleta e análise dos dados, até a escrita final, foram acrescentados “centenas de retalhos”, bastante significativos para a formação profissional e o crescimento como pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedores da Educação Superior. Sinaes - avanços e desafios na avaliação da Educação superior. ABMES Cadernos. Caderno 29, 2014, 100 p.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para Políticas Públicas. Brasília: UNESCO/BID, 2002. P. 15-31.

ABREU JÚNIOR, Nelson de. Sistema(s) de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 257-269, maio/ago. 2009.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200008>

ABREU, Marta Virginia De Araújo Batista. Relatório da pesquisa sobre assistência estudantil na UFT. Palmas, 2017. 34f. Disponível em <<http://download.uft.edu.br/?d=a491c2ab-5745-4ef1-bc56-61ec9c852e32;1.0:Relat%C3%B3rio%20Pesquisa%20Assist%C3%Aancia%20Estudantil%20-%202017.pdf>>. Acesso em 23.set.2018.

AGENCIA IBGE NOTÍCIAS. PNAD-Contínua sobre Educação. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias_releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>

ALMEIDA, Jaqueline Cavaleri Sales. Avaliação da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFPR: impactos e resultados para graduandos com fragilidade socioeconômica. UNIVALI, 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado Gestão em Políticas Públicas) - UNIVALI, Santa Catarina, 2013.

ALONSO, Denise de Fátima. O ENADE e a gestão de cursos superiores de tecnologia em instituições de educação superior do setor privado. 2012, 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

ALVES, Elaine Jesus. Avaliação do Programa Bolsa Permanência na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. 2010. 196f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). Universidade Federal do Ceará. 2010.

ALVES, Elaine Jesus. Análise da Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Tocantins a partir dos Relatórios de Avaliação Institucional da CPA. Seminários INEP. Eixo III: Impactos da CPA. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/seminarios_regionais/trabalhos_regiao/2013/norte/eixo_3/analise_politica_assistencia_estudantil_unifederal_tocantins.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

AMARAL, Nelson. Os desafios do financiamento da educação brasileira até 2050: o Brasil possui condições para um salto educacional? ANPAE.2010. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/92.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2017.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Plano Nacional de Assistência Estudantil - Aprovado pela Andifes, Belém, jul. 2007.20 p. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_>. Plano Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017.

<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200014>

ANDRÉS, Aparecida. Aspectos da assistência estudantil nas universidades brasileiras. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2011, 15 p. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 ago.2017.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Propostas Estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983- 2008. *Rev. Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 6, n. 4, p. 127-148, 2008.

ANDRIOLA, Wagner. Brandão; OLIVEIRA, Karla Roberta. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. *Avaliação*. Campinas; v.20, n.2, pp.489-512. 2015.

ANTUNES, Evelise Dias. Assistência estudantil nos Institutos Federais: da política à implementação. 2018, 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2018.

ANTUNES, Fátima. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? ". *ETD - Educ. Temática Digital*, Campinas, dez., v.9, n. esp., p.1-28, dez.2007.

<https://doi.org/10.20396/etd.v9in.esp..725>

ARANTES, Maria José Gonçalves M. de Andrade. Concepções e práticas de avaliações de professores estagiários de matemática. 2004. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Políticas educacionais no Brasil: visão geral da educação superior. *Rev. Magistro*. Anápolis,. v.1, n. 1, 2013. Disponível em [http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/POL% C3%8D TICAS-EDUCACIONAIS-NO-BRASIL.pdf](http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/POL%20C3%8D%20TICAS-EDUCACIONAIS-NO-BRASIL.pdf)> Acesso em 20.jan.2018.

ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. *Rev. Temas em Educação*, João Pessoa, v.22, n.2, p. 25-43, jul.-dez. 2013.

ARAÚJO, Jair Cláudio Franco de.; LEITE, Lígia Silva. Avaliação da política de apoio ao estudante desenvolvida pela UNIRIO: o projeto bolsa permanência, Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., RJ, v.22, n. 84, p.777-806, 2014.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300009>

ARAÚJO, Maria Amélia Máximo de; ALMEIDA, Loriza Lacerda de; LOURO, Daniel Wayne; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. O Impacto da Política de Permanência Estudantil na UNESP - a percepção do aluno bolsista. *Rev. Ciênc. Ext.* v.7, n.2, p.16, 2011.

ARGÔLO, Rodrigo Ferrer de. Determinantes de desempenho dos estudantes do ensino superior: o caso do curso de psicologia da UFBA. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ASSIS, Anna Carolina Lili de. Desafios e possibilidades da política de assistência estudantil da UFJF. 2013. 176f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

ASSIS, Anna Carolina Lili de; SANABIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva. Experiências Comparadas em Universidades Públicas Brasileiras. Revista GUAL, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 125-146, Edição Especial. 2013.
<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p125>

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. RBP AE. v. 32, n. 3, p. 783 - 803 set./dez. 2016.
<https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68576>

BARBOSA, Roseane de Almeida. A Assistência Ao Estudante da Residência Universitária da UFPB. UFPB, 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. Psico-USF, Itatiba, v. 14, n. 1, Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2016.
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712009000100010>

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LTDA, 2016. 279 p.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. Avaliação de programas e projetos sociais: conceitos, abordagens avaliativas, reflexões sobre avaliações realizadas. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO, SISTEMATIZAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE PROJETOS SOCIAIS. Palestras e Debates. 1º Seminário Internacional sobre Avaliação, Sistematização e Disseminação de Projetos Sociais. Fundação Abrinq, set. 2002. p. 17-26.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e Paiub. Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP, vol.13 no.1, Mar. 2008.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300017>

BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana. Acreditação da Educação Superior na América Latina: os casos da Argentina e do Brasil no Contexto do Mercosul. Cadernos PROLAM/USP, São Paulo, A. 9, v. 1, p. 7-27, 2010.
<https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2010.82391>

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percursos da avaliação da educação superior nos governos Lula. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100005>

BARREYRO, Gladys Beatriz; LAGORIA, Silvana Lorena; HIZUME, Gabriella de Camargo. As Agências Nacionais de Acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 49-72, mar. 2015.

BARROS, Roni Storti. Contribuições para a gestão dos Mestrados Profissionais: identificação das boas práticas. UFSM, 2016. 233 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Públicas. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

BASTOS, Carmen Célia Barradas Correia; ROVARI, Nelci Aparecida Zanette. A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 767-781, nov. 2016.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300006>

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Ednalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena V. Ribeiro. O uso da entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa. Cad Educação, Pelotas, n.30, p. 187-189, 2008.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUZA, Luzia Costa de. Metodologia de avaliação em políticas públicas. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. São Paulo: Cortez, 2003.

BERALDO, Keile Aparecida; MAURÍCIO, Natahanni M. Matos; RODRIGUES, Waldecy. Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Tocantins: uma análise a partir dos documentos institucionais. Rev. Observatório, v.4, n.5, p. 849-881, agosto 2018.
<https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p849>

BERTOLIN, Júlio C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000200007>

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100007>

BETZEK, Simone Beatriz Farinon. Avaliação do programa nacional de assistência estudantil-PNAES na UTFPR campus medianeira. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

BIAZZI, Maria Fernanda Rocha Tabacow. Avaliação da aprendizagem e formação do professor: concepções e experiências. PUC-Campinas, 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

BITTENCOURT, Hélio. Radke; VIALI, Luís.; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. An Analysis of the Relationship between the Concepts NEPS and IDD.

Studies in Educational Evaluation, v. 19, p. 247-262, 2008.

<https://doi.org/10.18222/eae194020082078>

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009.

<https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000300008>

BLEICHER, Taís; OLIVEIRA, Raquel Campos Nepomuceno de. Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. Psicol. Esc. Educ. vol.20, n.3, pp.543-549, 2016.

<https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031040>

BM. BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.

Washington, DC: Publicación del Banco Mundial, 1995. Disponível em:

<<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2015.

BM. BANCO MUNDIAL. Higher Education in Development Countries. 2004. 144 p. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/345111467989458740/pdf/multi-page.pdf>>.

Acesso em: 20.jan.2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema, Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Rev. Tese-UFSC, v. 2 nº 1, p. 68-80, janeiro-julho/2005.

BORSATO, Francieli Piva. A Configuração da Assistência Estudantil na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES. UEL, 2015. 219 f. Dissertação (PPG em Serviço Social e Política Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BORSATO, Francieli Piva. A assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2014: análise de sua configuração antes e após o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. 2016. Universidade Estadual de Maringá - 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxiv_universitas/anais/trabalhos/e5/5-001.pdf>. Acesso em: 20 abril 2018.

BRANDÃO SORINHO, Olinto. Política Nacional de Educação Profissional: o alcance da assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - 1990 a 2012. PUC de Goiás. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

BRASIL. Decreto 19851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Diário Oficial - 15/4/1931, Página 5800. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20.fev.2018. [BRASIL, 1931]

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Diário Oficial da União - Seção 1 - Suplemento - 16/7/1934, Página 1 (Publicação Original). Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20.fev.2018. [BRASIL, 1934]

BRASIL, Decreto 17.551, de 09.01.1945. Credencia a universidade Federal do Piauí e dá outras providências. D.O.U. de 10.01.1945. BRASIL, 1945.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018. BRASIL, 1946.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 1142. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 120.mai.2017. [BRASIL, 1961]

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. DOU 24.1.1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018. [BRASIL, 1967].

BRASIL. Lei n. 5540 de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20. mar. 2018. [BRASIL, 1969].

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 maio 2017, [BRASIL, 1971].

BRASIL. Lei nº 7.091, de 18 de abril de 1983. Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, que passa a denominar-se Fundação de Assistência ao Estudante, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7091-18-abril-1983-356755-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 abril 2018. [BRASIL, 1983].

BRASIL. Decreto nº 91177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 1/4/1985, Página 5651. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 abril 2018. [BRASIL, 1985a].

BRASIL. Documento de atendimento ao Decreto nº. 91.177. Relatório: por uma nova política para a educação superior brasileira. Brasil, 1995. Disponível em <<https://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>> acesso em 20.abr.2018. [BRASIL, 1985b].

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24. jun. 2015. [BRASIL, 1988],

BRASIL Lei nº 7.853/1989 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/566007.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018. [BRASIL, 1989].

BRASIL. MEC-SESu. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras-Paiub. Brasília, 112 p. 1994. [BRASIL, 1994].

BRASIL. Medida provisória 1018, de 18 de junho de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. DOU- Seção 1 - 9/6/1995, Página 8387. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1995/medida-provisoria-1018-8-junho-1995-377512-norma-pe.html> >. Acesso em: 20 mar. 2016. [BRASIL, 1995a]

BRASIL. Lei nº 9131 de 24 de novembro de 1995. Lei do Provão. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017. [BRASIL, 1995b]

BRASIL. Decreto 2026 de 11 de outubro de 1996a. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Diário Oficial da União - Seção 1 - 11/10/1996, Página 20545, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018. [BRASIL, 1996a].

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2015. [BRASIL, 1996b].

BRASIL. Decreto nº 2306 de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2306-19-agosto-1997-437195-norma-pe.html> >. Acesso em: 20 jan. 2017. [BRASIL, 1997].

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017. BRASIL, 2000].

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017. [BRASIL, 2001a].

BRASIL. Decreto nº 3860 de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. D.O.U. - Seção 1 - Eletrônico - 10/7/2001, pág.2. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2001/decreto-3860-9-julho-2001-342382-norma-pe.html> >. Acesso em: 13.mar. 2017. [BRASIL, 2001b].

BRASIL. Decreto nº 3956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. D.O.U. de 9.10.2001. [BRASIL, 2001c].

BRASIL. Decreto-Lei nº 3908, de 04.09.2001. Dá nova redação ao § 3º do art. 10 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. DOU de 05.09.2001. [BRASIL, 2001d].

BRASIL. Decreto nº 3864, de 11/07/2001. Acresce dispositivo ao Decreto 3860 de 2001. DOU de 12.7.2001. [BRASIL, 2001e].

BRASIL. Lei nº 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017. [BRASIL, 2002].

BRASIL. Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. D.O.U. - Seção 1 - 16/12/2003, Página 2. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2003/medidaprovisoria-147-15-dezembro-2003-497411-norma-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017. [BRASIL, 2003].

BRASIL. MEC. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/n10861_14_4_04>. Acesso em: 25 jan. 2015. [BRASIL, 2004a].

BRASIL. Decreto 5225 de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. D.O.U. de 04.10.2004. [BRASIL, 2004b].

BRASIL. Lei n. 11.096, 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. D.O.U. de 14 jan. 2005. [BRASIL, 2005].

BRASIL. Decreto nº 5773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 20 dez. 2007. [BRASIL, 2006].

BRASIL. Decreto nº 6093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6093-24-abril-2007-553444-publicacaooriginal-71366-pe.html>>. Acesso 20.mar.2017. [BRASIL, 2007a].

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013. [BRASIL, 2007b].

BRASIL. Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013. [BRASIL, 2007c].

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013. [BRASIL, 2007d].

BRASIL. MEC. Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada pela PN 23 /2010. Brasília, 2010. Disponível em: <http://mec.gov.br/legislacao/pn_40.pdf>. Acesso em: 05 jun.2016. [BRASIL, 2007e].

BRASIL. Decreto 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato/2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 15.dez.2013>. Acesso em: 05 jan. 2016. [BRASIL, 2007f].

BRASIL. Resolução CES/CES 01/2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. DOU de 25/4/2007, pág 4, [BRASIL, 2007g].

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D. O. U. de 30.12.2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018. [BRASIL, 2008].

BRASIL. Decreto n.7.234/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_2010.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014. [BRASIL, 2010a].

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 12 mar. 2018. [BRASIL, 2012].

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)- 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Ed. Câmara, 2014.86 p. (Série legislação; n. 125). [BRASIL, 2014a].

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Recomendação Nº 1, 24 de abril de 2014. Dispõe sobre a orientação a ser dada aos gestores estaduais e municipais para criação de órgãos gestores da política da pessoa com deficiência e dá outras providências. Disponível em <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/atos-normativos/recomendacoes>>. Acesso em: 22 maio 2018. [BRASIL, 2014b].

BRASIL. Decreto 13.146 de 06.07.2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência. D.O.U. de 07.07.2015. [BRASIL, 2015].

BRASIL. Decreto 8754 de 10.05.2016. Altera o Decreto 5773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior. D.O.U. de 11.05.2016.

BRASIL. Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o Artigo 80 da Lei 9394, de 20.12.1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. 23.05.2017 e retificado em 30.05.2017. [BRASIL, 2017a].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 07, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para os cursos de pós-graduação stricto sensu. D.O.U. nº 237 de 22 de dezembro de 2017, p.21. [BRASIL, 2017b].

BRASIL. Lei nº 13.530 de 07 de dezembro de 2017. Fundo de Financiamento Estudantil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13530.htm> Acesso em: 12 mar. 2018. [BRASIL, 2017c].

BRASIL. Decreto 9235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. D.O.U. de 18.12.2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm>. Acesso em: 20 dez. 2017. [BRASIL, 2017d].

BRASIL. MTCGU. Ministério da Transparência e Controladoria Geral da União. Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil. Brasília: MTCGU, 2017, 28 p. [BRASIL/MTCGU, 2017].

BRASIL. MEC. Portaria nº 321, de 05 de abril de 2018. Dispõe sobre a avaliação da pós-graduação stricto sensu. D.O.U. nº 66, de 06 de abril de 2018, p. 113. [BRASIL, 2018a].

BRASIL. MEC. Resolução CNE/CES nº 01, de 06 de abril de 2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>>. 113. [BRASIL, 2018b]. Acesso em: 10.abr.2018.

BUENO, Rita de Cássia Soares de Sousa. Políticas públicas na educação superior: as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. UFRGS, 2015, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do SUL, Porto Alegre, 2015.

CÂMARA, Luciana B. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. Rev do Dep.Cienc.Jur. e Soc da UNIJUÍ, a.22, n 40, jul.dez 2013.

CAMPOS, Lucila Maria de Souza; ANDION, Maria Carolina Martinez. Avaliação de Projetos Sociais em Organizações da Sociedade Civil: Um Estudo sobre Concepções e Práticas. ENCONTRO DA ANPAD, 35. Rio de Janeiro, 4 a 7 de setembro de 2011. Disponível em <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB944>> Acesso em 20.maio.2018.

CANARIN, Ricardo Teixeira. Acesso e permanência das camadas sociais subalternizadas na educação superior: um estudo de caso na UNISUL. UNISUL, 2013, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020. Brasília: CAPES, 2010, 2 v.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES 60 ANOS: seis décadas de evolução da pós-graduação brasileira. Revista comemorativa, Brasília, julho, 2011, 56 p.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa. Relatório Final. 104 p. Brasília, nov. 2013.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria 182, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento. DOU nº 158, 16.08.2018, Seção 1, p.11.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

<https://doi.org/10.18222/ae235220121935>

CARMO, Michelly Eustáquio do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. Cad. Saúde Pública, v. 34, n. 3, p.1-14, 2018.

<https://doi.org/10.1590/0102-311x00101417>

CARNIELLI, Beatrice Laura; COSTA, Candido Alberto Gomes da; BRAGA, Hudson Eloy. A avaliação da educação superior no Brasil: trajetória, intenções e realidade. Educ. Brasileira. Brasília, v. 30, n. 60 e 61, p. 97-130, jan./dez. 2008.

CARVALHO, Cristina H. A. de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. ENCONTRO DA ANPED; GT - Política de educação superior, 28., Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005. p.1-17.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os pingos nos 'is'. Poro Alegre: mediação, 2004. 176 p.

CARVALHO, Soraya Camanducci da Silva. Avaliação da eficácia da política pública de assistência estudantil na Universidade Federal de Lavras. UFLA, 2013, 130f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

CASTANHEIRA, A. M. P; CERONI, M. R. Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional. Est. Aval. Educacional, v. 19, n.39. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jan./abr., p.115-131, 2008.

<https://doi.org/10.18222/ae193920082472>

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000, p. 13-48.

CAVALIERI, Adriana.; MACEDO-SOARES, Teresa. Diana. L. V. A.; THIOLLENT, Michel. Avaliando o desempenho da Universidade. RJ, Editora PUC/RJ; SP, Loyola, 2004, p. 19-79.

CAVALCANTE, Maria Cleide Lima Pereira. Políticas de educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos. UCDB. 2008, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CECHET, Adriana Garcia Stefani. O ingresso na universidade pública: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil. UFPR. 2013, 90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa; RIBEIRO, Elisa Antonia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. Rev. Evidência, Araxá, v. 7, n.7, p.251-266, 2011.

CHERUBINI, Karina Gomes. Educação: garantia do padrão de qualidade. Rev. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3230, 2012. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/21697>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

CHIANCA, Thomaz; MARINO, Eduardo; SCHIESARI, Laura. Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil. São Paulo: Global, 2001. 136 p.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus T. O plano nacional de assistência estudantil e o REUNI: ampliação de vagas versus garantia de permanência. SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p.489-512, 2012.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Fórum Nacional CNE. Documento Referência. Subsídio para às discussões do Fórum Nacional "Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil". Brasília, 2012. 10 p. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11947-documento-referencia-pdf&Itemid=30192. Acesso 20.jan.2018.

COELHO, Amanda Caroline Alves; SANTOS, Carina Amorim Lima Verde; FEITOSA, Igor Gomes de Araújo; SANTANA, Nikaelle de Oliveira. As Políticas Públicas e o Estado. 2018. Disponível em: < <https://www.riachaonet.com.br/portal/artigo-as-politicas-publicas-e-o-estado>>. Acesso em: 20.abr 2018.

CONCEIÇÃO, Leide L.Vieira da. Prograna Nacional de Assistência Estudantil: concepção de discentes do Instituto Federal de Educação de Educação Ciência e Tecnologia do Para - Campus Conceição do Araguaia. UFRJ, 2017, 187 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

CONHEN, Ernesto; FRANCO, Ronaldo. Avaliação de Projetos sociais. Petrópolis: Vozes, 2004, p.10-120.

COUTO, Márcia E. S. O significado da entrevista na configuração do objeto de estudo em uma pesquisa com professoras de História. V ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL DO NORDESTE: Culturas, Memórias e Nordeste. Ilhéus: Editus, 2007.

CNE. Conselho Nacional de Educação. Documento Referência para o Plano Nacional de Educação 2011-2020. Brasília: CNE, 2011, 98 p.

CONAE-2014. O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento Referência. 108p.

CONAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Diretrizes para a Avaliação da Educação Superior. Brasília: CONAES, 2004. 14 p. Disponível em: <http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Diretrizes_Avaliacao_IES.pdf>. Acesso em: 20. abr. 2018.

CONAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Resolução 01/2005. Estabelece prazos e calendário para a avaliação das instituições de educação superior. Brasília, 2005. Disponível em <<https://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/446/resolucao-conaes-n-1>>. Acesso em: 20.nov.2017.

CORDEIRO, Gisele do Rocio; LOPES, Luís Fernando. O acesso e permanência dos estudantes no ensino superior e a práxis do gestor. REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 11. UFPR, Curitiba, 24 a 27 de julho de 2016. Anais...Disponível em: <<http://www.anpedsu12016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo8>>. Acesso em: 13.ev. 2018.

COSTA, Danielle Dias; FERREIRA, Norma Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 141-163, mar, 2017.

<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100008>

COSTA, Simone Gomes. A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil. UFRGS, 2010, 203f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2010.

COSTA, Simone Gomes. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009, p. 1-13.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas, A experiencia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Rev.do Serv. Público, Brasília, a. 52, n. 4, p. 89-111, 2001.

CUNHA, Luiz Antonio Nova Reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. Cad. Pesquisa, n.101, p. 20-49, 1997.

CUNHA, Luiz Antonio. O Ensino Superior no octênio FHC. Educação e Sociedade. Cad. Cedes, Campinas: n. 82, p. 37-61, 2003.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>

CUNHA, Luís Carlos Vieira; SILVA, Alexandre Rigotti; PLANTULLO, Vicent Lentini; AIVA, Donizetti Leonidas. Políticas públicas de incentivo à educação superior: acesso, expansão e equidade. Rev de Inic. Científica, Tecnológica e Artística UNINOVE. v. 4, n. 4, 2014.

CUNHA, Inês Virgínia Aleixes. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Pernambuco: um estudo sobre a trajetória acadêmica dos estudantes Bolsistas. UFPE, 2017, 156 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

DANTE, Caroline Rodrigues C.; LONCHIATI Fabrizia Angelica Bonatto. Direito à educação no brasil: uma análise à luz da dignidade humana com ênfase no papel do Estado. Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, 25. Anais...CONPEDI, Florianópolis,

2016. Disponível em: <<https://www.conpedi.org.br/publicacoes/02q8agmu/j0o20wk3/C51heI1c7gXX2FbZ.pdf>>. Acesso em: 14 fev 2018.

DAVID, Edilene da Silva. Assistência Estudantil na perspectiva da permanência: atuação da equipe interdisciplinar no IFBA, Campus Salvador. UNEB, 2015, 98f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. Rev Avaliação. v. 12, n. 3, set. 2007. Campinas: Sorocaba, SP. p. 505-513.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>

DEMO, Pedro. Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 28 p (Série Documental. Textos para Discussão). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o%2C+Avalia%C3%A7%C3%A3o+Qualitativa+e+Inova%C3%A7%C3%A3o+-+I/601f2af9-1e4e-4870-a93f-281866416420?version=1.0>>. Acesso 10 dez. 2017.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado (Org.). Avaliação do rendimento escolar. 12. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 51-79.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior. São Paulo: Cortez Editora, 2003. 200 p.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995 - 2009): do provão ao SINAES. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195 - 224, mar. 2010.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>

DILLY, Rosana Oliveira. O desenvolvimento do esporte enquanto política de assistência estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF, 2018, 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

DOTTA, Alexandre Godoy. Política pública da educação superior no brasil: a efetividade da avaliação institucional no âmbito do SINAES. PUCPR. 2009, 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2009.

DOTTA, Alexandre Godoy. A política de avaliação da qualidade da educação superior no Brasil. PUCPR. 2016, 147 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2016.

DOURADO, Luís Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215. 2009.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

DOURADO, Luís Fernando. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. RBPAE - v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

DUARTE, Allan Coelho Duarte. A constitucionalidade das políticas de ação afirmativa. Texto para discussão. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Consultoria Legislativa. Senado Federal. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-147-a-constitucionalidade-das-politicas-de-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DUMARESQ, Zandra Maria Ribeiro Mendes. Análise da Política de Assistência Estudantil no âmbito Instituto Federal do Ceará - Campus De Fortaleza - Sob o Olhar Dos Discentes. UFC, 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis. Assistência estudantil no espaço universitário: um estudo comparativo na perspectiva da abordagem societal das representações sociais. UFPE, 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis.; SANTOS, Maria de Fátima de Sousa. Assistência estudantil sob múltiplos olhares. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

<https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100006>

ELIAS. Ariane Borges Escanoela. Educação Inclusiva: Políticas Públicas, Família e Formação de Professores. Instituto Itard. Curso de Educação Especial, 2017. Disponível em: <<http://institutoitard.com.br/educacao-inclusiva-politicas-publicas-familia-e-formacao-de-professores>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ELOI, Sueli de Souza Santos. Sistema de Monitoramento e Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNES: um modelo a partir da teoria do programa. UFV, 2018, 178f. Dissertação (PPG em Administração Pública) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

ERICHSEN, Hans-Uwe. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. Sociologias, Porto Alegre, RS, v. 9, n. 17, p. 22-49, jan./jun. 2007

<https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100003>

ESTEBAN, Maria Teresa. A Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa.. (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-28.

ESTRADA, Adrian Alvarez; RADAELLI, Andressa. A Política de assistência estudantil em uma universidade pública: a perspectiva estudantil. Rev. Eletr. de Pol. e Gestão Educacional. UNESP, n. 16, p. 32-47, 2014.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Administração pública e políticas públicas. Rev. de Adm. Pública, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 813-836, jun. 2011.

<https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000300011>

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>

FELIPPE, Jonis Magalhães Sales. Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. *Textos & Contextos*. Porto Alegre. V.14, n.1, p.145-155, jan./jun.2015.
<https://doi.org/10.15448/1677-9509.2015.1.20388>

FELIPPE, Jonis Magalhães Sales. Assistência Estudantil e tendências da política social no Brasil. UENF. 2018, 224 f. Tese (Doutorado - PPG em Políticas Sociais. Universidade Estadual do Norte Fluminense. Campus dos Goytacazes, 2018.

FERNANDES, Reynaldo; PAZELLO, Elaine Toldo; LEITÃO, Thiago Miguel Sabino de Pereira; MORICONI, Gabriela Miranda. Avaliação de cursos na educação superior: a função e a mecânica do Conceito Preliminar de Curso. Brasília: INEP. Série documental. Textos para Discussão. 2009. 18 p.

FERNANDES, Nídia Gizelli de Oliveira. A política de assistência estudantil e o programa nacional de assistência estudantil: o caso da Universidade Federal de Itajubá. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. La evaluación y la acreditación de la calidad em la educación superior en América Latina. Situación actual, experiencias y desafíos. SEMINARIO REGIONAL "LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE". Anais... IESALC / UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://www.saidem.org.ar/docs/Textos/Fern%20E1ndez%20Lamarra%20N.%20La%20evaluaci%20F3n%20y%20la%20acreditaci%20F3n%20de%20la%20calidad%20en%20la%20Educaci%20F3n%20Superior%20en%20Am%20E9rica%20Latina.pdf>>. Acesso em: 30.jan. 2018.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario. Una visión latinoamericana comparada. LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES. Santiago de Chile: CINDA, IESALC/UNESCO y Universidad de los Andes de Colombia, 2007.

FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada. interrogantes y desafíos. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 661-688, nov. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300006>

FERREIRA, Patrick Vieira. Avaliação Institucional como Instrumento de Gestão e Planejamento Estratégico. *Rev. Formadores: Viv. e Estudos*, Cachoeira-BA, v. 7 n. 3, p. 45-62, nov. 2014.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENORIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação.: um enfoque epistemológico. *Rev. Lusófona Educ.*, v.15, 71-97, 2010.

FIRME, Thereza Penna. Avaliação institucional: pressupostos teóricos, metodológicos, ações e estratégias. SEMINÁRIO DE ABERTURA DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A UNIVERSIDADE EM QUESTÃO, 1, 1991, Feira de Santana. Anais... Feira de Santana: UEFS, 1991, p. 431-442.

FONAPRACE. Fórum de Pro-Reitores de Assistência Comunitária e Estudantil. Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). Brasília: 2011.

FONAPRACE. Fórum de Pro-Reitores de Assistência Comunitária e Estudantil. Revista Comemorativa 25 Anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES (Org.). - UFU, PROEX: 2012.

FONAPRACE. Fórum de Pro-Reitores de Assistência Comunitária e Estudantil. IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. 2014. Uberlândia, 2016. Disponível em < <http://www.andifes.org.br/iv-pesq-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-estudantes-de-graduacao>>. Acesso em 30.jul.2018. [FONAPRACE, 2016a]

FONAPRACE. Fórum de Pro-Reitores de Assistência Comunitária e Estudantil. Manifesto em defesa do Direito à Educação Superior e à Assistência Estudantil. 2016. Disponível em <<https://ufal.br/ufal/noticias/2016/11/fonaprace-publica-nota-em-defesa-do-ensino-superior-da-assistencia-estudantil-e-contra-a-pec-241/carta-repudio-pec-241-docx.pdf>>. Acesso em 20.out.2016. [FONAPRACE, 2016b]

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (Org.). Avaliação institucional: sinais e práticas. São Paulo: Xamã, 2008.

FRANCISCO, Thiago H. A.; MATIAS, Ana Paula; DE MELO, Pedro Antonio; OTANI Nilo. Núcleo Docente Estruturante em um curso de administração: principais contribuições sob a ótica de gestores, docentes e estudantes do curso. Rev. de Administração da UEG, Aparecida de Goiânia, v.3, n. 2, jul./dez- 2012.

FRANCISCO, Thiago H. A.; NAKAYAMA, Mariana K.; MELI, Pedro A.; PITTA, M. A.; OLIVEIRA, Fabiano P. Análise Epistemológica da avaliação institucional da educação superior: reflexões sobre a transposição de paradigmas. Rev. Avaliação. Campinas. v. 20, n. 2, p. 531-562, 2015.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. Cad. de Pesquisa, RJ: FCC, n. 74, agosto, p. 63-67, 1990.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussão sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: EDART, 1977, p. 17-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Rev Bras. de Educação, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

GAMA FILHO, Edvaldo Pereira. Uma análise da sustentabilidade financeira da Faculdade Independente do Nordeste - FAINOR - através dos indicadores do sistema nacional de avaliação -

SINAES/MEC. UFPB. 2012, 115f. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Qualidade na perspectiva -2013, Florianópolis.18 p. Disponível em:<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 20.dez. 2017.

GARCIA, Poliana Pereira. Análise das ações afirmativas à luz do princípio da igualdade. Revista Jus Navigandi, , Teresina, ano 17, n. 3160, 25 fev. 2012. Disponível em:<<https://jus.com.br/artigos/21152>>. Acesso em: 21.jul. 2018.

GAZOTTO, Meireille Alves. Políticas Públicas Educacionais: uma análise sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. UNESP de Botucatu, 2014, 142f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, 2014.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENEZ, Felipe.; MACIEL,Carina Elisabeth. A categoria permanência na educação superior: o que revelam as pesquisas? Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/Br., Maringá. 2016. p. 985-1000.

GISI, Maria de Lourdes. Políticas educacionais para a educação superior: acesso, permanência e formação. Rev. Diálogo Educac., Curitiba, v. 4, n.11, p. 43-52, jan./abr. 2004.
<https://doi.org/10.7213/rde.v4i11.6860>

GISI, Maria de Lourdes L.; ENS, R. T. Políticas de acesso à Educação Superior: por que avaliar? Rev Diálogo Educacional. Curitiba, v. 15, n. 44, p. 173-193, jan./abr. 2015
<https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.DS08>

GIÚDICE, Junia Zacour A. del; LORETO, Maria das Dores S; AZEVEDO, Denilson S. O programa de assistência estudantil: características e repercussões nos indicadores acadêmicos e nas condições de vida dos beneficiários. Oikos: Rev. Bras. Econ. Doméstica, Viçosa, v. 24, n.2, p. 038-067, 2013.

GOES, Graciete Tozetto; BRANDALISE. Mary Ângela Teixeira. Avaliação educacional: influências do positivismo, da fenomenologia e da teoria crítica. EDUCERE, PUC-PR, 26-29 de maio de 2015. Curitiba, 2015, 16 p

GONÇALVES, Viviane Satte Alam. A assistência estudantil como política social no contexto da UFPEL: concepções, limites e possibilidades. UFPEL, 2011, 123 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: Controle e massificação. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, setembro/2002.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000014>

GOMES, Maria Rebeca Otero. Estratégias UNESCO para a Educação 2014-2021. In: Supporto UNESCO's 70th Anniversary Celebrations. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.br/encontro2015/-UNESCO.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella. Acesso e permanência de alunos de Engenharia da UTFPR - Campus Medianeira. UNESP de Marília. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2015.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. O ENADE como indutor da qualidade da educação superior Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012.
<https://doi.org/10.18222/ae235320121920>

GRAEFF, Betina Alves. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal: da escola pública para o ensino Superior. PUC do Rio Grande do Sul. 2014. 99f. Dissertação (Mestrado em SEerviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini; FUNGHETTO; Suzana Schwerz. O Sinaes e a qualidade da educação. Rev Retr. da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2013.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. Indicadores Educacionais. Palestra. In: CXLVI Reunião do Conselho Pleno da Andifes. Brasília, novembro de 2015. 37 p. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Indicadores-Educacionais.pdf>>. Acesso em: 20.nov. 2017.

HAMÚ, Daura Rios Pedroso. Desigualdades, direitos humanos e ações afirmativas: história e revelações do Programa UFGInclui. Goiânia, 2014. 211f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência Estudantil e permanência na uniersidade pública: refletindo sobre os casos da UFRJ e da UFF. In: 38 ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu, 2014, p.1-24.

IKUTA, Camila Yuri S. Sobre o conceito preliminar do curso: concepções, aplicação e mudanças metodológicas. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 66, p. 938-969, set./dez. 2016.
<https://doi.org/10.18222/ae.v27i66.4039>

IMPERATORI, Taís K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.
<https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório Gestão-2003, Brasília, 2003, 94 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manual do ENADE 2004. Brasília: INEP, 2004, 72 p. [INEP, 2004a].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O desafio de uma Educação de Qualidade para Todos: educação no Brasil - 1990-2000. Brasília, fevereiro de 2004, 38 p. [INEP, 2004b].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. CONAES Roteiro para a autoavaliação institucional. Orientações gerais. 2004. Brasília: INEP, 41 p. [INEP, 2004c].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Qualidade da Educação: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2005, 43 p. [INEP, 2005].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: INEP, 2007. 65 p. [INEP, 2007].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manual do ENADE 2008. Brasília: INEP, 82 p. [INEP, 2008].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES 065/2014. Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Brasília: INEP, 2014. 5 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Nota Técnica INEP 57/2015. Cálculo do Conceito ENADE. Brasília; INEP, 2015. [INEP, 2015a].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Nota Técnica INEP 58/2015. Cálculo do IGC. Brasília: INEP, 2015. [INEP, 2015b].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Nota Técnica INEP 59/2015. Cálculo do CPC. Brasília: INEP, 2015. [INEP, 2015c].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Manual do ENADE 2016. Brasília: INEP, 22 p. [INEP, 2016a].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Teixeira. Documento Orientador de Avaliação Institucional na Modalidade de Educação Presencial. Brasília: INEP, 2016, 193 p. [INEP, 2016b].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrução Normativa Nº 2, de 18 de dezembro de 2017. Regulamenta os artigos 5º, 6º, 8º, 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017. Brasília, 2017. [INEP, 2017a].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. AUTORIZAÇÃO. Brasília: INEP, out/2017. 53 p. [INEP, 2017b].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. RECONHECIMENTO - RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO. Brasília: INEP, out/2017 59 p. [INEP, 2017c].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES. Instrumento de Avaliação Institucional Externa -Presencial e a Distância. CREDENCIAMENTO. Brasília: INEP, out/2017. 42 p. [INEP, 2017d].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES. Instrumento de Avaliação Institucional Externa -Presencial e a Distância. RECRENCIAMENTO - TRANSFORMAÇÃO DE ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA. Brasília: INEP, out/2017. 42 p. [INEP, 2017e].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Nota Técnica 02/2017/CGCQES /DAES. Apresenta a metodologia de Cálculo do Conceito ENADE 2015. Brasília: INEP, 2017. [INEP, 2017f].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Nota Técnica 3/2017/CGCQES /DAES, Apresenta a metodologia de Cálculo do Conceito Preliminar do Curso- CPC- de 2015. Brasília: INEP, 2017. [INEP, 2017g].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Nota Técnica 4/2017/CGCQES /DAES, Apresenta a metodologia de Cálculo do índice Geral de Cursos -IGC de 2015. Brasília: INEP 2017. [INEP, 2017h].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Nota Técnica 33/2017.CGCQES /DAES. Apresenta a metodologia de cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), referente ao ano de 2016. Brasília: INEP, 2017. [INEP, 2017i].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital do ENADE (nº 26/2017) foi publicado no D.O.U. nº 115, de 19 de junho de 2017. [INEP, 2017j].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. NOTA TÉCNICA Nº 32/2017/CGCQES/DAES - Apresenta metodologia do cálculo do conceito ENADE Brasília: INEP, 2017 . [INEP, 2017l]

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº 38/2017/CGCQES/DAES. Apresenta a metodologia de cálculo do CPC. Brasília, 2017. [INEP, 2017m].

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica nº 39/2017/CGCQES/DAES. Apresenta a metodologia de cálculo do IGC. Brasília, 2017. [INEP, 2017n].

INEP. Portaria INEP 525, de 14 de junho de 2018. Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2017, estabelece os aspectos gerais de cálculo, procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao12>> Acesso em 14.ago.2018.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. A qualidade da Educação na Escola Pública e o comprometimento da cidadania global emancipada. 2007. 310 f. Tese (PPG em Política Social). UNB, Brasília, 2007.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Avaliação de programas sociais: conceitos e referenciais de quem a realiza. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 58, p. 22-42, maio/ago. 2014.
<https://doi.org/10.18222/ea255820142916>

KOWALSKI, Aline Viero. Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. PUC-RS. 2012, 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LAMONIER, Elisângela L. Políticas públicas inclusivas: direitos e garantias à pessoa com deficiência. Rev Eixo. Brasília, v. 5, n. 2, 2016.

LEHEFELD Neide Aparecida de Sousa; GABARRA, Manoel Henrique Cintra; COSTA, Caetano da; SOUSA, Yara Teresinha C. Silva. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 177-194, 2010
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100010>

LEITÃO, André Studart; FREITAS, Brenda Barros; DIAS, Eduardo Rocha. Inclusão excludente, assistência, educação e paternalismo. Rev de Direito Brasileira, São Paulo, SP, v. 17, n. 7, p. 306 - 327, Mai./Ago. 2017
<https://doi.org/10.5585/rdb.v17i7.479>

LEITE, Denise. Avaliação, Acreditação e Qualidade. Avaliação institucional: desafios e perspectivas. Seminário SINAES: avaliação perspectivas. CONAES. Brasília, 10 de novembro de 2011.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina? Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300009>

LEITE, Janete Luzia. Política de assistência estudantil: direito da carência ou carência do direito?. Ser Social. Brasília, v. 14, n. 31, p 453-472, jul.dez.2012.

LIMA, Licínio; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. Avaliação, Campinas, v.13, n. 1, p. 7-36, 2008.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>

LIMA, Maria Célia Nogueira. Programa nacional de assistência estudantil: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública. 2016.144 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdades Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2016.
<https://doi.org/10.22347/2175-2753v8i23.990>

LIMA, Aline Tarsila de Oliveira. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. II SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICA, Teresina, 20 a 22 de junho de 2018, 13 p.

LONGO, Giseli Aparecida; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Contexto histórico da avaliação educacional no ensino superior. Anais do VII Sciencult. Parnaíba, MS. v. 1, n. 3, ago 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/254/186>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

LORDELO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Scielo Books. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/wd/pdf/lordelo-9788523209315.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Ato de avaliar a aprendizagem na escola. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011, Cap. 4, p. 263-294.

MACHADO SOBRINHO, Sílvio. Política De Assistência Estudantil: uma análise dos Programas "Moradia Estudantil" e "Auxílio Moradia" da UFSC. UFSC, 2014, 125 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MACEDO, Livia Fernanda Leal. O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas: a assistência estudantil em xeque. UFSM, 2015, 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MACEDO, Marsella del Carmen S.R.; AIMI, Deusodete, Rita Silva; TADA, Iracema N.C.; SOUZA, Ana Maria de Lima. Histórico da Inclusão Escolar: uma discussão entre texto e contexto. Psicol. Estudo, Maringá, v. 19, n.2, p.179-189, abr.jun.2014.
<https://doi.org/10.1590/1413-737218196001>

MACEDO NASCIMENTO, Paula Helena. A trajetória da AE no processo de reestruturação e expansão das universidades federais: a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFJF no período de 2007 a 2017. UFJF, 2018, 150 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) . Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MACHADO, Fernanda Meneghini. O financiamento da assistência estudantil na UFES no contexto da contrarreforma da educação superior. 139f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju. 2016

MACIEL, Danilo Alain. Políticas públicas e democratização educacional: Acesso e Permanência no Ensino Superior através do Programa REUNI. UFBA, 2014, 119f, Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elisabeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. RBPAE. v. 32, n. 3, p. 759 - 781 set./dez. 2016.
<https://doi.org/10.21573/vol32n32016.68574>

MACIEL, Carina Elisabeth; GIMENEZ, Felipe Vieira; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. A bolsa permanência nas políticas de Educação Superior: assistência estudantil na UFMS. Perspectiva, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 911-936, jul./set. 2017.
<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2017v35n3p911>

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. Assistência Estudantil e o seu papel na Permanência dos Estudantes de Graduação: A Experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PUC-RJ. 2013, 205 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de; MENEZES, Simone C. Ação afirmativa na UFRJ: implantação de uma política e dilemas da permanência. Grupo Estrat. de Análise da Ed.Sup. no Brasil, RJ, set. 2015.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, pp. 1-13, 2016.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre política educacional no brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. Educ. Rev. Belo Horizonte, vol. 33, 2017. EPUB, jan 2018. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100156>. Acesso em 12.fev.2018.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>

MANZINI, Eduardo José. Uso da Entrevista em Dissertações e Teses produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. Rev. Percurso, Maringá, v. 4, n. 2. p. 149- 171, 2012.

MARAFON, Nelize Moscon; SILVEIRA, Maria Alice. A política social de educação superior e suas contradições: o perfil dos alunos atendidos com Bolsa Permanência na UFSC. I Congresso Catarinense de Assistentes Sociais. Anais. Florianópolis, 2013.Disponível em: <<http://cress-sc.org.br/wp-content/uploads/2014/03/A-politica-social-deeducacao-no-Brasil-e-suas-contradicoes.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MARAFON, Nelize Moscon. A política de assistência estudantil na educação superior pública: uma avaliação do programa bolsa permanência da UFSC (2008-2013). UFSC, 2015, 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MARBACK NETO, Guilherme. Universidades no Brasil. In: MARBACK NETO, Guilherme. Avaliação. Instrumento de Gestão Universitária. Vila Velha-ES: Hopper, 2007. Cap 3, p. 71-137.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. External evaluation system of quality standards in higher education in Brazil: consideration about its indicators. Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, out. 2007.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000300004>

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da Metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010, 320 p.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Educational evaluation: a competence-based approach. Avaliação. Campinas. v. 20, n.2, pp.443-466, 2015.

MARIZ, Suellem D. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): uma reflexão sobre sua implementação na UFPB, 2014, 97 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). UFPB. João Pessoa, 2014.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. O Programa Nacional De Assistência Estudantil/PNAES: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). UFPB. 2014, 268f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O PROUNI e a democratização do acesso à educação superior no Brasil: os diferentes sentidos de uma política pública, Rio de Janeiro, nov. 2015.

MARQUES, Sebastião Rodrigues. A questão da acessibilidade nos programas de assistência estudantil: a partir da análise avaliativa dos/as assistentes sociais da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal da Paraíba(UFPB). In: VII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Anais... agosto, 2015.

MEC. Ministério da Educação. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Relatório final: uma nova política para a educação superior brasileira. Brasília, nov. 1985. [MEC, 1985].

MEC. Ministério da Educação. Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior. Relatório. Brasília, setembro de 1986. 37 p. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2018. [MEC, 1986].

MEC. Ministério da Educação. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MEC/SESu.- Brasília: SESu, 1994. LII p. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2018. [MEC, 1994].

MEC, Ministério da Educação. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Brasília, MEC/SESU. 1996. Documento Básico. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018. [MEC, 1996].

MEC. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior Brasília: Agosto de 2003, 98 p. [MEC, 2003].

MEC. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.esab.edu.br/arquivos/pdf/por_2004_4059_MEC_pdf.>. Acesso em: 06.maio 2014. [MEC, 2004a].

MEC. Ministério da Educação. Portaria nº1606, de 01.06.2004. Determina os cursos superiores a serem avaliados pelo ENADE de 2004. DOU de 02.06.2004. [MEC, 2004b].

MEC. Ministério da Educação. Documento Subsidiário à Política de Inclusão.2005. Brasília, 2005, 48 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/doc_subsidiario_politicadeinclusao.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018. [MEC, 2005].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Nº 1.027, de 15 de maio de 2006. Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1027.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018. [MEC, 2006].

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 01/2007 de 08.07.2007. Estabelece normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf?utm_source=blog&utm_campaign=rc_blogpost>. Acesso em: 13 abr.2018. [MEC, 2007].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa 04/2008, de 06 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do Conceito Preliminar de Cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Brasília, 2008, 3 p [MEC, 2008a].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa 12/2008, de 05 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Brasília, 2008. 1 p. [MEC, 2008b].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa 02, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. D.O.U. n. 18, de 27.01.2010. [MEC, 2010a].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 25, de 28 de dezembro de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST. Disponível em <<https://www.google.com.br/search?q=portarianormativa+no+25+de+28+de+dezembro+de+2010&oq=Portaria+Normativa+n.+5%2C+de+28+de+dezembro+de+2010&aqs=chrome.1.69i57j0.2461j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em 20.dez.2017.

MEC. Ministério da Educação. Portaria 645, de 18 de maio de 2012. Recredencia a Universidade Federal do Piauí, sediada a Av. Universitária, s/n, Bairro Ininga, Teresina-PI, mantida pelo Ministério da Educação, pelo prazo máximo de 10 anos. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/37136942/dou-secao-1-21-05-2012-pg-13>>. Acesso em: 12 jun. 2012 [MEC, 2012].

MEC. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. D.O.U. nº 90, 13 de maio de 2013, p. 12.[MEC, 2013].

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014, 63 p. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne.html>>. Acesso em: 20 jun. 2015. [MEC, 2014a].

MEC.SESU. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. A democratização e expansão da educação superior no País. 2003 - 2014. Balanço Social-SESu, 2014, 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-df&Itemid=30192>. Acesso em: 11 set. 2017. [MEC, 2014b].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 23, de 20.12.2016. Altera dispositivos da Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010, para efeitos imediatos nos processos de cálculo e divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior, a partir da edição de 2015. D.O.U 21/12/2016. [MEC, 2016].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 8 de 26 de abril de 2017. Estabelece o regulamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para o ano de 2017 - Enade 2017. Disponível em <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2098/portaria-normativa-n-8>>. Acesso em 30.abr.2017. [MEC, 2017a].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11, de 20.06.2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto 9057, de 25 de maio de 2017. D.O. U. nº 117, 21 de junho de 2017, p. 9. [MEC, 2017b]. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.774>

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 19, de 13.06.12. 2017. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. D.O.U. nº 240, quarta-feira, 15 de dezembro de 2017, Seção 1, Páginas 23-26. [MEC, 2017c].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 21.12.2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. D.O.U. nº 245, de 22-12-2017, Seção 1, pág. 29/33. Retificações no DOU 246, de 26.12.2017, Seção 1, p. 785. [MEC, 2017d].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 22, de 22.12.2017. Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, integrantes do sistema federal de ensino. D.O.U. nº 245, de 22-12-2017, Seção 1, pág. 33-35. Retificações no DOU 246, de 26.12.2017, Seção 1, p. 785. [MEC, 2017e].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 23, de 21.12.2017. Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus auditamentos. D.O.U. nº 245, de 22-12-2017, Seção 1, pág. 35-40. Retificações no DOU 246, de 26.12.2017, Seção 1, p. 785. [MEC, 2017f].

MEC. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 01, de 3 de janeiro de 2017- Estabelece os prazos de validade para atos regulatórios de credenciamento e credenciamento das Instituições de Educação Superior. D.O.U. nº 3, quarta-feira, 4 de janeiro de 2017. [MEC, 2017g].

MEC. Ministério da Educação. Portaria 501, de 25 de maio de 2018. Estabelece o regulamento do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade 2018. DOU de 28.05.2018, nº 101, Seção: 1, Página: 26 [MEC, 2018a].

MEC. Ministério da Educação. Portaria 515, de 14.DE JUNHO DE 2018. Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2017, estabelece os aspectos gerais de cálculo, procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados. Disponível em <
http://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/egislacao/2018/portaria_n515_de_14062018_define_indicadores_qualidade_2017.pdf> Acesso em 30.jul.2018. [MEC, 2018b].

MEC. Ministério da Educação. Portaria 840, de 24.DE AGOSTO DE 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do INEP, referentes à avaliação das IES, dos cursos de graduação e desempenho acadêmico dos estudantes. Republicada no DOU 169, de 31.08.2018. [MEC, 2018c].

MELLO, Estefania Tumenas. Educação superior no Brasil: uma reflexão sobre as implicações das políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. UNISUL, 2012, 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

MELO, Maria Rosângela Albuquerque. A Assistência Estudantil no Contexto da "Reforma" do Ensino Superior Público do Brasil: um Estudo da Assistência Estudantil da UFS a partir da implantação do PNAES. UFS. 2013, 179 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

MENEGHEL; Stella M; ROBL, Fabiane; SILVA, Tatiana T. Freitas. A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. Educ.Rev. Curitiba, n. 28, jul.dez.2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200007>

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação. UCG, 2010, 192 f. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

MESQUITA, Maytê Cabral; TOMÁS, Maria Carolina; SOUZA, Kleber Jacques F; LESSA, Leandro Figueira. Autoavaliação institucional, sistemas de gestão de informações e produção de conhecimento. 3º SIMPOSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. AVALIES 2017, Florianópolis, 05 a 08 de setembro de 2017. 11p.

MONT'ALVÃO NETO, Arnaldo Lopo. Tendências das desigualdades de Acesso ao Ensino Superior no Brasil: 1982-2010. Educ. e Sociedade, v. 35, n. 127, p.41-441, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200005>

MONTEIRO, Simone Rocha da R. Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. Soc. em Debate, Pelotas, v.17, n.2, p. 29-40, jul.-dez./2011.

MORBECK, Rosângela Veloso de Freitas. Evasão no Ensino Superior: impactos e contribuições do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

MOREIRA, Ana Carolina Gonçalves da Silva Santos. A contribuição do Serviço Social na operacionalização da política de assistência estudantil na UNIFESP: o olhar da Comissão PAPE-PBP. 2017. 208f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

MORESI, Eduardo. Metodologia da Pesquisa. Brasília, UCB, 2003, 105 p.

MOROSINI, Marília Costa (Org.) Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995). Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2001, 194 p. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/download/cibec/2001/estado_do_conhecimento/educacao_superior_periodicos_nacionais.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MOROSINI, Marília Costa. Políticas Públicas da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília Costa. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. v. 2. Brasília: INEP, 2006. p.163-208.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.
<https://doi.org/10.18222/eae204320092043>

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e internacionalização: estado de conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (Org.). Qualidade na educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p.29-62.

MOTTER, Jorge Eduardo. O que é pesquisa? Como se faz pesquisa em educação? Paper Nr. 00098284.000 .UFRS, 2007.Disponível em: < <http://www.mat.ufrgs.br/~vclotilde/disciplinas/pesquisa/pesquisa.pdf>> . Acesso em: 24 ago. 2016.

MOURA, Marcelo Pinto Coelho. A avaliação institucional como instrumento de gestão estratégica: estudo de caso em uma escola estadual de Itabira - MG. 2017. 156f. Dissertação. (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2017.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. Rev. de Adm. Contemporânea, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000400010>

NASCIMENTO, Gleiber Santos. Rede de Agências Nacionais de Acreditação - RANA: um levantamento da participação dos estados-membros do Mercosul. Biblioteca ANPAE / Série Cadernos ANPAE, v. 41, 2016. Disponível em < <http://www.anpae.org.br/ibero-americano2016/publicacao/cntnt/index.html>> Acesso em 20.mar.2018.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Por uma assistência estudantil ampliada: a assistência estudantil e a garantia da permanência do estudante no ensino superior. In: V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, São Luiz-MA, 2011, p. 1-10.

NEIVA, Claudio Cordeiro; COLLAÇO, Flávio Roberto. Temas atuais de educação superior. ABMES Editora. Brasília: 2006. Disponível em:< https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Miolo_Temas_Atuais_de_Educacao_Superior_comCapa.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

NEIVA FILHO, Carlos Roberto. Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Espírito Santo. UFES, 2018, 208 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; DUARTE, Michele Matilde S. Lima Trombine; PEREIRA, Isabel Cristina A. Planejamento e Avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. Avaliação, v. 22, n. 2, p.373,384, 2017
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200006>

OLIVEIRA, Maria Marly, Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.191 p

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Esporte e Lazer na Política de Assistência Estudantil. In: FONAPRACE/ANDIFES. Revista 25 Anos do Fonaprace. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. FONAPRACE (org.). UFU, PROEX, 2012

OLIVEIRA FILHO Renato Santos; HOCHMAN, Bernardo; NAHAS Fábio X.; FERREIRA, Lúcia M. Fomento à publicação científica e proteção do conhecimento científico. *Acta Cir Bras.* 2005; v.20 Suppl. 2, p. 35-39. Disponível em: < <http://www.scielo.br/acb>>. Acesso em: 14 abr. 2018.
<https://doi.org/10.1590/S0102-86502005000800009>

OLIVEIRA, Eliana Alves de; DIAS, Alexandre T. Indicadores de desempenho e avaliação de política de assistência estudantil - proposição de um instrumento. *Enc. Adm. Pública e governança*, nov. 2010.

OLIVEIRA, Eliana Alves de; DIAS, Alexandre Teixeira. Indicadores de Desempenho e Avaliação de Política de Assistência Estudantil - proposição e aplicação de um instrumento. *Encontro de Administração Pública e Governança (EnAPG/ANPAD)*. Anais..., Vitória/ES - 28 a 30 de novembro de 2010. 16 p. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2010/2010_ENAPG19.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

OLIVEIRA, Eliana Alves de. Assistência Estudantil: percepção dos estudantes dos Campi I e II do CEFET-MG. UNIHORIZONTES. 2011, 117f. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdades Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Gleice Emerick de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A permanência escolar e suas relações com a política de assistência estudantil. *Rev. Elet. Educação*, v. 9, n. 3, p. 198-215, 2015.
<https://doi.org/10.14244/198271991299>

OLIVEIRA, Amanda Marques de. A implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): a experiência do IFPI. 2016. 98f Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2016.

OLIVEIRA, Teresinha Rodrigues de. Diferenças e convergências dos processos de avaliação da educação superior na Argentina Brasil e Uruguai: uma perspectiva comparada. *COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL*, 9. Anais... UFSC, Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009, p. 1-15.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2012, 101 p. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convençãopessoascomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

OTERO, Cleber Sanfelici; HILLE, Marcelo Luiz. A dignidade da pessoa humana em face da escassez de recursos do Estado. *Rev. Juríd. Unicesumar - Mestrado*, Maringá-PR, vol. 13, n. 2, p. 485-511, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/3098>>. Acesso em: 06.setembro. 2017.

PAGLIUCA Lorita Marlena; ARAGÃO, Antonia Eliana de Araújo; ALMEIDA, Paulo Sérgio. Acessibilidade e deficiência física: Identificação de barreiras arquitetônicas em áreas internas de hospitais de Sobral, Ceará. *Rev. Esc. Enferm.* v. 41, n.4,p.581-588, 2007.
<https://doi.org/10.1590/S0080-62342007000400007>

PAIVA, Bárbara. Os reflexos da assistência estudantil na construção da cidadania e construção da dignidade da pessoa humana para os discentes. *Rev Factus Jurídica*. v.1, n. 2, p. 88- 99, 2017.

PALÁCIO, Paula da Paz. Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC) Fortaleza, 2012, 123 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PALAVEZZINI, Juliana. Os programas de assistência estudantil do ensino superior no Brasil: a experiência da UTFPR-Dois Vizinhos. UNIOESTE. 2014, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
<https://doi.org/10.5433/1679-4842.2014v17n1p05>

PARDINI, Cid Ruiz. PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação-Resumo. SP: IFSP, 2013, 2p. Disponível em: <http://srq.ifsp.edu.br/portal_antigo/attachments/article/44/pdi_pde_resumo_20130617.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

PARENTE, Nórliã Nabuco. As condições de acesso e permanência dos estudantes do curso de Licenciatura em Física do IFCE, Campus de Sobral. 2014. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). UFC, Fortaleza, 2014.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; QUARESMA, Amanda Carolina de Lima; DIAS, Antônio Rubens dos Santos. Efeitos do Reuni no Desempenho das Universidades Federais: avaliação baseada em indicadores de gestão - ISSN - 2175-280X. In: VIII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, São Luís, 2017.

PENHA, Joyce Barbalho Pires. Monitoramento e Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito da UFPE - Campus Vitória de Santo Antão. UFPE, Recife, 185 f. Dissertação (mestrado Profissional em Administração Pública. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Políticas para Democratização do Acesso e a Inclusão Social na Educação Superior do Brasil. In: PAULA, Maria de Fátima Costa; LAMARRA, Norberto Fernández (org.). Reformas e Democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina. Editoria Ideias e Letras. Aparecida-SP. 2011

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Políticas de avaliação e regulação na educação superior brasileira: a difícil relação entre expansão, melhoria da qualidade e controle de resultados. Dossier, Prop. Educativa. n.43 - a.24 - Jun. 2015 - Vol1 - Págs. 32-45.

PEREIRA, Lilian Tedy; ALMEIDA, Mário de Souza. A definição do perfil de vulnerabilidade para acesso à política de permanência no ensino superior. Revista GUAL, Florianópolis, v. 8, n.1, p. 132-154, jan. 2015.
<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n1p132>

PERRENOUD, Phillippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/modresource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas_Perrenoud_Porto%20Alegre%2C%20Artmed%2C%201998.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PESSONI, Ludmylla Ribeiro. O direito à educação e a mediação da assistência estudantil na UFG: uma simbiose necessária. 2016, 176 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016,

PIANA, Maria Cristina. A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional, São Paulo: Editora UNESP, 233p, 2009.

PINHEIRO, Ellana Barros. O caráter das políticas de assistência estudantil nas universidades públicas. *Rev. Mundi. Sociais e Humanidades*. Curitiba, PR, v. 1, n. 2, 11, jul./dez., 2016.
<https://doi.org/10.21575/25254774rmsh2016vol1n216>

PINHEIRO, Ellana Barros. A política de assistência estudantil na UFPA: um estudo do Programa de Assistência Estudantil Permanência. UFPA, 2017, 95 f. Dissertação (Mestrado em SServiço Social). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
<https://doi.org/10.18542/cs.v1i1.3913>

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cad. de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>

PINTO, Caroline Casagrande; DAVID, Marcus V. MACHADO, Carla S. A política de assistência estudantil no Brasil: o caso da UFJF. XV Colóquio Intern. Gestão Universitária-CIGU, Argentina, dez. 2015.

PINTO, Caroline Casagrande. Proposta para monitoramento e avaliação da Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF, 2015, 114 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

POCHMANN, Marcio. Estrutura social no Brasil: mudanças recentes. *Serv. Social & Sociedade*. São Paulo, n. 104, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n104/04.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2014.
<https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000400004>

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação superior brasileira. *Ensaio. Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, p. 425-436, 2006.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000400002>

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da Educação Superior Brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200009>

PRADO, Alexandra Pires do.; YARI, Jiyan. Assistência estudantil: algumas considerações. XIII Colóquio de Gestión Universitaria em Américas. Florianópolis, 2013, p.1-19

PRAEC. Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da Universidade Federal do Piauí. Informativo ASSISTENCIA ESTUDANTIL. Teresina: Gráfica da UFPI, 2017, 16 p.

PRAEC. Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da Universidade Federal do Piauí. Informativo ASSISTENCIA ESTUDANTIL. Teresina: Gráfica da UFPI, 2018, 16 p.

PRAEC. Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários. Relatórios de Gestão. Série Histórica de 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Disponível em < <http://www.ufpi.br/praec-em-numeros>>. Acesso em 30.mar.2018.

RAASCH, Ronaldo. A gestão da política de assistência estudantil em uma universidade pública na perspectiva de seus estudantes. SIMPOI, 15 anos. Anais... São Paulo: FGV, 2012. Sessão 37. Disponível em: <<http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/site/index.cfm?FuseAction=dsp.programacao>>. Acesso em: 18 set. 2017.

RADAELLI., Andressa Benvenuti. Permanência estudantil na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil da Universidade Federal da Fronteira do Sul. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

RAMALHO, Ludmila Eleonora Gomes. Abordagem avaliativa da política de assistência estudantil em uma instituição de ensino profissional. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2013.

RECKTENVALD, Marcelo; SILVEIRA, Amélia. Entendendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. 2006. UFSC. Florianópolis, 2006. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25881/recent-submissions>> Acesso em 20.março.2018.

RECKTENVALD, Marcelo; MATTEI, Lauro; PEREIRA, Vilmar Alves. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 02, p. 405-423, jul. 2018.
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772018000200008>

RESENDE, Amália Xavier; CAFFÉ FILHO, Hesler. P.; OMAKI, Eduardo.T. A Política Estudantil praticada pela Univ. Fed.do Vale do São Francisco - UNIVASF. Rev Multidisc. e de Psicologia, 2016, vol.10, n.30. Supl. 1 p. 27-49.
<https://doi.org/10.14295/online.v10i30.429>

RIBEIRO, Elisa Antonia. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. Avaliação: Rev. Aval. Educ. Superior, Campinas/Sorocaba, v. 17, n. 02, p. 299-316, 2012.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200002>

RIBEIRO, Jorge. Luís. "SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil", Avaliação, Campinas, 2015, v.20, n. 1, p.143-161, 2015.

RIOS, Rafaela. Análise do plano de permanência de estudantes da Universidade Federal do Pampa. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em gestão das Organizações Públicas). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

RIOS, Rafaela; COSTA, Vânia Medianeira Flores; SANTOS, Lucas Almeida dos; TOMAZZONI, Gean Caelo; JANISSEK, Janisse Aparecida. Análise do plano de permanência dos estudantes nas instituições federais de ensino superior brasileiras. COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTION UNIVERSITARIA, 16. Anais... Arequipa, Peru, 23 a 25 de novembro de 2016. Disponível em < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171298/OK%20-%2010300443.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RISTOFF, Dilvo I; GIOLLO, Jaime. O SINAES como Sistema. R B P G. Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

RISTOFF, Dilvo I. Construindo outra educação. Tendências e Desafios da Educação Brasileira. Florianópolis: Insular, 2011, 312 p.

RISTOFF, Dilvo I. Inclusão com Qualidade. Palestra. Brasília, MEC, 2012. Disponível em: <repositorio.inclusãocomqualidade/12344.2012.palestrar%ristoff20-%2010>. Acesso em: 20 dez. [2012a]

RISTOFF, Dilvo I. A avaliação educacional: do tabu ao totem. Palestra. Brasília: MEC 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14840-ap-dilvo-ristoff&Itemid=30192>. Acesso em 21. Maio.2018. [2012b]

RISTOFF, Dilvo I. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 519-545, nov. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000300002>

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatruz. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v.17 n.65 Oct./Dec. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000400010>

SACCARO, Alice. Ampliação do ensino superior brasileiro: um estudo sobre as causas da evasão e o impacto da bolsa permanência do PNAES. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 128p.

SANCHES, Rodrigo Ruiz. Avaliação de Programas de Assistência Estudantil. UFSCar. Disponível em: <www.UfSCar.br.trabalos% sanches% pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de GIUNDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras. Hist. & C. Sociais, v.1 n.1, p.1-14, 2009.

SANTIAGO, Salomão Nunes. A Política de assistência estudantil no governo Lula: 2003 a 2010. 2014. 219 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Adilson Pereira dos.; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de Cerqueira. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes IX COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMERICA DO SUL, Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009. 19 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista. Entrevistador: Immaculada Lopez. 2006. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventurae.html>>. Sem Fronteiras. Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, Cláudia Priscila Chupel dos; MARAFON, Nelize Moscon. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. Textos e Cont. Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 408-422, ago/dez. 2016.

<https://doi.org/10.15448/1677-9509.2016.2.22232>

SANTOS, Leonor. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0637.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

SANTOS, Betina Steren dos; DAVOGLIO, Tércia Rita; LETTNIN, Carla da Conceição; SPAGNOLO, Carla; NASCIMENTO, Lorena Machado do. Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e permanência. RBP AE, v. 33, n.1, p. 73-94, jan/abr 2017.

<https://doi.org/10.21573/vol33n12017.64630>

SCALABRIN, Ionara Soveral; PIAIA, Consuelo Cristine; FAVRETTO, Juliana. O Ensino Superior e a Democratização da Educação. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, p. 1-18.

Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1965-0.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

SCHLICKMANN, Raphael.; MELO, Pedro Antonio de; ALPERSTEDT, Graziela. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. Avaliação, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 153-168, 2008.

<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100009>

SERIKAWA, Leonardo Kazuo dos Santos; MOURA, Leides Barroso Azevedo Moura. Cultura avaliativa: o impulso dado pelo MERCOSUL para a consolidação dos sistemas de avaliação sul-americanos. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 38, n. 4, p. 405-413, Oct.-Dec., 2016.

<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i4.27327>

SERIKAWA, Leonardo Kazuo dos Santos; MOURA, Leides Barroso Azevedo Moura. O Sistema de Acreditação de Cursos Superiores do MERCOSUL e a construção de um conceito de qualidade. CONGRESSO INTERNACIONAL FO-MERCO, 16. Anais...UFBA, Salvador, 27 a 29 de setembro de 2017, Salvador, 2017. Disponível em:

<http://www.congresso017.fomerco.com.br/esources/anais/8/1505187501_ARQUIVO_Acreditacao eQualidadedaEducacaoSuperior_revisado_fomerco.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. Os jovens no Brasil, desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2003. v. 1. 38p

SESU - Secretaria da Educação Superior/MEC. Relatório Social: A democratização e expansão da educação superior no País 2003 - 2014. Brasília: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 11 set. 2017.

SGUISSARDI, Waldemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educ. Soc. Campinas, v. 29, n. 105, p-991-1022, 2008.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>

SILVA, Amanda Soares da. Do outro lado das políticas, os estudantes: universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência. 2017. 72 fls Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Maria. Ozanira. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, , Maria. Ozanira (Org.). Avaliação programas sociais: teoria e prática. São Paulo: Veras Editora, 2001, p. 47-93.

SILVA, André Luiz Barbosa da; SANTOS, Bruna da Silva; FERRAZ, Bruna Tarcília. O Programa de Assistência Estudantil: características e repercussões nos indicadores acadêmicos e nas condições de vida dos beneficiários. XIII JEPEX. Anais...Recife, 09 a 13 de dezembro de 2013.

SILVA, Ariel Francisco da. Avaliação institucional da educação superior no Brasil contemporâneo: Uma análise da legalidade dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação em Direito. UFSC. 2011, 181 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo; DAMASCENO, Ana Daniela; Martins, Maria da C. rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PUCPR, 2009, p. 4554-4566.

SILVA, José de Ribamar Sá.; BARROS, Valdira. Avaliação de Políticas e Programas Sociais: um destaque ao sentido das variáveis contextuais. Rev Pol.Públicas, São Luis, v. 8, n. 2, 2004.

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza C. M. A Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 18, n.3, p. 727-747, 2013.

<https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000300011>

SILVA, Allan Gustavo Freire da; MOTA, Leonardo de Araújo e; DORNELAS, Carina Seixas Maia; LACERDA, Alecksandra Vieira de. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. Rev Debates, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan-abr. 2017.

<https://doi.org/10.22456/1982-5269.72132>

SILVA, Marta Leandro da. A avaliação da educação superior pós LDBE-lei 9394: questões normativas. Vértices, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.1, p. 65-78, jan./abr. 2016

<https://doi.org/10.19180/1809-2667.v18n116-04>

SILVEIRA, Miriam Moreira da. A assistência estudantil no ensino superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileira., UCPEL. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Política Social), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. Rev. Bras. Ensino de Física, v. 37, n. 1, p.1101-1105, 2015.

<https://doi.org/10.1590/S1806-11173710001>

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. SINAES: da concepção à regulamentação. 5. ed., rev. e ampl. Brasília: INEP 2007, 224 p.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. SINAES: da concepção à regulamentação II. 5. ed., rev. e ampl. Brasília: INEP 2009, 328 p.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Avaliação in loco: referenciais no âmbito do SINAES. Brasília: INEP, 2015, 290 p.

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 12-25, maio/ago. 2012.
<https://doi.org/10.18222/ae235220121926>

SOLIGO, Valdecir; COSTA, Rejane Aparecida. Políticas de acesso a educação superior do PSDB ao PT: Rupturas ou permanência? 6º Seminário Nacional de Estado e Políticas Sociais. Toledo-PR, 15 a 18 de setembro de 2014. UNIOEST, 2014, 13 p.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. CADERNO CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

SOUZA, Débora Juliana Nepomuceno. Política de educação superior e os programas de permanência para universidades públicas - um estudo da universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010. UCDB. 2012.133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

SOUZA, Marianne Pereira de. Educação superior no Mercosul: acreditação de Cursos e a garantia da qualidade supranacional. Reunião Nacional da ANPED, 37, Anais...UFSC, Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt11-4103.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SOUZA, Valdinei Costa. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017.
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200004>

SOUZA, Jacqueline Domingues Almeida de. Na travessia. A assistência estudantil na educação profissional: as interfaces entre as políticas de assistência estudantil e a educação. UnB, 2017, 190 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. A menina Loas: um processo de construção da assistência social. São Paulo: Cortez, 2004

SPRICIGO, Fabricio; SILVA, Mariléia Maria da. A assistência estudantil como trabalho de conformação social? Uma análise do programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social do Instituto Federal de Santa Catarina. REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED. ANPED SUL, 11. Anais... UFPR, Curitiba, 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_FABRICIO-SPRICIGO-MARIL%C3%89IA-MARIA-DA-SILVA.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SPRICIGO, Fabricio. A assistência estudantil no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: uma análise do programa de atendimento ao Estudante em vulnerabilidade social. UDESC. 2016. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

STOLF, Franciele. Assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina: uma análise inicial do Programa bolsa estudantil. UFSC, 2014, 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

STUBRIN, Adolfo. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 10, n. 4, p. 09-22, dez. 2005.

TAUFICK Ana Luiza de Oliveira. Avaliação da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o PROEJA. UFJF. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

TEIXEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; RIOS, Mônica Piccini Gomes. Dez anos de Sinaes: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período de 2004 a 2014. Rev da Avaliação da Educ. Superior. Campinas, vol. 22, n. 3, pp.793-816, 2017.
<https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300012>

TENORIO, Robinson Moreira; ANDRADE, Maria Antonia Brandao de. A avaliacao da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas. In: LORDÊLO, Jaques A.C.; DAZZANI, Maria Virginia (Org.). Avaliação educacional: desatando e reatando nós. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Available from SciELO Books. Disponível em <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 20.set.2017.

TENÓRIO, Robinson Moreira. FERREIRA, Rosilda Arruda Ferreira, LOPES, Uaçaí de Magalhães. Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012.

TERENCANO, Fidel.; SALIÃO, Antônio; PEDRO, Zito. Uso da gestão da informação e do conhecimento na avaliação da política pública de assistência estudantil: algumas questões teóricas e empíricas. Regae Rev. Gest. Aval. Educ. Santa Maria, v. 7, n. 14, p. 49-63, jan./abr. 2018.
<https://doi.org/10.5902/2318133829803>

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. Revista de Administração Pública, v. 42, n. 3, p. 529-550, jun. 2008.
<https://doi.org/10.1590/S0034-76122008000300005>

UCHOA, Bruno Henrique. Epistemologia Analítica e Avaliação. Filos. e Educação. Campinas, v. 4, nº 1, abril-setembro de 2012.
<https://doi.org/10.20396/rfe.v4i1.8635443>

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Ato da Reitoria 409/2003 de 30 maio de 2003. Institui a Comissão Própria de Avaliação -CPA. Teresina; UFPI, 2003.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Coletânea: Estatuto da UFPI. Regimento Geral da UFPI. Regimento do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Regimento do Conselho de Administração da UFPI. Regimento do Conselho Universitário da UFPI. Estatuto da FUFPI. Regimento do Conselho Diretor da FUFPI. Teresina: Gráfica da UFPI, 2005, 12 p.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Conselho Universitário. Resolução CONSUN- nº 20/2007. .Dispõe sobre a Comissão Própria de Avaliação -CPA. Teresina: UFPI, 2007.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Conselho Universitário. Resolução CONSUN- nº 05/2010. Altera a redação do Art. 6º da Resolução 20/2007. Teresina, 2010.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Relatório de Autoavaliação Institucional - 2011. Teresina: UFPI, 2011, 32 p.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI/2015-2019. Teresina: EDUFPI, 2015. 365 p.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Relatórios de Gestão. Coletânea- de Relatórios, de 2008 a 2017. Teresina. 2017. Disponível em: <www.ufpi.br/legislação>. Acesso em: 20 fev. 2018.

UNESCO. Conferência Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO, Paris, octubre/1998, 137 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001_163/116345s.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

UNESCO. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - uma agenda ambiciosa e universal para transformar nosso mundo. In: Educação para os objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de Aprendizagem. Paris: UNESCO, 2017, p. 5-8. Disponível em <unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>. Acesso em 20.set.2018.

VANELI JÚNIOR, Dário; GAUDIOSO, Carlos Eduardo Vilela. Avaliação das Ações de Assistência Estudantil no Campus de Coxim da UFMS, o Proposto na Legislação e o efetivado. Encontro Regional de História. 13. 2016. Anais...Coxim-MS, 08 a 11 de novembro de 2016.

VARGAS, Michelly de Lima Ferreira. Ensino Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. UFMG, 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

VASCONCELOS, Natalia Batista. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Rev. da Católica, Uberlândia, v.2, n.3, p. 399-411, 2010.

VATTUONE, Ximena Roncal. En la búsqueda de la calidad universitaria. Integra Educativa. La Pa, v 7, nº 2, p. 137-158, 2014.

VELOSO, Tereza C. M. A; MACIEL, Carina E. Acesso e permanência na educação superior- análise da legislação e indicadores educacionais, Revista educação em questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, 2015.

VERHINE, Robert; DANTAS, Lys Maria V.; SOARES, José. F. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Ensaio, Rio de

Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul. 2006.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300002>

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES1 Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300003>

VERHINE, Robert E.; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. UFBA, 2012. Disponível em:<
<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-avaliacao-da-educacao-superior-modalidades-e-tendencias-no-cenario-internacional>>. Acesso em: 20 mar. 2018

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys M. V. A avaliação do desempenho de alunos de educação superior- uma análise a partir da experiência do ENADE In: LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV., (Org.) Avaliação educacional: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

VIANA, Daniella Araujo Facchin. O programa de assistência estudantil e a cidadania: perspectivas dos alunos do ensino técnico integrado ao médio. FAE, 2016, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ambiente e Sociedade). Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ensino, São João da Boavista, 2016.

VIANELLO, Luciana Peixoto. Métodos e Técnicas e Pesquisa. Belo Horizonte, Centro Universitário UNA - EaD, 2013, 11 p. Disponível em <http://disciplinas.nucleoad.com.br/pdf/Livro_mtp.pdf>. Acesso 30 jul. 2016.

VIEIRA, R. L. B.; FREITAS, K. S. O SINAES na universidade pública estadual: análise do processo de construção da avaliação interna na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 443-464, 2010.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300003>

VIEIRA, Sonia. Como elaborar questionários. SP: Atlas, 2009, 160 p.

WALDRIGUES, Maria Carolina. Implicações do Enade: Percepção dos Coordenadores de Cursos de Graduação em Enfermagem de Curitiba - PR. UFPR.2014, 258 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Unversidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

WEBER, Silber. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. Educ. Soc. v.31 n..113 Campinas Oct./Dec. 2010.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400011>

WORTEN, Blaine R.; SANDERS, James. R.; FITZPATRICK, Jody L. Avaliação de programas: concepções e práticas. Tradução D.. Azevedo. São Paulo: Gente, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000119&pid=S1414-4077200700020000800017&lng=ptt>. Acesso em: 20 maio 2016.

ZAINCO, Maria Amélia Sabbag. Políticas públicas de avaliação da educação superior: conceitos e desafios. Jr Pol. Educ. n° 4 | jul-dez 2008, p. 15-23.
<https://doi.org/10.5380/jpe.v2i4.15024>

ZAINCO, Maria Amélia Sabbag. Seminário Internacional Avaliação Institucional da Educação Superior e reformas do Estado: o desafio da Avaliação das IES. Rev Avaliação, Campinas: Unicamp, v. 8- n. 2, p. 5-56, 2003.

ZAGO, N. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Rev Bras. de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, 2006.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>

ZANOTTO, Marijane. Políticas públicas de avaliação para a educação superior no Brasil: autonomia e produção do conhecimento. UERJ, 2014, 159 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MEMORIAL DESCRITIVO

MEMORIAL DESCRITIVO

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota” (Madre Teresa de Calcutá).

Nota explicativa

Este memorial descreve uma grande parte da minha vida pessoal atrelada à profissional, porque é muito difícil separá-las. Nele constam relatos e reflexões que integram a análise de quarenta anos vividos no ambiente acadêmico da Universidade Federal do Piauí - UFPI, sendo 10 anos como discente, no âmbito de três cursos de graduação e 30 anos como docente, lotada no Departamento de Morfofisiologia Veterinária (DMV) do Centro de Ciências Agrárias (CCA), no contexto dos quais se sobressaíram momentos de luta, entusiasmo, superação e, sobretudo, de fé em Deus e esperança de dias melhores.

Não foi tão fácil escrevê-lo. A primeira dificuldade foi utilizar a primeira pessoa do singular: “eu”. Passei a vida toda ensinando aos meus alunos a trabalharem com o impessoal: “realizou-se um experimento”..., ou: “utilizou-se um delineamento”.... E, de repente, eu tinha que falar de mim...

O ambiente acadêmico é dinâmico e os anos passam tão rápido como a correnteza de um rio. No cenário universitário tornei-me uma pessoa adulta. Adentrei aqui com 17 anos e presenciei a chegada do avanço tecnológico. Vivenciei o uso de mimeógrafos, de fotocópias que desbotavam, dos slides, das transparências feitas à mão, fichinhas de aula, máquinas de escrever manuais, máquinas elétricas de esferas retiráveis para a mudança de fonte, que progrediram para máquinas elétricas portáteis de fitas corretivas, até a chegada do bendito computador (PC) da IBM, com os incontáveis disquetes.

Pensar nessa trajetória de vida, traz lembranças tão peculiares! Parece que estou sentindo o cheiro do cafezinho que o “Seu Fernando” coava na copa da Secretaria do CCA.

Lembro-me da preparação das primeiras aulas, do peso da responsabilidade de “formar profissionais”, das dúvidas referentes aos temas que deveriam ser abordados, enfim da busca pela “arte de ser professora”.

Revivo as lembranças dos infindáveis dias e noites dedicados aos projetos de pesquisa a serem submetidos ao CNPQ, dos relatórios de atividade docente, da elaboração dos projetos PET do CCA, da preparação de palestras para as feiras das profissões, das Semanas de Médicos Veterinários na UFPI, do “alvorço” de toda a equipe do CCA organizando a documentação para receber a comissão de avaliação do MEC, das discussões calorosas nas readequações curriculares, das “boas brigas” nas épocas de eleição de chefes de Departamento, Coordenadores de Curso e, principalmente, de Diretores do Centro. Tudo isso compartilhado com os colegas. Éramos felizes e nem sabíamos!

Não há como esquecer as lutas que participei pela melhoria da qualidade do Curso de Medicina Veterinária, da confecção do primeiro Projeto Pedagógico do Curso, da escalada rumo à mudança dos conceitos advindos do famoso “Provão”, da luta pela construção do Hospital Veterinário, da elaboração dos projetos de criação do Mestrado (em 1997) e do Doutorado em Ciência Animal (em 2005-2006).

E, após integrar a equipe da administração superior UFPI, como Coordenadora Geral de Pós-Graduação, é impossível não falar do cadastro dos cursos *lato sensu* junto ao INEP, dos feriados de semana santa passados na revisão dos APCNs, visando ampliar o número de programas de pós-graduação, da readequação das resoluções que tratam da pós-graduação e afastamento docente para capacitação, das solenidades de abertura de cada um dos cursos e programas.

Depois da mudança da Pós-graduação para a Diretoria de Avaliação, a partir de 2009, as lembranças recaem sobre o preenchimento dos formulários eletrônicos para o reconhecimento dos diversos cursos implantados com o advento do REUNI, das incontáveis viagens acompanhando as comissões de avaliação aos Campi do Interior, das palestras anuais de esclarecimentos sobre o ENADE em cada Unidade de Ensino, da co-organização dos relatórios da CPA, da elaboração dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2010-2014 e de 2015-2019 e da preparação dos Relatórios Anuais de Gestão.

Tudo isso faz pensar no quanto valeu à pena cada “dor de cabeça” e, principalmente, “de coluna”, por passar muitas horas na frente do computador. Tenho a convicção que me esforcei para dar o melhor de mim e agradeço a Deus, aos colegas de trabalho, aos alunos e, indubitavelmente, digo: se preciso fosse, recomeçaria.

**Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Por isso, aprendemos sempre!**

(PAULO FREIRE)

1 DADOS PESSOAIS

1.1 DOCUMENTAÇÃO

- Carteira de Identidade:** 172.124- SSP-PI;
- CPF:** 095.706.323-72;
- CRMV:** 0201- PI;
- SIAPE:** 1167603;
- Telefones:** Residencial- 86 3233 7874;
Celular: 86 99921 6070;
- Endereço:** Rua Mundinho Ferraz, 4271 – Bloco 10, Apto. 201, Bairro Morada do Sol, Teresina-PI, CEP 64055-330;
- E-mail:** mcbatista@ufpi.edu.br;
- Nome em citações bibliográficas e em documentos:** BATISTA, M.C.S.; e SOUSA, M.C.B.B.
(nome utilizado de 1980 a 2000);
- Endereço para acessar o CV-Lattes:**
< https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=47EE9F4652A3D38A4DF6E93F8F33418C>

BREVE AUTOBIOGRAFIA

Nasci na cidade de Piracuruca, interior do Piauí, em 14 de agosto de 1957, época de lançamento dos dois primeiros satélites científicos a orbitar a terra: *Sputnik I* e *II*. Piracuruca é um nome tupi que significa "peixe que ronca". A cidade foi fundada a partir de antiquíssima fazenda de gado, situada às margens do rio do mesmo nome, na rota da passagem de colonizadores que, vindos do Ceará, rumavam ao Maranhão pelas terras dos índios *tocarijus*.

Cresci em casa de fazenda, vendo meu pai lidar com a terra e com o gado e minha mãe assumir a tripla tarefa: cuidar da família, ministrar aulas para crianças e jovens, durante o dia, e para adultos, à noite. Naquele tempo eu já sabia que queria ser professora e “médica de bichos”. Apreendi a ler e escrever antes de entrar, formalmente, para a escola aos sete anos de idade, conforme estabelecia a Lei, pois minha mãe era professora de um projeto de alfabetização de adultos denominado Movimento de Educação de Base, que antecedeu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e eu ficava ouvindo as aulas da sala contígua, “rotina” que ela descobriu por acaso, quando apareci lendo textos em casa, o que a fez permitir que eu ficasse na sala de aula na condição de ouvinte. Em 1967, prestei o exame de admissão ao ginásio; em 1975, terminei o segundo grau e cheguei à Universidade onde conclui, inicialmente, o Curso Superior de Tecnologia em Administração Rural e, posteriormente, prestei o vestibular para o Bacharelado em Medicina Veterinária, concluindo-o em 1985. Antes desse término, eu havia iniciado Pedagogia, em grau de licenciatura, no ensino presencial, o qual não foi terminado à época, pela impossibilidade de matrícula simultânea em dois cursos de escolas públicas, mas cursei-o posteriormente na modalidade EaD. Em 1987 surgiu uma vaga para o quadro docente da UFPI: era hora de arregaçar as mangas e estudar para realizar o sonho de ser professora.

Fui aprovada em concurso para Professor Auxiliar na área de Terapêutica (Farmacologia Clínica), Classe A, do magistério superior, assumindo a docência universitária em 01 de setembro de 1987. Passei a ministrar aulas na graduação em Medicina Veterinária e, quando necessário, em outros cursos da área da saúde. Em 1989, submeti-me à seleção para o Mestrado na área de Clínica Veterinária na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e iniciei o Curso em março de 1990, concluindo-o em julho de 1992. Exerci, além da docência universitária (ensino, pesquisa extensão), diversas funções administrativas e somente em março de 2001 ingressei no Doutorado em Ciência Veterinária, que foi concluído em fevereiro de 2004, também na UFRPE. Na UFPI, progredi funcionalmente em nível e em classe e cheguei a Professor Titular, em 2016.

Em 2004, prestei seleção (inicialmente curricular e posteriormente por prova escrita) para o Banco de Avaliadores do INEP/MEC, no qual iniciei as atividades em 2005 e, atualmente, realizo, quando designada pelo INEP, visitas in loco para fins de avaliação de cursos (presenciais e a distância) e de instituições de educação superior.

Dos 30 anos de vivência profissional (1987 a 2017), 20 deles foram compartilhados com a gestão. Trabalhei, especialmente a partir da conclusão do doutorado, com empenho, pela ampliação da pós-graduação *stricto sensu*, pela titulação de professores em nível de doutorado e pela melhoria dos indicadores de qualidade da Universidade, sobretudo, em conjunto com a equipe da Diretoria de Informação e Avaliação Institucional da Pro-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN). Nesse período, seguindo demandas recebidas da administração superior, envolvi-me com tarefas voltadas para a avaliação de políticas direcionadas ao atendimento estudantil, tarefa que não resultou bem sucedida por falta de um instrumento adequado que permitisse a validação dos dados. Ao surgir a oportunidade de cursar doutorado na área de educação (um desejo guardado no fundo da alma) resolvi enveredar pelos estudos nessa seara, por ser assunto de interesse da universidade e meta do atual Plano Nacional de Educação (PNE), e que possibilitou-me desenvolver um trabalho para o qual fui incumbida e, na época, não realizei.

Aposentei-me da UFPI em abril de 2017 e, atualmente, dedico-me a estudos da área de Educação.

➤ **PERCURSO FORMATIVO**

▪ **Ensino fundamental**

➤ 1967 – Conclusão do então ensino primário – Grupo Escolar de São Raimundo, município de Batalha-PI;

➤ 1971 – Conclusão do curso ginásial – Ginásio Municipal de Piracuruca, atual Unidade Escolar Presidente Castelo Branco, Piracuruca-PI

➤ Conforme já falei, aprendi a ler e escrever antes de entrar formalmente para a escola, que à época ocorria aos 07 (sete) anos de idade. Minha Mãe era professora de todas as séries do antigo primário, inclusive de um projeto de alfabetização de adultos que antecedeu ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Meus irmãos mais velhos estudavam fora da nossa cidade (em Parnaíba-PI e Fortaleza-CE, após a conclusão ginásial). Como Minha Mãe nem sempre tinha com quem deixar suas crianças em casa para ir trabalhar à noite, nos levava para o grupo escolar e nos acomodava em colchonetes na sala da secretaria, de onde eu ficava vendo o “quadro-negro” e ouvindo as aulas da alfabetização. Assim, quando a minha mãe se deu conta, eu estava ajudando os alunos que tinham mais dificuldade a resolver seus exercícios, época em que eu tinha em torno de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade.

No final de 1967, prestei o exame de admissão ao Ginásio, tendo sido aprovada entre os primeiros, enchendo a minha Mãe de orgulho, pois além de sua filha, era sua aluna e não tinha estudado em outra escola e nem tido outra professora até então. Ouvi muitas vezes o comentário, em casa, que eu tinha o exemplo do meu irmão Chagas que tinha sido aprovado em primeiro lugar. Esperavam o mesmo de mim.

Eu estava preparada para o próximo nível de aprendizagem, o ginásial, mas como criança estava despreparada para deixar a “barra da saia e das calças” dos meus pais, pois, para cursar o ginásio eu precisava sair da fazenda e ir para Piracuruca, morar junto com meu

irmão Chagas na casa da Tia Inês, dona de uma Pensão. Foi um “chororô” danado quando vi a minha mãe arrumando minha bagagem para partir. Mas, enfim, era hora de começar a voar com minhas próprias asas.

▪ **Ensino médio**

➤ Concluído em 1974 – Escola Técnica Federal do Piauí – Teresina-PI - Curso Técnico de Edificações.

Na nossa mudança para Teresina, no final de 1971, nossa família acalentava o sonho de que eu iria estudar no Colégio Estadual São Francisco de Assis, gerido pelos padres do convento São Benedito, considerado o melhor colégio público da época. Conseguimos a matrícula, porém, no primeiro dia de aula veio a surpresa: havia um grande número de alunos excedentes e vigorava a política governamental de que o segundo grau deveria ser ensino profissionalizante (LDBE/1971); então eu e muitos outros alunos havíamos sido redistribuídos para a Escola Técnica Federal do Piauí, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O curso também já havia sido escolhido: Edificações.

À época, meus pais não podiam arcar com o ensino privado e então: mãos à obra!!!

➤ **FORMAÇÃO ACADÊMICA (Educação Superior)**

“Quanto mais aumenta nosso conhecimento, mais evidente fica nossa ignorância”.
(JOHN F. KENNEDY)

▪ **GRADUAÇÃO**

Conclui três cursos de graduação. Inicialmente, integralizei o Curso Superior de Tecnologia em Administração Rural, antes do lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia; depois cursei o Bacharelado em Medicina Veterinária e, posteriormente, integralizei o curso de Pedagogia, Licenciatura. Ressalte-se que iniciei a Licenciatura em Pedagogia, na UFPI no ano de 1979, o qual não foi concluído, à época, por ter deixado de cursar um dos estágios, considerando que eu já cursava Medicina Veterinária, que requeria tempo integral. Quando fui retomar, o currículo havia mudado e teria que refazer muitas disciplinas. Deixei pra depois ... Em 2013 fiz outro vestibular e conclui o curso em 2018.

➤ De 1975 a 1977 – realizei o Curso Superior de Tecnologia em Administração Rural – CT-CCA/UFPI;

➤ De 1979/2 a 1985/1 – Bacharelado em Medicina Veterinária – CCA/UFPI;

➤ De 2013/2 a 2017/2 – Licenciatura em Pedagogia, Centro Universitário UNINTER.

Enquanto acadêmica ministrei aulas de Biologia na Educação Básica: Grupo Educacional Visão e Colégio Padre Almeida, ambos em Teresina.

Também exerci, por 09 anos o cargo de auxiliar de controle externo do Tribunal de Contas do Estado do Piauí, por ter feito concurso público em 1977. Após a conclusão do Curso de Medicina Veterinária, consegui uma disposição (em 1985) do Tribunal de Contas para a Secretaria Estadual de Agricultura, com atuação na área de Sanidade Animal, no apoio

às feiras e exposições agropecuárias do Estado. Em 1986 (07 de maio) fui contratada como Médica Veterinária do quadro da então Companhia de Desenvolvimento Agropecuário do Estado do Piauí (CIDAPI), continuando lotada na Secretaria Estadual de Agricultura, porém no Centro de Produção de Alevinos

Como o nosso horário de trabalho era de seis horas corridas, no turno da tarde eu atuava como Médica Veterinária na “Clínica Veterinária Piauiense”, que se constituiu em um importante como cenário de prática.

Ainda em 1986 houve o primeiro concurso para Médicos Veterinários da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT). Aprovada, fui lotada (em outubro de 1986) na Secretaria de Agricultura e Abastecimento (SEMAB) da PMT.

Trabalhei na SEMAB no período de 01.10.86 a 31.12.87, pois surgiu uma vaga para o quadro docente da UFPI: era hora de arregaçar as mangas e estudar para realizar o sonho de ser professora. Inicialmente, não houve candidatos aprovados no concurso e, assim, havia necessidade de selecionar um professor substituto: participei da seleção e assumi. Após uma greve muito extensa, ressurgiu a vaga de docente efetivo na área de Terapêutica Veterinária e consegui a aprovação. Em 02 de setembro de 1987 tomei posse como professora auxiliar no DMV-CCA-UFPI, Departamento onde exerci atividades profissionais por 30 anos.

➤ ESPECIALIZAÇÃO (*lato sensu*)

1) Curso de Gestão Pública – Centro de Ciências Humanas e Letras da UFPI

- Título da **monografia**: “Aspectos históricos e metodológicos da avaliação das instituições de ensino superior no Brasil: algumas notas”;
- Carga horária: 420 h;
- Conclusão: 2006;

Quando iniciei a pós-graduação *lato sensu* em Gestão Pública eu já havia concluído as duas etapas do ciclo *stricto sensu*. O meu objetivo foi adquirir conhecimentos na área de gestão, já que eu estava desempenhando funções de direção e não possuía formação específica para tal. Temas importantes acerca da gestão pública foram extensamente discutidos e eu aprendi bastante com o Curso.

2) Farmacologia e Interações Medicamentosas

Centro universitário Internacional – Curitiba, PR.

Título da **monografia**: “Avaliação do mecanismo de antinociceptiva da fração aquosa do extrato etanólico de *Luehea divaricata* em modelo biológico.

- Carga horária: 390 h;
- Conclusão: 2013;

▪ MESTRADO

- ✓ Início: março de 1990; término: julho de 1992.
- ✓ Orientadora: Helena Simões Duarte;
- ✓ Co-Orientador: Roberto Soares de Castro;
- ☆ **Título da dissertação**: Influência da dose e via de administração de *Corynebacterium*

parvum inativado sobre o eritrograma, leucograma e perfil protéico de camundongos. Tive bolsa da CAPES no segundo ano do curso.

➤ **Publicações geradas da Dissertação:**

✓ **Em congresso:**

☆ SOUSA, Maria do Carmo B. B.; CAVALCANTI, M.I.; CASTRO, R.S.; VERINALDO, S.C. Biometria de órgãos murinos após terapia com *Corynebacterium parvum* inativado. VI Congresso Internacional de Medicina Veterinária em Língua Portuguesa, Salvador-BA, 06 a 10 de dezembro de 1993, Anais... Trabalho A-2, p. 200.

✓ **Em periódicos:**

☆ SOUSA, M.C.B.B.; CASTRO, R.S.; REGO, E.W.; RODRIGUES, O.G.; ABREU, S. R. O; DUARTE, H. S. Efeito do tratamento com *Corynebacterium parvum* inativado sobre o perfil leucocitário de camundongos. **Rev. Brasileira de Farmácia**, v. 74, n. 3, p. 63-66, 1993.

☆ SOUSA, M.C.B.B.; CASTRO, R.S.; REGO, E.W.; RODRIGUES, O.G.; ABREU, S. R. O; DUARTE, H. S. Efeito do Tratamento com *Corynebacterium parvum* inativado sobre os teores de proteínas plasmáticas de camundongos. **Rev. Brasileira de Farmácia**, v. 74, n. 4, p. 82-84, 1993.

▪ **DOUTORADO**

1) **Ciência Veterinária**

✓ Início: 15 de março de 2001; término: 16 de fevereiro de 2004.

✓ Orientador: Roberto Soares de Castro;

✓ Co-Orientadores: Fernando Aécio de Amorim Carvalho (UFPI) e Eneida Willcox Rego (UFRPE).

➤ **TÍTULO DA TESE:** Síndrome Naso-proliferativa endêmica em ovinos no estado do Piauí: aspectos clínico-laboratoriais e sua associação com lentivirose de pequenos ruminantes. Fui bolsista CAPES de março/2001 a fev/2004.

☆ **Publicações geradas da Tese:**

➤ **Em congresso:**

☆ BATISTA, Maria do Carmo de S.; CASTRO, Roberto S.; CARVALHO, Fernando A.A.; CARVALHO, Maria A. M.; CRUZ, Maria do S.P.; SILVA, Silvana M.M.S; LOPES, João. B.; Pesquisa de anticorpos antilentivirus de pequenos ruminantes em ovinos no Estado do Piauí. XXXI Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária, São Luís-MA. **Anais...** p. H-14, 2004.

☆ BATISTA, Maria do Carmo de S.; CASTRO, Roberto S.; CARVALHO, Fernando A.A.; CARVALHO, Maria A. M.; MENDONÇA, Ivete L.; SILVA, Francisco L.; SILVA FILHO, O.F.; SOUSA, Janayna B.B. Perfil hematológico de ovinos hípidos criados no Estado do Piauí. XXXI Congresso Brasileiro de Med. Veterinária, São Luís-MA. **Anais...** p. E-134, 2004.

☆ BATISTA, Maria do Carmo de S.; CASTRO, Roberto S.; CARVALHO, Fernando A. A.; REGO, Eneida W.; SILVA, Silvana M.M.S; SILVA, Severino V.; COSTA, Francisco A. L. Síndrome Naso-proliferativa endêmica em Ovinos no Estado do Piauí: aspectos clínicos. XXXI Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária, São Luís-MA. **Anais...** p. E-151, 2004.

➤ **Em periódicos:**

☆ BATISTA, Maria do Carmo de S.; CARVALHO, Fernando A.A.; CRUZ, M.S.P.; LOPES, J.B.; CASTRO, Roberto S. Anticorpos antilentivirus de pequenos ruminantes em caprinos integrantes de nove municípios piauienses. **Ciência Veterinária nos Trópicos**, v. 7, p.75-81, 2004;

☆ SILVA, Silvana M.M.S.; CASTRO, Roberto S.; COSTA, Francisco Assis L. VASCONCELOS, Anilton C.; **BATISTA, Maria do Carmo de S.**; RIET-CORREA, Franklin; CARVALO, E. M. S. Conidiobolomycosis in seep in Brazil. **Veterinary Patology**, v.44, p.14-19 2007;

☆ SILVA, Silvana M.M.S.; CASTRO, Roberto S.; COSTA, Francisco Assis L. VASCONCELOS, Anilton C.; **BATISTA, Maria do Carmo de S.**; RIET-CORREA, Franklin; CARVALHO, Eulália M. S. Epidemiologia e sinais clínicos da Conidiobolomiose em Ovinos do Estado do Piauí. **Pesq. Vet. Brasileira**, v. 27, p.184-190, 2007.

☆ **BATISTA, Maria do Carmo de S.**; CASTRO, Roberto S.; REGO, Eneida W.; CARVALHO, Fernando A.A.; SILVA, Silvana M.M.S.; CARVALHO, Charles C.D.; RIET-CORREA, Franklin. Hemograma, proteinograma, ionograma e dosagens bioquímicas e enzimáticas de ovinos acometidos de Conidiobolomiose no Nordeste do Brasil. **Pesq. Vet. Brasileira**, v. 9, n.1, p.17-24, 2009.

2) **Doutorado em Educação**

Início: /2016.

☆ DINTER. Instituição promotora: Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Instituição receptora: UFPI –

☆ Orientadora: Profa. Dra. Lazara Christina da Silva.

✓ **Título da tese:** Políticas de inclusão universitária: permanência estudantil na Universidade Federal do Piauí.

➤ **Linha de pesquisa:** Estado, Políticas e Gestão da Educação.

➤ **ATIVIDADES DE ENSINO**

“Ser professor é professar a fé e a certeza de que tudo terá valido a pena se o aluno se sentir feliz pelo que aprendeu com você e pelo que ele lhe ensinou”
(AUTOR DESCONHECIDO).

➤ **DOCÊNCIA EM ENSINO DE GRADUAÇÃO**

✓ **Disciplinas Ministradas no ensino de graduação da UFPI:**

☆ **Terapêutica Veterinária** –75 h – atuação como professor responsável, por 30 anos;

☆ **Farmacologia Veterinária**- 105 h – atuação como professora colaboradora;

☆ **Manejo e Sanidade de Animais de Biotério** – 45 h – trata-se de uma disciplina optativa, cuja oferta depende da demanda. Em alguns semestres atuei como responsável, em outros ministrei em colaboração com o Prof. Pedro Lemos;

☆ **Toxicologia Veterinária** – 45 h – também é uma disciplina optativa e integrante do currículo anterior, era ministrada em alguns semestres, conforme demanda – em colaboração com os Professores Rozeverter Moreno e Pedro Lemos;

☆ **Bem-Estar Animal** – 45 h – igualmente, em alguns semestres atuei como professor responsável, em outros o fiz em colaboração com o Prof. Nicodemos A. Macêdo. Para a ministração desta disciplina, participei, no ano de 2005 de um Curso em Salvador – BA, oferecido pelo WASP, intitulado Introdução a Docência em Bem-Estar Animal e a partir daí passei a colaborar com esta atividade.

➤ **DOCÊNCIA EM ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Ministrar aulas na pós-graduação é, indubitavelmente, uma experiência muito enriquecedora para a carreira acadêmica. Todos os pós-graduandos têm muita sede de saber e, como questionadores, detêm muita sabedoria.

✓ **Disciplinas Ministradas em Cursos de Mestrado e Doutorado – PPG em ciência Animal - UFPI:**

☆ **Terapêutica Clínica** – 45 h - até 2005, quando era apenas o curso de Mestrado em Ciência Animal;

☆ **Farmacologia Clínica** – 30 h - a partir de 2006, após a criação do doutorado, foi reformulada a matriz curricular e houve mudança de nomenclatura da disciplina- atuei como docente responsável de 2006-2014.

✓ **Disciplinas Ministradas em Cursos de Especialização:**

☆ **Didática do Ensino Superior** – 45 h - 2016, 2017 e 2018 -Faculdade Evangélica do meio Norte – Curso de Especialização em Psicopedagogia;

☆ **Políticas Públicas e Legislação Educacional** - 45 h – 2017 - Faculdade Evangélica do Meio Norte - Curso de Especialização em Gestão Educacional;

☆ **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico** – 2016 e 2017 - 60 h - Faculdade Evangélica do Meio Norte - Curso de Especialização em Psicopedagogia.

☆ **Planejamento e Avaliação na Educação Superior** – 2017 - 45 h - Faculdade Evangélica do Meio Norte - Curso de Especialização em Psicopedagogia

➤ **Orientação de Estágio Supervisionado Obrigatório (ECISO)**

De acordo com o dicionário da língua portuguesa, orientar (verbo transitivo) significa: “informar; indicar a alguém alguma direção a ser seguida; encaminhar um indivíduo a algum lugar; acompanhar alguém guiando-o por um determinado ponto referencial”.

Sempre tive muita preocupação com o processo de orientação, visto que “ser guia” envolve muita responsabilidade, sobretudo para com os jovens, uma vez que o nosso exemplo acaba tomando corpo na vida deles. Neste processo, aprendi muito, como professora e como

pessoa humana. Cada um do seu jeito, com um modo diferente de se portar, contribuiu com a minha tarefa de “ser orientadora”. Meus sinceros agradecimentos a todos(as) que passaram pela minha vida, ocupando o papel de orientando(a).

O ECSO, no Curso de graduação em Medicina Veterinária, se subdivide em dois: ECSO I, de 90 horas, onde o aluno realiza uma pesquisa e o ECSO II, de 360 horas, no qual o graduando efetivamente realiza atividades de estágio, em Laboratórios/setores da UFPI ou em instituições conveniadas. Em ambos, ele elabora um Relatório e o defende perante uma banca examinadora. Participei das seguintes orientações de ECSO, todas com relatórios aprovados, a partir de 2004.

☆ **Raimundo Nonato Lima Vitorino Filho - ECSO I**

-Período letivo: 2004/2

-Título do trabalho: **Uso de pomada à base de semente de jaca na terapêutica tópica de feridas;**

-Data defesa: 02 de março de 2005;

-Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (presidente), Rozeverter Moreno Fernandes - DMV-CCA-UFPI (membro) e Francisco Solano Feitosa Júnior - DCCV-CCA-UFPI (membro);

☆ **Raimundo Nonato Lima Vitorino Filho - ECSO II**

-Realizado nos Laboratórios de: a) Fisiologia e Farmacologia do DMV-CCA; b) Imunohistoquímica e Biologia Molecular do DCCV-CCA;

-Período letivo: 2007/1

-Data defesa: 06 de agosto de 2007;

-Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (orientadora), Amilton Paulo Raposo Costa - DMV-CCA-UFPI (membro) e Francisco Solano Feitosa Júnior - DCCV-CCA-UFPI (membro);

☆ **Caliandra Bona Nascimento - ECSO I**

Título do trabalho: **Anticorpos anti-lentivírus de pequenos ruminantes em rebanhos de ovinos no município de Teresina.**

Período letivo: 2007/2

Data defesa: 26 de janeiro de 2008;

-Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (orientadora), Maria do Socorro Pires e Cruz - DMV-CCA-UFPI (membro) e Amilton Paulo Raposo Costa – DMV-CCA-UFPI (membro);

☆ **Ricardo Abílio Bezerra e Silva - ECSO II**

- Realizado nos Laboratórios: Unidade de Lentivirose de Pequenos Ruminantes do Laboratório de Ciências Fisiológicas do DMV-CCA; e Laboratório Nacional Agropecuário do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento – MAPA, em Recife-PE;

-Período letivo: 2007/2;

-Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (orientadora), Antonio Sampaio Júnior – CCA-UFPI (membro) e Amilton Paulo Raposo Costa – DMV-CCA-UFPI (membro);

-Data defesa: 26 de janeiro de 2008;

☆ **Caliandra Bona Nascimento - ECSO II**

- Realizado nos Laboratórios: Unidade de Lentivirose de Pequenos Ruminantes do Laboratório de Ciências Fisiológicas do DMV-CCA; e Laboratório Nacional Agropecuário do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento – MAPA, em Recife-PE;

-Período letivo: 2007/2;

-Data defesa: 10 de janeiro de 2008;

-Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (orientadora), Maria do Socorro Pires e Cruz - DMV-CCA-UFPI (membro) e Antonio Sampaio Júnior – Mestrando-UFPI (membro);

☆ **Emanuelle Karine Frota Batista – ECSO I**

➤ Título: **Uso de pomadas à base de Aloe vera na cicatrização de feridas cutâneas;**

➤ Período 2009/2

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (orientadora), Flávia Melo Barreto – Doutoranda-UFPI e Raimundo Nonato Lima Vitorino Filho- Med. Veterinário-UFPI;

➤ Data da defesa: 17.12.2009;

☆ **Emanuelle Karine Frota Batista – ECSO II**

➤ Título: Farmacologia das Parasitoses Animais;

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA-UFPI, Ivete Lopes de Mendonça – DCCV-CCA-UFPI e Caliandra Bona Nascimento – Mestranda-UFPI;

➤ Data da defesa: 05/07/ 2010;

☆ **Thalita Soares Sousa - ECSO I**

➤ Título do trabalho: **Avaliação do uso de formulações à base da casca do cajueiro (*Anacardium occidentale* L) na terapêutica tópica de feridas.**

➤ Período 1010/1

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (orientadora), Gregório Elias Nunes Viana – UFPI e Ricardo Abílio Bezerra e Silva – UFPI;

➤ Data da defesa: 05.07.2010;

☆ **Thalita Soares Sousa - ECSO II**

➤ Título do trabalho: **Determinação das concentrações Inibitórias Mínimas (CIM) de antifúngicos sobre leveduras do gênero *Candida* sp provenientes da microbiota de *Calopsittacus holbrooki* (Nymphicus hollandicus) e periquitos do sertão (*Aratinga caninus*)”;**

➤ Período 1010/1

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (orientadora), Carlos Zardem Feitosa de Oliveira - DMV-CCA-UFPI e Ricardo Abílio Bezerra e Silva – Mestrando-UFPI;

➤ Data da defesa: 05.07.2010;

☆ **Emanuela da Silva Moura – ECSO I;**

- Título do Trabalho: “Avaliação do Extrato Etanólico oriundo da planta *Buchemnavia sp*, sobre o ciclo estral, biometria, histologia de órgãos e perfil bioquímico de ratas Wistar;

- Data defesa: 22 de abril de 2013;

-Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (orientadora), Silvana Maria Medeiros de Sousa Silva - DCCV-CCA-UFPI (membro) e Marcos Daniel de Sousa Ferreira – Mestrando-UFPI (membro);

☆ **Krishna Kayomany da Silva Costa – ECSO I;**

- Título do Trabalho: Avaliação do efeito de formulações com látex do aveloz (*Euphorbia tirucalli*) na terapêutica tópica de feridas cutâneas: aspectos clínicos e histológicos;

- Data defesa: 2014

-Banca: Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-CCA-UFPI (orientadora), Flavia Melo Barreto – Prof. Substituta UFPI (membro) Emanuelle Karine Frota Batista – Mestre-UFPI (membro);

☆ **Kelly Noílla de Sousa Araújo – ECSO I**

-Período 2014/2

-Título do Trabalho: **Avaliação do perfil bioquímico de ratas após administração oral do extrato etanólico da planta *Luehea divaricata*;**

Banca: Maria do Carmo de Souza Batista- DMV-CCA-UFPI (orientadora), Hebelys Ibiapina da Trindade – Doutoranda-UFPI (membro); Emanuelle Karine Frota Batista – Mestre-UFPI (membro).

- Data defesa: 15.01.2015;

☆ **Flora Suzane Parentes Maia – ECSO I**

- Título do Trabalho: **Avaliação macroscópica da atividade cicatrizante da planta *Luehea divaricata* (Açoita cavalo) na terapêutica tópica de feridas cutâneas;**

Banca: Maria do Carmo de Souza Batista- DMV-CCA-UFPI (orientadora), Hebelys Ibiapina da Trindade – Doutoranda-UFPI (membro); Emanuelle Karine Frota Batista – Mestre-UFPI (membro).

- Data defesa: 08.01.2015;

☆ **Elyse Medeiros de Olímpio Bomfim – ECSO I**

-Período 2015/1

-Título do Trabalho: **Avaliação da atividade analgésica de *Luehea divaricata* Martius & Zucarini.**

-Banca: Maria do Carmo de Souza Batista- DMV-CCA-UFPI (orientadora), Hebelys Ibiapina da Trindade – Doutoranda-UFPI (membro); Emanuelle Karine Frota Batista – Mestre-UFPI (membro).

➤ **Orientação de Monitoria**

“Todo professor que se preza deve contribuir com o aprimoramento do ensino oferecido na graduação, por meio de práticas e experiências pedagógicas que permitam a interação entre o corpo docente e o discente, de forma a suscitar o gosto pela docência”

(RELATO DE UM MONITOR ANÔNIMO)

A Monitoria é uma modalidade de ensino e aprendizagem, exercidas por alunos sob a orientação docente, que contribui para o aprimoramento acadêmico e desperta o interesse do alunado pela docência.

A partir do ano de 2004, após a conclusão do Doutorado em Ciência Veterinária, orientei os seguintes alunos, todos eles na Disciplina Terapêutica Veterinária:

- ✧ Rosa Maria dos Santos Melo – 2004/1
- ✧ Cecília Melo Macedo - 2004/1
- ✧ Videline Rodrigues de Sousa - 2005/1
- ✧ Kerla Joeline L. Monteiro - 2005/1
- ✧ Joubert Borges de Moraes -2005/1
- ✧ Samia Raquel S. Almendra- 2005/2
- ✧ Ricardo Abílio Bezerra e Silva- 2005/2
- ✧ Adeline de Andrade Carvalho - 2005/2
- ✧ Francisco de Assis L. Sousa - 2006/2
- ✧ Paulo Alex Bezerra Sales-2006/2
- ✧ Thays Carvalho de Sá Maia - 2006/2
- ✧ Felipe Cardoso de Brito -2007/1
- ✧ Tibério Barbosa Nunes Neto - 2007/1
- ✧ Tarcísio Paiva do N. Moraes - 2007/1
- ✧ Laís Medeiros Costa Silva - 2007/1
- ✧ Hermínio José da Rocha Neto - 2008/1
- ✧ Mabel Nery Ribeiro - 2008/2
- ✧ Raíssa Paula Araújo Alves – 2009/1
- ✧ Francisca Júlia da Mota Aragão - 2009/1
- ✧ Moema Sousa de Oliveira - 2009/2
- ✧ Mayara Camuri Teixeira Lopes - 2009/2
- ✧ Raíssa Paula Araújo Alves – 2010/1
- ✧ Indira Régia e Silva - 2010/1
- ✧ José Wilson Costa Azevedo Júnior 2010/2
- ✧ Emanuela Ribeiro Moura -2011/2

- ☆ Leopoldo Fabricio Marçal do Nascimento - 2011/2
- ☆ Flora Suzane Parente Maia - 2012/2
- ☆ Henry Brayner Gomes Macedo – 2013/1
- ☆ Karoline Figueiredo Rodrigues - 2013/2
- ☆ Jéssica Maria da Silva Sousa - 2013/1
- ☆ João Farias de Sousa Júnior – 2014/1

➤ PRODUÇÃO INTELECTUAL

✓ Artigos publicados em Periódicos

Não se produz sozinho. Toda produção científica, na atualidade, é gerada pelo trabalho articulado de um grupo de pesquisadores e estudantes, organizados em torno de uma ou mais linhas de pesquisa. A partir de 2004, tenho participado, como líder ou como membro de grupos de pesquisa coordenados por colegas, nos quais há o envolvimento profissional e permanente com essas atividades, organizada em torno de linhas, compartilhando instalações e equipamentos.

Não é muito fácil ser pesquisador e gestor. Tenho exercido atividades de gestão universitária desde novembro de 2004, em funções que demandaram muito compromisso e empenho pessoal. Portanto, grande parte dos trabalhos publicados ocorreu “a várias mãos”. Assim, sou grata a todos os mentores e colaboradores.

Listo, pois, as publicações produzidas a partir de 2004:

- ☆ BATISTA, Maria do Carmo de S.; CARVALHO, Fernando A.A.; CRUZ, M.S.P.; LOPES, J.B.; CASTRO, Roberto Soares de. Anticorpos antienterovirus de pequenos ruminantes em caprinos integrantes de nove municípios piauienses. **Ciência Veterinária nos Trópicos**. v. 7, p.75-81, 2004.
- ☆ SILVA, Silvana Maria Medeiros de Sousa; CASTRO, Roberto Soares de; COSTA, Francisco Assis Lima.; VASCONCELOS, Anilton Cesar; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; RIET-CORREA, Franklin; CARVALHO, Eulália Maria Sousa. Epidemiologia e sinais clínicos da conidiobolomicose em ovinos no Estado do Piauí. **Pesquisa Veterinária Brasileira**. v.27, p.184 - 190, 2007.
- ☆ SILVA, Silvana Maria Medeiros de Sousa; CASTRO, Roberto Soares de; COSTA, Francisco Assis Lima; VASCONCELOS, Anilton César; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; RIET-CORREA, Franklin; CARVALHO, Eulália Maria Sousa. Conidiobolomycosis in sheep in Brazil. **Veterinary Pathology**. v.44, p.314 - 319, 2007.
- ☆ VITORINO FILHO, Raimundo N. L.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; VERÇOSA, Barbara L. A; SILVA, Silvana Maria Medeiros de Souza; MACHADO, Anny S. F.; BONFIM, Jailon M.; BRANDAO, A. A. C.; SOUSA, Janayna B. B. Avaliação do uso de pomada à base de semente de jaqueira (*Artocarpus heterophyllus*

Lam) na terapêutica tópica de feridas. **Revista de Ciências Farmacêuticas Básica e Aplicada**. v.28, p.279 - 286, 2007.

- ★ NASCIMENTO, Caliandra Bona; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; SILVA, Ricardo AAbílio B.; SANTANA, Antonio Vítor M. R. Lentiviroses de Pequenos Ruminantes. **O BERRO**, UBERABA-MG, P. 62 - 65, 09 SET. 2008.
- ★ RIBEIRO, Edson Egledson Andrade; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; CARVALHO, Maria Acelina Martins de. Hemograma e proteinograma de cutias (*Dasyprocta* sp) hípidas, criadas em cativeiro. **Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia**. v.60, p.1123 - 1128, 2008.
- ★ RIBEIRO, Edson Egledson Andrade; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; CARVALHO, Maria Acelina Martins de; SILVA, Jose Algacir L. Níveis iônicos e enzimáticos de cutias (*Dasyprocta* sp) hípidas, criadas em cativeiro, influência do sexo e da idade. **Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia**. v.60, p.651 - 655, 2008.
- ★ **BATISTA, Maria Do Carmo de Souza**; CASTRO, R. S. ; REGO, Eneida Willcox ; CARVALHO, Fernando Aécio de Amorim ; CARVALHO, Cleyton Charles D.; RIET-CORREA, Franklin. Hemograma, proteinograma, ionograma e dosagens bioquímicas e enzimáticas de ovinos acometidos de conidiobolomicose no Nordeste do Brasil. **Pesquisa Veterinária Brasileira** (Impresso). v. 29, p. 17-24, 2009.
- ★ VERÇOSA, Barbara Laurice A; VITORINO FILHO, R. N. L.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; SOUSA, MVC; FONTELES, Z.G.C.; BARBOSA, R.D.; PASSOS, Dárcio de Almeida; FEITOSA JÚNIOR, Francisco Solano; SILVA, Severino Vicente. Relato clínico e terapêutico da hipomielinogênese congênita em bovino. **Pubvet** (Londrina). v.3, Art. 652 - <http://www.pubv>, 2009.
- ★ VERÇOSA, Barbara Laurice A; VITORINO FILHO, R. N. L.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; SILVA, Severino Vicente da; PASSOS, Dárcio de Almeida; FEITOSA JÚNIOR, Francisco Solano; FONTELES, Z.G.C.Aspectos clínicos e tratamento da fotossensibilização hepatógena em ovino. **Pubvet** (Londrina). v.3, p.653 - 61, 2009.
- ★ VERÇOSA, Baubara Laurice A; VITORINO FILHO, Raimundo Nonato L.; SOUSA, MVC; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; FONTELES, Z.G.C.; BARBOSA, R.D.; PASSOS, Dárcio de Almeida; FEITOSA JÚNIOR, Francisco Solano; SILVA, Severino Vicente da. Relato clínico e anátomo-patológico da intoxicação cúprica na espécie bovina. **Pubvet** (Londrina). v.3, p.Art. 651 - Ed. 91, 2009.
- ★ TRINDADE, H.I.; ALMEIDA, K. S. ; SOUSA, M. G. ; TEIXEIRA, M. C.;

MACHADO, R.Z.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; Batista, Emanuelle K.F. Frequência de Anaplasma marginale Em Bovinos Da Região De Araguaína, Estado Do Tocantins, Brasil. **Ciencia Animal** (UECE). v.21, p.19 - 125, 2011.

- ★ SAMPAIO JÚNIOR, Antonio; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; CRUZ, Maria Do Socorro Pires e; SILVA, Ricardo Abílio Bezerra e; NASCIMENTO, Caliandra Bona; Werneck, G.L. Prevalência da infecção por lentivirus de pequenos ruminantes em caprinos em Teresina, Piauí. **Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia**. v.63, p.757 - 760, 2011.
- ★ SILVA, Ricardo Abílio Bezerra e; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; NASCIMENTO, Caliandra Bona; ALVES, F.S.F.; PINHEIRO, R.R.; CARDOSO, J.F.S.; PAULA, N.R.O. CARACTERIZAÇÃO ZOOSANITÁRIA DA OVINOCULTURA E DA CAPRINOCULTURA. **Arquivos do Instituto Biológico** (Impresso). v.78, p.593 - 598, 2011.
- ★ VERAS, Leiz Maria Costa; GUIMARAES, M.; D. CAMPELO, Y.; VIEIRA, M.; NASCIMENTO, C.; F. Lima, D.; VASCONCELOS, L.; NAKANO, E.; KUCKELHAUS, S.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; Leite, José Roberto S.A.; MORAES, Josué. Activity of Epiisopiloturine against *Schistosoma mansoni*. **Current Medicinal Chemistry**. v.19, p.2051 - 2058, 2012.
- ★ MULLER, Janayna Batista B.S.; FERNANDES, Rozeverter M.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; Moura, Emaela R.; Silva, R.V.P.; FERREIRA-FILHO, Edson. S.; OLIVEIRA, R. C. M.; FERNANDES, Maria Zenaide L. C. M. Studies of *Copaifera luetzelburgii* Harms in reproductive pharmacology: In vivo and in vitro approaches. **African Journal of Biotechnology**, v.12, p. 3864 - 3871, 2013.
- ★ SILVA FILHO, Manuel Lopes da; FERNANDES, Rozeverter Moreno; FERNANDES, Maria Zenaide de Lima Chagas Moreno; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; SILVA, José Algacir Lopes da; LOPES, G. S. Efeito dos extratos aquoso e etanólico da casca do angico preto (*Anadenanthera macrocarpa*) sobre teleóginas de *Rhipicephalus* (*Boophilus*) *microplus*. **Comunicata Scientiae** (Online). v.4, p.324 - 329, 2013.
- ★ TRINDADE, H.I.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; SILVA, Livia Larissia B. Dor: mecanismos envolvidos na sua transmissão e recursos terapêuticos aplicados à sua inibição. **Medicina Veterinária** (UFRPE). v.7, p.6 - 18, 2013.
- ★ FERREIRA, M. D. S.; LIMA, D.C.P.; MOURA, E.R.; MULLER, J.B.B.S.; CARDOSO FILHO, F.C.; SILVA, Silvana Maria Medeiros de Sousa; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. AVALIAÇÃO DA TOXICIDADE CRÔNICA E GESTACIONAL DO EXTRATO ETANÓLICO DE *Buchenavia* sp., EM RATAS WISTAR. **Acta Veterinaria Brasilica** (UFERSA). v.7, p.319-326 - 326, 2013.

- ★ NASCIMENTO, Caliandra Bona; PINHEIRO, Raymundo Rizaldo; ALVES, Francisco S.F.; BRITO, R.L.L.; RODRIGUES, A.L; SILVA, R. A. B. E.; PAULA, Ney R.O.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. Ferramentas diagnósticas de Lentivirose de Pequenos Ruminantes: padronização da técnica de ELISA indireto. **Arquivos do Instituto Biológico** (Impresso). v.81, n.1, p. 09-15, 2014.

- ★ BATISTA, E. K. F.; COSTA, K. K. S.; VIANA, Gregório Elias Nunes; SOUSA, João Macedo de; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. Avaliação do efeito de formulações com o látex da *Euphorbia tirucalli* na terapêutica tópica de feridas cutâneas: aspectos clínicos e histopatológicos. **Medicina Veterinária** (UFRPE). v.8, p.1-11, 2014.

- ★ BATISTA, E. K. F.; TRINDADE, H.I.; MAIA, F. S. P; ARAUJO, K.N.S.; SOUSA, João Macedo de; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. Avaliação macroscópica da atividade cicatrizante da planta *Luehea divaricata* (Açoita cavalo) na terapêutica tópica de feridas cutâneas. **Archives of Veterinary Science**. v.20, p.26-35, 2015.

- ★ BATISTA, Emanuelle Karine Frota; TRINDADE, Hebelys Ibiapina da; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. Efeito antinociceptivo da própolis oriunda de duas vegetações distintas. **Semina. Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 36, n. 1, p. 23-30, jan./jun. 2015.

- ★ BATISTA, Emanuelle Karine Frota; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; NEVES SOBRINHO, José Assenção; TRINDADE, Hebelys Ibiapina da; SILVA, Livia Larissa B.; MULLER, Janayna B.B.S. Influência da própolis sobre os perfis leucocitário e proteico de camundongos e tempo de fechamento de feridas excisionais limpas e infectadas por *Staphylococcus aureus*. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**. v.17, p. 413 - 419, 2015.

- ★ BATISTA, E. K. F. ; SOUSA, Thalyta Soares; TRINDADE, Hebelys I.; BARRETO, Flávia Melo ; SOUZA, J. M. ; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. Avaliação do uso de formulações à base da casca do caule do *Anacardium occidentale* L. na terapêutica tópica de feridas cutâneas. **Semina. Ciências Biológicas e da Saúde** (Online), v. 37, p. 77-84, 2016.

- ★ BATISTA, E.K.F; TRINDADE, H.I. ; LIRA, S.R.S. ; MULLER, J.B.B.S.; SILVA, L.L.B.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza** Atividades antinociceptiva e antiinflamatória do extrato etanólico de *Luehea divaricata*. **Revista Brasileira de Plantas Medicinais**, v. 18, p. 433-441, 2016.

- ★ BATISTA, E. K. F.; TRINDADE, H. I. ; FARIAS, I. S. ; MARTINS, F. M. M. ; SILVA FILHO, O. F. ; **BATISTA, M. C. S. . VALIAÇÃO DA ATIVIDADE**

CICATRIZANTE DE PREPARADOS À BASE DE JUCÁ (*Caesalpinia férrea* Mart.). **Archives of Veterinary Science**, v. 22, p. 30-39, 2017.

- ☆ MELLO, Gustavo W.; RIET-CORREA, Franklin; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**, CARVALHO, Ciro J., DIAS, Alexandre C.; FRANKLIN, Fabio L.; SILVA, Silvana M. Sousa; DIAS, Alex. Poisoning by *Brunfelsia uniflora* in sheep and donkeys
Journal of Veterinary Diagnostic Investigation:, v. 30, n. 3, p. 476-478, 2018.

➤ MATERIAL DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICO CULTURAL

- ☆ HONÓRIO, Mirtes G.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. IBIAPINA, Darkyana Francisca. **Projeto Pedagógico de Curso de Graduação: diretrizes para elaboração/reformulação**.
➤ Editoração: Pro-Reitoria de Ensino de Graduação -PREG / Coordenadoria de Currículo da UFPI;
➤ **CD** – Nº 01-2014 – ISBN 978-85-7463-733-4.

➤ RESUMOS PUBLICADOS NOS ANAIS DE EVENTOS CIENTÍFICOS

- ☆ **BATISTA, Maria do Carmo de S.**; CASTRO, Roberto S.; CARVALHO, Fernando A.A.; CARVALHO, Maria A. M.; CRUZ, Maria do S.P.; SILVA, Silvana M.M.S; LOPES, João B.; Pesquisa de anticorpos antilentivirus de pequenos ruminantes em ovinos no Estado do Piauí. XXXI Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária, São Luís-MA. **Anais...** p. H-14, 2004.
- ☆ **BATISTA, Maria do Carmo de S.**; CASTRO, Roberto S.; CARVALHO, Fernando A.A.; CARVALHO, Maria A. M.; MENDONÇA, Ivete L.; SILVA, Francisco Lima; SILVA FILHO, O.F.; Sousa, Janayna B.B. Perfil hematológico de ovinos hípidos criados no Estado do Piauí. XXXI Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária, São Luís-MA. **Anais...** p. E-134, 2004.
- ☆ **BATISTA, Maria do Carmo de S.**; CASTRO, Roberto S.; CARVALHO, Fernando A. A.; REGO, Eneida W.; SILVA, Silvana M.M.S; SILVA, Severino V.; COSTA, Francisco A. L. Síndrome Naso-proliferativa endêmica em Ovinos no Estado do Piauí: aspectos clínicos. XXXI Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária, São Luís-MA. **Anais...** p. E-151, 2004.
- ☆ SILVA, Silvana Maria Medeiros de Souza; CASTRO, R. S.; CARVALHO, Eulália Maria Souza; **BATISTA, Maria Do Carmo de Souza**; VASCONCELOS, Anilton Cesar; SOUZA JÚNIOR, Antônio; SILVA, Severino Vicente da; COSTA, Francisco Assis Lima. Rinite micótica em ovinos no Estado do Piauí. In: XXXI Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária, 2004, São Luis- **Anais...** p. E146, 2004.

- ★ **BATISTA, Maria Do Carmo de Souza**; CASTRO, Roberto S.; RÊGO, Eneida Wilcox; CARVALHO, Fernando A A; SILVA, Silvana Maria Medeiros de Sousa; FEITOSA JÚNIOR, Francisco S; RÊGO, Tatiana P N ; SOUSA, João M ; VIANA, Gregório E.N. Valores da temperatura, frequências cardíaca e respiratória, de ovinos hígidos criados no Estado do Piauí, Brasil. In: XXXI Congresso Brasileiro de Medicina Veterinária, 2004, São Luis, **Anais...** 2004.

- ★ CARVALHO, Maria Acelina Martins de; VALE, E. F.; **BATISTA, Maria Do Carmo de Souza**; ASSIS NETO, Antonio Chaves de; MACHADO JUNIOR, Antonio A. N. Arterial anatomical-surgical segments of the kidney of santa Inês ovines. In: Reunião da Integração da Morfologia Pan-americana, 2005, Toronto. **International Jouranl of Morphology**. Toronto: v. 23. p. 51 – 51, 2005.

- ★ SILVA, Ricardo Abílio Bezerra e; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. RUFINO, Antonio Vitor Mourão. Lentivirose de pequenos ruminantes: avaliação de sua prevalência em rebanhos do município de Teresina, PI In: **Seminário de Iniciação científica**, 2005, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, v.1. - n.p, 2005.

- ★ SILVA, Ricardo Abilio B.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. Lentivirose de pequenos ruminantes: avaliação de sua prvalência em rebanhos caprinícolas do município de Campo Maior, PI In: **XIV Seminário de Iniciação Científica**, 2006 Teresina: EDUFPI, **Anais...** n.p. 2006.

- ★ CRUZ, M. S. P.; PERAÇOLI, Maria Terezinha Serrão; OLIVEIRA, Rudson Almeida de; **BATISTA, Maria Do Carmo de Souza**. Toxoplasmose congênita experimental: efeito da infecção sobre diferentes períodos de prenhez. In: XLII CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA TROPICAL, 2006, TERESINA. **REVISTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA TROPICAL**, 2006. v. 39. p. 149.

- ★ MIURA, Leiz. M.C.V.; LIMA, David; CARNEIRO, Sabrina M.P.; MORAES, Josué; JAWANO, Toshie; BRAND, Guilherme; CARVALHO, Fernando A.A.; BLOCH JÚNIOR, Carlos; **BATISTA, MARIA DO CARMO DE S**; LEITE, J.R.S.A. Avaliação da atividade *in vitro* antileishmania e esquistossomicida do alcaloide Epiisopilorutina. XLVI Congresso Brasileiro de Medicina Tropical, 2010, **Anais..** Foz do Iguaçu, 2010.

- ★ DINIZ, B. L. M.; CLEMENTINO, D.C.; RÊGO, W.M.F ; FEITOSA, G. G. C. ; ROCHA, H. B. ; SOUSA, M.S; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza.**; PINHEIRO, R. R.; ALVES, F. S. F. ; CARDOSO, J. F. S.; PAULA, N.R.O. Soroprevalência das Lentivirose de Pequenos Ruminantes em Ovinos Explorados nas Cidades de Palmeiras do Piauí, Cristino Castro e Redenção do Gurguéia, Sul do Piauí, Brasil.. In: 40º CONGRESSO BRASILEIRO DE MEDICINA VETERINÁRIA, 2013, Salvador. Anais do XL CONBRAVET, 2013.

- ★ DINIZ, Bruno Leandro Maranhão, **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**; Fernandes, Rozeverter Moreno, CARDOSO, Fernanda Tércia S.; FEITOSA JÚNIOR, Francisco Solano, BRITO, Danilo R.B., Silva Júnior, José de Ribamar, SOUSA Kairo F; MARAFON, Apoxena S. R; CARDOSO Janaina F.S, Paula, Ney R.O. Máscara laríngea como alternativa à sonda endotraqueal em cutias (*Dasyprocta aguti*) anestesiadas sob respiração espontânea ou controlada. Anais do XL CONBRAVET, 2013. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia**, v. 12, n. 2 (2014).
- ★ DINIZ, Bruno Leandro Maranhão; CLEMENTINO, Deygnon C.; RÊGO, Wagner Martins Fontes; FERNANDES, Rozeverter M.; CARDOSO, Fernanda Tércia S.; FEITOSA JÚNIOR, Francisco Solano, BRITO, Danilo R.B; SILVA JÚNIOR, José de Ribamar; NeVES, Willams C; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. Avaliação cardiorrespiratória de cutias (*Dasyprocta aguti*) anestesiadas com halotano sob regime de respiração espontânea e controlada. 2013, Salvador. Anais do XL CONBRAVET 2013. **Revista de Educação Continuada em Medicina Veterinária e Zootecnia**, v. 12, n. 1, 2014.
- ★ BATISTA, E. K. F.; TRINDADE, H. I.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza.**; CHAVES, M. H. Estudo fitoquímico do extrato etanólico de *Luehea divaricata* In: **I Simpósio Nordeste de Recursos Naturais e Potencialidades Terapêuticas, 2015**, TERESINA.
- ★ BATISTA, E.K.F.; TRINDADE, H.I.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. Atividade antimicrobiana da *Cesalpinia ferrea* Mart. In: I Simpósio Nordeste de Recursos Naturais e Potencialidades Terapêuticas, 2015, TERESINA. **I Simpósio Nordeste de Recursos Naturais e Potencialidades Terapêuticas**. 2015.
- ★ SOUZA, A. B.; SILVA, T.L.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza.**; CARVALHO, e M S; MINEIRO, A.L.B.B.; SILVA, Silvana Maria Medeiros de Sousa; COSTA, Francisco Assis Lima. Caracterização e etiologia das lesões proliferativas da porção anterior da cavidade nasal de ovinos no Piauí In: **XVI Seminário de Iniciação Científica da UFPI**. Teresina: EDUFPI, 2005. **Anais...** p. 28 – 30. 2006.

➤ TRABALHOS COMPLETOS PUBLICADOS EM ANAIS DE CONGRESSOS

- ★ BATISTA, Emanuelle K. F.; BARRETO, F.M.; SOUSA, Thalita Soares; SOUSA, João Macêdo; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. **Uso de Pomada a Base de babosa (*Aloe vera* L) na cicatrização de feridas cutâneas**. In: I Seminário em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, 2009. Teresina: EDUFPI. **Anais...** 2009.
- ★ ALMEIDA, Dory E.S.S; AGUIAR, Leonardo R.D.; QUEIROZ, Jamerson V.; QUEIROZ, Fernanda C.B.P.; **BATISTA, Maria do Carmo de Souza**. **Análise das**

estratégias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e seu impacto no ranking do Índice Geral de Cursos – 2013. Argentina, Buenos Aires, 2013. IN: *XIII Colóquio de Gestión Universitaria en Americas – XVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharias*. Gramado, 23 a 26 de setembro de 2013. Inst. promotora/financiadora: Universidad Tecnologic National. *Anais...* 2013. 12 p.

- ☆ **BATISTA, Maria do Carmo de Souza; HONÓRIO, Teresa Christina T.S.; FERREIRA, Egnard G. A. A formação do Projeto Pedagógico de Cursos Presenciais e a Distância, segundo o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do INEP.** VII Congresso de Pesquisa em Educação da UFPI: Pesquisa, Formação e Contextos Singulares. 2014. *Anais...* Teresina: PPGEd, 2014, p.10-24.
- ☆ **BATISTA, Maria do Carmo de Souza; Sousa, Cayo Cezar Batista Barbosa de; VIANA, Gilvana Leal; HONÓRIO, Teresa Christina T.S. BULLYING: os cursos de formação preparam os nossos professores para o seu enfrentamento?** In: I SEMINÁRIO FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: CONHECIMENTOS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. Teresina, 2017, p.1-5.
- ☆ **BATISTA, Maria do Carmo de Souza; SILVA, Lázara Cristina da Silva; SOUSA, Cayo Cezar Batista Barbosa de. POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: responsabilidade social das instituições para com a acessibilidade e a inclusão.** In: II SEMINÁRIO FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: CONHECIMENTOS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. Teresina, 2018, p.1-10.

➤ PALESTRAS, MESAS REDONDAS E CONFERÊNCIAS MINISTRADAS

- ☆ **Palestra: “Choque em Pequenos Animais”.** 2004. I Simpósio sobre emergências veterinárias de grandes e pequenos animais. Agosto de 2005.
Local: UFRPE – Recife.
- ☆ **Palestra: “A política de pós-graduação na UFPI”** 28.03.2005- na aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente;
Local: UFPI – Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste - TROPEN;
- ☆ **Palestra: “A importância da Pesquisa Científica para a Formação Acadêmica”.** Simpósio de Pesquisa da Faculdade Ademar Rosado - FAR. Outubro de 2008.
Local: Faculdade Ademar Rosado–Teresina-PI.
- ☆ **Palestra: “Emergências em Clínica Veterinária: Terapêutica do Choque”.** II Semana de Medicina Veterinária de Bom Jesus. Setembro de 2009;
Local: UFPI – Bom Jesus, Campus Professora Cinobelina Elvas.
- ☆ **Palestra: “Organização Administrativa da UFPI” – Seminário de Docência Superior** - 2013.2. Dezembro de 2013.

- Local: UFPI – Campus Ministro Petrônio Portella- Teresina.
- ☆ **Palestra:** “Toxicologia: Estratégia Terapêutica nas Intoxicações Agudas” - III SAMEV – 2014 – 11 de setembro de 2014;
Local: UFPI– Teresina –Auditório do Colégio Técnico- UFPI;
- ☆ **Palestra:** “Organização Administrativa da Universidade Federal do Piauí”. Seminário de Docência Superior do Curso de Medicina, Parnaíba – 2014/1. Junho de 2014.
➤ Local: UFPI – Parnaíba, Campus Ministro Reis Veloso.
- ☆ **Palestra:** “Fármacos que Interferem na cicatrização de feridas”. Congresso de Feridas e Cicatrização da Faculdade Integral Diferencial - COFEC, 30 agosto a 02 de setembro de 2014;
➤ Local: Teresina, Auditório da Assembleia Legislativa.
- ☆ **Palestra:** Organização Administrativa da UFPI – Normas de Avaliação. Seminário de Docência Superior do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. 2014.1. Junho de 2014;
Local: UFPI – Campus Ministro Petronio Portella- Teresina.
- ☆ **Mesa Redonda:** “Avaliação da Política de Assistência Estudantil: Quais Os Indicadores? “
Local: UFPI – Campus Ministro Petronio Portella – Auditório do CCE – Dezembro de 2014;
- ☆ **Palestra:** “Organização Administrativa da UFPI – Regimento Geral – Avaliação Institucional”. Seminário de Docência Superior – 2015. Março de 2015.
Local: UFPI – Campus Ministro Petrônio Portella- Teresina.

➤ LIVRO PUBLICADO

Como resultado de atividades do grupo de estudos ligados à atividade toxicológica de plantas, foi publicado, no de 2016, o livro intitulado: “**Estudo da toxicidade de planta de interesse pecuário**”.

✓ Autores: Marcos Daniel de Sousa Ferreira; **Maria do Carmo de Souza Batista** e Silvana Maria Medeiros de Sousa Silva pela Editora “Novas Edições Acadêmicas”. O ISBN é: 978-3-330-73341-1. Crédito o esforço para tal ao primeiro autor, que esteve sob a minha orientação no período do Mestrado.

➤ Participação em Conselhos Editoriais/Científicos de Periódicos e Instituições

- ☆ Ciência Veterinária nos Trópicos – UFRPE- CRMV-PE - de 2004 a 2008;
Agropecuária Científica do Semiárido - ACSA – UFCG – Campus de Patos – 2005-

2006;

- ☆ FAPEPI – consultor ad hoc – avaliação do mérito dos projetos do Programa de Desenvolvimento Científico Regional – Edital 002/2006 – FAPEPI/CNPq - 2006
- ☆ Revista do CFMV – esporádica – contribuição com a revisão de trabalhos de duas edições – 2008;
- ☆ Revista Medicina Veterinária –UFRPE – ISSN 1809 4678. De 2014 até os dias atuais.

➤ **ORIENTAÇÃO DE TESES**

Ser professor é apontar caminhos, mas deixar que o aluno caminhe com seus próprios pés...
(AUTOR DESCONHECIDO)

Muito antes de integrar efetivamente o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência Animal, li um texto de internet que me chamou atenção. Era uma espécie de anúncio de um pós-graduando “à procura de um orientador decente e de confiança”. Pensei: o que será que ele quer dizer com estas palavras? Será que ele queria dizer alguém ético, competente esforçado? Ou tinha algo mais nessa procura?

Fiquei me indagando uns dias sobre este assunto, procurei mais coisas a esse respeito e encontrei outro, o qual dizia que os “piores orientadores compartilham características imperdoáveis – nunca leem os textos dos orientandos antes de discuti-los; nunca se reúnem com o orientando; e são egocêntricos e obcecados pela carreira”.

Portanto, sempre procurei me portar de forma “decente e de confiança” e distante desta descrição dos piores. Um texto de autoria de Geraldo Alemandro Leite Filho e Gilberto de Andrade Martins (Rev. de Administração de Empresas, v.46, Edição Especial, p. 99-, 2006) relata o resultado de uma pesquisa com as impressões dos próprios sujeitos sobre a relação orientador-orientando. Dentre os diversos pontos para reflexão, eles afirmam: “o orientador se configurou como um direcionador do processo, iniciando-se uma relação autocrática”; e a “orientação recebida, influencia sobremaneira na qualidade da tese ou dissertação, destacando-se algumas características importantes para tal: o diálogo entre as partes, as leituras e o embasamento teórico, indicação de caminhos, engajamento dos alunos no processo e empatia entre os sujeitos”.

Durante estes 12 anos de orientação, houve apenas uma orientanda que iniciou o processo comigo e depois mudou de orientador; os demais iniciaram e concluíram. Portanto, apresento os alunos que orientei no percurso do Doutorado junto ao PPG em Ciência Animal da UFPI, todas como orientador principal:

☆ **Flávia Melo Barreto**

- Período de Orientação: 2008/1 a 2011/1

➤ Título da Tese: **Uso do gel mucilaginoso das folhas de Aloe vera (Linné) na terapêutica de feridas cutâneas. Aspectos clínicos e histológicos.**

➤ BANCA: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-UFPI (presidente), Taciana Galba da Silva Tenório – UFMA (membro), Evaldo Augusto Salomão Monteiro - UEMA (membro), Weber Leal de Moura – CCS-UFPI e Francisco Assis Lima Costa – DCCV-UFPI.

➤ Data da defesa: 29/04/2011;

☆ Bruno Leandro Maranhão Diniz

➤ Período de orientação: de 2008/1 a 2011/2;

➤ Título da Tese: **“Estudo zoonosológico da caprinocultura e da ovinocultura e soroprevalência das Lentivirose de Pequenos Ruminantes na Microrregião do Alto Médio Gurguéia, na Região Sul do Piauí”.**

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA- UFPI (presidente), Ney Romulo de Oliveira Paula – CPCE-UFPI (membro), Maria do Socorro Pires e Cruz - DMV-UFPI (membro), Raymundo Rizaldo Pinheiro – EMBRAPA-Caprinos e Ovinos (membro); Francisco Selmo Fernandes Alves - EMBRAPA-Caprinos e Ovinos (membro);

➤ Data da Defesa: 15.12.2011

☆ Gustavo Wilson de Sousa Mello

➤ Período de Orientação: de 2010/1 a 2013/1

➤ Título a Tese: **“Intoxicação por *Brunfelsia uniflora* em asininos e ovinos no Piauí”.**

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista –DMV-CCA-UFPI (presidente), Amilton Paulo Raposo Costa – DMV-UFPI (membro) Silvana Maria Medeiros de Sousa Silva – DCCV-UFPI (membro), Weber Leal de Moura – CCS-UFPI (membro), Jael Soares Batista – UFERSA (membro);

➤ Data Da Defesa: 27/08/2013;

☆ Ricardo Abílio Bezerra e Silva

➤ Período de orientação: de 2012-1 a 2015-1;

➤ Titulo da Tese: **“Perfil zoonosológico da caprinocultura e ovinocultura e investigação sorológica das Lentivirose de Pequenos Ruminantes nas Microrregiões Homogêneas de Floriano, Picos e do Alto Médio Canindé, Estado do Piauí”;**

➤ BANCA: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA-UFPI (presidente), Ney Romulo de Oliveira Paula – CPCE-UFPI (membro), Bruno Leandro Maranhão Diniz – CPCE-UFPI (membro), Raymundo Rizaldo Pinheiro – EMBRAPA-Caprinos e Ovinos (membro); Francisco Selmo Fernandes Alves - EMBRAPA-Caprinos e Ovinos (membro);

➤ Data da Defesa: 27/02/2015;

☆ Hébelys Ibiapina Da Trindade

➤ Período de orientação:: de 2012-1 a 2015-1;

➤ Título da Tese: **“*Luehea divaricata* Martius & Zucarini: Estudo farmacológico da sua atividade antinocicepiva em modelo de nocicepção química e térmica”;**

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA-UFPI (presidente), Amilton Paulo Raposo Costa - DMV-CCA-UFPI (membro), Luciano da Silva Lopes – CCS-UFPI (membro), Alessandra Camilo da Silveira Castello Branco – FSA (membro) e Silvéria Regina de Sousa Lira – AESPI (membro);

➤ Data da Defesa: 24/03/2015

☆ **Caliandra Bona Nascimento**

➤ Período de orientação: de 2012-1 a 2015-2

➤ Título da Tese: **“Leucose Enzoótica Bovina em Curraleiro Pé Duro: ocorrência e sequenciamento do gene *env*”**.

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA-UFPI (presidente), Ana Lys Bezerra Barradas Mineiro – DCCV-CCA-UFPI, Geraldo Magela Cortez de Carvalho – EMBRAPA-Meio Norte (membro), Tânia Maria Leal – EMBRAPA-Meio Norte (membro), Taciana Galba da Silva Tenório – DCCV-CCA-UFPI (membro);

➤ Data da defesa: 04/09/2015;

➤ **Orientação e Co-Orientação de Dissertação**

**“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”
(LEONARDO DA VINCI).**

O início das atividades de orientação em pós-graduação *stricto sensu* representou um marco em minha vida profissional. O aprendizado foi grande e o peso da responsabilidade foi maior. Representou o marco de uma época de grande amadurecimento e de realizações. Iniciei como co-orientadora, depois passei a orientadora principal e, com essa experiência, pude, iniciar a orientação de doutorandos, quatro anos depois.

☆ **Edson Egledson Andrade Ribeiro**

➤ Período de Co-Orientação: 2004-1 e DE ORIENTAÇÃO: a partir de 2004-2 até a defesa;

➤ Título da Dissertação: **Perfis do hemograma, proteinograma, ionograma e dosagens enzimáticas de cutias (*Dasiprocta* sp), hípidas, criadas em cativeiro no Núcleo de Estudos e Preservação de Animais Silvestres da UFPI: influência do sexo e da idade;**

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista-DMV-CCA-UFPI (presidente), Moacir Franco de Oliveira - ESAM (membro) e Fernando Aécio de Amorim Carvalho – CCS-UFPI (membro);

➤ Data da Defesa: 31-03-2005;

☆ **João Eduardo Pinto Pires**

➤ Período de Co-orientação: de março/2004 a setembro/2006;

➤ Título da dissertação: **Efeito dos extratos aquoso e etanólico da planta *Simarouba versicolor*, St Hill, sobre larvas e teleóginas de carrapatos *Boophilus microplus*, Canestrini, 1887, e *Rhipicepalus sanguineus*, Latreille, 1806;**

➤ Banca: Rozeverter Moreno Fernandes – DMV-CCA-UFPI (presidente), Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA- UFPI (membro) e Hécio Rezende Borba – UFRRJ (membro);

➤ Data da Defesa: 22.09.2006.

☆ **Antônio Sampaio Júnior**

➤ Período de Orientação: de 2004-1 a 2006-1

➤ Título da Dissertação: **“Soroprevalência das Lentivirose de Pequenos Ruminantes em Caprinos e Ovinos no Município de Teresina”;**

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA-UFPI (presidente), Amilton Paulo Raposo Costa – DMV-CCA-UFPI (membro) e Roberto Soares de Castro - UFRPE (Membro);

☆ Data da Defesa: 19.06.007.

☆ **Leiz Maria Costa Veras Miura**

➤ Período de Orientação: de 2008/1 a 2009/2

➤ Título da Dissertação: **“Isolamento do alcaloide Epiisopiloturina a partir da biomassa do jaborandi (*Pilocarpus microphyllus*) e avaliação de suas atividades antibacteriana, antileishmania, antiviral, antiesquistosoma e sialagoga”.**

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA-UFPI (presidente), Regina Célia Bressan Queiroz Figueiredo – FIOCRUZ-PE, Mariana Helena Chaves – PPGQ-UFPI;

➤ Data da Defesa: 19. 10. 2009.

☆ **Raimundo Nonato Lima Vitorino Filho**

➤ Período de Orientação: 2008/1 a 2009/2

➤ Título da Dissertação: **“Uso de polissacarídeo extraído do exsudato de cajueiro *Anacardium occidentale L.*) na terapêutica tópica de feridas”.**

➤ Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-UFPI (presidente), Maria Cristina de Oliveira Cardoso Coelho – UFRPE (membro), Carla Eiras - CMRV-UFPI.

➤ Data da Defesa: 22.02.2011.

☆ **Ricardo Abílio Bezerra e Silva**

➤ Período de Co-Orientação: 2009/1 a 2011/1;

➤ Título da Dissertação: Caracterização Epidemiológica das Lentivirose de Pequenos Ruminantes na Microrregião Homogêna de Teresina, Piauí.

➤ BANCA: Ney Rômulo de Oliveira Paula CPCE – UFPI (presidente) Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-UFPI (membro), Raymundo Rizaldo Pinheiro – EMBRABA-CNPC(membro), Francisco Selmo Fernandes Alves- EMBRABA-CNPC(membro);

➤ Data da defesa: 15.02.2011;

☆ **Caliandra Bona Nascimento**

- Período De Orientação: 2009/1 a 2011/1;
- Título Da Dissertação: **Ferramentas Diagnósticas das Lentiviroses de Pequenos Ruminantes: Padronização da Técnica de Ensaio Imunoenzimático Indireto (ELISA-I) e sua comparação com imunodifusão em gel de agarose (IDGA).**
- Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA-UFPI (presidente), Raymundo Rizaldo Pinheiro – EMBRABA-CNPC (membro), Francisco Selmo Fernandes Alves-EMBRABA-CNPC (membro); Ney Rômulo de Oliveira Paula CPCE – UFPI (membro);
- Data da defesa: 15.02.2011

➤ **Marcos Daniel de Sousa Ferreira**

- Período de Orientação: 2010/1 a 2012/1;
- Título da Dissertação: “Avaliação da toxicidade aguda do extrato de *Buchenavia* sp, sobre os parâmetros reprodutivos de ratas e o comportamento da prole”;
- Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA-UFPI (presidente), Silvana Maria Medeiros de Sousa Silva - DCCV-CCA-UFPI (membro), Silvéria Regina de Sousa Lira – AESPI (membro), Rosane Maria Trindade de Medeiros – UFCG (membro);
- Data da Defesa: 08.03.2012.

☆ **Emanuelle Karine Frota Batista**

- Período de Orientação: 2010/1 a 2013/1;
- Título Da Dissertação: **Abordagem Farmacológica da Planta *Luehea Divaricata*: Avaliação de suas atividades antinociceptiva e anti-inflamatória;**
- Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-CCA-UFPI (presidente), Ana Maria Quessada – DCCV-CCA-UFPI (membro) e Alessandra Camillo da Silveira Castelo Branco – FSA (membro);
- Data da Defesa: 21/02/2013.

☆ **Raissa Paula Araújo Alves**

- Período de orientação: de 2013/1 a 2015/1
- Título da Dissertação: **Artrite Encefalite Caprina: Comparação Entre Técnicas Diagnósticas e Estudo da Transmissão Vertical entre Animais Soronegativos;**
- Banca: Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-UFPI (presidente), Ney Romulo de Oliveira Paula – DCCV-UFPI (membro) Ney Romulo de Oliveira Paula – DCCV-UFPI (membro), Raymundo Rizaldo Pinheiro – EMBRAPA-Caprinos e Ovinos (membro); Francisco Selmo Fernandes Alves - EMBRAPA-Caprinos e Ovinos (membro);
- Data da defesa: 27.12.2015.

➤ **Participação em Bancas de Defesa de Tese**

Considerando-se que o orientador é membro nato das bancas de defesa, não inclui as bancas dos alunos que orientei. Listo as demais:

☆ **Flávia Ferreira de Menezes** – Doutorado em Ciência Veterinária – UFRPE;

➤ TÍTULO DA TESE: **Avaliação da Calendula oicinalis L. na cicatrização cutânea de cães. Aspectos clínicos, histológicos e bioquímicos;**

➤ Banca: Maria Cristina de Oliveira Cardoso Coelho - UFRPE (presidente); Maria do Carmo de Souza Batista – UFPI (membro), Ana Maria dos Anos Carneiro Leão – UFRPE (membro), Ana Paula Monteiro Tenório – UFRPE (membro), Almir Gonçalves Wanderley – UFPE (membro) e Míriam Nogueira Teixeira (membro);

➤ Data da defesa: 02.03.2006.

☆ **Melânia Loureiro Marinho** - Doutorado em Ciência Veterinária – UFRPE;

➤ Título da Tese: “Ação terapêutica do bioterápico de *Mycoplasma aglatiae* em caprinos com Agalaxia Contagiosa dos Ovinos e Caprinos”;

➤ BANCA: Roberto Soares de Castro - UFRPE (presidente); Maria do Carmo de Souza Batista – UFPI (membro), Edísio Oliveira de Azevedo – UFCG (membro), Tulio Antunes de Arruda – UEPB (membro), Néria Vânia Marques dos Santos – UFRPE (membro), Rossana Miranda Pessoa Anthunesv - UEPB (membro);

➤ DATA DA DEFESA: 01.02.2008.

☆ **Pedro Alves de Moura Sobrinho** -Doutorado em Ciência Veterinária – UFRPE

➤ Título da Tese: Características de produção da ovinocaprinocultura e estudo epidemiológico dos lentivírus de pequenos ruminantes no Estado do Tocantins.

➤ Banca: Roberto Soares de Castro – URPE (presidente); Maria do Carmo de Souza Batista – UFPI (membro), Edísio Oliveira de Azevedo – UFCG (membro), Lúcio Esmeraldo Honório de Melo – UFRPE (membro) e Michelly Moreira Martins de Oliveira – UFRPE (membro).

➤ Data da Defesa: 01.02.2008

☆ **Evaldo Augusto Salomão Monteiro** - Doutorado em Medicina Veterinária – UNESP Jaboticabal

➤ Título da Tese: Avaliação toxicológica da Ipomoea asarifolia (salsa) em ratos.

➤ Banca: Antonio de Queiroz Neto (presidente), Maria Isabel Mataqueiro (membro), Juliana Corrêa Borges Silva, Fabiana Garcia Chistovão, Maria do Carmo de Souza Batista – DMV- UFPI (membro).

➤ Data da Defesa: 2010.

☆ **Francisco Lima Silva**- Doutorado em Ciência Animal – UFPI

➤ Título da Tese: **Analgesia Preemptiva em cadelas submetidas a ovariossalpingohisterectomia: avaliação de distintos protocolos terapêuticos.**

➤ Banca: Amilton Paulo Raposo Costa – DMV-UFPI (presidente), José Ribamar da Silva Costa – UEMA (membro), Luís Carlos Rego Oliveira - UEMA (membro), Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-UFPI (membro) e Francisco Solano Feitosa Júnior DCCV-UFPI (membro);

➤ Data da Defesa: 02.03.2011;

☆ **Wagner Costa Lima** – Doutorado em Ciência Animal – UFPI

➤ Título: “**Efeito analgésico da cetamina via oral em cadelas submetidas à ovariossalpingohisterectomia**”

➤ Banca: Ana Maria Quessada –DCCV-UFPI (presidente), Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-UFPI (membro), Marcelo Campos Rodrigues - DCCV-UFPI (membro).

➤ Data da defesa: 2012.

☆ **Jamylla Mirck Guerra de Oliveira** – Doutorado em Ciência Animal – UFPI

➤ Título da Tese: “Efeitos do extrato etanólico das folhas de *Myracrodruon urundeuva* Allem. sobre parâmetros comportamentais de camundongos e ciclo estral de ratas Wistar”

➤ Banca: Amilton Paulo Raposo Costa –DMV-UFPI; (presidente); Maria do Carmo de Souza Batista - DMV-UFPI (membro); Silvéria Regina de Sousa Lira – AESPI (membro); Alessandra Camillo da Silveira Castello Branco –FSA (membro);

➤ Data defesa: 16/06/2015.

Participação em Bancas de Defesa de Dissertação

Relacionei apenas as bancas em que participei como examinadora, deixando de citar aquelas em que fui membro nato.

☆ **Wirllânea Vasconcelos Fontes de Almeida** - Mestrado em Sistemas Agrosilvopastoris no Semi Árido – UFCG – Campus de Patos-PB;

➤ Título da Dissertação: **Avaliação do uso de Plantas Medicinais no Controle de Helmintos Gastrointestinais de Caprinos;**

➤ Banca: Ana Célia Rodrigues Athayde – UFCG; (presidente), Wilson Woflan Silva – UFCG (membro), Onaldo Guedes Rodrigues- UFCG (membro) e Maria do Carmo de Souza Batista – UFPI (membro);

➤ Data da Defesa: 29.03.2005;

☆ **Adriana Bonfim Rodrigues** – Mestrado em Pequenos Ruminantes – UCG – Campus de Patos

➤ Título da Dissertação: **Sensibilidade dos Nematóides Gastrointestinais de Caprinos e Ovinos a Anti-Helmínticos na Mesorregião do Sertão Paraibano;**

➤ Banca: Ana Célia Rodrigues Athayde– UFCG (presidente), Silvia Maria Mendes Haid - UFERSA (membro); Wilson Woflan Silva – UFCG (membro) e Maria do Carmo de Souza Batista – UFPI (membro);

➤ Data da defesa: 07.04.2006;

☆ **João Eduardo Pinto Pires** – Mestrado em Ciência Animal – UFPI;

➤ Título da dissertação: **Efeito dos extratos aquoso e etanólico da planta *Simarouba versicolor*, St Hill, sobre larvas e teleóginas de carrapatos *Boophilus microplus*, Canestrini, 1887, e *Rhipicepalus sanguineus*, Latreille, 1806;**

➤ Banca: Rozeverter Moreno Fernandes - DMV-UFPI (presidente), Maria do Carmo de Souza Batista – DMV- CCA - UFPI (membro) e Hécio Rezende Borba – UFRRJ (membro);

➤ DATA DEFESA: 22.09.2006;

☆ **Airton Mendes Conde Júnior** – Mestrado em Ciência Animal - UFPI

➤ Título da Dissertação: Morfologia e Morfometria das Células do Sangue Periférico de Cutias (*Dasyprocta Primmolopha*, Wagler, 1831).

➤ Banca: Maria Acelina Martins de Carvalho- DMV- CCA - UFPI (presidente), Carlos Eduardo Ambrósio – USP (membro) e Maria do Carmo de Souza Batista – DMV- CCA - UFPI (membro).

➤ Data da Defesa: 2008;

☆ **Kleverton Ribeiro da Silva** – Mestrado em Ciência Animal - UFPI

➤ Título da Dissertação: **Avaliação da Terapia com Dietilditiocarbamato (DETC) em Cães Experimentalmente Infectados com *Leishmania infantum chagasi*.**

➤ Banca: Maria do Socorro Pires e Cruz - DMV-UFPI (presidente), Adriana G de Oliveira – UFMT (membro) e Maria do Carmo de Souza Batista (membro);

➤ Data da Defesa: 2011.

☆ **Martinho de Souza Rego** - Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED – UFPI

➤ Título da Dissertação: “A formação técnica em agropecuária na modalidade EJA no Colégio Agrícola de Teresina e a inserção no mercado de trabalho”;

➤ BANCA: Maria da Glória Soares Barbosa Lima - CCE-UFPI (presidente), Maria da Glória Carvalho Moura – CCE-UFPI (membro), Maria do Carmo de Souza Batista – PPGCA-UFPI (membro) e Iveuta Carvalho Lopes – UESPI (membro);

➤ Data da Defesa: 22 de fevereiro de 2013.

☆ **MESTRANDO: Emanuela Ribeiro Moura** - Mestrado em Ciência Animal – UFPI

➤ Título da Dissertação: “Avaliação da Toxicidade Reprodutiva e Sistêmica do Látex de *Himanthanthus sucuba* (Spruce) Woodson em Roedores”;

➤ Banca: Amilton Paulo Raposo Costa – DMV – CCA – UFPI (presidente), Maria do Carmo de Souza Batista – DMV – CCA – UFPI (membro), Silveria Regina de Sousa Lira – AESPI (membro)

➤ Data da Defesa: 24 de fevereiro de 2016.

➤ **Participação em Banca de Qualificação de Tese**

☆ **Sonia Maria De Carvalho** – Exame de Qualificação de Tese – Doutorado em Ciência Animal – UFPI

➤ Título: “**Distribuição espacial da Leptospirose Ovina na Microrregião de**

Presidente Dutra, Maranhão, Brasil”.

- Banca: Francisco Assis Lima Costa – DCCV-UFPI (presidente), Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-UFPI (membro), Márcia dos Santos Rizzo CCS-UFPI (membro);
- Data da Defesa: 12.03.2012;

☆ **Wagner Costa Lima** – Exame de **Qualificação** De Tese – Doutorado em Ciência Animal – UFPI

- Título: **“Efeito analgésico da cetamina via oral em cadelas submetidas à ovariossalpingohisterectomia”**
- Banca: Ana Maria Quessada –DCCV-UFPI (presidente), Maria do Carmo de Souza Batista – DMV-UFPI (membro), Marcelo Campos Rodrigues - DCCV-UFPI (membro).
- Data da defesa: 2012;

➤ **Participação em Banca de Defesa de TCC/ECSO**

Enumerarei apenas as bancas em que participei como examinadora, deixando de relacionar aquelas em que fui membro nato.

☆ **Layna Maria Veloso Soares** – Bacharelado em Medicina Veterinária – CCA – UFPI

- Título: **Avaliação dos parâmetros fisiológicos da cutia dourada (*Dasyprocta* sp) submetida à associação anestésica em diferentes doses.**
- Banca: Francisco Solano Feitosa Júnior – DCCV – CCA - UFPI (presidente); Maria do Carmo de Souza Batista – DMV- CCA- UFPI (membro); Antônio Francisco de Sousa – DCCV – CCA – UFPI.
- Data da Defesa: 20.07.2004.

☆ **Gláide Maria Carvalho Vêras** – Bacharelado em Medic. Veterinária – CCA – UFPI

- Título: **Manejo Reprodutivo, nutricional e sanitário de caprinos e ovinos.**
- Banca: Romulo José Vieira – DCCV – CCA – UFPI (presidente); Francisco Solano Feitosa Júnior – DCCV – CCA - UFPI (membro); Maria do Carmo de Souza Batista – DMV- CCA- UFPI (membro);
- Data da Defesa: 21.07.2004.

☆ **Gustavo de Sousa Lima** – Bacharelado em Medicina Veterinária – CCA – UFPI

- Título: **Avaliação da soroprevalência das lentivirose de pequenos Ruminantes nos Municípios de Teresina, União e José de Freitas, PI.**
- Banca: Maria do Socorro Pires e Cruz – DMV- CCA- UFPI (presidente); Maria do Carmo de Souza Batista – DMV- CCA- UFPI (membro); Ricardo Abílio Bezerra e Silva – Mestrando – UFPI (membro).
- Data da Defesa: 2009.

☆ **Gersom da Silva Oliveira** – Bacharelado em Medicina Veterinária – CCA – UFPI .

- Título: **“Antimicrobianos profiláticos em Cirurgias Eletivas de Cães e Gatos de**

Teresina, Piauí”

➤ Banca: Ana Maria Quessada – DCCV- CCA- UFPI (presidente); Maria do Carmo de Souza Batista – DMV- CCA- UFPI (membro); Wagner Costa Lima – Doutorando – UFPI (membro).

-Data da Defesa: 25.09.2012.

➤ **Maria de Deus Cavalcante Soares** – Licenciatura em Pedagogia

Centro de Ciências da Educação -UFPI.

Título do TCC: Dificuldades de Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Banca: Teresa Christina Torres Silva Honório (presidente); Josânia Portela Carvalho (membro) e Maria do Carmo de Souza Batista (membro)

Data da Defesa: 07. 12. 2017.

➤ **Raimunda Nascimento** – Licenciatura em Pedagogia

Centro de Ciências da Educação -UFPI.

Título do TCC: Prática de Alfabetização e Letramento no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental do Ensino Fundamental.

Banca: Teresa Christina Torres Silva Honório (presidente); Maria do Carmo de Souza Batista (membro) e Kelly Danielle Santos Silva Brito.

Data da Defesa: 07. 12. 2017.

➤ **Orientações de PIBIC**

☆ BOLSISTA: Camila Barbosa Sousa

➤ Projeto: Uso De Pomadas À Base De Babosa (Aloe Vera) Na Cicatrização De Feridas Cutâneas.

➤ Período: 2008/2009;

☆ BOLSISTA: Emanuelle Karine Frota Batista

➤ Projeto: Uso De Pomadas À Base De Babosa (Aloe Vera) Na Cicatrização De Feridas Cutâneas.

➤ Período: agosto/2008 a julho/2010;

☆ BOLSISTA: Thalita Soares Sousa

➤ Projeto: Avaliação Do Uso De Formulações à Base de Resina do Cajueiro (Anacardium Occidentale L.) Na Terapêutica Tópica de Feridas.

➤ Período: agosto/2009 a julho/2010;

☆ BOLSISTA: Raíssa Paula Araújo Alves

➤ Projeto: Características de produção da Ovinocaprinocultura e sua correlação com Lentivirose de Pequenos Ruminantes na Microrregião Homogênea De Teresina, Piauí.

➤ Período: agosto/2010 a julho/2011.

★ BOLSISTA: Emanuela Ribeiro Moura

- Projeto: Avaliação do Efeito do Extrato Etanólico Oriundo da *Buchenavia Tomentosa* Sobre o Ciclo Estral, Biometria de Órgãos e Perfis Hematológico e Bioquímico de Ratas;
- Período: 2011/2012;

★ BOLSISTA: Krishna Kayomany Da Silva Costa

- Projeto: Avaliação Do Efeito de Formulações Com o Látex do Aveloz (*Euphorbia Tirucalli*) na Terapêutica Tópica de Feridas Cutâneas: Aspectos Clínicos e Histológicos.
- Período: agosto/2011 a julho/2012;

★ BOLSISTA: Kalliany Kellzer da Silva

- Projeto: Uso do Extrato Vegetal de *Luehea Divaricata* no Controle do *Rhipicephalus Sanguineus*.
- Período: agosto/2012 a julho/2013;

★ BOLSISTA: Antonio Pires Ferreira Junior

- Projeto: Pesquisa de Atividade Androgênica e Antiandrogênica do Extrato Etanólico Oriundo da *Buchenavia Tomentosa* em Ratos.
- Período: 2012/2013;

★ BOLSISTA: Ricardo Abílio Bezerra e Silva

- Projeto: Lentivirose de pequenos ruminantes: avaliação da sua prevalência em rebanhos ovinos na microrregião homogênea de Campo Maior, Piauí.
- Período: agosto/2005 a julho/2007;

★ BOLSISTA: Ricardo Abílio Bezerra e Silva

- Projeto: Lentivirose de pequenos ruminantes: avaliação da sua prevalência em rebanhos ovinos no município de Teresina, Piauí.
- Período: agosto/2004 a julho/2008;

★ BOLSISTA: Caliandra Bona Nascimento

- Projeto: Lentivirose de pequenos ruminantes: avaliação da sua prevalência em rebanhos ovinos no município de Teresina, Piauí.
- Período: agosto/2006 a julho/2007;

★ BOLSISTA: Gustavo de Sousa Lima

- Projeto: Lentivirose de pequenos ruminantes: avaliação da sua prevalência em rebanhos ovinos no município de Teresina, Piauí.
- Período: março/2008 a julho/2006;

➤ **Patente**

- N° do Registro: **PI0904110-09 A2**
- Data do depósito: 30.09.2009

- Data da publicação: 31.05.2011 (RPI 2108)
- Título: “Processo de Obtenção de Epiisopiloturina e Sua Aplicação no Combate à Infecções Parasitárias”.
- Integrantes: David Fernandes Lima; Fernando Aécio de Amorim Carvalho; Josué de Moraes; José Roberto de Sousa de Almeida Leite; Leiz Maria Costa Veras Miura; Maria do Carmo de Souza Batista; Sabrina Maria Portela Carneiro.

➤ ATIVIDADES DE PESQUISA

☆ Projetos de Pesquisa com Financiamento

☆ Título: “**Lentivirose de Pequenos Ruminantes: Avaliação de sua Prevalência e sua Associação com Parasitoses Gastrointestinais em Rebanhos Caprinos e Ovinos das Microrregiões Homogêneas de Teresina e Campo Maior**”.

- Apoio Financeiro: Edital nº 04/2005 – Programa Primeiros Projetos – FAPEPI e CNPq.

☆ Situação: Concluído – 2004 a 2006;

☆ Título: “**Investigação Sorológica das Lentivirose de Pequenos Ruminantes nas Microrregiões Homogêneas do Alto Médio Canindé, Picos e Floriano, Estado do Piauí**”.

- Apoio Financeiro: Edital nº 64/2008, Processo nº 578438/2008-9 – Embrapa e CNPq.
- Situação: Concluído – 2014 a 2015.

➤ Projetos de Pesquisa sem Financiamento

☆ Título: “**Hemograma, proteinograma, ionograma e dosagens enzimáticas de cutias (*Dasyprocta sp*) hípidas**”.

Integrantes: **Maria do Carmo de Souza Batista (Responsável)**; Edson Egledson Andrade Ribeiro; Maria Acelina Martins de Carvalho; Dário Magalhães Batista Filho; José Algaci Lopes da Silva.

☆ Título: “**Caracterização e etiologia das lesões proliferativas da porção anterior da cavidade nasal de ovinos no Piauí**”.

Situação: Concluído; Natureza: Pesquisa.

Alunos envolvidos: Graduação: (2) / Mestrado profissional: (2) / Doutorado: (3).

Integrantes: Silvana Maria Medeiros de Sousa Silva – (coordenadora); Francisco de Assis Lima Costa – (integrante); **Maria do Carmo de Sousa Batista - (integrante)**; Ana Lis Barrada Mineiro - (integrante); Maria Eulália Carvalho Sousa - (integrante); André Braga de Souza - (integrante); Tátilla Luz da Silva (integrante).

➤ **Título: “Comparação dos Métodos Sorológicos ‘Imunodifusão em Gel de Ágar’ e ‘ELISA-Indireto’ no Diagnóstico de Lentivirose de Pequenos Ruminantes”.**

Apoio financeiro: CAPES (PROF)- Bolsa de mestrado e UFPI.

Situação: Concluído – 2009 a 2011.

Integrantes: Maria do Carmo de Souza Batista (Responsável); Luana Evangelista, Ricardo Abílio Bezerra e Silva; Caliandra Bona Nascimento, Bruno Leandro Maranhão Diniz.

➤ **Título: “Avaliação do efeito de polissacarídeos extraídos da resina de cajueiro na terapêutica tópica de feridas”.**

Apoio financeiro: CAPES (PROF) na forma de bolsa de mestrado e UFPI.

Situação: Concluído – 2009 a 2011.

Integrantes: **Maria do Carmo de Souza Batista (Responsável)**; Raimundo Nonato Lima Vitorino Filho; Anny Selma Freire Machado; Leiz Maria Costa Veras Miura.

➤ **Título: “Avaliação do Efeito de Formulações com o Latex do Avelóz (*Euphorbia tirucalli*) na Terapêutica Tópica de Feridas Cutâneas: Aspectos Clínicos e Histológicos”.**

Integrantes: **Maria do Carmo de Souza Batista (coordenadora)**, Gregório Elias Nunes Viana (subcoordenador), Krishna Kayomany da Silva Costa, Emanuelle Karine Frota Batista; Hebelys Ibiapina da Trindade.

Período de realização: 2011-2013.

☆ **Título: “Abordagem Farmacológica da Planta *Luehea divaricata* Martius: Avaliação de Suas Atividades Antinoceptiva e Antiinflamatória”.**

Integrantes: **Maria do Carmo de Souza Batista (coordenadora)**, Emanuelle Karine Frota Batista; Maria Helena Chaves, Hebelys Ibiapina da Trindade; Livia Larissa Batista e Silva; Silvéria Regina de Sousa Lira;

➤ Período de realização: 2011-2014;

➤ **Grupos de Pesquisa Cadastrado no CNPq**

A partir de 2004 participei dos seguintes grupos de pesquisa:

☆ **Título: “Biodiversidade e Biotecnologia”** – membro;

☆ Instituição: Universidade Federal do Piauí.

☆ **Título: “Farmacologia de produtos naturais”** membro;

☆ Instituição: Universidade Federal do Piauí.

☆ **“Lentivirose de Pequenos Ruminantes”** – líder;

☆ Instituição: Universidade Federal do Piauí.

☆ **ATIVIDADES DE EXTENSÃO**

Projetos de extensão

☆ **Título: “Programa Nacional de Sanidade Caprina e Ovina: Lentivirose de**

Pequenos Ruminantes”.

Instituição: Associação Piauiense de Criadores de Caprinos e Ovinos.

Período: 2004 a 2010;

☆ **Título: “Estudo e Difusão de Conhecimentos em Caprino-Ovinocultura – Grupo CAPRI-OVIS”.**

Instituição: Universidade Federal do Piauí;

Período: junho/2013 a abril/2015;

☆ **Projeto implantação da Rede PROANIMAL no Piauí.**

Período: a partir de 2016.

☆ **Participação em comissão organizadora de Seminário/ Congresso**

☆ **Presidente da comissão avaliadora dos trabalhos apresentados no I Encontro de Pós-Graduação e I Encontro de Pesquisadores do Meio Norte do Brasil.**

Período: outubro/2006 a dezembro/2006.

☆ **Presidente da Comissão científica encarregada de avaliar os trabalhos a serem apresentados no evento “Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento do Meio Norte do Brasil” - Portaria PRPPG nº07 de 04.10.2006.**

☆ **Presidente da comissão organizadora do Seminário – PDI 2015-2019.**

☆ **Membro da Comissão científica do I NEFORPE: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: CONHECIMENTOS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA – Centro de Ciências da Educação – Teresina, 2017.**

➤ **Participação em mesa redonda ligada à área de Extensão**

☆ **Título: “Indicadores para a Avaliação da Extensão Universitária”.**

Evento: III Seminário de Extensão da UFPI

Data: 03.12.2013

➤ **ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS**

☆ **Exercício de Cargo de Direção - CD3**

☆ **Cargo: Diretora de Informação e Avaliação Institucional da Pro-Reitoria de Planejamento da UFPI, a partir de outubro de 2009.**

☆ **Exercício de Cargo de Direção - CD4**

☆ **Cargo: Coordenadora Geral de Pós-Graduação da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPI**

➤ Período: 2004 a agosto/2008 e de novembro de 2008 a outubro de 2009.

☆ **Cargo: Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação Substituta.**

➤ Substituição nos impedimentos por férias ou ausência do titular.

➤ Período: novembro/2004 a agosto/2008.

➤ **ATIVIDADES DE REPRESENTAÇÃO**

➤ **Participação em Colegiado de Curso**

☆ **Membro do Colegiado de Curso de Graduação.**

☆ Período: 07/2004 - 07/2006 – Portaria PREG nº 015/2004, de 07 de julho de 2004;

☆ **Membro do Colegiado de Curso de Graduação.**

☆ Período: 03/2014 - 03/2016 ;

☆ **Participação em Comitê de Ética em Pesquisa**

☆ **Membro da Comissão de Ética em Pesquisa da UFPI.**

➤ Período: outubro/2004 a dezembro/2006;

➤ **Participação em outras Comissões**

☆ **Membro do GAGEPI - Grupo Articulador dos Grandes Eventos Agropecuários do PI.**
Período: 04/2004 - 12/2004;

☆ **Membro da Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal do Piauí.**
Período: 2005;

☆ **Presidente da Comissão encarregada da reelaboração de Normas de Pós Graduação Stricto Senso da UFPI.**
Período: 2005;

☆ **Membro da Comissão encarregada de elaborar o Projeto de Implantação do Doutorado em Ciência Animal.**

Período: fevereiro/2005 a fevereiro /2006.

Obs.: Também participei da Comissão encarregada da elaboração do projeto de implantação do Curso de Mestrado em Ciência Animal, em 1997.

☆ **Membro da comissão encarregada de selecionar candidatos ao PPG em Ciência Animal – Mestrado e Doutorado – para ingresso em 2007 – Portaria nº 002/2006, de 04.12.2006.**

☆ **Membro da comissão encarregada de selecionar candidatos ao PPG em Ciência Animal – Mestrado e Doutorado – para ingresso em 2008; - Portaria nº 001/2007, de 29.11.2007.**

☆ **Membro da comissão encarregada de selecionar candidatos ao PPG em Ciência Animal – Mestrado e Doutorado – para ingresso em 2010 - Portaria nº 001/2009, de 05.10.2009.**

☆ Presidente da comissão de **avaliação das justificativas de ausência do alunado da UFPI no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2011.**

☆ Presidente da Comissão encarregada de elaborar o **Plano de Desenvolvimento institucional da UFPI para o quinquênio 2010-2014;**

☆ Membro da **Comissão de elaboração do projeto de implantação do campus de Oeiras e o de Esperantina.** Ato da Reitoria nº 1472/2013, de 07 de agosto de 2013;

☆ Presidente da Comissão encarregada de elaborar o **Plano de Desenvolvimento institucional da UFPI para o quinquênio 2015-2019;**

☆ Membro da comissão encarregada de **elaborar o Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Medicina, do Campus Ministro Reis Veloso, de Parnaíba – 2013/1,** designada pela Portaria PREG-UFPI 034, de 09 de abril de 2013;

☆ Membro da comissão encarregada da implantação do **Curso de graduação em Medicina, do Campus Ministro Reis Veloso, de Parnaíba**

☆ Membro da comissão de **Residência Multiprofissional em área profissional de saúde – Área de Anesteologia Veterinária.** 2014.

☆ **OUTRAS ATIVIDADES**

☆ **Membro de comissão de Concurso para Professor**

☆ Participação em Banca de **concurso público de provas e títulos para o Magistério Superior** – área de Clínica Médica dos Animais Domésticos, Departamento de Medicina Veterinária da UFRPE – período 15 a 18 de março de 2004;

☆ Participação, como Presidente, na Banca de **concurso público de provas e títulos para o Magistério superior em nível de Professor Adjunto - Área de Clínica Médica de Cães e Gatos** – 2005.

☆ Membro da comissão de seleção para contratação de professor substituto para ministrar as disciplinas Patologia Clínica e Bioquímica no Departamento de Clínica e Cirurgia Veterinária – DCCV/CCA. – Período de julho a agosto de 2013.

✓ **Membro de comissão de Concurso para Médico Veterinário**

☆ Membro da banca examinadora da **prova prática do concurso público de provas e títulos, destinado a selecionar candidatos para provimento de vagas para o cargo de Médico-Veterinário,** em especialidades, na categoria funcional de técnico-administrativo em Educação. Portaria COPESE/UFPI nº 001 de 08 de abril de 2016.

➤ **Participação de Comissão Nacional de Avaliação de Cursos e Instituições**

A partir de minha inclusão no Banco de Avaliadores do INEP/MEC, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES realizei 69 visitas *in loco* para fins de avaliação de instituições e de cursos, envolvendo o ensino presencial e a distância.

☆ **Honrarias**

☆ **Menção honrosa** recebida do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX, pelo “excelente desempenho acadêmico” junto aos programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu da UFPI (Resolução nº82/2006).

Título honorífico de comendador recebido do Governo do Estado do Piauí – Medalha da Ordem do Mérito Renascença - 2011.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E assim seguimos nossas vidas... um dia com a certeza do dever cumprido, outro na certeza de podermos ser melhores a cada dia. Hoje é e será sempre o nosso bem mais precioso. Pois é nele que está guardada a chave para os dias melhores. E de uma coisa estou certa: quanto mais clareamos o caminho das pessoas a nossa volta, tão mais claro e leve se torna o nosso próprio caminhar...

(VIRGÍNIA MELLO)

Considero que escrever este memorial foi uma bênção, por me possibilitar um exaustivo mergulho no passado, rememorando coisas que já havia até esquecido... emoções conturbadas: tristeza, alegria, misturadas à sensação de “será que eu poderia ter feito melhor esta ou aquela tarefa?”. Porém, constatando que eu sempre procurei dar o melhor de mim no meu fazer diário.

Infelizmente, por mais que se guarde documentos, na hora “h” a gente sente que faltou algum. E isso pesa, pois dá uma sensação de desorganização, que se atribui à tribulação da vida diária. Mesmo preparando uma progressão a cada dois anos, alguns comprovantes se perdem. Por isso peço desculpas a todos os que por um motivo ou outro não foram aqui citados, algumas bancas de TCC ou estágio e algumas comissões que trabalhei e não encontrei os comprovantes. Fazer o que?... Falar de si próprio é mais difícil que tratar de assuntos técnicos. Apesar dos pesares que são comuns na vida cotidiana de qualquer pessoa, eu fiquei satisfeita por “ter uma história para contar”. Segundo J. Goeth “quando tiveres cumprido o teu dever, resta ainda outro: mostrares-te satisfeito”. Pois assim estou!

Acredito que este Memorial servirá também como uma prestação de contas à comunidade universitária, acerca do que fiz aqui durante todos esses anos e também aos meus filhos, para mostrar o que eu fazia ao sair de casa. Satisfaz-me também observar que, no meu percurso acadêmico, estão envolvidas outras pessoas, sobre algumas das quais, num dado momento, eu exerci influência direta, incentivando “o ato de realizar”. Isso me faz lembrar um provérbio chinês, que diz: “Uma das principais responsabilidades de qualquer pessoa é a

de fazer com que a fagulha intelectual que recebeu do céu ilumine o mundo a sua volta”. Que eu possa transferir sempre essa fagulha a alguém!

Apraz-me ainda constatar que todas as pessoas que estiveram comigo nessa caminhada são muito queridas, me trataram bem, por elas tenho afeição e peço que Deus as abençoe.

“Na convivência, o tempo não importa. Se for um minuto, uma hora, uma vida.

O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora... desta vida...”

(MARIO QUINTANA).



APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas aplicadas aos gestores e responsáveis por setores que operacionalizam a PAE na UFPI



PROJETO: "AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA ADOTADA PELA UFPI"

(Integrante da pesquisa de Doutorado em Educação da FAGED-UFU, da Doutoranda Maria do Carmo de Souza Batista)

Caro gestor da UFPI,

Colabore com o aperfeiçoamento da política de assistência estudantil concedendo esta entrevista, que versará sobre:

- 1) A Assistência estudantil na UFPI está institucionalizada oficialmente (há documentos dos colegiados superiores regulamentando-a)?
- 2) Em linhas gerais, como era a assistência estudantil da UFPI antes do PNAES?
- 3) A partir implantação do PNAES, quais foram as mudanças de realce?
- 4) Acerca dos recursos recebidos para a implementação do Programa, quais os critérios para a utilização, dentro do que propõe o Decreto?
- 5) Como se dá a definição sobre as modalidades de benefício?
- 6) Além dos recursos específicos do PNAES, há algum complemento (contrapartida) institucional para a assistência estudantil?
- 7) Qual o percentual aproximado de estudantes atendidos pelas ações de permanência da UFPI?
- 8) Qual o percentual aproximado de demanda por ações de permanência da UFPI?
- 9) Quais as modalidades de auxílio que V. Sa considera de maior impacto positivo junto ao alunado?
- 10) Quais são os programas que exigem contrapartida do aluno? Por que estes?
- 11) Quais são as modalidades de benefícios, ainda não existentes, que deveriam ser implantados?
- 12) Grande parte dos benefícios são concedidos por um período de 2 anos. Por que a opção por 2 anos? V. Sa. considera este tempo suficiente para possibilitar a permanência do aluno no Curso?
- 13) Sobre a divulgação das ações relativas a assistência estudantil, o(a) senhor(a) considera que se enquadram em “ótimas”, “boas”, “regulares” ou “insuficientes”? Em caso de optar pelos dois últimos conceitos, que estratégias devem ser implementadas para a melhoria?
- 14) Para atendimento ao público portador do TEA (Transtorno do Espectro Autista), como V.

Sa. avalia as ações da UFPI?

- 15) Para atendimento ao público portador de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, como V. Sa. avalia as ações da UFPI?
- 16) V. Sa. considera que há relação entre as ações de assistência estudantil e os indicadores de qualidade da UFPI?
- 17) Que estratégias V. Sa. considera importantes para melhorar o CPC dos cursos e o IGC da UFPI?
- 18) Que estratégias V. Sa. considera importantes para reduzir os índices de evasão do alunado?
- 19) Que estratégias V. Sa. considera importantes para efetivamente incluir o alunado na UFPI?
- 20) O PNAES pressupõe ações de acompanhamento da política estudantil. V. Sa. já participou de alguma ação nesse sentido?

Obs.: O gestor poderá escolher 15, dentre estas questões, para discorrer.

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas aplicadas a responsáveis por setores que operacionalizam a PAE na UFPI



PROJETO: "AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA ADOTADA PELA UFPI"

(Integrante da pesquisa de Doutorado em Educação da FAGED-UFU da Doutoranda Maria do Carmo de Souza Batista)

Caro gestor de setores da PRAEC-UFPI,

Colabore com o aperfeiçoamento da política de assistência estudantil concedendo esta entrevista, que versará sobre:

- 1) Quais as atribuições específicas do Serviço que V. Sa. gerencia;
- 2) O atendimento desse Setor é direcionado aos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica ou aos estudantes em geral?
- 3) Como inicia o processo de atendimento: o serviço é procurado diretamente pelo estudante, pela Coordenação do Curso ou por outro meio?
- 4) Como é o acompanhamento do estudante em situação de vulnerabilidade?
- 5) Há perda do benefício, caso o aluno não consiga desempenho satisfatório nas atividades do curso?
- 6) Como é o acompanhamento do aluno(a) morador(a) da REU?
- 7) Como é feita a divulgação dos serviços da PRAEC?
- 8) Quais as dificuldades enfrentadas na execução das atividades do Setor?
- 9) Quais os benefícios de maior realce ofertados pelo Setor?
- 10) Acrescente o que achar importante para complementar as informações acerca do Setor.

APÊNDICE C – Roteiro dos questionários aplicados aos integrantes da comunidade universitária (Perfis de 1 a 6)



Caro membro da comunidade UFPIANA,
Colabore com o aperfeiçoamento da política de assistência estudantil gerida pela PRAEC, respondendo a este questionário.

***Obrigatório**

Você é: *

Por favor, MARQUE O SEU PERFIL PARA QUE O SISTEMA O ENCAMINHE AO QUESTIONÁRIO ADEQUADO À SUA SITUAÇÃO.

- ☐ **Perfil 1** - Aluno beneficiário que recebe bolsa mensal;
- ☐ **Perfil 2** - Aluno beneficiário que recebe benefícios outros, sem bolsa mensal;
- ☐ **Perfil 3** - Aluno ex-beneficiário da assistência estudantil;
- ☐ **Perfil 4** - Aluno não beneficiário da assistência estudantil, pois entende que preenche os requisitos conforme Decreto Nº 7.234 que regulamento o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (renda per capita igual ou inferior a um e meio salário mínimos).
- ☐ **Perfil 5** - Aluno não beneficiário, mas que deseja contribuir com o aperfeiçoamento da política de assistência estudantil da UFPI;
- ☐ **Perfil 6** - Professor/servidor que deseja contribuir com o aperfeiçoamento da política de assistência estudantil da UFPI;



Perfil 1 -ALUNO BENEFICIARIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, COM BOLSA

Por gentileza, marque a alternativa correta ou escreva.

1. Seu Curso:

.....

2. Seu Campus:

() CMPP-Teresina () CMRV-Parnaíba () CSHNB-Picos () CAFS-Floriano () CPCE-Bom Jesus

3. O período/semestre que está cursando:

- | | |
|--------|---------|
| () 1º | () 2º |
| () 3º | () 4º |
| () 5º | () 6º |
| () 7º | () 8º |
| () 9º | () 10º |

4. Sexo:

- () Feminino
() Masculino
() Outra situação

5. Sua idade:

- () menos de 20 anos
() de 20 a 25 anos
() de 26 a 30 anos
() de 31 a 35 anos
() acima de 35 anos

6. Seu Estado Civil:

- () solteiro
() casado
() vivendo com um (a) companheiro (a)
() separado (a) / divorciado (a)
() viúvo

7. Você tem filhos?

- () não
() sim. Quantos? _____

8. Qual a sua situação atual de moradia?

- () Moro sozinho (a)
() com o pai, a mãe ou ambos

- ☐ com o cônjuge
- ☐ com um (a) companheiro (a)
- ☐ em casa de familiares
- ☐ em casa de amigos
- ☐ pensão/hotel
- ☐ numa república
- ☐ em moradia mantida por si ou pela família
- ☐ moro em Residência Universitária da UFPI
- ☐ outra.

Especificar: _____

9. Qual a sua forma de ingresso na UFPI?

- ☐ selecionado pela ampla concorrência
- ☐ selecionado como cotista – autodeclarado preto
- ☐ selecionado como cotista – autodeclarado pardo
- ☐ selecionado como cotista – autodeclarado indígena
- ☐ selecionado como cotista – egresso de escola pública (Portaria MEC nº 18/2012, Art. 14, inciso II)
- ☐ por transferência
- ☐ outra. Especificar: _____

10. Dentre os benefícios (auxílio financeiro) abaixo, qual é o que você recebe:

- ☐ Bolsa de Apoio Estudantil - BAE
- ☐ Auxílio Residência - AR
- ☐ Bolsa Incentivo a Ativ. Multiculturais e Acadêmicas-BIAMA
- ☐ Bolsa de Incentivo às Atividades Esportivas
- ☐ Bolsa de Incentivo às ações Afirmativas (BIAF)
- ☐ Bolsa de Inclusão Social - BINCS
- ☐ Bolsa de Inclusão Social para estudantes Surdos- BINCS-ES
- ☐ Bolsa Permanência do Governo Federal (Portaria MEC 389, de 09.05.2013)
- ☐ outro. Especificar: _____

11. Por que você optou pelo tipo de benefício?

- ☐ É o que melhor contribui para a minha permanência na UFPI
- ☐ É o único que posso solicitar, de acordo com as norma
- ☐ Por não ter limite de vagas
- ☐ Outro. Especificar _____

12. Há quanto tempo (em semestres) é beneficiário da Assistência Estudantil?

- ☐ 01 semestre
- ☐ 02 semestres
- ☐ 03 semestres
- ☐ 04 semestres
- ☐ 05 semestres
- ☐ 06 semestres
- ☐ 07 semestres
- ☐ 08 semestres
- ☐ 09 semestres
- ☐ 10 semestres
- ☐ não sou beneficiário
- ☐ recebi um benefício temporário. Qual? _____

13. Dentre os benefícios abaixo, você já recebeu algum desses?

- () Auxílio Creche - AC
- () Moradia na Residência Universitária-REU
- () Isenção de Taxa de alimentação – ITA
- () Serviço de Apoio Psicológico
- () Apoio à Partic. Eventos Científicos-APEC
- () Serviço Odontológico - SEOD
- () Kit Odontológico
- () Outro.

Especificar: _____

14. O benefício que você está recebendo, na atualidade, atende às suas necessidades?

- () não atende
- () atende totalmente
- () atende apenas parcialmente.

Justifique a sua resposta:

15. Sobre a importância do benefício para a manutenção no Curso, marque a sua situação:

- () sem ele, não seria possível me manter na Universidade
- () sem ele, eu teria muita dificuldade de me manter e passaria necessidades
- () sem ele, eu precisaria trabalhar para me manter na Universidade
- () sem ele, eu poderia contar com a ajuda da família para estudar
- () outra possibilidade. Especifique

16. Em algum momento você teve seu auxílio suspenso ou cancelado?

- () sim () não

17. Caso a resposta à pergunta 16, seja sim, qual foi o auxílio cancelado:

- () Bolsa de Apoio Estudantil -BAE
- () Isenção de Taxa de alimentação – ITA
- () Auxílio creche
- () Moradia na Residência Universitária-REU
- () Auxílio Residência - AR
- () Bolsa Incentivo a Ativ. Multiculturais. e Acadêmicas-BIAMA
- () Kit Odontológico
- () Serviço de Apoio Psicológico
- () Apoio à Partic. Eventos Científicos-APEC
- () Serviço Odontológico - SEOD
- () Bolsa de incentivo às Atividades Esportivas - BIAE
- () Bolsa de Incentivo às Ações Afirmativas (BIAF)
- () Bolsa Permanência do Governo Federal (Portaria MEC 389, de 09.05.2013)

18. Sobre a pergunta 16, acerca do cancelamento/suspensão do auxílio, caso a sua resposta tenha sido sim, por qual motivo seu benefício foi cancelado/suspenso?

- () não se aplica, pois a minha resposta foi não.
- () Foi suspenso por:

19. Ainda sobre a pergunta 16, caso a sua resposta tenha sido sim, o cancelamento interferiu na sua permanência no curso:

- () não se aplica, pois a minha resposta foi não.
() não interferiu
() sim, interferiu.

Se **sim**, diga como foi a interferência

20. Você voltou a receber os auxílios suspensos /cancelados?

- ☐ sim ☐ não ☐ não se aplica, pois não tive benefício suspenso.

21. Caso tenha tido o benefício de volta, como ocorreu? Você teve alguma ajuda da PRAEC para isso?

- () não se aplica, pois não tive benefício suspenso.

22. Você conhece os critérios usados no processo de seleção para beneficiários da assistência estudantil da UFPI?

- () sim () não

23. Você considera justa a forma de seleção dos benefícios da assistência estudantil? Por quê?

- () sim () não sei informar () não

Se não acha justo, explique porque

24. Você já requereu algum benefício e não recebeu?

- () não
() sim. Qual?

25. Você exerce alguma atividade acadêmica remunerada?

- () nenhuma
() monitoria
() projeto de Extensão
() projeto de Pesquisa
() estágio
() PET (Programa de Educação Tutorial)
() eu trabalho
() outra.

Especifique:

Espeçifique.

26 Caso Você trabalhe, há quanto tempo iniciou?

- () Até 6 meses
() Entre 7 e 12 meses
() Entre 1,1 ano e 2 anos
() Entre 2,1 anos e 3 anos
() Entre 3,1 anos e 4 anos
() Entre 4,1 anos e 5 anos
() Entre 5,1 anos e 6 anos
() Acima de 6 anos

☐ não se aplica, pois não trabalho

27. Caso trabalhe, o que o levou a trabalhar?

- ☐ necessidade financeira
☐ aquisição de experiência
☐ outra situação.

Especificar: _____

☐ não se aplica, pois não trabalho

28. Caso tenha iniciado a trabalhar após o início do curso, o trabalho interferiu na sua vida acadêmica?

- ☐ não se aplica, pois não trabalho
☐ não interferiu, continuo com igual rendimento nos estudos
☐ interferiu. Estou estudando menos, por falta de tempo
☐ outra situação.

Especificar: _____

29. Você conhece os indicadores de qualidade, atribuídos pelo INEP/MEC, aos cursos de graduação?

☐ sim ☐ não

30. Você sabe que cada Instituição de Educação Superior tem uma nota nacional (chamada IGC), que serve de parâmetro comparativo (ranking) em relação a outras Instituições?

- ☐ não
☐ sim
☐ não sabia, fiquei sabendo agora
☐ não sei responder

31. Você sabe qual o objetivo do trabalho da Comissão Própria de Avaliação – CPA?

☐ sim ☐ não ☐ mais ou menos ☐ não sei responder

32. Você sabe se o resultado do ENADE influencia no conceito atribuído a cada curso de graduação?

- ☐ não sei informar nada a respeito do ENADE
☐ sei que o ENADE compõe a maior parte da nota atribuída pelo INEP/MEC a cada curso
☐ o ENADE não se relaciona às notas dos Cursos
☐ não sei responder

33. Você acha que a Política de Assistência Estudantil tem alguma relação com os conceitos dos cursos de graduação?

- ☐ não sei informar
☐ acho que não tem relação
☐ deve ter alguma relação, mas não sei explicar qual
☐ tem relação. Explicação:

34. Como você foi informado sobre os benefícios e serviços ofertados pela PRAEC?

- ☐ pela página eletrônica da UFPI
☐ pela página eletrônica da PRAEC
☐ por colegas universitários
☐ pela calourada (ação social)
☐ pelo coordenador do Curso

- () por professores do curso
- () pelas redes sociais
- () outros. Especificar _____

35. Você considera que a divulgação das informações da PRAEC, por meio da página da UFPI e da própria PRAEC é suficiente para a comunidade acadêmica conhecer os benefícios da assistência estudantil?

- () sim
- () não. Coloque sua sugestão de melhoria: _____

36. Você teve dificuldade para fazer sua inscrição nos benefícios da PRAEC?

- () sim
- () não.

37. Em caso de resposta sim à questão anterior, como a sua dificuldade foi superada?

- () com a ajuda de colegas
- () encaminhando email a PRAEC, que informou como fazer
- () encaminhando email ao NTI, que informou como fazer
- () indo à PRAEC e solicitando ajuda dos técnicos
- () não se aplica (não tive dificuldade)
- () outra situação.

Especificar: _____

38. Você conhece o PNAES?

- () não
- () sim. Em caso positivo, informe como ficou conhecendo? _____

39. Você conhece os seus direitos como beneficiário da assistência estudantil?

- () não
- () sim

40. Você conhece os seus deveres como beneficiário da assistência estudantil?

- () não
- () sim

41. Sobre os serviços da PRAEC, você já utilizou algum?

- () não
- () sim. Em caso positivo, marque o serviço:
 - () Serviço Odontológico (SEOD)
 - () Serviço de Apoio Psicológico (SAPSI)
 - () Serviço Pedagógico (SEPE)
 - () Núcleo de assistência Estudantil (NAE)
 - () outro. Explicitar _____

42. O serviço atendeu às suas necessidades?

- () não se aplica, pois não utilizei serviços da PRAEC
- () atendeu
- () não atendeu – Por que? _____

43. Alguma vez você trancou sua matrícula por impedimento financeiro?

- () Não
- () sim. Se sim, quantos semestres? - _____

44. Enumere, de 1 a 10, segundo a ordem de prioridade os benefícios de assistência a estudantil que você acha devem vigorar na UFPI:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> auxílio transporte | <input type="checkbox"/> auxílio para compra de medicamentos |
| <input type="checkbox"/> auxílio alimentação | <input type="checkbox"/> auxílio moradia |
| <input type="checkbox"/> auxílio para compra de notebook ou similar | <input type="checkbox"/> serviço médico |
| <input type="checkbox"/> serviço odontológico | <input type="checkbox"/> auxílio cultura e lazer |
| <input type="checkbox"/> auxílio para aquisição de livros/xerox, etc | <input type="checkbox"/> auxílio para vestuário/calçados/higiene pessoal |
| <input type="checkbox"/> outros - especificar a ordem de prioridade e dizer o nome do benefício | |

45. Espaço aberto para você escrever o que considera importante para fins de aprimoramento das ações de assistência estudantil da UFPI. A sua opinião é importante



Perfil 2- ALUNOS BENEFICIADOS PELA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, SEM AUXÍLIO FINANCEIRO MENSAL (SEM BOLSA)

Por gentileza, marque a alternativa correta ou escreva.

1. Seu Curso:

.....

2. Seu Campus:

☐ CMPP-Teresina ☐ CMRV-Parnaíba ☐ CSHNB-Picos ☐ CAFS-Floriano ☐ CPCE-Bom Jesus

3. O período/semestre que está cursando:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º |
| <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 4º |
| <input type="checkbox"/> 5º | <input type="checkbox"/> 6º |
| <input type="checkbox"/> 7º | <input type="checkbox"/> 8º |
| <input type="checkbox"/> 9º | <input type="checkbox"/> 10º |

4. Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outra situação

5. Sua idade:

- ☐ menos de 20 anos
☐ de 20 a 25 anos
☐ de 26 a 30 anos
☐ de 31 a 35 anos
☐ acima de 35 anos

6. Seu Estado Civil:

- ☐ solteiro
☐ casado
☐ vivendo com um (a) companheiro (a)
☐ separado (a) / divorciado (a)
☐ viúvo

7. Você tem filhos?

- ☐ não
☐ sim. Quantos? _____

8. Qual a sua situação atual de moradia?

- ☐ Moro sozinho (a);
- ☐ **com** o pai, a mãe ou ambos;
- ☐ com o cônjuge;
- ☐ com um (a) companheiro (a);
- ☐ em casa de familiares;
- ☐ em casa de amigos;
- ☐ pensão/hotel
- ☐ numa república;
- ☐ em moradia mantida por si ou pela família;
- ☐ moro em Residência Universitária da UFPI
- ☐ outros. Especificar:

9. Qual a sua forma de ingresso na UFPI?

- ☐ selecionado pela ampla concorrência
 - ☐ selecionado como cotista – autodeclarado preto
 - ☐ selecionado como cotista – autodeclarado pardo
 - ☐ selecionado como cotista – autodeclarado indígena
 - ☐ selecionado como cotista – egresso de escola pública (Portaria MEC nº 18/2012, Art. 14, inciso II)
 - ☐ por transferência
 - ☐ outra. Especificar:
-

10. Dentre os benefícios abaixo, qual o que você recebe?

- ☐ Isenção de Taxa de alimentação – ITA
- ☐ Serviço de Apoio pedagógico
- ☐ Moradia na Residência Universitária-REU
- ☐ Apoio à Partic. Eventos Científicos-APEC
- ☐ Serviço de Apoio Psicológico
- ☐ Serviço Odontológico - SEOD
- ☐ Auxílio Residência - AR
- ☐ Kit Odontológico

11. Há quanto tempo (em semestres) é beneficiário da Assistência Estudantil?

- ☐ 01 semestre ☐ 07 semestres
- ☐ 08 semestres ☐ 08 semestres
- ☐ 03 semestres ☐ 09 semestres
- ☐ 04 semestres ☐ 10 semestres
- ☐ 05 semestres ☐ não sou beneficiário
- ☐ 06 semestres
- ☐ recebi um benefício temporário. Qual? _____

12. Por que você optou pelo tipo de benefício?

- ☐ É o que melhor contribui para a minha permanência na UFPI
- ☐ É o único que posso solicitar, de acordo com as norma
- ☐ Por não ter limite de vagas
- ☐ Outro. Especificar _____

13. Dentre os benefícios abaixo, você já recebeu algum desses?

- ☐ Bolsa de Apoio Estudantil - BAE
- ☐ Auxílio Residência - AR
- ☐ Bolsa Incentivo a Ativ. Multiculturais e Acadêmicas-BIAMA
- ☐ Bolsa de Incentivo às Atividades Esportivas
- ☐ Bolsa de Incentivo às ações Afirmativas (BIAF)
- ☐ Bolsa de Inclusão Social - BINCS
- ☐ Bolsa de Inclusão Social para estudantes Surdos- BINCS-ES
- ☐ Bolsa Permanência do Governo Federal (Portaria MEC 389, de 09.05.2013)
- ☐ outro. Especificar: _____

14. O benefício que você está recebendo, na atualidade, atende às suas necessidades?

- ☐ não atende
- ☐ atende totalmente
- ☐ atende apenas parcialmente.

Justifique a sua resposta:

15. Sobre a importância do benefício para a manutenção no Curso, marque a sua situação:

- ☐ sem ele, não seria possível me manter na Universidade
- ☐ sem ele, eu teria muita dificuldade de me manter e passaria necessidades
- ☐ sem ele, eu precisaria trabalhar para me manter na Universidade
- ☐ sem ele, eu poderia contar com a ajuda da família para estudar
- ☐ outra possibilidade. Especifique

16. Em algum momento você teve seu auxílio suspenso ou cancelado?

- ☐ sim ☐ não

17. Caso a resposta à pergunta 16, seja sim, qual foi o auxílio cancelado:

- ☐ Bolsa de Apoio Estudantil -BAE
- ☐ Isenção de Taxa de alimentação – ITA
- ☐ Auxílio creche
- ☐ Moradia na Residência Universitária-REU
- ☐ Auxílio Residência - AR
- ☐ Bolsa Incentivo a Ativ. Multiculturais. e Acadêmicas-BIAMA
- ☐ Kit Odontológico
- ☐ Serviço de Apoio Psicológico
- ☐ Apoio à Partic. Eventos Científicos-APEC
- ☐ Serviço Odontológico - SEOD
- ☐ Bolsa de incentivo às Atividades Esportivas - BIAE
- ☐ Bolsa de Incentivo às Ações Afirmativas (BIAF)
- ☐ Bolsa Permanência do Governo Federal (Portaria MEC 389, de 09.05.2013)

18. Sobre a pergunta 16, acerca do cancelamento/suspensão do auxílio, caso a sua resposta tenha sido sim, por qual motivo seu benefício foi cancelado/suspenso?

- ☐ não se aplica, pois a minha resposta foi não.
- ☐ Foi suspenso por:

19. Ainda sobre a pergunta 16, caso a sua resposta tenha sido sim, o cancelamento interferiu na sua permanência no curso:

☐ não se aplica, pois a minha resposta foi não.

☐ não interferiu

☐ sim, interferiu.

Se **sim**, diga como foi a interferência

20. Você voltou a receber os auxílios suspensos /cancelados?

☐ sim ☐ não ☐ não se aplica, pois não tive benefício suspenso.

21. Caso tenha tido o benefício de volta, como ocorreu? Você teve alguma ajuda da PRAEC para isso?

☐ não se aplica, pois não tive benefício suspenso.

22. Você conhece os critérios usados no processo de seleção para beneficiários da assistência estudantil da UFPI?

☐ sim ☐ não

23. Você considera justa a forma de seleção dos benefícios da assistência estudantil? Por quê?

☐ sim ☐ não sei informar ☐ não

Se não acha justo, explique porque

24. Você já requereu algum benefício e não recebeu?

☐ não

☐ sim. Qual?

25. Você exerce alguma atividade acadêmica remunerada?

☐ nenhuma

☐ monitoria

☐ projeto de Extensão

☐ projeto de Pesquisa

☐ estágio

☐ PET (Programa de Educação Tutorial)

☐ eu trabalho

☐ outra.

Especifique: _____

26 Caso Você trabalhe, há quanto tempo iniciou?

☐ Até 6 meses

☐ Entre 7 e 12 meses

☐ Entre 1,1 ano e 2 anos

☐ Entre 2,1 anos e 3 anos

☐ Entre 3,1 anos e 4 anos

☐ Entre 4,1 anos e 5 anos

☐ Entre 5,1 anos e 6 anos

☐ Acima de 6 anos

☐ não se aplica, pois não trabalho

27. Caso trabalhe, o que o levou a trabalhar?

- () necessidade financeira
 () aquisição de experiência
 () outra situação.

Especificar: _____

- () não se aplica, pois não trabalho

28. Caso tenha iniciado a trabalhar após o início do curso, o trabalho interferiu na sua vida acadêmica?

- () não se aplica , pois não trabalho
 () não interferiu, continuo com igual rendimento nos estudos
 () interferiu. Estou estudando menos, por falta de tempo
 () outra situação.

Especificar: _____

29. Você conhece os indicadores de qualidade, atribuídos pelo INEP/MEC, aos cursos de graduação?

- () sim () não

30. Você sabe que cada Instituição de Educação Superior tem uma nota nacional (chamada IGC), que serve de parâmetro comparativo (ranking) em relação a outras Instituições?

- () não
 () sim
 () não sabia, fiquei sabendo agora
 () não sei responder

31. Você sabe qual o objetivo do trabalho da Comissão Própria de Avaliação – CPA?

- () sim () não () mais ou menos () não sei responder

32. Você sabe se o resultado do ENADE influencia no conceito atribuído a cada curso de graduação?

- () não sei informar nada a respeito do ENADE
 () sei que o ENADE compõe a maior parte da nota atribuída pelo INEP/MEC a cada curso
 () o ENADE não se relaciona às notas dos Cursos
 () não sei responder

33. Você acha que a Política de Assistência Estudantil tem alguma relação com os conceitos dos cursos de graduação?

- () não sei informar
 () acho que não tem relação
 () deve ter alguma relação, mas não sei explicar qual
 () tem relação. Explicação:

34. Como você foi informado sobre os benefícios e serviços ofertados pela PRAEC?

- () pela página eletrônica da UFPI
 () pela página eletrônica da PRAEC
 () por colegas universitários
 () pela calourada (ação social)
 () pelo coordenador do Curso
 () por professores do curso
 () pelas redes sociais
 () outros. Especificar

35. Você considera que a divulgação das informações da PRAEC, por meio da página da UFPI e da própria PRAEC é suficiente para a comunidade acadêmica conhecer os benefícios da assistência estudantil?

☐ sim

☐ não. Coloque sua sugestão de melhoria:

36. Você teve dificuldade para fazer sua inscrição nos benefícios da PRAEC?

☐ sim ☐ não.

37. Em caso de resposta sim à questão anterior, como a sua dificuldade foi superada?

☐ com a ajuda de colegas

☐ encaminhando email a PRAEC, que informou como fazer

☐ encaminhando email ao NTI, que informou como fazer

☐ indo à PRAEC e solicitando ajuda dos técnicos

☐ não se aplica (não tive dificuldade)

☐ outra situação.

Especificar: _____

38. Você conhece o PNAES?

☐ não ☐ sim. Em caso positivo, informe como ficou conhecendo?

39. Você conhece os seus direitos como beneficiário da assistência estudantil?

☐ não ☐ sim

40. Você conhece os seus deveres como beneficiário da assistência estudantil?

☐ não ☐ sim

41. Sobre os serviços da PRAEC, você já utilizou algum?

☐ não ☐ sim. Em caso positivo, marque o serviço:

☐ Serviço Odontológico (SEOD)

☐ Serviço de Apoio Psicológico (SAPSI)

☐ Serviço Pedagógico (SEPE)

☐ Núcleo de assistência Estudantil (NAE)

☐ outro.

Explicitar _____

42. O serviço atendeu às suas necessidades?

☐ não se aplica, pois não utilizei serviços da PRAEC

☐ atendeu ☐ não atendeu – Por que?

43. Alguma vez você trancou sua matrícula por impedimento financeiro?

☐ Não ☐ sim. Se sim, quantos semestres? - _____

44. Enumere, de 1 a 10, segundo a ordem de prioridade os benefícios de assistência a estudantil que você acha devem vigorar na UFPI:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> auxílio transporte | <input type="checkbox"/> auxílio para compra de medicamentos |
| <input type="checkbox"/> auxílio alimentação | <input type="checkbox"/> auxílio moradia |
| <input type="checkbox"/> auxílio para compra de notebook ou similar | <input type="checkbox"/> serviço médico |
| <input type="checkbox"/> serviço odontológico | <input type="checkbox"/> auxílio cultura e lazer |
| <input type="checkbox"/> auxílio para aquisição de livros/xerox, etc | <input type="checkbox"/> auxílio para vestuário/calçados/higiene pessoal |
| <input type="checkbox"/> outros - dizer o nome do benefício e especificar a ordem de prioridade _____ | |

45. Espaço aberto para você escrever o que considera importante para fins de aprimoramento das ações de assistência estudantil da UFPI. A sua opinião é importante e pode fazer a diferença!



Perfil 3- ALUNO - EX-BENEFICIÁRIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Por gentileza, marque a alternativa correta ou escreva.

1. Seu Curso:

.....

2. Seu Campus:

() CMPP-Teresina () CMRV-Parnaíba () CSHNB-Picos () CAFS-Floriano () CPCE-Bom Jesus

3. O período/semestre que está cursando:

- | | |
|--------|---------|
| () 1º | () 2º |
| () 3º | () 4º |
| () 5º | () 6º |
| () 7º | () 8º |
| () 9º | () 10º |

4. Sexo:

- () Feminino
() Masculino
() Outra situação

5. Sua idade:

- () menos de 20 anos
() de 20 a 25 anos
() de 26 a 30 anos
() de 31 a 35 anos
() acima de 35 anos

6. Seu Estado Civil:

- () solteiro
() casado
() vivendo com um (a) companheiro (a)
() separado (a) / divorciado (a)
() viúvo

7. Você tem filhos?

- () não
() sim. Quantos? _____

8. Qual a sua situação atual de moradia?

- () Moro sozinho (a);
() com o pai, a mãe ou ambos;
() com o cônjuge;

- ☐ com um (a) companheiro (a);
- ☐ em casa de familiares;
- ☐ em casa de amigos;
- ☐ pensão/hotel
- ☐ numa república;
- ☐ em moradia mantida por si ou pela família;
- ☐ moro em Residência Universitária da UFPI
- ☐ outros. Especificar:

9. Qual a sua forma de ingresso na UFPI?

- ☐ selecionado pela ampla concorrência
 - ☐ selecionado como cotista – autodeclarado preto
 - ☐ selecionado como cotista – autodeclarado pardo
 - ☐ selecionado como cotista – autodeclarado indígena
 - ☐ selecionado como cotista – egresso de escola pública (Portaria MEC nº 18/2012, Art. 14, inciso II)
 - ☐ por transferência
 - ☐ outra. Especificar:
-

10. Dentre os benefícios abaixo, qual foi o que você recebeu?

- ☐ Bolsa de Apoio Estudantil - BAE
 - ☐ Auxílio Residência - AR
 - ☐ Bolsa Incentivo a Ativ. Multiculturais e Acadêmicas-BIAMA
 - ☐ Bolsa de Incentivo às Atividades Esportivas
 - ☐ Bolsa de Incentivo às ações Afirmativas (BIAF)
 - ☐ Bolsa de Inclusão Social - BINCS
 - ☐ Bolsa de Inclusão Social para estudantes Surdos- BINCS-ES
 - ☐ Bolsa Permanência do Governo Federal (Portaria MEC 389, de 09.05.2013)
 - ☐ Isenção de Taxa de alimentação – ITA
 - ☐ Serviço de Apoio pedagógico
 - ☐ Moradia na Residência Universitária-REU
 - ☐ Apoio à Partic. Eventos Científicos-APEC
 - ☐ Serviço de Apoio Psicológico
 - ☐ Serviço Odontológico - SEOD
 - ☐ Auxílio Residência - AR
 - ☐ Kit Odontológico
 - ☐ outro. Especificar: _____
-

11. Por quanto tempo (em semestres) foi beneficiário da Assistência Estudantil?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 01 semestre | <input type="checkbox"/> 07 semestres |
| <input type="checkbox"/> 02 semestres | <input type="checkbox"/> 08 semestres |
| <input type="checkbox"/> 03 semestres | <input type="checkbox"/> 09 semestres |
| <input type="checkbox"/> 04 semestres | <input type="checkbox"/> 10 semestres |
| <input type="checkbox"/> 05 semestres | <input type="checkbox"/> não sou beneficiário |
| <input type="checkbox"/> 06 semestres | |
- ☐ recebi um benefício temporário. Qual? _____

12. Por que você optou pelo tipo de benefício?

- ☐ Era o que melhor podia contribuir para a minha permanência na UFPI
- ☐ Era o único que podia solicitar, de acordo com as norma

- () Por não ter limite de vagas
 () Outro motivo. Especificar _____

13. O benefício que você recebeu, atendeu às suas necessidades?

- () não atendeu
 () atendeu totalmente
 () atendeu apenas parcialmente.

Justifique a sua resposta:

14. Sobre a importância do benefício recebido para a manutenção no Curso, marque a sua situação:

- () sem ele, não teria sido possível me manter na Universidade
 () sem ele, eu teria muita dificuldade de me manter e passaria necessidades
 () sem ele, eu precisaria trabalhar para me manter na Universidade
 () sem ele, eu poderia contar com a ajuda da família para estudar
 () outra possibilidade. Especifique
-

15. Em algum momento você teve seu auxílio suspenso ou cancelado?

- () sim () não

16. Caso a resposta à pergunta 15, seja sim, qual foi o auxílio cancelado:

- () Bolsa de Apoio Estudantil -BAE
 () Isenção de Taxa de alimentação – ITA
 () Auxílio creche
 () Moradia na Residência Universitária-REU
 () Auxílio Residência - AR
 () Bolsa Incentivo a Ativ. Multiculturais. e Acadêmicas-BIAMA
 () Kit Odontológico
 () Serviço de Apoio Psicológico
 () Apoio à Partic. Eventos Científicos-APEC
 () Serviço Odontológico - SEOD
 () Bolsa de incentivo às Atividades Esportivas - BIAE
 () Bolsa de Incentivo às Ações Afirmativas (BIAF)
 () Bolsa Permanência do Governo Federal (Portaria MEC 389, de 09.05.2013)

17. Sobre a pergunta 16, acerca do cancelamento/suspensão do auxílio, caso a sua resposta tenha sido sim, por qual motivo seu benefício foi cancelado/suspenso?

- () não se aplica, pois a minha resposta foi não.
 () Foi suspenso por:
-

18. Ainda sobre a pergunta 15, caso a sua resposta tenha sido sim, o cancelamento interferiu na sua permanência no curso:

- () não se aplica, pois a minha resposta foi não.
 () não interferiu
 () sim, interferiu.

Se **sim**, diga como foi a interferência

19. Você voltou a receber os auxílios suspensos /cancelados?

☐ sim ☐ não ☐ não se aplica, pois não tive benefício suspenso.

20. Caso tenha tido o benefício de volta, como ocorreu? Você teve alguma ajuda da PRAEC para isso?

☐ não se aplica, pois não tive benefício suspenso.

21. Você conhece os critérios usados no processo de seleção para beneficiários da assistência estudantil da UFPI?

☐ sim ☐ não

22. Você considera justa a forma de seleção dos benefícios da assistência estudantil? Por quê?

☐ sim ☐ não sei informar ☐ não

Se não acha justa, explique porque:

23. Você já requereu algum benefício e não recebeu?

☐ não
☐ sim. Se sim, qual?

24. Qual foi o impacto da cessação do seu benefício?

☐ nenhum, tive a ajuda de familiares
☐ foi difícil, mas já superei, arranjando um emprego
☐ foi difícil e ainda não superei, estou procurando emprego
☐ foi difícil e tive que trancar o curso até a situação melhorar
☐ outra situação. Diga qual: _____

25. Atualmente, você exerce alguma atividade acadêmica remunerada?

☐ nenhuma
☐ monitoria
☐ projeto de Extensão
☐ projeto de Pesquisa
☐ estágio
☐ PET (Programa de Educação Tutorial)
☐ na UFPI não, mas estou trabalhando
☐ outra situação,
especifique: _____

26 Caso você trabalhe, há quanto tempo iniciou?

☐ Até 6 meses
☐ Entre 7 e 12 meses
☐ Entre 1,1 ano e 2 anos
☐ Entre 2,1 anos e 3 anos
☐ Entre 3,1 anos e 4 anos
☐ Entre 4,1 anos e 5 anos
☐ Entre 5,1 anos e 6 anos
☐ Acima de 6 anos
☐ não se aplica, pois não trabalho

27. Você conhece os indicadores de qualidade, atribuídos pelo INEP/MEC, aos cursos de graduação?

☐ sim ☐ não

28. Você sabe que cada Instituição de Educação Superior tem uma nota nacional (chamada IGC), que serve de parâmetro comparativo (ranking) em relação a outras Instituições?

☐ não
☐ sim
☐ não sabia, fiquei sabendo agora
☐ não sei responder

29. Você sabe qual o objetivo do trabalho da Comissão Própria de Avaliação – CPA?

☐ sim ☐ não ☐ mais ou menos ☐ não sei responder

30. Você sabe se o resultado do ENADE influencia no conceito atribuído a cada curso de graduação?

☐ não sei informar nada a respeito do ENADE
☐ sei que o ENADE compõe a maior parte da nota atribuída pelo INEP/MEC a cada curso
☐ o ENADE não se relaciona às notas dos Cursos
☐ não sei responder

31. Você acha que a Política de Assistência Estudantil tem alguma relação com os conceitos dos cursos de graduação?

☐ não sei informar
☐ acho que não tem relação
☐ deve ter alguma relação, mas não sei explicar qual
☐ tem relação. Explicação:

32. Como você foi informado sobre os benefícios e serviços ofertados pela PRAEC?

☐ pela página eletrônica da UFPI
☐ pela página eletrônica da PRAEC
☐ por colegas universitários
☐ pela calourada (ação social)
☐ pelo coordenador do Curso
☐ por professores do curso
☐ pelas redes sociais
☐ outros. Especificar

33. Você considera que a divulgação das informações da PRAEC, por meio da página da UFPI e da própria PRAEC é suficiente para a comunidade acadêmica conhecer os benefícios da assistência estudantil?

☐ sim
☐ não. Coloque sua sugestão de melhoria:

34. Á época, você teve dificuldade para fazer sua inscrição nos benefícios da PRAEC?

☐ sim ☐ não.

35. Em caso de resposta sim à questão anterior, como a sua dificuldade foi superada?

☐ com a ajuda de colegas

- () encaminhando email a PRAEC, que informou como fazer
 () encaminhando email ao NTI, que informou como fazer
 () indo à PRAEC e solicitando ajuda dos técnicos
 () não se aplica (não tive dificuldade)
 () outra situação.

Especificar: _____

36. Você conhece o PNAES?

- () não () sim. Em caso positivo, informe como ficou conhecendo?

37. Você conhece os seus direitos como beneficiário da assistência estudantil?

- () não () sim

38. Você conhece os seus deveres como beneficiário da assistência estudantil?

- () não () sim

39. Sobre os serviços da PRAEC, você já utilizou algum?

- () não () sim. Em caso positivo, marque o serviço:
 () Serviço Odontológico (SEOD)
 () Serviço de Apoio Psicológico (SAPSI)
 () Serviço Pedagógico (SEPE)
 () Núcleo de assistência Estudantil (NAE)
 () outro.

Explicitar _____

40. Época, o serviço atendeu às suas necessidades?

- () não se aplica, pois não utilizei serviços da PRAEC
 () atendeu () não atendeu – Por que?

41. Alguma vez você trancou sua matrícula por impedimento financeiro?

- () Não () sim. Se sim, quantos semestres? - _____

42. Enumere, de 1 a 10, segundo a ordem de prioridade, os benefícios de assistência a estudantil que você acha devem vigorar na UFPI:

- | | |
|---|---|
| () auxílio transporte | () auxílio para compra de medicamentos |
| () auxílio alimentação | () auxílio moradia |
| () auxílio para compra de notebook ou similar | () serviço médico |
| () serviço odontológico | () auxílio cultura e lazer |
| () auxílio para aquisição de livros/xerox, etc | () auxílio para vestuário/calçados/higiene pessoal |

- () outros - dizer o nome do benefício e especificar a ordem de prioridade _____

43. Espaço aberto para você escrever o que considera importante para fins de aprimoramento das ações de assistência estudantil da UFPI. A sua opinião é importante e pode fazer a diferença!



Perfil 4 - ALUNO NÃO BENEFICIÁRIO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL, MAS QUE GOSTARIA DE SER, POR ATENDER OS REQUISITOS

Por gentileza, marque a alternativa correta ou escreva.

1. Seu Curso:

.....

2. Seu Campus:

☐ CMPP-Teresina ☐ CMRV-Parnaíba ☐ CSHNB-Picos ☐ CAFS-Floriano ☐ CPCE-Bom Jesus

3. O período/semestre que está cursando:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º |
| <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 4º |
| <input type="checkbox"/> 5º | <input type="checkbox"/> 6º |
| <input type="checkbox"/> 7º | <input type="checkbox"/> 8º |
| <input type="checkbox"/> 9º | <input type="checkbox"/> 10º |

4. Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outra situação

5. Sua idade:

- ☐ menos de 20 anos
☐ de 20 a 25 anos
☐ de 26 a 30 anos
☐ de 31 a 35 anos
☐ acima de 35 anos

6. Seu Estado Civil:

- ☐ solteiro
☐ casado
☐ vivendo com um (a) companheiro (a)
☐ separado (a) / divorciado (a)
☐ viúvo

7. Você tem filhos?

- ☐ não
☐ sim. Quantos? _____

8. Qual a sua situação atual de moradia?

- ☐ Moro sozinho (a);
☐ com o pai, a mãe ou ambos;'
☐ com o cônjuge;
☐ com um (a) companheiro (a);
☐ em casa de familiares;
☐ em casa de amigos;
☐ pensão/hotel
☐ numa república;
☐ em moradia mantida por si ou pela família;
☐ moro em Residência Universitária da UFPI
☐ outros. Especificar:

9. Qual a sua forma de ingresso na UFPI?

- ☐ selecionado pela ampla concorrência
☐ selecionado como cotista – autodeclarado preto
☐ selecionado como cotista – autodeclarado pardo
☐ selecionado como cotista – autodeclarado indígena
☐ selecionado como cotista – egresso de escola pública (Port. MEC nº 18/2012, Art. 14, inciso II)
☐ por transferência
☐ outra. Especificar:
-

10. Dentre os benefícios abaixo, qual o que você deseja receber?

- ☐ Bolsa de Apoio Estudantil - BAE
☐ Auxílio Residência - AR
☐ Bolsa Incentivo a Ativ. Multiculturais e Acadêmicas-BIAMA
☐ Bolsa de Incentivo às Atividades Esportivas
☐ Bolsa de Incentivo às ações Afirmativas (BIAF)
☐ Bolsa de Inclusão Social - BINCS
☐ Bolsa de Inclusão Social para estudantes Surdos- BINCS-ES
☐ Bolsa Permanência do Governo Federal (Portaria MEC 389, de 09.05.2013)
☐ Isenção de Taxa de alimentação – ITA
☐ Serviço de Apoio pedagógico
☐ Moradia na Residência Universitária-REU
☐ Apoio à Partic. Eventos Científicos-APEC
☐ Serviço de Apoio Psicológico
☐ Serviço Odontológico - SEOD
☐ Auxílio Residência - AR
☐ Kit Odontológico
☐ outro. Especificar: _____
-

11. Sobre a importância do benefício desejado, para a manutenção no Curso, marque a sua situação:

- ☐ estou com muita dificuldade de me manter na Universidade, pois o meu curso não permite trabalhar
☐ estou com muita dificuldade de me manter na Universidade e não arrumei emprego

() outra possibilidade. Especifique

12. Você conhece os critérios usados no processo de seleção para beneficiários da assistência estudantil da UFPI?

() sim () não

13. Você considera justos os critérios de seleção dos benefícios da assistência estudantil? Por quê?

() sim () não sei informar () não

Se não acha justa, explique porque:

14. Alguma vez, você já requereu algum benefício e não recebeu?

() não

() sim. Se sim, qual?

15. Atualmente, você exerce alguma atividade acadêmica remunerada?

() nenhuma

() monitoria

() projeto de Extensão

() projeto de Pesquisa

() estágio

() PET (Programa de Educação Tutorial)

() na UFPI não, mas estou trabalhando

() outra situação,

especifique: _____

16. Caso você trabalhe, há quanto tempo iniciou?

() Até 6 meses

() Entre 7 e 12 meses

() Entre 1,1 ano e 2 anos

() Entre 2,1 anos e 3 anos

() Entre 3,1 anos e 4 anos

() Entre 4,1 anos e 5 anos

() Entre 5,1 anos e 6 anos

() Acima de 6 anos

() não se aplica, pois não trabalho

17. Você conhece os indicadores de qualidade, atribuídos pelo INEP/MEC, aos cursos de graduação?

() sim () não

18. Você sabe que cada Instituição de Educação Superior tem uma nota nacional (chamada IGC), que serve de parâmetro comparativo (ranking) em relação a outras Instituições?

() não

() sim

() não sabia, fiquei sabendo agora

() não sei responder

19. Você sabe qual o objetivo do trabalho da Comissão Própria de Avaliação – CPA?

☐ sim ☐ não ☐ mais ou menos ☐ não sei responder

20. Você sabe se o resultado do ENADE influencia no conceito atribuído a cada curso de graduação?

- ☐ não sei informar nada a respeito do ENADE
☐ sei que o ENADE compõe a maior parte da nota atribuída pelo INEP/MEC a cada curso
☐ o ENADE não se relaciona às notas dos Cursos
☐ não sei responder

21. Você acha que a Política de Assistência Estudantil tem alguma relação com os conceitos dos cursos de graduação?

- ☐ não sei informar
☐ acho que não tem relação
☐ deve ter alguma relação, mas não sei explicar qual
☐ tem relação. Explicação:
-

22. Você considera que a divulgação das informações da PRAEC, por meio da página da UFPI e da própria PRAEC é suficiente para a comunidade acadêmica conhecer os benefícios da assistência estudantil?

- ☐ sim
☐ não. Coloque sua sugestão de melhoria:
-

23. Você conhece o PNAES?

- ☐ não ☐ sim. Em caso positivo, informe como ficou conhecendo?
-

24. Você conhece os seus direitos dos beneficiário da assistência estudantil?

- ☐ não ☐ sim

25. Você conhece os deveres dos beneficiário da assistência estudantil?

- ☐ não ☐ sim

26. Você já utilizou algum serviço da PRAEC?

- ☐ não ☐ sim. Em caso positivo, marque o serviço:
☐ Serviço Odontológico (SEOD)
☐ Serviço de Apoio Psicológico (SAPSI)
☐ Serviço Pedagógico (SEPE)
☐ Núcleo de assistência Estudantil (NAE)
☐ outro.
Explicitar _____

27. À época, o serviço atendeu às suas necessidades?

- ☐ não se aplica, pois não utilizei serviços da PRAEC
☐ atendeu ☐ não atendeu – Por que?
-

28. Alguma vez você trancou sua matrícula por impedimento financeiro?

- ☐ Não ☐ sim. Se sim, quantos semestres? - _____

29. Enumere, de 1 a 10, segundo a ordem de prioridade, os benefícios de assistência a estudantil que você acha devem vigorar na UFPI:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> auxílio transporte | <input type="checkbox"/> auxílio para compra de medicamentos |
| <input type="checkbox"/> auxílio alimentação | <input type="checkbox"/> auxílio moradia |
| <input type="checkbox"/> auxílio para compra de notebook ou similar | <input type="checkbox"/> serviço médico |
| <input type="checkbox"/> serviço odontológico | <input type="checkbox"/> auxílio cultura e lazer |
| <input type="checkbox"/> auxílio para aquisição de livros/xerox, etc | <input type="checkbox"/> auxílio para vestuário/calçados/higiene pessoal |
| <input type="checkbox"/> outros - dizer o nome do benefício e especificar a ordem de prioridade _____ | |

30. Espaço aberto para você escrever o que considera importante para fins de aprimoramento das ações de assistência estudantil da UFPI. A sua opinião é importante e pode fazer a diferença!



**PERFIL 5- ALUNO NÃO BENEFICIÁRIO, MAS QUE DESEJA CONTRIBUIR
COMO APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
DA UFPI**

Por gentileza, marque a alternativa correta ou escreva.

1. Seu Curso:

.....

2. Seu Campus:

☐ CMPP-Teresina ☐ CMRV-Parnaíba ☐ CSHNB-Picos ☐ CAFS-Floriano ☐ CPCE-Bom Jesus

3. O período/semestre que está cursando:

- | | |
|-----------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 2º |
| <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 4º |
| <input type="checkbox"/> 5º | <input type="checkbox"/> 6º |
| <input type="checkbox"/> 7º | <input type="checkbox"/> 8º |
| <input type="checkbox"/> 9º | <input type="checkbox"/> 10º |

4. Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Outra situação

5. Sua idade:

- ☐ menos de 20 anos
☐ de 20 a 25 anos
☐ de 26 a 30 anos
☐ de 31 a 35 anos
☐ acima de 35 anos

6. Seu Estado Civil:

- ☐ solteiro
☐ casado
☐ vivendo com um (a) companheiro (a)
☐ separado (a) / divorciado (a)
☐ viúvo

7. Você tem filhos?

- ☐ não
☐ sim. Quantos? _____

8. Qual a sua situação atual de moradia?

- ☐ Moro sozinho (a);
☐ com o pai, a mãe ou ambos;'
☐ com o cônjuge;
☐ com um (a) companheiro (a);
☐ em casa de familiares;
☐ em casa de amigos;
☐ pensão/hotel
☐ numa república;
☐ em moradia mantida por si ou pela família;
☐ moro em Residência Universitária da UFPI
☐ outros. Especificar:

9. Qual a sua forma de ingresso na UFPI?

- ☐ selecionado pela ampla concorrência
☐ selecionado como cotista – autodeclarado preto
☐ selecionado como cotista – autodeclarado pardo
☐ selecionado como cotista – autodeclarado indígena
☐ selecionado como cotista – egresso de escola pública (Port. MEC nº 18/2012, Art. 14, inciso II)
☐ por transferência
☐ outra. Especificar:
-

10. Você conhece os critérios usados no processo de seleção para beneficiários da assistência estudantil da UFPI?

- ☐ sim ☐ não

11. Você considera justa a forma de seleção dos benefícios da assistência estudantil? Por quê?

- ☐ sim ☐ não sei informar ☐ não

Se não acha justa, explique porque:

12. Alguma vez, você já requereu algum benefício e não recebeu?

- ☐ não
☐ sim. Se sim, qual?
-

13. Atualmente, você exerce alguma atividade acadêmica remunerada?

- ☐ nenhuma
☐ monitoria
☐ projeto de Extensão
☐ projeto de Pesquisa
☐ estágio
☐ PET (Programa de Educação Tutorial)
☐ na UFPI não, mas estou trabalhando
☐ outra situação,
especifique: _____

14. Você conhece os indicadores de qualidade, atribuídos pelo INEP/MEC, aos cursos de graduação?

- ☐ sim ☐ não

15. Você sabe que cada Instituição de Educação Superior tem uma nota nacional (chamada IGC), que serve de parâmetro comparativo (ranking) em relação a outras Instituições?

- ☐ não
☐ sim
☐ não sabia, fiquei sabendo agora
☐ não sei responder

16. Você sabe qual o objetivo do trabalho da Comissão Própria de Avaliação – CPA?

- ☐ sim ☐ não ☐ mais ou menos ☐ não sei responder

17. Você sabe se o resultado do ENADE influencia no conceito atribuído a cada curso de graduação?

- ☐ não sei informar nada a respeito do ENADE
☐ sei que o ENADE compõe a maior parte da nota atribuída pelo INEP/MEC a cada curso
☐ o ENADE não se relaciona às notas dos Cursos
☐ não sei responder

18. Você acha que a Política de Assistência Estudantil tem alguma relação com os conceitos dos cursos de graduação?

- ☐ não sei informar
☐ acho que não tem relação
☐ deve ter alguma relação, mas não sei explicar qual
☐ tem relação. Explicação:
-

19. Você considera que a divulgação das informações da PRAEC, por meio da página da UFPI e da própria PRAEC é suficiente para a comunidade acadêmica conhecer os benefícios da assistência estudantil?

- ☐ sim
☐ não. Coloque sua sugestão de melhoria:
-

20. Você conhece o PNAES?

- ☐ não ☐ sim. Em caso positivo, informe como ficou conhecendo?
-

21. Você conhece os direitos dos beneficiários da assistência estudantil?

- ☐ não ☐ sim

22. Você conhece os deveres dos beneficiários da assistência estudantil?

- ☐ não ☐ sim

23. Você já utilizou algum serviço da PRAEC?

- ☐ não ☐ sim. Em caso positivo, marque o serviço:
☐ Serviço Odontológico (SEOD)
☐ Serviço de Apoio Psicológico (SAPSI)
☐ Serviço Pedagógico (SEPE)
☐ Núcleo de assistência Estudantil (NAE)
☐ outro.

Explicitar

24. À época, o serviço atendeu às suas necessidades?

- () não se aplica, pois não utilizei serviços da PRAEC
() atendeu () não atendeu – Por que?
-

25. Alguma vez você trancou sua matrícula na UFPI?

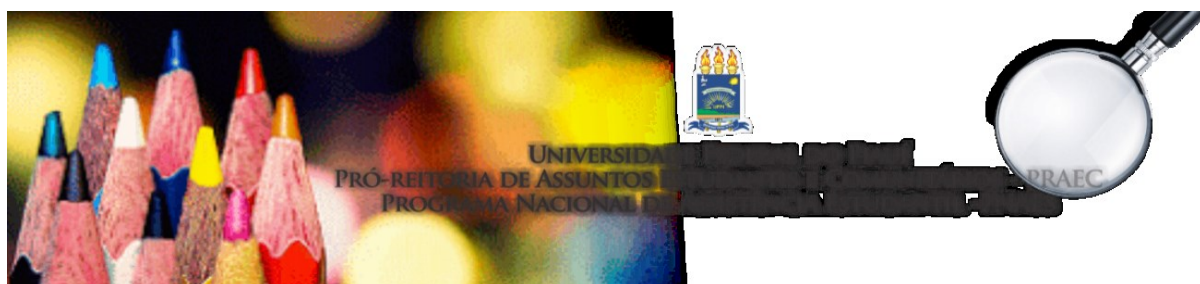
() Não () sim. Se sim, quantos semestres e por qual motivo? _____ semestre(s)

Motivo: _____

26. Enumere, de 1 a 10, segundo a ordem de prioridade, os benefícios de assistência a estudantil que você acha devem vigorar na UFPI:

- | | |
|--|---|
| () auxílio transporte | () auxílio para compra de medicamentos |
| () auxílio alimentação | () auxílio moradia |
| () auxílio para compra de notebook ou similar | () serviço médico |
| () serviço odontológico | () auxílio cultura e lazer |
| () auxílio para aquisição de livros/xerox, etc | () auxílio para vestuário/calçados/higiene pessoal |
| () outros - dizer o nome do benefício e especificar a ordem de prioridade _____ | |

27. Espaço aberto para você escrever o que considera importante para fins de aprimoramento das ações de assistência estudantil da UFPI. A sua opinião é importante e pode fazer a diferença!



PERFIL 6- PROFESSOR/ SERVIDOR QUE DESEJA CONTRIBUIR COM O APERFEIÇOAMENTO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFPI

Por gentileza, marque a alternativa correta ou escreva.

1. **Você é:** ☐ professor da UFPI ☐ servidor da UFPI

2. **Seu Campus:**
☐ CMPP-Teresina ☐ CMRV-Parnaíba ☐ CSHNB-Picos ☐ CAFS-Floriano ☐ CPCE-Bom Jesus

3. **Você conhece os critérios usados no processo de seleção de beneficiários da assistência estudantil da UFPI?**
☐ sim ☐ não

4. **Você considera justa a forma de seleção dos benefícios da assistência estudantil? Por quê?**
☐ sim ☐ não sei informar ☐ não
 Se não acha justa, explique porque: _____

5. **Você conhece os indicadores de qualidade, atribuídos pelo INEP/MEC, aos cursos de graduação?**
☐ sim ☐ não

6. **Você sabe que cada Instituição de Educação Superior tem uma nota nacional (chamada IGC), que serve de parâmetro comparativo (ranking) em relação a outras Instituições?**
☐ não
☐ sim
☐ não sabia, fiquei sabendo agora
☐ não sei responder

7. **Você sabe qual o objetivo do trabalho da Comissão Própria de Avaliação – CPA?**
☐ sim ☐ não ☐ mais ou menos ☐ não sei responder

8. **Você sabe se o resultado do ENADE influencia no conceito atribuído a cada curso de graduação?**
☐ não sei informar nada a respeito do ENADE
☐ sei que o ENADE compõe a maior parte da nota atribuída pelo INEP/MEC a cada curso
☐ o ENADE não se relaciona às notas dos Cursos
☐ não sei responder

9. **Você acha que a Política de Assistência Estudantil tem alguma relação com os conceitos dos cursos de graduação?**
☐ não sei informar
☐ acho que não tem relação
☐ deve ter alguma relação, mas não sei explicar qual

() tem relação. Explicação: _____

10. Você considera que a divulgação das informações da PRAEC, por meio da página da UFPI e da própria PRAEC é suficiente para a comunidade acadêmica conhecer os benefícios da assistência estudantil?

() sim

() não. Coloque sua sugestão de melhoria: _____

11. Você conhece o PNAES?

() não

() sim. Em caso positivo, informe como ficou conhecendo?

12. Você conhece os direitos dos beneficiários da assistência estudantil?

() não

() sim

13. Você conhece os deveres dos beneficiários da assistência estudantil?

() não

() sim

14. Enumere, de 1 a 10, segundo a ordem de prioridade, os benefícios de assistência a estudantil que você acha devem vigorar na UFPI:

() auxílio transporte

() auxílio para compra de medicamentos

() auxílio alimentação

() auxílio moradia

() auxílio para compra de notebook ou similar

() serviço médico

() serviço odontológico

() auxílio cultura e lazer

() auxílio para aquisição de livros/xerox, etc

() auxílio para vestuário/calçados/higiene pessoal

() outros - dizer o nome do benefício e especificar a ordem de prioridade

15. Espaço aberto para você escrever o que considera importante para fins de aprimoramento das ações de assistência estudantil da UFPI. A sua opinião é importante e pode fazer a diferença!

APÊNDICE D - Dissertações e Teses que abordam a Assistência Estudantil (AE) como estratégia de permanência de estudantes na educação superior, a partir da vigência do PNAES

Quadro 23 -Dissertações e Teses que abordam a Assistência Estudantil (AE) como estratégia de permanência de estudantes na educação superior, a partir da vigência do PNAES

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
1	CAVALCANTE, Maria Cleide Lima Pereira. (2008)	Dissertação. UCDB. PPG em Educação.	Políticas de Educação Superior: Acesso e Permanência de Estudantes Trabalhadores dos Cursos Noturnos (1996-2006).	Analisa, à luz das políticas de educação superior, o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores de cursos noturnos em uma IES privada do norte de Mato Grosso do Sul (MS) no período de 1996 2006; e Verifica os condicionantes em relação ao acesso e a permanência desses estudantes nos cursos de graduação.	Qualitativo, utilizando a pesquisa documental e a bibliográfica e aplicação de questionários	Sobre o perfil: a)64,56% são estudantes- trabalhadores; b) 62,02% da renda familiar dos estudantes trabalhadores está situada na faixa de três a dez salários mínimos; c) 51,9% são homens e 48,1% são mulheres; d) 73,4% são egressos da escola pública, e) 44,85% enfrentam dificuldades econômicas estruturais para permanecer na universidade; f) 40,93% alegam como necessidade de permanecer e concluir os estudos o fato de que o curso superior e a qualificação profissional possam reverter em melhor condição financeira; -As políticas neoliberais continuam reforçando a seletividade e as formas de ingresso dificultando o acesso à educação superior. No país, como no estado de MS, dos que conseguem o acesso, apenas 12% permanecem e concluem sua formação. -Serão necessários mais que programas de governo para permanência na educação superior; devem ser implementadas políticas públicas de Estado que garantam a conclusão do curso e a efetiva democratização do acesso.
2	VARGAS, Michelly de Lima Fereira. (2008)	Dissertação. UFMG. PPG em Educação	Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo	Verificar se, e de que forma, a assistência recebida durante a graduação se reflete na inserção profissional dos beneficiados.	Qualitativo, com análise documental e aplicação de questionário.	Enquanto não é implementada uma política pública de AE, as instituições públicas de ensino superior elaboram seus próprios programas, que, contudo, nem sempre dão conta da demanda. A UFMG, por meio da Fundação Mendes Pimentel

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
			com egressos da UFMG.			(FUMP), oferece AE aos estudantes de baixa renda. Para estes estudantes, o apoio é essencial para assegurar sua permanência na universidade até a conclusão da graduação. Segundo pesquisas sobre a relação entre a escolaridade e o acesso ao mercado de trabalho, profissionais com níveis elevados de instrução recebem, em média, rendimentos superiores aos percebidos por trabalhadores com pouca ou nenhuma instrução. No caso da amostra analisada neste trabalho, a remuneração dos bolsistas é afetada pelos mesmos fatores que influenciam a composição dos rendimentos dos não bolsistas, ou seja, carreira, titulação e setor de atuação.
3	BARBOSA, Roseane Almeida. (2009)	Dissertação UFPB. PPG em Serviço Social	A assistência estudantil da Residência Universitária da UFPB.	Analisa a assistência estudantil no âmbito das Residências Universitárias da UFPB.	Qualitativo, utilizamos formulário com perguntas abertas e fechadas além da pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica.	-A assistência ao estudante vem sendo mantida através de esforços pontuais, nem sempre suficientes, das unidades de assuntos comunitários e estudantis de cada instituição. É indispensável que a política educacional contemple a assistência aos estudantes que realmente não tem condições de se manterem na universidade. A assistência estudantil é importante para a concretização de uma formação profissional de nível superior qualificada. Assim, este estudo pretende não só contribuir para novos conhecimentos, como também para ampliar o debate da questão da assistência estudantil, enquanto política pública, aos que realmente necessitam de apoio para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
4	ALVES, Elaine Jesus. (2010)	Dissertação-UFC. PPG em Avaliação de Políticas Públicas	Avaliação do Programa Bolsa Permanência na Univ. Federal do Tocantins, Campus de Palmas.	Avalia o Programa Bolsa Permanência da UFT e reconstrói a história a partir da criação da Universidade, em 2004.	Qualitativo: pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas.	- Nos anos iniciais os alunos eram utilizados como mão de obra administrativa, pois havia carência de servidores. -A partir da criação da Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) a PAE passou a ser harmônica com o PNAES.
5	COSTA, Simone Gomes. (2010)	Dissertação-UFRS. PPG em Sociologia	A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil.	Analisa as políticas de assistência estudantil na educação superior brasileira, na UFRS e na PUC-RS, sob o prisma da equidade.	Qualitativo, com análise documental e entrevistas.	Os resultados apontam duas fases distintas das políticas de assistência estudantil. A primeira fase compreende desde a criação da Casa do Estudante do Brasil até o período de redemocratização, caracterizada por ações pontuais, descontínuas e com escassez de recursos. Já a segunda fase tem como marco inicial à promulgação da Constituição Federal de 1988 e estende até os dias atuais. Nesse momento, no setor público, ampliam-se os debates e há maior investimento de recursos do governo federal, culminando na criação do PNAES, enquanto que no setor privado as universidades elaboram seus próprios programas, com o objetivo de apoiar os graduandos. No âmbito institucional percebe-se, que as duas universidades seguem a tendência nacional.
6	MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. (2010)	Tese. UCG. PPG em Educação.	O trabalhador estudante do ensino superior noturno: possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação.	Analisa os estudantes de pedagogia de duas instituições de educação superior privadas, trabalhadores no turno diurno e alunos no noturno buscando compreender e interpretar as condições concretas do trabalhador/ estudante do ensino superior noturno no que se refere às suas	Qualitativo, com análise documental e entrevistas.	- A pesquisa provou que estes trabalhadores/estudantes pertencem à classe social de baixo poder aquisitivo, uma vez que a maior concentração de estudantes das duas IES afirmou ter uma renda mensal de até 3 salários mínimos. A interpretação dos dados nos mostrou que estes alunos da classe trabalhadora enfrentam inúmeras dificuldades para investir na sua formação;

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
				possibilidades de acesso, permanência com sucesso e formação ampliando as possibilidades de trabalho e renda.		Apenas 10% dos estudantes de uma IES conseguiram o PROUNI e 5% dos da outra conseguiram o FIES. Foi constatada a fragilidade e insuficiência das políticas públicas para educação em vigor, pois ainda não conseguiram promover a inserção da classe trabalhadora em cursos de graduação por meio de subsídios financeiros como os programas de bolsas universitárias.
7	GONÇALVES, Vivianne Satte Alam. (2011)	Dissertação. U.C.Pelotas. PPG em Política Social	A assistência estudantil como política social no contexto da UFPel: concepções, limites e possibilidades.	Analisa a concepção dos moradores da Casa do Estudante (CEU) da UFPel, sobre as Políticas de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pelotas. Enfoca particularmente os alunos participantes dos programas de moradia, transporte e alimentação.	Qualitativo, com entrevista semiestruturada, perspectiva crítica dialética.	Os Programas de AE representam grande oportunidade para permanecer na Universidade até concluir o Curso. É a alternativa principal, sem ela não teriam condições de concluí-lo. Os estudantes sentem-se apoiados para terem acesso à Universidade e consideram necessário que os assistentes sociais responsáveis pelos programas disponibilizem mais tempo para interação com os usuários. Salientam dever aumentar o número de Bufês e diminuir o número de alunos nas filas do Restaurante Universitário (RU) para os estudantes retornarem às suas atividades acadêmicas em tempo hábil. Ratificam a necessidade de ampliar as Políticas de Assistência Estudantil e o número de vagas nos programas devido ao aumento de vagas na UFPel. A maioria caracteriza a Assistência Estudantil como ajuda, apoio e poucos a ressaltam como um dever do Estado, direito social dos estudantes de se manterem inseridos numa Universidade pública e concluírem o curso.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
8	OLIVEIRA, Eliana Alves de. (2011).	Dissertação. Faculdades Novos Horizontes. PPG em Administração.	Assistência Estudantil: percepção dos estudantes dos Campi I e II do CEFET-MG.	Estudar os processos de acompanhamento e avaliação de desempenho e resultados dos alunos beneficiários da PAE, na percepção dos próprios estudantes e contribuir com a metodologia de avaliação do PNAES.	Quantitativa com pesquisa de campo e, quanto aos fins, foi descritiva.	-O modelo escolhido para a avaliação de desempenho é singular à Política de Assistência Estudantil no CEFET-MG, uma vez que os construtos atendem aos objetivos e diretrizes dessa Política; -Cada instituição com suas políticas e programas tem sua especificidade, e que o modelo a ser utilizado deve ser adequado à sua realidade; -Os respondentes avaliaram positivamente o Programa, porém um ponto negativo apontado foi falta de divulgação e clareza quanto aos Programas de permanência no CEFET-MG; -Há certa similaridade de percepção pelos discentes dos Campi I e II do CEFET-MG.
9	FERNANDES, Nídia Gizelli de Oliveira. (2012)	Dissertação – USP. PPG em Educação.	A política de Assistência estudantil e o PNAES: o caso da Universidade Federal de Itajubá.	A política de assistência estudantil e sua materialização (abrangência e efetividade) na UNIFEI, enquanto política pública	Qualitativo: pesquisa documental; entrevistas com gestores e aplicação de questionário junto aos alunos	-O PNAES resulta de longo processo de luta dos movimentos sociais e estudantis; -Na IES o Programa tem sido pouco efetivo pela falta de algumas estratégias de gestão, como: inexistência de equipe estruturada e flutuação no período de pagamento das bolsas, o que acarreta desgaste.
10	MELLO, Estefania Tumenas. (2012)	Dissertação. UNISUL.	Educação superior no Brasil: uma reflexão sobre as implicações das políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior.	Busca desvelar fatores que interferem no acesso e na permanência de jovens nas Instituições de Ensino Superior (IES), no âmbito das metas do Plano Nacional da Educação (PNE 2001 - 2011), que previa 30% de jovens entre 18 a 24 anos no ensino superior até 2011, mas somente 14,4% acessaram, em 2009.	Qualitativo: pesquisa bibliográfica e documental, fundamento o materialismo histórico e dialético.	Há uma amplificação ainda deficitária na tipologia da educação superior e um aumento no número de jovens que acessam este nível de ensino, embora muitas vagas ofertadas ainda não sejam preenchidas, e que se encontram, em sua maioria, em instituições privadas. Esta realidade nos sugere, que há dificuldade, por parte dos que não preenchem as vagas, em assumir os custos com mensalidades, livros, transporte, alimentação, etc. O perfil do aluno que acessa a educação superior não é somente composto por jovens entre 18 e 24

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
						anos. A idade média do aluno que acessa a graduação presencial é de 25 anos de idade, que frequenta cursos noturnos, IES Privadas, com baixa seletividade, e que não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar, pois os estudos competem com a carga horária do trabalho, o que dificulta a conciliação do tempo para atividades acadêmicas extras, de relacionamentos e atividades culturais com os demais estudantes.
11	KOWALSKI, Aline Viero. (2012)	Tese. PUC-RS. Doutorado em Serviço Social.	Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos	Investiga como a PAE se efetiva na garantia de direitos aos alunos de instituições federais de ensino superior do Rio Grande do Sul.	Qualitativo: pesquisa documental com análises quantitativas.	-Medidas políticas adotadas pelos governantes nas últimas décadas incidem a contrarreforma universitária, que rebate na retração das políticas de educação superior para que se tornem mais diversificadas, flexíveis e competitivas; -A assistência estudantil materializa-se como uma política constituída de três fases distintas, que agregam vicissitudes históricas e políticas, advindas do processo de expansão acelerado e redemocratização do ensino superior no Brasil. -As possibilidades e os limites relacionados à garantia de direitos aos alunos nas IFES revelam uma dinâmica entre o caminho e o descaminho na formalização da assistência estudantil no País, em que se possam ser desocultadas as tutelas assistencialistas do Estado, a lógica do mercado que incide na formatação dos programas e naturalização da questão social.
12	SILVEIRA, Míriam Moreira da (2012)	Dissertação – UCPEL. PPG em Política Social.	A assistência estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de	Busca conhecer e refletir acerca da atual configuração das ações da PAE nas IFES através do princípio da igualdade de oportunidades.	Qualitativo: pesquisa documental nos sites de catorze IFES criadas ou federalizadas no período de 2003 a 2010.	A grande maioria das IFES desenvolve ações voltadas para a AE, prevalecendo bolsas ou auxílios financeiros para subsidiar os gastos com moradia, alimentação e transporte. Poucas são as IFES que possuem residência universitária; e a

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
			permanência das universidades federais brasileiras.			existência de restaurante universitário ainda não é uma realidade em todas as universidades. Quanto às ações de saúde mental e física e acompanhamento de alunos com deficiência existem poucas ações.
13	PALACIO, Paula da Paz. (2012)	Dissertação – UFC. PPG em Políticas Públicas e da Gestão Educação Superior.	Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal do Ceará (UFC)	- Avalia as políticas públicas de acesso e permanência do egresso da escola pública, no ensino superior da UFC, averiguando como a Instituição atende as propostas do PNE- 2001, dentre as quais a duplicação do número de vagas nas IFES até o final de 2010.	Qualitativo, com análise documental.	UFC desenvolve muitas ações com vistas a propiciar condições para o estudante permanecer no curso e concluí-lo. Destaca-se a implementação de vários programas e projetos que contribuem para o acesso e a permanência dos estudantes da UFC, como a adesão ao REUNI, este remete a obrigações contratuais, envolvendo ações de programas voltados, tanto à permanência quanto ao acesso; - O Programa de AE da UFC está de acordo com o PNAES e abrange outros sete subprogramas, que atendem os objetivos para permanência; A UFC, mediante o Programa Ajuda de Custo, incentiva a participação dos estudantes em eventos acadêmicos, artísticos, científicos, esportivos, dentre outros; A UFC preocupa-se com a estada do estudante mais carente. Para isso, utiliza-se de Programa de Auxílio Moradia e de Residência Universitária, que apresentaram um aumento de vagas nos últimos anos; Os programas oferecem apoio alimentar com as três refeições diárias concedidas pela Instituição, por meio do Restaurante Universitário que atende a toda a comunidade universitária.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
14	SOUZA, Débora Juliana Nepomuceno. (2012)	Dissertação – UFMT PPG em Educação	Política de Educação Superior e os Programas de Permanência para Universidades Públicas: um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – 2003 a 2010.	Investiga a política de educação superior no Brasil e os programas de permanência implementados pelas universidades públicas, em específico a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no período de 2003 a 2010.	Qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental e aplicação de questionários.	Foi possível perceber sua importância como programa de permanência e, as barreiras relatadas por eles, são recorrentemente percebidas como desafios e até mesmo estímulos, sendo o Programa um marco para a educação superior e para a vida desses acadêmicos. Portanto, fica demonstrado que a permanência na IES pública não se restringe à matrícula, mas às condições econômicas para arcar com as despesas mínimas exigidas para cursar a educação superior, não basta garantir o acesso, é necessário propiciar também a permanência
15	ALMEIDA, Jaqueline Cavallari Sales de. (2013)	Dissertação – UNIVALI. PPG em Gestão de Políticas Públicas. Mestrado profissional.	Avaliação da implementação do PNAES na UFPR: impactos e resultados para graduandos com fragilidade socioeconômica.	Estuda o PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil e sua implementação na UFPR.	Qualitativo: pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas (questionários escritos).	- O Programa é efetivo na percepção dos estudantes: 70% têm suas expectativas totalmente atendidas e 28 % parcialmente atendidas. -Faltam esclarecimento acerca dos direitos oriundos do Programa.
16	ASSIS, Ana Carolina Lili de. (2013a)	Dissertação – UFJF. PPG em Gestão de políticas Públicas. Mestrado profissional.	Desafios e possibilidades da política de assistência estudantil da UFJF	Investiga as ações de assistência estudantil desenvolvidas pela UFJF, com foco nas ações que não se restrinjam ao oferecimento de auxílio financeiro.	- Qualitativo: pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas.	-Há necessidade de promover avaliações da política para subsidiar novas ações e verificar a eficácia das que já estão em curso. -É importante mapear os setores com os quais a IES pode desenvolver parcerias e projetos para ampliar sua atuação. - É necessário ampliar a divulgação das ações, para que os apoiados pelo programa possam conhecer os benefícios e oportunidades.
	BRANDÃO SOBRINHO, Olinto (2013).	Dissertação- PUC-GO.	Política Nacional de Educação Profissional: o alcance da	Investiga o processo histórico de constituição das ações de AE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.	Qualitativo: análise documental e questionários semiestruturados.	-Apesar de o PPI IFG fundamentar-se teoricamente em uma formação <i>omnilateral</i> do ser humano, na prática, esse nível de formação ainda não ocorreu;

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
17		PPG em Serviço Social.	assistência estudantil no IFG – 1990 a 2012 .			-Os alunos ainda demonstram uma visão pontual, restrita e acrítica, tanto em relação às ações socioassistenciais, como à temática da educação profissional integral; -Ha necessidade de criação de espaços de discussão e reflexão sobre o tema, em âmbito institucional; -Ha necessidade de os gestores e profissionais, responsáveis pela elaboração das ações pedagógicas e socioassistenciais, encontrarem uma forma de atuação que viabilize a perspectiva de gestão compartilhada, identificando as interfaces existentes entre educação profissional integral e a assistência estudantil.
18	CANARIN, Ricardo Teixeira (2013)	Dissertação - UNISUL. PPG em Educação.	Acesso e permanência das camadas sociais subalternizadas na Educação Superior: um estudo de caso na Universidade do Sul de Santa Catarina	Aborda a importância da Universidade como instituição social propícia à formação de indivíduos críticos. Discute a questão do acesso e permanência dos alunos que pertencem às camadas sociais subalternizadas (aqueles que precisam de algum tipo de subsídio para a sua permanência na Universidade)	Quali-quantitativo com análise documental e estudo de caso.	- A proporção de benefícios/alunos de graduação frente às políticas de inclusão da referida instituição pode influenciar na permanência dos/as beneficiários/as por tais políticas na instituição. Sendo assim, por meio dessa permanência, os/as beneficiários/as podem estabelecer uma relação diferenciada com a sua formação ao longo do seu percurso acadêmico e diante das necessidades que se apresentam enquanto pertencentes ao que denominamos, neste trabalho, de camadas sociais subalternizadas.
19	CARVALHO, Soraya Comanducci da Silva. (2013)	Dissertação. UFLA. PPG em Administração Pública.	Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras.	Avalia a eficácia da PAE implementada na UFLA por meio de estudo comparativos do desempenho acadêmico (rendimento e não evasão) dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e demais estudantes da	Pesquisa documental em relatórios, planilhas e outros documentos da UFLA. Estudo de caso.	-Apesar da avaliação de políticas públicas ser preponderante para o desenvolvimento de serviços públicos eficazes, ainda não é rotina no serviço público brasileiro. -A PAE adotada na UFLA é uma política distributiva, por ser direcionada a um grupo específico da sociedade;

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
				Universidade.		<p>-O desempenho acadêmico dos vulneráveis é igual ou superior ao dos não vulneráveis.</p> <p>-Há necessidade de: (a) maior preparo institucional na sistematização de informações que possibilitem a avaliação de seus resultados; (b) criação de um sistema informacional que permita o acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes; (c) adaptação das estruturas à mobilidade acadêmica; (d) elevação do atendimento, pois após as reformas que levaram à expansão da educação superior, isso não ocorreu; (e) a evasão tem sido crescente, tanto nos alunos vulneráveis socioeconomicamente quanto nos demais, a despeito do objetivo do SISU e melhor aproveitamento das vagas na IFES.</p>
20	CECHET, Adriana Garcia. (2013)	Dissertação – UFPR. PPG em Psicologia.	O ingresso na universidade pública: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil.	-Analisa o sentido atribuído pslos estudantes ao momento de entrada na universidade, quais as maiores dificuldades sentidas nessa fase do desenvolvimento pessoal e profissional e quais as alternativas conhecidas para lidar com essas dificuldades.	Estudo de caso com 09 estudantes atendidos pela AE. A análise dos dados foi feita com base no método de Análise de Núcleos de Significação, embasado na Psicologia Histórico-Cultural, que tem como fundamento o materialismo histórico e dialético.	<p>- A percepção do ambiente universitário como muito diferente do que imaginavam;</p> <p>-Os alunos sentem dificuldades e utilizam algumas estratégias para se adaptar. -Principais dificuldades: convívio com os novos colegas, nova rotina e cobrança nos estudos, dificuldades financeiras e para administrar o tempo, relacionamento com professores e falta de informações por parte da instituição;</p> <p>-Estratégias: buscar a convivência com os colegas, tanto da mesma turma quanto de anos posteriores, estar sempre atento às oportunidades, e buscar apoio da instituição, principalmente ao que se refere ao apoio financeiro. Sendo assim, conclui-se que o acesso ao ensino superior deixou de ser exclusivo das famílias com melhores condições socioeconômicas, o que tem resultado na formação de uma elite intelectual menos</p>

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
						homogênea.
21	MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. (2013)	Dissertação- PUC-RJ. PPG em Serviço Social.	Assistência Estudantil e seu papel na permanência dos Estudantes de Graduação: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro.	Estuda a AE com enfoque particular na percepção dos estudantes moradores da residência estudantil acerca dos programas existentes na universidade, destinados a apoiar a permanência dos discentes nos cursos de graduação.	Qualitativo, com análise documental e entrevistas.	- Os programas de assistência estudantil existentes na UFRJ têm grande importância para a permanência dos estudantes em condição de desigualdade social e econômica. Há necessidade de ampliação tanto quantitativa quanto qualitativa dos diversos serviços que compõem os programas de assistência estudantil.
22	MELO, Maria Rosângela Albuquerque. (2013)	Dissertação – UFS. PPG em Serviço Social.	A assistência estudantil no contexto da “reforma” do ensino superior público do Brasil: um estudo da assistência estudantil da UFS a partir da implantação do PNAES	Analisa as mudanças ocorridas, após a institucionalização do PNAES nas IFES, a partir da operacionalização da AE na UFS; Observar se a UFS executa as ações de AE conforme preceitua o PNAES.	Quali-quantitativo, pesquisa bibliográfica e documental de caráter exploratório e descritivo, norteada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético.	-A PAE é uma importante política de garantia dos direitos dos alunos; -São evidentes as dificuldades de estabelecer uma PAE conforme preceitua o PNAES; -Não ocorreram mudanças significativas na PAE executada pela UFS após a implantação do PNAES.
23	RAMALHO, Ludmila Eleonora Gomes Ramalho. (2013)	Dissertação- UFJF. PPG em Gestão e Avaliação da Educ Pública – Mestrado profissional.	Abordagem avaliativa da Política de assistência estudantil em uma instituição de ensino profissional	Realiza uma análise qualitativa da PAE no CEFET-MG, visando estudar o seu aspecto avaliativo e propôs a construção de instrumentos de monitoramento	Qualitativo: pesquisa bibliográfica; Pesquisa documental; Quantitativo: análise estatística.	-O PNAES está bem estruturado, pois tem sido associado a menor evasão e influenciado positivamente os indicadores de qualidade. -A autora propõe um software (desenvolvido no IF-MG) para avaliar a sua permanente execução.
24	TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. (2013)	Dissertação- UFJF. PPG em Gestão e Avaliação da	Avaliação da política de Assistência Estudantil dos	Analisa a PAE nos Institutos Federais, sob influência do PNAES, por meio de sua regulamentação, para verificar	Qualitativo: documental e análise de conteúdo.	-Apesar de a AE como ser uma oportunidade de atender a todos os alunos, com prioridade aos mais carentes, falta, ainda, ampliar esta dimensão para o PROEJA.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
		Educação Pública – Mestrado profissional.	Institutos Federais e PROEJA.	como as instituições de ensino estão assumindo a concessão do benefício.		-A equipe multiprofissional precisa conceber a AE como algo que vai além da ação social, abarcando atividades de apoio pedagógico, de proteção à saúde e de orientação vocacional; -Há necessidade de elaboração de um plano de ação a ser implementado nas escolas da Rede Federal, para contribuir com a consolidação e ampliação da PAE.
25	MACHADO SOBRINHO, Sílvia. (2014)	Dissertação. UFSC. PPG em Administração.	Política de assistência estudantil: uma análise dos programas “moradia estudantil” e “auxílio moradia” da UFSC.	Fazer uma comparação crítica entre os programas “Moradia Estudantil” e “Auxílio Moradia” da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Qualitativo, com entrevistas	-Não existe na UFSC uma Política de Assistência Estudantil em termos de planejamento estratégico de ações ou ainda o compromisso de alocação de recursos no orçamento para os Programas “Moradia Estudantil e Auxílio Moradia”; -A PAE adotada pelo Governo Federal e a implantada pela UFSC, sobre os Programas de Moradia Estudantil não atendem às necessidades dos seus alunos em condições de vulnerabilidade socioeconômica, devido ao pouco investimento e a limitada oferta de vagas; -A UFSC deve continuar investindo em ambos os programas, pois cada um tem a sua característica e exerce a sua função social na relação instituição/aluno.
26	MARIZ, Suellem Dantas. (2014)	Dissertação - UFPB. PPG em Serviço Social.	O PNAES: uma reflexão sobre a sua implementação na UFPB.	Analisa os desdobramentos do PNAES na assistência ao estudante da UFPB.	Qualitativo: pesquisa bibliográfica e documental.	-Há limitações na PAE no âmbito da UFPB, como acontece com outras IFES, podendo ser ressaltadas: a restrição de recursos, de profissionais qualificados e de vontade política; -Ainda não é possível visualizar transformações significativas da PAE na UFPB a partir do PNAES.
	GAZOTTO, Mireille Alves. (2014)	Dissetação – Unesp de Franca	Políticas públicas educacionais: uma	Analisa a PAE da UFMT e identificar as condições de acesso e permanência dos	Qualitativo: pesquisa bibliográfica, documental e aplicação	-Há grande necessidade dos auxílios para a permanência dos discentes e, ao mesmo tempo, o desconhecimento da PAE, enquanto

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
27		(PPG em Serviço Social)	análise sobre a política nacional de assistência estudantil no contexto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM.	discentes atendidos pelo setor de Serviço Social.	de entrevistas semiestruturadas.	direito, do público da assistência estudantil. Espera-se contribuir para a análise crítica da implementação das políticas públicas educacionais nas Instituições Públicas Federais, mais especificamente na UFTM; -A AE ainda necessita caminhar para a concretização de uma política educacional voltada para a formação humana e com princípios éticos.
28	MACIEL, Danilo Alain (2014)	Dissertação – UFBA (PPG em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade)	Políticas públicas e democratização educacional: Acesso e Permanência no Ensino Superior através do Programa Reuni.	Realiza uma abordagem com a intenção de descrever e analisar a natureza do programa REUNI, seus limites e possibilidades em relação à proposta de democratização, através do acesso e permanência na educação superior.	Qualitativo: pesquisa bibliográfica, documental.	- As ações das políticas educacionais adotadas pelos governos brasileiros, desde a década de 1990, apresentam sintonia com as recomendações do Banco Mundial e de organismos multilaterais de financiamento, em que os projetos de acesso e democratização do ensino superior vêm se construindo ao longo da história da educação sob o prisma da privatização; -Há posições diferentes a respeito do REUNI. Alguns autores acreditam que a expansão é benéfico às Universidades, pela maior alocação de recursos financeiros. Outro benefício citado foi a interiorização da rede de ensino superior, com a abertura de novos campi em cidades do interior. -Nas IFES, o total de alunos que iniciam no ensino superior, na representatividade do acesso, bem como o total de alunos concluintes, na representação da permanência, sofreu viés de elevação, até o encerramento do investimento do programa ao final de 2012. Em 2013 já demonstram uma pequena queda em relação a 2012, o que prova de uma maior permanência e acesso estudantil durante o REUNI.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
29	MARQUES, Sebastião Rodrigues. (2014)	Dissertação – UFCG. PPG em Serviço Social.	O PNAES: uma análise a partir dos/as assistentes sociais da Uniersidade.Fed.de Campina Grande – UFCG e Univ. Federal da Paraíba – UFPB.	Analisa o PNAES sob a perspectiva dos/as assistentes sociais da UFCG e UFPB	Qualitativo: análise de conteúdo.	-As dez áreas temáticas propostas para a implementação do Programa não estão implantadas nos Campi dessas duas IES, onde prevalecem as ações de moradia e alimentação; -A PAE é limitada a ações focalistas, residuais e excludentes, o que rebate na prática profissional dos/as assistentes sociais marcada pela seletividade, sob o signo clientelista e conservador.
30	PALAVEZZINI, Juliana. (2014)	Dissertação. UNIOESTE. PPG em Educação.	Os programas de assistência estudantil do ensino superior no Brasil: a experiência da UTFPR- Campus Dois Vizinhos.	Analisar a contribuição das políticas de AE (como uma das ações do REUNI), proporcionando condições de acesso, permanência e conclusão de curso, tendo por base a experiência da UTFPR-DV .	Quali-quantitativa, análise documental.	- A trajetória da assistência estudantil foi marcada fortemente por avanços e retrocessos, historicamente, nota-se a existência de legislações que tangenciam a AE (constituições, decretos, portarias), contudo, nota-se também a ausência de mecanismos de efetivação dos textos e prescrições no aspecto legal e pela carência de recursos, tanto financeiros quanto técnicos, para a implementação dos direitos garantidos nos textos constitucionais e nas normativas regulamentadoras. Na UFTPR, os programas de assistência estudantil têm sido fundamentais para a permanência dos alunos com dificuldades socioeconômicas no ensino superior.
31	STOLF, Franciele. (2014)	Dissertação. UFSC. PPG em Educação.	Assistência estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina: uma análise inicial do programa bolsa estudantil.	Busca apreender como as políticas nacionais voltadas à permanência estudantil nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) definem e afetam políticas de assistência estudantil locais.	Qualitativo: bibliográfica e Documental.	- Consideramos a assistência estudantil um campo em disputa: por um lado a defesa de bolsas e auxílios para estudantes em situação socioeconômica vulnerável e, por outro, a luta do movimento estudantil em busca de políticas de permanência de caráter universal. Neste embate, até o momento, a balança vem pendendo para o lado da assistência focalizada, sob o argumento da inclusão social, tanto nas universidades públicas quanto nas privadas;

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
						Apesar de existirem ações de assistência mais universalizadas, como o Restaurante Universitário, vem crescendo o número de auxílios financeiros individualizados como a Bolsa Permanência e da Bolsa Estudantil.
32	SANTIAGO, Salomão Nunes. (2014)	Dissertação. UFPA. PPG Educação. em	A Política de Assistência Estudantil no Governo Lula: 2003 a 2010.	Analisa a PAE desenvolvida durante o governo Lula (2003-2010) para atendimento dos estudantes de graduação das Universidades Federais, especialmente no âmbito da Universidade Federal do Pará, identificando sua repercussão na permanência.	Qualitativo: bibliográfica e documental, sob o corte teórico do materialismo histórico.	-A AE, como instaurada e institucionalizada no governo Lula (2003-2010), por meio do PNAES apresenta uma concepção limitada, fragmentada e focalizada nos segmentos sociais mais empobrecidos da população, haja vista a referida política adotar a lógica do menor recurso orçamentário para o maior quantitativo de atendimento. Essa lógica repercute, de modo negativo, relativamente à permanência dos estudantes na UFPA e, consequentemente, no insucesso referente à conclusão dos cursos, o que subtrai da AE seu caráter de direito social universal.
33	PARENTE, Nórliã Nabuco. (2014)	Dissertação – UFC. PPG Políticas Públicas Gestão Educação Superior Mestrado profissional. em e da -	As condições de acesso e Permanência dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus de Sobral.	Analisa as condições de acesso e permanência dos estudantes no curso de licenciatura em Física do IFCE, <i>campus</i> de Sobral, identificando o perfil.	Estudo de caso, com análise quantitativa e qualitativa	Perfil: estudantes do sexo masculino; residem fora de Sobral; oriundos de famílias de baixa renda e de pouca escolarização; ingressaram pela lista de espera com média de 580 pontos no ENEM; -Mais da metade já desistiu do curso, ainda que a instituição tenha uma PAE e que o curso tenha bolsas e projetos de pesquisa e extensão; - Quanto ao desempenho: há muitas reprovações no primeiro semestre, sobretudo em Matemática Básica, havendo forte correlação entre as notas no ENEM e o desempenho nas disciplinas introdutórias; -Os sujeitos reconhecem que os fatores que contribuem para a permanência e desempenho são: acervo bibliográfico; bolsas de estudo e projetos

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
						de pesquisa/extensão; infraestrutura física; interação com colegas e professores; qualidade do ensino; -Os fatores que prejudicam são: episódios de greve; falta de docentes, de laboratórios e de restaurante acadêmico; dificuldades financeiras, de conciliação entre trabalho e estudo e de transporte.
34	DUMARESQ, Zandra Maria Ribeiro Mendes. (2014)	Dissertação – UFC. PPG em Políticas Públicas e da Gestão Educação Superior.	Análise da Política de Assistência Estudantil no âmbito Instituto Federal Do Ceará – <i>Campus</i> de Fortaleza – sob o olhar dos discentes.	Busca conhecer e analisar os diversos programas desenvolvidos pela PAE no IFCE, e como eles impactam na melhoria do desempenho acadêmico dos discentes.	Qualitativo, com apoio de dados quantitativos, usando entrevistas e análise de conteúdo.	- Os discentes consideram que a PAE desempenha significativo papel na melhoria do desempenho acadêmico, por meio de ações inclusivas que asseguram acesso e permanência dos jovens no Instituto. Reconhecem que os programas precisam ser ampliados para atenderem a uma parcela de alunos hoje excluída, por conta das limitações orçamentárias. -Os alunos entendem a PAE como um direito social, e identificaram a necessidade de haver maior acompanhamento dessa política por parte dos profissionais que a executam, bem como mais transparência de como os recursos são utilizados.
35	GRAEFF, Betina Alves (2014)	Dissertação – PUC do RS – PPG em Serviço Social	A Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal: da escola pública para o ensino superior	Estuda a constituição da PAE na UFRS, sua materialidade, significados, o direito e a permanência da UF e as cotas.	Qualitativo, com análise documental e entrevistas, com base no Materialismo Histórico Dialético.	A PAE se instaurou no País sob a influência de organismos internacionais que acreditam que as políticas sociais devem ser focalizadas. Há uma instabilidade da Política de Assistência Estudantil, que ora garante a permanência do aluno ora o exclui, devido a inúmeros aspectos que condicionam a continuidade dos benefícios oferecidos, como a precariedade das ações que visam à permanência e o preconceito.
36	BUENO, Rita de Cássia	Dissertação. UFRGS.	Políticas Públicas na Educação Superior – as ações	Busca incentivar a pesquisa e o debate acerca do tema: ações de permanência – no programa de	Quali-quantitativo, com análise documental e entrevistas.	-A UFRGS necessita enfrentar desafios significativos na implementação das ações de permanência para os acadêmicos cotistas,

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
	Soares de Souza. (2015)	PPG em Educação.	de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS	ações afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,	Usa referenciais teórico-metodológicos multidimensionais que tratam sobre inclusão social (Bourdieu 1996, 1998 e 2011) e justiça social (Fraser, 2001, 2006, 2007 e 2010),	principalmente na dimensão transformativa, para propor mudanças estruturais na instituição; -Percebe-se que as ações de permanências apontam para um modelo unidimensional. Contudo, encaminham-se para um modelo bidimensional, que incorpore tanto as questões compensatórias, quanto as transformativas. Entretanto, apresentam-se fragilizadas na perspectiva de um modelo multidimensional, que envolva tanto as ações compensatórias e transformativas, quanto a participação democrática na construção das políticas.
37	BETZEK, Simone Beatris Farinon. (2015)	Dissertação – de UNESP Marília. PPG em Educação.	Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES na UTFPR, Campus Medianeira.	Analisa a política de assistência estudantil na UTFPR, Campus Medianeira, sua abrangência e efetividade.	Qualitativo: pesquisa documental e bibliográfica.	-Há dificuldade de atendimento dos requisitos do Edital por parte do alunado (aprovação em, pelo menos, 70% das disciplinas no semestre anterior); - De 2008 a 2013, 46% do montante de auxílio foi concedido somente por até 2 semestres consecutivos ou não e em até 12 meses após cessar o recebimento da bolsa, 61% dos estudantes abandonaram os cursos; -O auxílio estudantil é de grande importância para os alunos oriundos das classes menos privilegiadas.
38	MACEDO, Livia Fernanda Leal. (2015)	Dissertação-UFSM. PPG em Educação.	O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - <i>campus</i> Palmas: a	Busca compreender as possíveis contribuições do Auxílio de Formação Profissional para a efetivação dos objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, os quais tratam da ampliação das condições de permanência dos jovens na educação	Qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfico e entrevistas.	-Os estudantes os quais foram contemplados com o Auxílio de Formação Profissional obtiveram melhoras significativas como: aumento da renda familiar, redução das desigualdades sociais no âmbito escolar, aumento da frequência e notas escolares, inclusão social, permanência e sucesso na conclusão de seus cursos.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
			assistência estudantil em xequê			
39	DAVID, Edilene da Silva. (2015)	Dissertação- UNEB. PPG em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação.	Assistência Estudantil na perspectiva de permanência: atuação da equipe interdisciplinar no IFBA-Campus Salvador.	Analisa o processo de implementação da PAE do IFBA, Salvador, visando desenvolver um instrumento de acompanhamento da permanência dos estudantes.	Qualitativo: pesquisa bibliográfica e documental.	-A AE no IFBA tem um histórico de grande incremento, mas ainda se desenvolve em uma relação muito tímida com o contexto educacional; -Existem dificuldades para a garantia da permanência e do êxito acadêmico, que demandam ações complementares ao ensino, mas que estejam a ele articuladas; -As taxas de evasão chegam a 14% e de retenção atingem 30%, o que coloca em cheque o alcance das metas definidas pelo MEC; -A realização de diagnósticos periódicos pode permitir uma dinamização maior na execução da PAE para além de um processo seletivo pontual e fragmentado.
40	GÓMEZ, Magela Reny Fonticiella. (2015)	Dissertação UNESP- Campus de Marília. PPG em Educação	Acesso e permanência de Alunos de Engenharia da UFPR – Campus Medianeira.	- Avalia o ingresso, a permanência e a decorrente evasão, com enfoque específico sobre os cursos superiores de Engenharia na UTFPR	Qualitativo, bibliográfico e documental	- As taxas de evasão caíram a partir da consolidação dos cursos e pelas políticas públicas educacionais implementadas; - Estratégias e ações afirmativas precisam ser efetivamente incrementadas e ampliadas para garantir a permanência na universidade desses estudantes, criando-se mecanismos que garantam a conclusão de seus cursos
41	MARAFON, Nelize Moscon. (2015)	Dissertação – UFSC PPG em Serviço Social.	A Política de Assistência Estudantil na Educação Superior Pública: uma avaliação do Programa Bolsa	-Avalia, na perspectiva dos estudantes, se o Programa Bolsa Permanência (PBP) da UFSC, atingiu os objetivos aos quais se propôs, ou seja, de garantir a permanência dos estudantes de baixa condição socioeconômica	Qualitativo, com pesquisa documental e aplicação de um questionário enviado aos alunos bolsistas do Programa.	Na visão dos estudantes, o PBP complementou a sua formação por meio do aperfeiçoamento profissional, cultural e inserção na comunidade acadêmica; - Em relação ao atendimento das necessidades básicas de permanência, evidenciou-se que isso foi possível com a complementação da bolsa por

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
			Permanência da UFSC (2008-2013)	na Universidade e de ser complementação no seu processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação orientou-se por uma perspectiva política além de normativa, buscando situar o PBP no contexto nacional e institucional e identificando os principais determinantes econômicos, sociais, ideológicos e políticos que envolveram seu processo de formulação, implantação e extinção.		outros programas socioassistenciais da UFSC, de forma que o Programa alcançou em parte os seus objetivos; -Embora precisam ser ampliados e aprimorados, programas desta natureza são extremamente importantes para a permanência dos estudantes com baixa condição socioeconômica nas universidades, para que as políticas de expansão do acesso caminhem em direção à universalidade e, efetivamente, contribuam para a formação integral, humanista e emancipatória.
42	PINTO, Caroline Casagrande. (2015)	Dissertação – UFJF- PPG em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Mestrado profissional.	Proposta para o monitoramento e avaliação da Política de Assistência Estudantil	Analisa a PAE na UFJF, através da averiguação das ações desenvolvidas pela Pro-Reitoria de Ações Estudantis e Ações Inclusivas, a fim de propor um plano de ação que auxilie na fixação de mecanismos de monitoramento.	Qualitativo, utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados.	- Modificação no perfil dos estudantes universitários, a partir dos anos 2000; -Escassa literatura especificamente sobre a avaliação da PAE; -A PAE na UFJF carece de melhorias; -Como Plano de Ação, sugere: conscientização e parcerias entre todos setores da Instituição, com o intuito de ampliar as ações de AE na universidade, de forma a abarcar todas as áreas da AE elencadas no §1º, Artigo 3º do Decreto que instituiu o PNAES.
43	MORBECK, Rosângela Veloso de Freitas (2016)	Dissertação. UFT PPG em Gestão de Políticas Públicas.	Evasão no Ensino Superior: Impactos e Contribuições do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO	Descreve a evasão do ensino superior no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO e a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), enquanto política de permanência atua na prevenção e combate da evasão.	Quali-quantitativo. Estudo de caso.	Os antecedentes da evasão mais significativos foram: falta de conhecimento sobre o curso e de identificação com o curso e a carreira, pouca participação em atividades extracurriculares, relacionamento estritamente formal com os professores, e indisponibilidade de tempo para estudar. -Entre as correlações positivas principais ressalta-se os incentivos do primeiro semestre com

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
						<p>os sentimentos de pertencer e de bem-estar ao estudar na IES. Quanto às correlações negativas, especialmente chama atenção que quanto mais se contribui para a renda familiar, menos tempo se tem para estudar.</p> <p>-Em se tratando do PNAES, entre os estudantes imperou a falta de conhecimento e de participação em ações do Programa. Os evadidos se percebem menos atuantes e menos beneficiados. Já os cursantes percebem-se mais beneficiados e responderam que PNAES contribui para a melhoria de renda e permanência na instituição;</p> <p>-Ficou evidente que o PNAES faz diferença aos estudantes que se sentem beneficiados pelos seus 43 projetos e ações na medida em que acolhe necessidades financeiras. Porém ainda se mostrou incipiente a contribuição do programa no seu Eixo Universa</p>
44	LIMA, Maria Célia Nogueira. (2016)	Dissertação. Faculdades Novos Horizontes. PPG em Administração.	Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica.	Analisa as contribuições das ações do PNAES, a permanência, a formação acadêmica e a perspectiva para a inclusão social sob a percepção de estudantes de baixa condição socioeconômica da UFMG no período de 2011 a 2014	Qualitativo. Estudo de caso, utilizando questionário e entrevistas.	<p>O tripé alimentação – moradia – material didático foi considerado como o que mais faz diferença na vida dos estudantes de baixa condição socioeconômica, além do auxílio financeiro e da assistência à saúde;</p> <p>O Programa cumpre a sua finalidade, que é minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior.</p>
45	MACHADO, Fernanda Meneghini. (2016)	Dissertação. UFES. PPG em Política Social.	O financiamento da assistência estudantil na UFES no contexto de contrarreforma da educação superior.	Busca compreender o processo de financiamento e gasto público com a política de assistência estudantil na UFES, no período pós regulamentação do PNAES.	Qualitativo, revisão bibliográfica e documental, com enfoque nos dados orçamentários.	Apresenta considerações sobre a trajetória da assistência estudantil, especialmente no contexto das contrarreformas universitárias dos anos 2000 em diante e seu processo de financiamento, tendo como referência as categorias e conceitos: capitalismo parasitário, fundo público e

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
						contrarreforma do ensino superior. Nesse trabalho a assistência estudantil é compreendida como uma política educacional que visa responder às expressões da questão social no ambiente escolar. -Foi possível identificar avanços e limites no financiamento e no gasto com a política de assistência estudantil na UFES, dentre os quais destacam-se, de um lado, a ampliação dos recursos em valores reais e o aumento do número de estudantes atendidos, e por outro lado, a permanência de transferências residuais, de forma a garantir a remuneração do capital, em especial em sua forma fictícia, e a oferta de serviços focalizados, seletivos e residuais.
46	SACCARO, Alice. (2016)	Dissertação – PUC-RS PPG em Economia do Desenvolvimento .	Ampliação do ensino superior brasileiro: um estudo sobre as causas da evasão e o impacto da bolsa permanência do PNAES.	Analisa a evasão expressiva no ensino superior, nos cursos de ciências naturais e engenharias, averiguando variáveis que influenciam de forma positiva ou negativa na evasão; Analisar se os alunos cotistas de instituições federais matriculados em cursos presenciais e que foram contemplados com a Bolsa Permanência do PNAES evadiram menos ou mais do que cotistas que não receberam o benefício entre os anos de 2009 e 2012.	Quali-quantitativo com pesquisa documental, a partir dos dados do CENSUP. Métodos estatísticos: Análise de Sobrevivência e Diferença em Diferenças.	-A despeito das áreas escolhidas no recorte (Ciências Naturais e Engenharias) serem incentivadas pelo governo para fins de contribuir com o desenvolvimento da nação, a taxa de evasão é elevada. Como variáveis positivas: participação em atividades extraclasse, integração, ser mais jovem, possuir bolsa PNAES. Variáveis negativas: ser mais velho, baixa integração ao cenário institucional, não ser assistido por ação afirmativa de permanência. -A taxa de evasão dos estudantes contemplados com a bolsa foi inferior em comparação com os demais, logo, aumentando as chances de estudantes menos abastados concluírem o ensino superior.
47	SPRICIGO, Fabrício. (2016)	Dissertação – UDESC.	A assistência estudantil no instituto Federal de	Analisa a política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Santa Catarina,	Qualitativo: análise documental, contando com a problematização	-A Programa cornifica-se como emergencial e assistencialista que retroalimenta o capital;

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
		PPG em Educação	Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: em análise o programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social.	especificamente a partir da materialização do Programa de atendimento ao estudante. em vulnerabilidade social	própria do materialismo histórico-dialético.	-O programa em questão, além de possuir caráter focalizado, atua em nível estratégico para solucionar problemas de “permanência” e “êxito” estudantil. Por sua atuação no tratamento compensatório dos efeitos da pobreza, acaba funcionando como instrumento que dissocia as desigualdades sociais de seus determinantes estruturais, visto que suas ações se limitam a aspectos conjunturais que chegam ao IFSC; - A eficiência do programa é motivo de preocupação para a IES; -Ao tratar os sintomas das desigualdades sociais que chegam ao IFSC é mais um elemento para compor o adiamento dos embates necessários para a mudança social requerida. Futuras pesquisas devem ocorrer, sobretudo, abordando as implicações do programa entre os egressos.
48	OIVEIRA, Amanda Rodrigues de. (2016)	Dissertação. UFPI. PPG em Políticas Públicas.	A implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES): a experiência no IFPI.	Avalia os processos de implementação PNAES, delineando as decisões tomadas, a escolha dos agentes, os processos de monitoramento e avaliação e os recursos e logística disponibilizados para as ações.	Quantitativo e qualitativa, através de pesquisa bibliográfica e documental e realização de entrevistas.	-A ampla discricionariedade conferida às instituições de educação profissional pelo PNAES faz com que a assistência estudantil apresente várias configurações, os Institutos, em sua maioria, definem os seus processos de implementação por meio de novos regulamentos sobre assistência estudantil; -As ações voltam-se tanto para o público em vulnerabilidade social quanto para os estudantes como um todo; -Aos campi é delegado autonomia na gestão do orçamento; - Concluiu que as estratégias de implementação do PNAES no IFPI foram facilitadas pela forma de condução dos subprocessos decisórios e de seleção dos agentes e dificultadas na base material, especialmente na gestão dos recursos e na forma

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
						de mobilização dos materiais e procedimentos necessários ao controle e acompanhamento das condições de permanência e desempenho acadêmico dos estudantes, alvo principal das ações.
49	RIOS, Rafaela. (2016)	Dissertação. UFSM. PPG em Gestão das Organizações Públicas.	Análise do plano de permanência de estudantes da Universidade Federal do Pampa.	Estudar ações subsidiadas pela política de assistência estudantil. Assim, este estudo teve como objetivo analisar as ações realizadas no Plano de Permanência da UNIPAMPA em termos de promover resultados quanto à permanência, evasão, retenção e conclusão dos alunos da instituição.	Quali- quantitativo, e de caráter exploratório - descritivo, com pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação e questionário.	-Os critérios acadêmicos de manutenção no Plano de Permanência contribuem para o desempenho acadêmico dos beneficiários, havendo inclusive um indicativo de que este é mais elevado comparando-se aos alunos não beneficiários; -A despeito das críticas foi reconhecido que o Plano de Permanência é essencial para a permanência e sucesso acadêmico do aluno, embora esses não devam ser os únicos fatores a serem considerados pela gestão; -As IFES estão avançando na implementação de mecanismos para acompanhar e avaliar a execução do PNAES
50	FREITAS, Rosângela Velo (2016)	Dissertação. UFT PPG em Gestão de Políticas Públicas.	Evasão no ensino superior: impactos e contribuições do PNAES no Campus Paraíso do Tocantins, do IFTO.	Descrever a evasão do ensino superior no Campus do IFTO de Paraíso do Tocantins, e a implementação do PNAES enquanto política de permanência que atua no combate a evasão	Qualitativo, estudo de caso.	Os antecedentes mais significativos da evasão são: falta de conhecimento sobre o curso, falta de identificação pessoal com o curso e a carreira, relacionamento estritamente formal com os professores e falta de tempo para estudar. Os alunos consideram que o Programa contribui para a permanência na Instituição. Há problemas operacionais na PAE, sendo, principalmente: ajuda exclusivamente pecuniária, falta de legitimidade das ações do eixo universal, informalidade dos atendimentos da equipe aos estudantes e falta de acompanhamento do programa.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
51	GIMENEZ, Felipe Vieira. (2017)	Dissertação – UFMS. PPG Educação. em	Expansão e inclusão na educação superior: a bolsa permanência na UFMS.	Analisa a bolsa permanência UFMS como estratégia para favorecer a permanência de alunos, nos cursos de graduação presencial, campus de Campo Grande/MS nos anos de 2013 a 2015.	Qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental e análise à luz do materialismo histórico dialético,	-O índice de estudantes que não concluem a graduação é alto e se faz necessário o fortalecimento de políticas de permanência relacionado à AE; - A Bolsa Permanência na UFMS relacionada à AE sofre seus reajustes financeiros e estruturais, mostra-se frágil diante de outras problemáticas que atingem a educação superior, não atingindo, totalmente, seu objetivo, embora se revele como importante mecanismo estratégico apontado na pesquisa como conclusão do curso para a permanência daqueles que assim sobrevivem e persistem na vida acadêmica.
52	SILVA, Amanda Soares (2017) da.	Dissertação. UFF. PPG Educação em	Do outro lado das políticas, os estudantes: universitários da Maré em contexto de políticas de acesso e permanência	Aborda o acesso e a permanência de estudantes de camadas populares no ensino superior público. Privilegia os universitários da favela da Maré ingressantes em duas instituições de ensino superior: a UERJ e a UFRJ. Discute a apropriação dos estudantes sobre as políticas de acesso e permanência; a trajetória escolar antes do ingresso ao ensino superior e o percurso na universidade, destacando as dificuldades materiais e simbólicas presentes nesse período, tendo como contraponto estudo anterior sobre acesso e permanência de estudantes da Maré ao ensino superior.	Qualitativo, com análise de conteúdo de questionários.	-Os relatos evidenciam as dificuldades enfrentadas durante a educação básica, devido à falta de conhecimento em algumas disciplinas, e a importância das cotas para o ingresso no ensino superior. Destaca as políticas de assistência e sua importância para continuidade do curso e conclusão do ensino superior no cotidiano dos estudantes contemplados pelas políticas, assim como as estratégias desenvolvidas pelos estudantes que não possuem bolsa permanência para darem continuidade ao curso superior.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
53	CONCEIÇÃO, Leide Lelma Vieira da. (2017)	Dissertação. UFRRJ. PPG em Educação Agrícola.	Programa Nacional de Assistência Estudantil: Percepção de Discentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, Campus de Conceição do Araguaia (2017)	Analisar a PAE desenvolvida pelo IFPA, Campus de Conceição do Araguaia, a partir da concepção dos estudantes.	Qualitativo, com análise documental e uso de questionários.	Os acadêmicos têm pouca clareza sobre o que é o PNAES. Há dificuldades na operacionalização do Programa, no que se refere a valores, processo seletivo e prazos.
54	CUNHA, Inês Virgínia Aleixes da. (2017).	Dissertação. UFPE. PPG em Serviço Social.	O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Pernambuco: um estudo sobre a trajetória acadêmica dos estudantes bolsistas.	Verificar se o PNAES tem obtido sucesso como medida de redução das taxas de retenção e evasão acadêmica, nos Centros Acadêmicos de Vitória e do Agreste.	Qualitativo, com análise documental.	Existe uma perspectiva que apontaria para o sucesso do Programa, porém o PNAES está longe de atender às necessidades integrais dos estudantes, configurando-se como uma política focalizada e seletiva que enfrenta dificuldades orçamentárias e não tem dado conta de atender à demanda existente.
55	MOREIRA, Ana Carolina Gonçalves da Silva Santos (2017)	Dissertação. UNITAU (Univ. de Taubaté). PPG em Desenvolvimento Humano.	Contribuições do Serviço Social na operacionalização da PAE da UNIFESP: o olhar da comissão PAPE/PBP.	Conhecer o trabalho das assistentes sociais da Comissão de Estudo e Aprimoramento do Programa de Auxílios, as ações desenvolvidas pelas assistentes sociais nos Núcleos de Apoio ao Estudante dos campi desta Universidade e identificar novas possibilidades de intervenção profissional, a partir do	Qualitativo, estudo de caso.	O estudo permitiu explorar o tema do trabalho destas profissionais e sua contribuição para esta política. A permanência estudantil aqui refletida tem na concessão de auxílios/bolsas uma das formas de sua efetivação. O aumento de demanda pela utilização do sistema de cotas não foi acompanhado por um planejamento ou aumento nos recursos para a AE, gerando ações pontuais e não coordenadas para atendimento a estes estudantes. A AE, por si só, não dá conta de

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
				reconhecimento do perfil atual do estudante da UNIFESP.		“resolver” os problemas que envolvem a permanência de estudantes mais pobres na Universidade.
56	Souza, Anayara Raissa Pereira de. (2017)	Dissertação. UNESP-Botucatu. PPG em Serviço Social.	Reflexões sobre o trabalho do assistente social na Assistência Estudantil	Analisar o trabalho do Serviço Social na Assistência Estudantil no contexto das Pró-Reitorias de Assuntos Comunitários e Estudantis nas seguintes instituições: Universidade Federal de Alfenas, Universidade Federal do ABC e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.	Qualitativo, análise documental e de campo.	A Assistência Estudantil tem sido direcionada apenas a parte dos estudantes, limitada a atendimentos de casos individuais. Nas IFES pesquisadas as condições éticas e técnicas para a realização do trabalho não são adequadas: as salas são compartilhadas e não asseguram o sigilo porque a acústica não possibilita, não possuem espaços reservados para os materiais de trabalho. É uma característica comum nas IFES à estruturação das condições éticas e técnicas precárias. Destaca a dimensão educativa do trabalho do assistente social como forma de enfrentamento dos desafios cotidianos e também como potencialidade para a construção de um exercício profissional orientado pelos princípios do Projeto Ético Político do Serviço Social.
57	NEIVA FILHO, Carlos Roberto. (2018)	Dissertação. UFES Mestrado Profissional em Gestão Pública	Programa Nacional de Assistência Estudantil: análise dos discentes atendidos na UFES.	Estudar a influência do PNAES no desempenho dos discentes atingidos (G1) frente aos não atendidos (G2), que ingressaram em 2013.	Quali-quantitativo com análise documental.	Os índices de diplomação, evasão e retenção foram de 32,28%, 27,91% e 39,81%. Foi elaborado um documento com a proposição de indicadores de acompanhamento do alunado. O cenário em busca da excelência na educação superior ainda é muito desafiador. Há indicativos da influência positiva do programa na Universidade.
58	ELOI, Sueli de Sousa Santos (2018)	Dissertação. UFV. PPG em Administração Pública.	Sistema de monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Assistência	Desenvolver um sistema de monitoramento e avaliação do PNAES na UFV que possa auxiliar os gestores na tomada de	Qualitativo, com análise documental e entrevistas.	Há vulnerabilidades na execução da PAE. O modelo baseado na Teoria do Programa é útil na avaliação de Políticas Públicas.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
			Estudantil – PNAES: um modelo a partir da Teoria do Programa.	decisões e no monitoramento de futuras avaliações do Programa.		
59	ANTUNES, Evelise Dias (2018)	Dissertação. UNICAMP. PPG em Educação.	A assistência estudantil nos Institutos Federais: da política à implementação.	Analisar como foi a implementação do PNAES contrastando os Institutos Federais de São Paulo (IFSP) e do Paraná (IFPR) no ano de 2015.	Qualitativo. Análise de políticas públicas (policy analysis) sob a ótica da análise satisfatória, a interpretação hermenêutica-jurídica pela matriz zetética.	Diante de recursos escassos não há vagas suficientes para garantir a todos que desejam ingressar. A normativa vigente do PNAES não atende às particularidades do IFs, sobretudo quanto aos sujeitos de direito. O desenho da implementação do PNAES no IFSP e no IFPR se deu pela lógica do <i>backward mapping</i> e de maneira diferenciada no IFSP, por uma gestão descentralizada para os campi, em contraste com o IFPR, centralizada na Pró-Reitoria de Ensino. Notáveis diferenças foram encontradas entre os campi do IFSP, referente a editais, valores e ofertas de auxílios, e no IFPR, apesar da padronização na oferta para os campi, ainda não foram implementados programas para atendimento a todas as áreas do PNAES. É necessário que ocorra o aprimoramento da política nacional.
60	MACEDO NASCIMENTO, Paula Helena (2018)	Dissertação. UFJF. PPG em Serviço Social.	A trajetória da AE no processo de reestruturação e expansão das universidades federais: a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na UFJF	Conhecer a organização da AE na Universidade Federal de Juiz de Fora, a partir do marco de formulação (Portaria 39/2007 e, posteriormente Decreto 7234/2010).	Qualitativo, com análise documental.	Foi possível conhecer a organização de Assistência Estudantil na UFJF, onde há uma organização burocrática que tem consciência da democratização e dos direitos, mas ainda não conseguiu utilizar os recursos humanos e financeiros de forma mais objetiva. A situação ainda requer reflexão crítica sobre a forma de operacionalizar a política.

Nº	AUTOR (ANO)	NÍVEL – INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓGICO/ procedimentos técnicos	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
			no período de 2007 a 2017			.

Nota: PAE= Política de assistência estudantil; AE= assistência estudantil; PPG= Programa de Pós-Graduação; SM= salário mínimo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018, a partir das 60 Dissertações/Teses analisadas.

APÊNDICE E - Artigos publicados em periódicos e em anais de eventos enfocando estratégias de permanência de estudantes na educação superior, a partir da vigência do PNAES

Quadro 24 – Artigos publicados em periódicos e em anais de eventos enfocando estratégias de permanência de estudantes na educação superior, a partir da vigência do PNAES

Nº	AUTOR * (ANO)	NATUREZA – Referência da Publicação	TÍTULO	OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	ENFOQUE METODOLÓ- GICO	CONCLUSÕES / CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES
1	COSTA, Simone Gomes. (2009)	Artigo. UNIREDE. IX Coloquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis 25 a 27 de novembro de 2009.	A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil.	O processo de transformação que a universidade vem passando, ao longo das últimas décadas, e como isso interferiu na elaboração de políticas voltadas para a assistência estudantil, no Brasil, além de averiguar a contribuição dessas políticas para a equidade nesse grau de ensino.	Qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental.	-Os resultados apontam para um processo descontínuo, na construção de PAE, até o processo de democratização que ocorreu, no Brasil. As ações identificadas tinham um caráter pontual e com escassez de recursos. A partir da década de 1990, houve maior espaço para discussão sobre o assunto e o desenvolvimento de alguns projetos que visam garantir a permanência dos estudantes na universidade. -Tais medidas ainda, apesar de relevantes, não são suficientes para garantir uma maior equidade na universidade. Para tanto, ainda se faz necessário maior investimento em recurso e indivíduos capacitados para gerir tais ações.
2	OLIVEIRA; Eliana Alves de.; DIAS, Alexandre Teixeira Dias (2010)	Artigo. IFMG. EnAPG, 2010. Vitória, ES-28 a 30 de novembro de 2010.	Indicadores de Desempenho e Avaliação da PAE – proposição e aplicação de um instrumento.	Avaliação da PAE e validação de um instrumento de avaliação de programas de assistência estudantil, por de meio modelo descritivo desenvolvido no IFMG.	Qualitativo, com aplicação de Questionário pré- validado pelos gestores da PAE.	-A avaliação da PAE nas IES, em geral, é extremamente necessária. O instrumento mostrou-se adequado à análise de desempenho dos programas de assistência estudantil.
3	ARAÚJO, Maria Amélia Máximo de; ALMEIDA, Loriza Lacerda de; LOURO, Daniel W.;	Artigo. UNESP. Ver Ciênc. Ext. v. 7, n. 2, p.16-28, 2011.	O impacto da política de permanência estudantil na UNESP – a	Investigar a percepção dos alunos bolsistas do Programa de Permanência Estudantil da Pró-Reitoria de	Qualitativo, com aplicação de questionário <i>on line</i> .	A utilização da bolsa, essa é empregada basicamente com a alimentação e moradia, demonstrando a responsabilidade dos alunos no uso do dinheiro público.

	DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. (2011)		percepção do aluno bolsista	Extensão da UNESP, enfatizando a importância deste programa para os estudantes dos diferentes cursos de graduação.		A bolsa de apoio acadêmico BAAE I auxilia significativamente os alunos quanto à permanência na Universidade e, no caso de a perderem, 25% dos alunos não teriam condições de continuar os estudos e 53% deles buscariam um trabalho para poderem se manter na Universidade e concluir o curso de graduação. Essa bolsa foi apontada por 70% dos alunos como imprescindível para a continuidade dos cursos de graduação.
4	LEITE, Janete Luzia. (2012)	Artigo. UFRJ. SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012	Política de Assistência estudantil: direito da carência ou do direito?	O conjunto de fatores contemporâneos que tornam premente a construção e implementação de uma Política de Assistência Estudantil abrangente e universal nas universidades públicas brasileiras, indo na contramão da lógica custo/benefício que hoje se impõe.	Qualitativo. Investigação nos sítios das 105 universidades públicas (federais, estaduais e municipais) brasileiras, procurando informações referentes à assistência estudantil.	- Não se pode perder de vista que uma parte importante dessas novas formas para atender o social – e amortecer e neutralizar as expressões da “questão social” – são, na verdade, instrumentos para eliminar o caráter da luta política, convertendo os conflitos e tensões sociais em expressões vazias de sentido transformador, com a intencionalidade de convertê-las em expressões neutras; -A maior parte das bolsas ditas de “Permanência” constitui-se em modalidades de trabalho pelos estudantes, e não em programas de assistência. -A assistência social defronta-se permanentemente com o binômio seletividade versus universalidade, ou seja, volta a abordar a assistência na sua forma mais aparente: como ajuda pontual e personalizada aos grupos de maior “vulnerabilidade social”.
5	RAASCH, Ronaldo (2012)	Artigo. UFRRJ. SIMPOI-2012	A gestão da PAE em uma Univ. Pública na perspectiva de seus estudantes.	Analisar a gestão da Política de Assistência Estudantil na UFRRJ, na perspectiva dos alunos assistidos.	Quali-quantitativo, com questionários e análise de conteúdo.	-A PAE na UFRJ não atende satisfatoriamente à demanda, em termos quantitativos e a gestão dessas políticas, embora apresentando evolução positiva, ainda não disponibiliza um atendimento de boa qualidade.
6	PRADO, Alexandra Pires do. YARI, Jiyen. (2013)	Artigo. UFMS XIII Colóquio de Gestão Universitária em	Assistência estudantil: algumas considerações	Apresentar reflexão sobre os aspectos que contribuem e que dificultam a efetividade	Qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental.	-A AE destaca-se como projeto viável para democratização do ensino superior, para a redução das desigualdades sociais, para ascensão social. Entretanto, a AE configura-se como projeto que

		Américas. Florianópolis.		e definição PAE e os impactos na vida dos estudantes atendidos.		não conta com lei que a regule, com função assistencialista e enfoques variados nos benefícios oferecidos. Apesar dos empasses, contradições, limitações das ações de assistência estudantil, pode-se destacar que os estudantes beneficiados por ela tiveram ganhos sociais e econômicos.
7	ALVES, Elaine Jesus. (2013)	Artigo. INEP. In: Seminários Regionais Autoavaliação, 2013, Brasília, DF.	Análise da PAE da Universidade Federal do Tocantins a partir dos relatórios de avaliação da CPA	Analisar as formas pelas quais os alunos estão sendo integrados à vida acadêmica e as formas propostas pelas Universidade para atender os mais carentes.	Qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental nos relatórios da CPA	-A Universidade criou as Bolsas permanência e bolsa Estágio e os relatórios da CPA apontam para a necessidade de adoção de uma política mais efetiva para a permanência do alunado, de forma que a AE vem crescendo na UFT.
8	ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. (2013)	Artigo - UFMS. Rev. Temas em Educ., João Pessoa, v. 22, n. 2 p. 22-43, 2013.	A permanência de estudantes nos cursos e graduação no Brasil: uma categoria em construção.	Analisar a categoria permanência nos periódicos da área da educação e dados que comprovem a permanência nos cursos.	Qualitativo, pesquisa documental e bibliográfica.	-Há insuficiência de financiamento público para educação e necessidade de superação do patamar de investimentos para além dos 7 % do PIB; -A aplicação de 7% do PIB em educação, apesar de ser um aumento substancial ainda deixa o Brasil distante dos demais Países em relação a temática permanência. Porém o aumento para 10%, como deseja a CONAE, envolve um volume de recursos que exigirá uma alta priorização da educação no País e precisará de um conjunto de ações a serem implementadas simultaneamente; -O entendimento da constituição da categoria permanência requer o conhecimento de sua efetividade no âmbito da concretude do real, que não indica, para a próxima década, a garantia de acesso e nem de permanência na educação superior.
9	ASSIS, Ana Carolina Lili de; SANABIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva.	Artigo. UFJF. Rev. GUAL, Florianópolis, v.6, n.4, p. 125-146, 2013	As políticas de assistência estudantil: experiências comparadas em Universidade	Comparar as PAE em 11 universidades públicas, a partir da trajetória do PNAES	Qualitativo, com estudo de caso.	- As Universidades pesquisas procuram implantar PAE em uma visão ampla de atendimento das necessidades dos seus alunos adotando um elenco de tipologias de bolsas como: moradia, alimentação, saúde, lazer, cultura, educação, entre outros, e de forma integrada.

	(2013)		públicas brasileiras.			- Cabe à assistência estudantil, enquanto direito social, uma parcela nesse importante tarefa de produção de novas relações e redução das desigualdades sociais e é isso que este artigo se propôs a discutir e apresentar: possibilidades de tornar o ensino superior brasileiro mais equânime.
10	GIÚDICE; Junia Zacour; LORETO; AZEVEDO (2013)	Artigo. UFV. Oikos- Rev. Bras. Econ. Doméstica V. 24, n. 2 p. 38- 67, 2013	O programa de assistência estudantil: características e repercussões nos indicadores acadêmicos e nas condições de vida dos beneficiários	Avaliar o PNAES, Campus de Viçosa- MG, observando as repercussões nos indicadores acadêmicos e a percepção dos estudantes beneficiados.	Qualitativo, com pesquisa documental; e aplicação de questionário.	-A percepção, em geral, é positiva quanto a interferência na vida acadêmica, familiar e condições de prosseguir os estudos; -Pelos coeficientes de rendimento acadêmico, índices de retenção e diplomação, a PAE tem exercido influência benéfica na vida acadêmica; - O Programa é eficaz e alcança os seus objetivos tanto em termos de desempenho acadêmico quanto de oportunidades sociais.
11	SILVA, André Luiz Barbosa da.; SANTOS, Bruna da Silva; FERRAZ, Bruna, Tarcília. (2013)	Artigo. UFRPE. XIII JORNADA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – JEPEX– UFRPE: Recife, 09 a 13 de dezembro de 2013.	Avaliação da assistência estudantil na perspectiva dos estudantes da UFRPE: conquistas e desafios	Avaliar a concepção dos estudantes universitários de quais as modalidades da assistência estudantil devem ser contempladas e quais os meios para melhorar as já existentes na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).	Qualitativo, pesquisa documental e aplicação de questionários.	A assistência não contempla todos os Campi da UFRPE; -As estratégias que já existem e aparecem no resultado da pesquisa é o restaurante universitário, transporte e saúde; mas também aparecem as formas de assistência que deveriam ser, mas não são contempladas pela instituição, delas se destacam: creche e apoio pedagógico (entendido pelos alunos como auxílio material de didático); Há uma parcela de estudantes que acreditam que a universidade deveria contemplar todas as áreas do PENAES uma vez que ele foi pensado de maneira que melhore a vida acadêmica do estudante.
12	SANCHES, Rodrigo Ruiz (2013)	Artigo. UFSCar.	Avaliação de Programas de Assistência Estudantil	Discutir e analisar a avaliação de programas de assistência estudantil, nas universidades.	Qualitativo, pesquisa documental.	A PAE não possui um processo avaliativo eficiente e é necessária para dar subsídios à correção de rumos ou mesmo a mudança total na forma como está sendo executada e isso é um desafio a ser trabalhado. - Falta clareza quanto às metodologias de avaliação dos programas de assistência estudantil nos documentos oficiais.

13	ARAÚJO; Jair Cláudio Franco de.; LEITE, Lígia Silva (2014)	Artigo. UNIRIO. Ensaio Avaliação Pol. Públ. Edc.. v. 22, n.84, p777-806, 2014	Avaliação de Políticas de Apoio ao Estudante desenvolvidas pela UNIRIO o Projeto de Bolsa Permanência.	Avaliar a adequação da Bolsa Permanência concedida pela UNIRIO aos estudantes oriundos de segmentos menos favorecidos, considerando as especificidades de ambos.	Qualitativo, com aplicação de questionário e entrevistas.	-A chamada para concorrer à bolsa é feita anualmente, por edital e tem duração de 12 meses, podendo ser renovada por igual período; -Cada bolsista recebe R\$ 360,00 de bolsa, acrescido de R\$132,00 de auxílio alimentação; -Há contrapartida de prestação de 12 horas semanais de atividades em setores administrativos, podendo haver escolha pelo local, com recesso de 30 dias no mês de janeiro. - Os resultados encontrados sinalizam para a possibilidade de a Bolsa Permanência atingir os propósitos para os quais foi criada. -Vários aspectos ligados ao objeto de investigação são úteis para aprimorar os resultados da PAE na UNIRIO. Há uma linha tênue entre assistência e assistencialismo.
14	ESTRADA, Adrian Alvarez; Benvenuti RADAELLI, Andressa. (2014)	Artigo. UNIOESTE. Rev. Eletr. de Política e Gestão Educacional. UNESP, n. 16, p. 32-47, 2014.	A Política de assistência estudantil em uma universidade pública: perspectiva estudantil.	Estudar a PAE em uma universidade pública, criada a partir do REUNI: a perspectiva estudantil.	Qualitativo, pesquisa documental	Os resultados da pesquisa indicam que das ações desenvolvidas no contexto da permanência, prevalecem programas que ofertam bolsas ou auxílios financeiros para subsidiar os gastos com moradia, alimentação e transporte e que para estes estudantes, esse tipo de iniciativa é essencial para permanência na universidade.
15	VASCONCELOS, Natália Batista (2014)	Artigo. UFU. Artigo. Rev. da Católica. Uberlândia. v.2, n.3, p.99-411, 2010.	PNAES. Uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior do Brasil.	Analisar a evolução histórica da assistência estudantil no Brasil	Qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica nos sites da IES.	-A educação no Brasil sempre foi voltada para as classes dominantes. Avanços foram obtidos com a CF-1988 e LDBE. -O PNAES representou um marco histórico após anos de reivindicação e ainda é prematuro tirar conclusões, porém este tipo de iniciativa sempre foi almejado por todos os que atuam na área de educação no Brasil e, em especial, aos profissionais diretamente ligados a assistência estudantil nas IFES.

16	MONT'AL VÃO NETO, Arnaldo Lopo. (2014)	Artigo. UFMG. Rev. Educ. e Sociedade, v. 35, n. 127, p.41-441, 2014.	Tendências das desigualdades de acesso ao Ensino Superior no Brasil: 1982-2010.	Analisar as tendências de desigualdades de acesso ao ensino superior ao longo das três últimas décadas.	Qualitativo, pesquisa documental usando dados da PNAD e censos demográficos, usando modelo de regressão logística com controle de heterogeneidade não observada.	- Os estudos que usam dados do PNAD e não controlam pela heterogeneidade não observada tendem a subestimar as desigualdades de acesso ao ensino superior. -Mesmo minimizados estes problemas, as chances dos estudantes chegarem à educação superior são influenciadas pelas origens socioeconômicas, estrutura familiar, rufo racial, gênero, inserção no mercado de trabalho e localização regional. Porém, indicam redução das assimetrias.
17	FELIPPE, Jones Manhães Sales. (2015)	Artigo. IFF. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 14, n.1, p. 145-155 jan/jun 2015	Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso.	Refletir sobre o impacto dos serviços e ações de Assistência Estudantil para a permanência e a conclusão dos cursos dos estudantes do Instituto Federal Fluminense –IFF.	Qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental.	- Salienta a importância da reflexão sobre a suficiência e a aplicação dos recursos, bem como distribuição das bolsas entre os estudantes, especialmente quando se considera que, em 2014, foram aplicados cerca de R\$ 10.000.00,00 em Assistência Estudantil no IFF; -Merece ser aprofundado diz respeito ao debate sobre a relação entre as taxas de permanência, rendimento (aprovação/reprovação) e integralização do curso entre discentes bolsistas, comparando-as com os índices gerais da instituição; Esse trabalho desenvolvido pela categoria de assistentes sociais tem ganhado destaque não apenas no Instituto Federal Fluminense, mas em outras instituições da rede, as quais vêm demandando serviços de consultoria à equipe.
18	MAGALHÃES, Rosélia P; MENEZES, Simone C. (2015)	Artigo – Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA) / FLACSO Brasil	Ação afirmativa na UFRJ: implementação de uma política e dilemas da permanência.	Analisar a política de ações afirmativas implantada em 2011 na UFRJ (política de cotas e o PNAES) e os dilemas da permanência dos estudantes na IES.	Qualitativo, pesquisa bibliográfica e documental.	- Há necessidade de debates nas IES para redefinição do seu papel frente a uma gama de questões que perpassam a vida dos estudantes e extrapolam o limite de atuação das universidades; -A assistência estudantil precisa ser parte do projeto educacional de cada instituição;

		Opinião NR 17.				-É premente que o PNAES se constitua verdadeiramente uma política de Estado com orçamento consoante à expansão e democratização.
19	PEREIRA, Lilian Tedy; ALMEIDA, Mário de Souza. (2015).	Artigo. UFSC. Revista GUAL v.8, n.1, p. 132-154, 2015	A definição do perfil de vulnerabilidade para acesso à política de permanência no ensino superior.	Identificar os componentes da metodologia de análise socioeconômica para definir vulnerabilidade em cinco universidades federais	Qualitativo, pesquisa documental e bibliográfico. Estudo multi-caso.	-Os principais indicadores de vulnerabilidade incluem a observação do número de membros, moradia, procedência escolar, renda per-capta familiar, impacto de doenças graves na organização familiar, (des)agregação familiar e situação de trabalho do grupo familiar e do estudante. - Variáveis isoladas são insuficientes para estabelecer perfil socioeconômico, por isso é importante adotar uma análise combinada de variáveis -São observadas variáveis atenuantes e agravantes para definição do perfil -Em todas as universidades o principal executor do processo de definição do perfil é o profissional assistente social; -São sugeridos grupos de estudos interinstitucionais para melhoria contínua do processo.
20	MACIEL, Carina Elisabelh; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. (2016)	Artigo. UFMS. RBPAE, v. 32, n. 3, p. 759-781, set-dez, 2016	Políticas e permanência para estudantes na educação superior.	Analisar as políticas de permanência nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior, a partir de estudo realizado com as seguintes universidades: UFMS, UFMT, UFGD UEMS UEMT.	Qualitativo, com pesquisa documental.	-As políticas de permanência nas IES são identificadas como estratégias para minimizar os efeitos da desigualdade social e seguem as orientações do PNAES e PNAEST, sendo preciso compreender vários fatores que interferem na permanência do estudante em seus respectivos cursos de graduação; -O número de alunos que não concluem a graduação é expressivo. O aspecto econômico é importante para favorecer, ou não, a permanência do estudante em seu

						respectivo curso, porém não é o único ou o preponderante.
21	SANTOS, Cláudia Priscilla Chupel dos.; MARAFON, Nelize Moscon. (2016)	Artigo – UFSC. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 15, n. 2, p. 408 - 422, ago./dez. 2016	A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social.	Demonstrar o desenvolvimento dos programas de assistência aos estudantes na Universidade Federal de Santa Catarina e discutir os desafios profissionais para este campo.	Quali-quantitativo, com pesquisa bibliográfica e documental.	- Apesar da expansão dos principais programas de AE e do quantitativo relativo aos estudantes de escolas públicas, negros, quilombolas e indígenas, há problemas quanto à insuficiência de recursos repassados às IFES e de recursos humanos para implementação das ações; -Outro ponto sensível é o fato de a política já definir como prioritário um público-alvo, que remete à tendência da focalização e não da universalidade; - Embora com curtos passos, as políticas de expansão do acesso à educação superior caminham em direção à universalidade e contribuem para uma formação integral, humanista e emancipatória; - O reconhecimento do PNAES como Política de Estado é crucial para a garantia da continuidade dos programas e para o aprimoramento e fortalecimento das ações de assistência no âmbito da política de educação, não apenas com medidas monetárias, mas com medidas universais que contribuam diretamente para a melhoria do desempenho acadêmico e que busquem combater situações de evasão e garantir o direito à formação acadêmica.
22	VELOSO; Teresa Christina M.Aguiar; MACIEL, Catarina Eisabeth (2015)	Artigo. UFMT. Rev Educ. em Questão, v. 51, n. 37, p. 224-250, 2015.	Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais.	Analisar os avanços e retrocessos da PAE no Brasil de 2000 a 2012	Qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental.	-Programas destinados a favorecer o acesso e a permanência de estudantes na educação superior, apesar de necessários seguem à lógica do sistema capitalista. -Há falhas nas políticas de educação superior e falta uma que considere indissociável o acesso da permanência e do sucesso escolar.

23	PINTO, Caroline C.; DAVID, Marcus V. MACHADO, Carla S. (2015)	Artigo. UFJF. XV CIGU. Mar del Plata, Argentina	A política de Assistência Estudantil no Brasil: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora.	Analisar a trajetória da PAE no Brasil e, em particular, a PAE na UFJF, observar o desenvolvimento das ações e identificar os instrumentos de monitoramento e de avaliação.	Qualitativo, estudo de caso, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental.	A assistência estudantil, no Brasil, foi intensificada a partir de 2010, com o PNAES, que é importante instrumento de democratização do ensino superior. -Na UFJF a PAE carece de mecanismos de monitoramento e avaliação do Programa. Assim, é necessário que haja melhoria da gestão e se cumpra o disposto no Decreto 7234/2010, quanto ao monitoramento das ações e avaliação efetiva de seus resultados.
24	BORSATO, Francieli Piva. (2015)	Artigo. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/ BR. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016. Anais. p.955-968.	A assistência estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no período de 2000 a 2014: Análise de sua configuração antes e após o PNAES.	Apresentar a organização da Assistência Estudantil na UFMS, entre 2000 a 2014, analisando-a antes e após a implantação do PNAES.	Qualitativo, com pesquisa documental.	- A Assistência Estudantil, antes do PNAES, aparece de forma limitada, quase nula, nos documentos de gestão analisados. Apenas em 2009, um ano após a aprovação do Plano, ainda como Portaria do MEC, aparece com destaque nos documentos analisados; - Todas as referências, conceitos e descrições de AE aparecem nos documentos da UFMS de forma fiel ao disposto nos principais documentos do FONAPRACE e do PNAES; -A maioria das onze linhas de ação propostas pelo PNES são executadas na UFMS de forma limitada, preponderando duas ações em forma de repasse financeiro: a Bolsa Permanência (BP) e o Auxílio- Alimentação; -A execução e características dessas ações, principalmente da BP, denotam à Assistência Estudantil as seguintes características: reforço do individualismo, penalização dos acadêmicos pobres, focalização extrema das ações, e o tratamento.

25	BLEICHER, Taís; OLIVEIRA, Raquel Campos Nepomuceno de Oliveira. (2016)	Artigo. UFC. Psic. Escolar e Educ. SP, v. 20, n. 3, p. 543-549, set.dez 2016	Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos universidades federais.	Avaliar a PAE, voltada para a área de saúde nas Universidades e Institutos Federais	Qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental	-São levantados diversos pontos importantes pelas autoras, a partir da pesquisa: ausência de ações conjuntas entre o MEC e Ministério da Saúde - MS; falta de capacitação de técnicos do MEC em Saúde Pública; segregação entre as ações de saúde estudantil e do trabalhador; falta de políticas para estudantes de pós-graduação; ações voltadas ao tratamento em Saúde, em detrimento das atividades de promoção, prevenção e articulação com a rede de Saúde; ausência de pesquisas que embasem as ações; -Concluem que é necessária a criação de um modelo de serviço calcado na pesquisa, de acesso universal; e ações de prevenção e promoção em Saúde concernentes à realidade enfrentada nas instituições e por cada segmento do alunado.
26	PINHEIRO, Ellana Barros. (2016)	Artigo. UFBA. Revista Mundi Sociais e Humanidades. Curitiba, PR, v. 1, n. 2, 11, jul./dez., 2016.	O caráter das políticas de assistência estudantil nas universidades públicas.	Refletir acerca do caráter da política pública social de assistência estudantil presente nas universidades brasileiras, discutindo política social e direitos sociais conquistados coletivamente para além da igualdade formal, em um terreno de desmontes de direitos traduzidos pela orientação neoliberal de sistema de produção brasileiro.	Qualitativo, com pesquisa documental.	- Nas distintas IES há vários tipos de modalidades de auxílios e bolsas mensais, semestrais e até anuais que são apresentados à comunidade discente por meio de editais seletivos ou instruções normativas ditando regras de participação; -Mesmo enquadrando-se no perfil, aos discentes é atribuída uma pontuação para o estabelecimento de uma ordem, e os que apresentarem a maior pontuação serão contemplados e os que não conseguirem em decorrência da baixa pontuação, serão postos a espera de uma vaga, ou até mesmo excluídos do processo; - A perspectiva de proteção social das políticas sociais necessariamente deve ter sua concepção ampliada, para “além daqueles que precisam”, discutindo-a como um bem público para a sociedade, e não somente para os pobres; -É necessário associar ao ensino ministrado, uma política efetiva de assistência onde contemple dignas condições de moradia, alimentação, esporte, cultura e lazer, material didático, acesso à

						informação, oportunidade de participação em eventos acadêmicos e culturais, assistência à saúde física e mental, acompanhamento social e familiar, entre outras condições.
27	CORDEIRO; Gisele da Rocha; LOPES, Luís Fernando (2016)	Artigo. XI Reunião Científica Regional da ANPED. UFPR. Curitiba, 24 a 27 de julho de 2016.	O acesso e permanência dos estudantes no ensino superior e a práxis do gestor.	Contribuir com a discussão sobre o papel do gestor na permanência no ensino superior.	Qualitativo, com pesquisa documental.	-Surge a necessidade do gestor das IES aprimorar seus conhecimentos e desenvolver competências para lidar com as modernas ferramentas de gestão para desenvolver melhores estratégias de atendimento ao aluno. -É premente o aumento das formas de apoio ao alunado na permanência das IES, tanto públicas quanto privadas.
28	RESENDE; Amália Xavier; CAFFE FILHO, Esler Piedade; OMATTI, <i>Eduardo Tadayoshi</i> . (2016)	Artigo. UNIVASF. Rev Interdisc. Psicologia, vol.10, n.30. Supl. 1 p. 27-49.2016	A Política Estudantil praticada pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.	Demonstrar as ações da PAE da UNIVASF, num cenário em que a educação superior no Brasil tem passado por várias transformações significativas.	Qualitativo, com pesquisa documental.	- As PAE em todo o Brasil são muito atuais e podem ser consideradas ainda muito frágeis, pois são protegidas exclusivamente apenas por dois Decretos muito recentes; - O atendimento aos estudantes na UNIVASF está sendo o mais justo e eficiente possível.
29	GIMENEZ, Felipe Vieira; MACIEL, 2016 (2016)	Artigo. UEM. Anais do XXIV Seminário Nacional Universitatis/Br.	A categoria permanência na educação superior: o que revelam as pesquisas.	Investigar o que é pesquisado sobre assistência estudantil e permanência na educação superior.	Qualitativo. Pesquisas em bases de dados.	As pesquisas oriundas dos PPG são mais consistentes e apontam para os aspectos epistemológicos da questão. O acesso e a permanência é desigual, dentre os estudantes, ocasionados por fatores, como: oportunidades econômicas, sociais e econômicas, que encontram relação com a classe, gênero e etnia. A permanência é caracterizada nas pesquisas como uma estratégia de política social, influenciada por bolsas e auxílios.
30	RIOS, Rafaela; COSTA, Vânia Medianeira Flores; SANTOS, Lucas Almeida dos Santos; TOMAZZONI, Gean Caelo; JANISSEK,	Artigo. UFSM. XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária. Arequipa, Peru,	Análise do plano de permanência dos estudantes nas instituições federais de	Analisar como estão sendo desenvolvidas as ações de permanência dos estudantes, por parte das Instituições	Qualitativo, com estudo de caso.	Os programas de AE vêm ganhando destaque na conjuntura nacional, como condição necessária para o sucesso dessa política. Considerando a ampliação nos investimentos em AE através do PNAES, e o estabelecido em sua legislação, esta

	Janisse Aparecida. (2016)	23 a 25 de novembro de 2016	ensino superior brasileiras,	Públicas de Ensino Superior no Brasil.		pesquisa tem por temática as ações subsidiadas pela política de assistência estudantil. Além da AE, outros fatores influenciam na permanência e sucesso acadêmico, como fatores pessoais, didático-pedagógicos, desafios estruturais das cidades etc. Assim, não basta um investimento maciço em AE sem um monitoramento e enfrentamento dessas questões. As IFES buscam avançar no monitoramento e avaliação, em um contexto de implantação recente do PNAES. campo de pesquisa está em construção, com lacunas a serem investigadas.
31	SPRICIGO, Fabricio; SILVA; Mariléia M. da. (2016)	Artigo. XI Reunião científica da ANPED-Sul, UFPR, Curitiba, 24 a 27 de julho de 2016.	A assistência estudantil como trabalho de conformação social? Uma análise do programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social do Instituto Federal de Santa Catarina.	Analisar a política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), especificamente o Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS).	Qualitativo, com pesquisa documental, embasada no materialismo histórico-dialético.	-O PAEVS é uma estratégia importante do IFSC para reduzir os altos índices de evasão nos cursos. A instituição precisa cumprir metas estabelecidas pelo governo federal em relação à permanência estudantil para ter liberação integral de seus recursos financeiros. - O PAEVS centra-se na permanência do estudante na instituição. A questão do êxito fica em segundo plano, considerando que as exigências de rendimento estudantil no IFSC altas; - PAEVS, na medida em que não problematiza o caráter de desigualdade estrutural da sociedade social, cronifica-se como programa emergencial e assistencialista que retroalimenta o capital. - O slogan da “permanência” difundido pelo PAEVS se relaciona com a noção de desenvolvimento presente nas políticas neoliberais.
32	VANELI JÚNIOR, Dário; GAUDIOSO, Carlos Eduardo Vilela. (2016)	Artigo. UFMS. XIII Encontro Regional de História. Coxim-MS, 08 a 11 de	Avaliação das Ações de Assistência Estudantil no Campus de Coxim	- Identificar se em um Campus do interior as ações previstas na política são implantadas e atingem o fim	Qualitativo. análise documental.	- Os impactos do acesso a essa política são significativos, embora ainda esteja restrito a apoios financeiros, desconsiderando em parte o Decreto que prevê uma gama de ações mais amplas;

		novembro de 2016.	UFMS, o Proposto na Legislação e o efetivado.	proposto na legislação governamental.		- O PNAES instituído em 2010, trouxe grande impacto nas Universidades Federais, bem como no Campus de Coxim da UFMS, introduzindo a ideia de que o Estado tem que prover o cidadão que não tenha condições de se manter nesse nível de educação ou pagar em uma instituição privada.
33	ANDRADE, Ana Maria Jung de Andrade; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira Teixeira. (2017)	Artigo. UFRS. Avaliação. Campinas, Sorocaba, SO, v. 22, n.2, p. 512-528, jul.2017.	Áreas da política de assistência estudantil: relação com o desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários.	Relaciona a intenção de permanência, o desempenho acadêmico e a percepção de desenvolvimento psicossocial com as áreas do PNAES.	Qualitativo, com utilização de questionário e grupo focal.	- Os serviços de apoio e as políticas de inclusão social e assistência estudantil devem promover condições ao estudante de pensar sua identidade pessoal/profissional e auxiliar no desenvolvimento de sua capacidade de imaginar e planejar seu futuro, atendendo suas necessidades básicas e permitindo estabelecer planos a médio/longo prazos congruentes com sua realidade, com vistas a tirá-lo da zona de vulnerabilidade. - Foi constatada baixa ou nenhuma correlação estatisticamente significativa entre as áreas do PNAES com as variáveis de permanência e desempenho acadêmico, como se esperaria. Há concordância com outros autores de que <i>assistência</i> não se reduz ao provimento de subsídios materiais de forma focalizada/seletiva, e <i>necessidade</i> está além do atendimento das necessidades restritas de sobrevivência.
34	DUTRA, Natalia Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Sousa. (2017)	Artigo. UFPE. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017	Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções	Discutir as diferentes concepções que têm sido propostas como resultado das discussões implementadas nesse trajeto, buscando sistematizar os principais pontos de discussão e embate em torno dessa temática na atualidade.	Qualitativo. Análise documental.	Torna-se imprescindível que se amplie a discussão acerca desse debate para que se firme uma política de AE realmente comprometida com os reais interesses e necessidades estudantis, na perspectiva do direito social, valorizando-se em sua construção princípios democráticos a fim de se alcançar uma política realmente eficaz.

35	MACIEL, Carina Elisabeth; GIMENEZ, Felipe Vieira; ASSIS, Jacira Helena do Vale Pereira. (2017).	Artigo. UFMS. Perspectiva. Florianópolis, v.35, n.3, p.911-936, jul-set. 2017	A bolsa permanência nas políticas da educação superior: assistência estudantil na UFMS,	Identificar a PAE posta em prática na UFMS, Campus de Campo Grande, por meio de programas ofertados a estudantes.	Qualitativo, com pesquisa bibliográfica e documental.	A UFMS possui programas de apoio pedagógico e financeiro, mas que nem todos os alunos/as atendem aos critérios de seletividade impostos por cada uma das áreas: saúde, alimentação, bolsas de monitoria, permanência e mobilidade estudantil, ou seja, a universidade encontra-se dualizada entre seus projetos e ações, contemplando apenas parte desses estudantes. Conclui-se que a ação Bolsa Permanência sofreu alterações em seus critérios de seleção e há um índice alto de vagas ociosas, tornando necessária uma revisão na política de acompanhamento dos acadêmicos selecionados e não selecionados pela ação.
36	SANTOS, Betina Sterendos; DAVOGLIO, Tarcia Rita; LETTNIN, Carla da Conceição; SPAGNOLO, Carla; NASCIMENTO, Lorena Machado do. (2017)	Artigo. RBPAE, v. 33, n.1, p. 73-94, jan/abr 2017	Educação superior: processos motivacionais estudantis para a evasão e permanência.	Analisar os motivos para evasão e permanência na educação superior em estudantes de uma IES privada	Qualitativa, com aplicação de questionário.	-As questões pessoais tanto retêm o estudante na graduação, como fazem desistir dela; -As questões ligadas à universidade fazem o estudante desistir mais do o retêm; -As questões profissionais retêm mais do que fazem o estudante desistir. -As subjetividades dos alunos, expressos na categoria pessoal foram as justificativas mais frequentes tanto para a permanência quanto para a evasão.
37	NASCIMENTO, Clara Martins (2017)	Artigo. II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais. UFSC, 23-25 de outubro de 2017.	A crise da assistência estudantil consentida.	Contribuir para o debate sobre a PAE, fortalecido no âmbito do Serviço Social, acerca das tendências de implementação das políticas sociais e o seu impacto para a classes, situando-se no eixo Política Social e Serviço Social	Qualitativo, análise documental.	Recupera as análises educacionais de Florestan Fernandes, expressas nos conceitos de padrão educacional de escola superior, farisaísmo cultural, senilização institucional precoce e reforma universitária consentida, abordando-as enquanto fecundo arsenal teórico metodológico capaz de particularizar a questão universitária brasileira (terreno de consolidação da assistência estudantil. Conclui que há uma crise do projeto de assistência estudantil consentida fortalecido e legitimado nos anos 2000 – abrindo novas lacunas neste debate
38	TERENCANO, Fidel. SALIÃO, Antonio; PEDRO, Zito.	Artigo. UFSM.	Uso da gestão da informação e do conhecimento	Apresentar questões sobre a política pública de assistência estudantil	Qualitativo. Revisão bibliográfica	- É possível um estudo mais articulado e aprofundado que inclui a gestão de informação e do conhecimento como variável independente na

	(2018)	REGAE: Rev. Gest. Aval. Educ.v.7, n.14, p. 49-62, 2018	na avaliação da política pública de assistência estudantil: algumas questões teóricas e empíricas.	- PNAES e algumas propostas de pesquisa, a partir do uso da informação e do conhecimento no processo de avaliação da implantação desta política pública		explicação da efetividade e eficácia na implantação da política pública de assistência estudantil
39	LIMA, Aline Tarsila de Oliveira (2018)	Artigo UFPA. II Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas, Teresina, 20-22 junho de 2018	A política de permanência estudantil na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA): análise do perfil socioeconômico dos discentes do programa permanência 2016	Refletir e analisar a PAE adotada na UNIFESSPA	Qualitativo, com aplicação de questionários.	O levantamento permitiu conhecer o perfil caracterizado por: faixa etária, raça/cor, renda, dificuldades enfrentadas na graduação. É preciso enfrentar desafios, sendo um deles a progressão da política para além das questões economicistas, tais como: saúde, apoio didático-pedagógico, espaços de convivência, creche, dentre outro. Destaca o papel o assistente social na operacionalização da PAE.
40	BERALDO, Keile Aparecida; MAURÍLIO, Nathanni Marrele Matos; RODRIGUES, Waldecy. (2018)	Artigo, UFT. Rev. Observatório, v. 4, n. 5, p.849-881, ago.2018.	Política de Assistência estudantil na Universidade Federal do Tocantins: uma análise a partir dos documentos institucionais.	Analisar a implantação da PAE na UFT, a partir dos documentos institucionais, fundamentados na revisão bibliográfica.	Qualitativo, com análise documental.	Desde a criação da PAE na UFT, em 2005, essa política vem sendo modificada, mas ainda se encontra aquém do ideal. Está havendo crescimento nos caminhos da gestão, porém, em relação à transparência das informações há necessidade de aperfeiçoamento.
41	TEIXEIRA, Luciana de G.A; ESTRELA, Simone da Costa; FERNANDES, Juliana Cristina da Costa Fernandes. (2018)	Artigo. Disponível no site da PUC-GO. < http://sites.puc-goias.edu.br/pos-graduacao/mestra-do-doutorado-	Políticas Públicas de Assistência Estudantil: uma breve reflexão sobre gênero no Instituto Federal	Apresentar algumas reflexões sobre as políticas públicas de assistência estudantil no IF Goiano - Campus Urutaí, com foco em gênero, a partir da	Qualitativo, com uso de entrevista.	A execução da PAE no Campus se dá por via de um conjunto de ações que visem à permanência com êxito do estudante na instituição, sua autonomia, independência e que busque, principalmente, o rompimento da desigualdade social, econômica e cultural no mundo acadêmico. As alunas têm dificuldades de conseguir moradia.

		educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Luciana_-Simone-Da-Costa-Estrela_-Juliana-Cristina-da-Costa-Fernandes.pdf>	Goiano - Campus Urutaí.	indagação: de que forma a instituição estudada faz a gestão dos programas de assistência estudantil?		
Nota: * ordem cronológica de ano da publicação; PAE- Política de Assistência Estudantil; SM- Salário Mínimo.						

Fonte: Elaborado pela autora, 2018, a partir de 41 artigos analisados.