



XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU 2021

Universidade frente aos desafios da Pandemia:
Cenários Prospectivos para a Gestão Universitária

Evento virtual
24 e 25 de novembro de 2021
ISBN: 978-85-68618-08-0



POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES: UMA AVALIAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO.

JACQUELINE MARIA BASTOS

Universidade Federal de Santa Catarina
jacqueline.bastos@ufsc.br

ADRIANO GONÇALVES

Universidade Federal de Santa Catarina
adriano.goncalves@ufsc.br

GABRIELA GONÇALVES SILVEIRA FIATES

Universidade Federal de Santa Catarina
ggsf_70@hotmail.com

CLAUDIO JOSÉ AMANTE

Universidade Federal de Santa Catarina
claudiojosea@yahoo.com.br

ROGERIO DA SILVA NUNES

Universidade Federal de Santa Catarina
rognunes@msn.com

RESUMO

Para manterem-se em pleno funcionamento, as universidades precisam buscar recursos e mecanismos que possam garantir o bom exercício da sua função social. Adotar frequentes processos de autoavaliação, que possibilitem legitimar, e se necessário, redimensionar suas práticas, para então, responder satisfatoriamente as diversas demandas externas e internas. O presente artigo tem como objetivo analisar a dimensão *políticas de atendimento aos discentes* de uma universidade pública federal - a qual terá sua identidade preservada, sendo denominada Universidade ALPHA - tendo como base os relatórios de autoavaliação institucional do último ciclo que engloba os anos de 2017 a 2020. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso avaliativo dos relatórios de autoavaliação. A instituição analisada disponibiliza tais relatórios e os dados necessários para essa análise, por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA). A análise se concentra nos resultados dos questionários aplicados aos discentes, em especial aos graduandos na modalidade presencial. Foi possível perceber alternâncias na visão dos estudantes, provavelmente relacionadas as mudanças nas políticas públicas nacionais, e na redução dos investimentos nas universidades federais. Além disso, o artigo apresenta reflexões sobre os limites dos instrumentos aplicados no processo de autoavaliação institucional.

Palavras chave: Instituições de ensino superior. Educação Superior. Avaliação institucional. Autoavaliação. Políticas de atendimento aos discentes.

1. INTRODUÇÃO

A universidade pública desempenha um papel democrático na sociedade, proporciona aos cidadãos oportunidades de participação em suas ações, mantém a transparência, desenvolve pesquisas que proporcionam resultados importantes para a sociedade e retribui os investimentos dos cidadãos, em forma de ações benéficas. O poder de mudança social, também é atribuído à universidade pública, podendo ser visto por meio de políticas públicas de ações afirmativas, que tem por objetivo contribuir para a popularização democrática do acesso e da permanência de estudantes no ensino superior.

Por ser uma instituição social, a universidade deve apresentar além de seu destaque acadêmico-científico, sua relevância social. Da mesma forma, deve auxiliar na solução de problemas da sociedade, promover a inclusão de grupos historicamente excluídos e criar oportunidades e possibilidades de inserção na educação, trabalho e renda.

Para Marilena Chaui (2003), desde seu surgimento, a universidade é considerada uma instituição social, o que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e por esse motivo, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.

As universidades precisam buscar recursos e mecanismos para manterem-se em pleno funcionamento, assim como, adaptarem-se às mudanças de uma sociedade crítica onde estão inseridas. Para garantir o bom exercício da sua função social, as universidades devem adotar frequentes processos de autoavaliação, que possibilitem legitimar, e se necessário, redimensionar suas práticas, para então, responder satisfatoriamente as diversas demandas externas e internas.

No atual processo avaliativo em instituições de ensino superior, no contexto brasileiro, destacam-se os processos de avaliação institucional interna e externa. Essas duas formas de avaliação, fornecem análises das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidades sociais das universidades.

Nesse contexto, esse artigo aborda o tema Avaliação nas Instituições de Ensino Superior (IES), mais especificamente foca nas Políticas de Atendimento dos Discentes (Dimensão 9, Eixo 3, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES). Esta política tem como foco “estimular e acompanhar o acolhimento, a permanência e o êxito dos estudantes nas instituições”. (BRASIL, 2009).

Diante disso, a análise evidencia o seguinte problema de pesquisa: “Qual a metodologia vem sendo utilizada pela Universidade ALPHA para avaliar os indicadores propostos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), relacionados à Dimensão 9, Eixo 3, presentes no SINAES (Lei Federal nº 10.861/2004)?”.

O objetivo principal dessa pesquisa é compreender as estratégias utilizadas pela Universidade ALPHA para avaliação de políticas de atendimento aos discentes, tendo como base os Relatórios de autoavaliação institucional do último ciclo que engloba os anos de 2017 a 2020.

2. AVALIAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Para Dias Sobrinho (2002), não há um modelo ou uma prática única de avaliação. Ou seja, falar de avaliação é necessariamente falar em avaliações a partir de diferentes práticas e perspectivas. Para o autor, as avaliações devem seguir uma certa racionalidade técnica, que assegure informações objetivas e que produza resultados confiáveis, na medida do possível. É imprescindível também que construa espaços de participação para todos os envolvidos, garantindo a liberdade de expressão e colaborando com a justiça social. Portanto, as avaliações não devem ser aleatórias e nem descomprometidas.

Todo o processo avaliativo produz mudanças nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, assim como, provoca transformações nas estruturas administrativas e na própria gestão de uma instituição de ensino superior (IES). É a avaliação a principal ferramenta da organização para implementação de reformas educacionais (DIAS SOBRINHO, 2010).

A mesma compreensão era difundida por Oliveira Fonseca e Amaral (2006). Para os autores, as diversas modalidades e mecanismos de avaliação resultam em mudanças relevantes na gestão das IES, considerando a avaliação em instituições de ensino superior como um processo complexo. Isto posto, a avaliação, comportando-se como agente transformadora, deve “levantar os dados e fatos, articular os aspectos que no cotidiano se apresentam como se fossem efetivamente desligados, refletir sobre esses fenômenos, atribuir juízos de valor e propor os encaminhamentos adequados às situações” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 119). Assim, percebe-se que a avaliação e a transformação, são elementos que se retroalimentam, conforme argumenta Dias Sobrinho (2010), quando afirma que enquanto a avaliação é o caminho certo para as reformas e modelações, reciprocamente, as mudanças alteram e/ou implementam novos processos avaliativos.

2.1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Entende-se como necessário, apresentar uma breve contextualização a respeito da avaliação na educação superior no Brasil. A avaliação de instituições de ensino superior é de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e, conforme mencionado por Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), ela surgiu na década de 70 por iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como objetivo, avaliar os cursos de pós-graduação, especialmente nos níveis de mestrado e doutorado.

Para os cursos de graduação, o marco inicial no processo avaliativo é datado de 1983, com a instituição do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), “que enfatizava a gestão das instituições de ensino superior, a produção e a disseminação do conhecimento” (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 426). É importante ressaltar aqui, que até o início da década de 80, segundo Oliveira, Fonseca e Amaral (2006), a avaliação da educação tinha pouco destaque no Brasil e, conseqüentemente, o PARU veio a ser desativado no ano seguinte de sua criação.

O fim da ditadura civil-militar brasileira, em 1985, deu início a um intenso processo de redemocratização e recuperação de direitos civis. O contexto político de formação da Nova República foi marcado pela ruptura com os vinte e um anos de regime autoritário através da defesa de princípios considerados fundamentais para o exercício da democracia e da cidadania, em especial, através da promulgação da constituição de 1988, conhecida como constituição cidadã. Entretanto, apesar dos avanços sociais proporcionados pela redemocratização, a avaliação da educação superior no Brasil, suspensa desde o fim do PARU em 1984, só foi retomada com a Reforma Universitária de 1993, através da implantação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que realizava uma avaliação sistemática e global, considerando o projeto filosófico e pedagógico da instituição por meio da avaliação interna e externa (BRASIL, 2009). Esse programa teve grande aceitação por parte das IES devido seu caráter participativo e auto avaliativo, dando ênfase “à autonomia das universidades, que puderam conceber e planejar os seus projetos de avaliação institucional com amplo envolvimento da comunidade universitária, tendo em vista os impactos desejados na melhoria da gestão e do trabalho acadêmico” (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p. 80).

A criação da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e em seu artigo 9º, inciso V, dispõe que compete à União,

“coletar, analisar e disseminar informações sobre educação” (BRASIL, 1996). O mesmo artigo em seu inciso VI, estabelece que cabe também à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Desde então, políticas, ações e estudos com diferentes objetivos, constituíram e fortaleceram a avaliação de ensino superior, tornando-a objeto de destaque. Ao mesmo tempo que a avaliação estabeleceu no setor educacional “uma nova racionalidade do sistema de ensino superior, tendo em vista uma expansão mais acelerada do número de estudantes, cursos e instituições” (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p. 74), ela também incentivou “o surgimento de núcleos de estudos na área de avaliação em universidades e centros de pesquisa, formação e capacitação de recursos humanos na área e a produção de pesquisa aplicada para subsidiar a chamada qualidade educacional” (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006, p. 74).

No entanto, somente com a criação da Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a) é que a avaliação da educação superior se consolida no país, por meio da instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES tem por finalidade:

(...) a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a 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.” (BRASIL, 2004a).

Conforme o Artigo 3º da lei federal supracitada, a avaliação das instituições de educação superior tem por objetivo 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 (BRASIL, 2004a). Como trata-se de um sistema, o SINAES “se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208). Isto é, se baseia em uma concepção maior que um simples instrumento isolado, propondo, conforme exposto pelo mesmo autor, a integração entre diversos instrumentos e meios de aplicação, com a sua estrutura baseada em uma concepção global de avaliação e de educação superior.

A integração como um diferencial do SINAES em relação às propostas anteriores, também é evidenciada por Ristoff e Giolo (2006), para eles, esse sistema nacional de avaliação está sustentado na premissa básica de que toda avaliação realizada, se organiza e se operacionaliza a partir da integração de metodologias, momentos, espaços e instrumentos de avaliação e informação. Os mesmos autores, complementam ao afirmar que o SINAES “tal qual concebido, e em processo de execução tem, pois, três olhares: um olhar sobre a instituição, um olhar sobre o curso e um olhar sobre o estudante. Estes olhares se completam” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 205).

Em sua concepção, o SINAES tem como importante objetivo a articulação que realiza entre a avaliação e a regulação. Conforme Dias Sobrinho (2010, p. 208), “com base nos resultados globais da avaliação, e não em um único instrumento, a regulação seria mais confiável, fundamentada e eficaz do ponto de vista da relevância social e da pertinência essenciais à construção da qualidade do sistema de educação superior”.

Oliveira, Fonseca e Amaral (2006), também observaram que no SINAES há tentativas e meios de pensar e implementar um sistema de avaliação emancipador e regulatório. Para os autores, o SINAES é emancipador, no sentido de promover o desenvolvimento das universidades, e regulatório considerando o papel do Estado em controlar a expansão do ensino superior, primando pela qualidade. Além disso, o sistema nacional de avaliação, tem como foco central a universidade como um todo, uma vez que os cursos oferecidos e os alunos não seriam mais avaliados isoladamente, mas em função de todo contexto e totalidade institucional. “O SINAES recuperava o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 209).

Portanto, a avaliação das instituições de ensino superior deve ser integrada em dimensões, funções e finalidades de ensino, pesquisa e vinculação com a sociedade, dada a complexidade da educação superior. A educação não é somente avaliada pelo desempenho estudantil, e sim no “cumprimento das funções sociais de formação humana e construção de conhecimentos de cada instituição, no âmbito regional, nacional ou internacional” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 210).

2.1.2 Metodologia e Estrutura do SINAES

O SINAES constitui-se por três modalidades de instrumentos de avaliação, aplicados em momentos distintos (BRASIL, 2004a): a avaliação interna e externa das IES, a avaliação dos cursos de graduação (ACG) e a avaliação do desempenho dos estudantes por meio do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O SINAES propõe a avaliação institucional interna e externa como eixo central do sistema avaliativo, e são essas duas avaliações complementares que fornecem análises das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidades sociais das IES. Posto que, “todas cumprem funções específicas importantes, mas é na articulação entre elas que reside sua força maior” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 106). O mesmo autor, destaca que o processo avaliativo interno e externo deve ser contínuo e envolver todos os atores como sujeitos ativos da avaliação e corresponsáveis pela construção da qualidade da educação superior, e não apenas como sujeitos avaliados.

O Artigo 3º da Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a), esclarece o objetivo da avaliação das instituições de educação superior, assim como dispõe das dez dimensões institucionais obrigatórias para os processos avaliativos internos e externos. São as seguintes dimensões:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo 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;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

- VI – 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;
- VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- 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).

Para facilitar o diálogo entre as atividades que devem ser analisadas e pontuadas no momento da avaliação, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), agrupou essas dez dimensões em cinco grandes eixos obrigatórios, conforme segue:

Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional: considera a dimensão 8 do SINAES (Planejamento e Avaliação). Inclui também um Relato Institucional, que descreve e evidencia os principais elementos do seu processo avaliativo (interno e externo) em relação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo os relatórios emanados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), do período que constituiu o objeto de avaliação.

Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional: contempla as dimensões 1 (Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição) do SINAES.

Eixo 3 – Políticas Acadêmicas: abrange as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, Pesquisa e Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do SINAES.

Eixo 4 – Políticas de Gestão: compreende as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do SINAES.

Eixo 5 – Infraestrutura Física: contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do SINAES (BRASIL, 2014).

O foco desse artigo recai sobre o Eixo 3, especificamente sobre as Políticas de Atendimento aos Discentes. Assim, a próxima seção, apresentará uma breve contextualização a respeito das políticas de atendimento aos discentes, Dimensão 9 que compõe o Eixo 3 do SINAES, objeto do estudo desse artigo.

2.2 Políticas de Atendimento aos Discentes

O governo Getúlio Vargas deu início às políticas sociais e passou a reconhecer a educação como um direito público regulamentado pelo Estado, através da Lei Orgânica do Ensino Superior pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, incorporado posteriormente à Constituição de 1934, garantindo assim a assistência estudantil, conforme declarado no artigo 157 § 2, que prevê a doação de fundos para alunos necessitados, mediante fornecimento de material escolar, bolsa de estudos e de assistência médica e odontológica (IMPERATORI, 2017).

No ano de 1961, tem-se a promulgação da Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aborda em seus artigos 90 e 91 sobre a Assistência Social Escolar:

Art. 90 Em cooperação com outros órgãos ou não, e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos alunos.

Art. 91 A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos

casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (BRASIL, 1961).

A partir dos anos 70, foi criado o Departamento de Assistência Estudantil (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que implantou programas de assistência aos estudantes, como, por exemplo, as bolsas de trabalho (IMPERATORI 2017). Apesar de algumas iniciativas, a política de assistência estudantil tinha um caráter muito pontual, pois, na maioria das vezes, estava relacionada a direitos dos indivíduos à educação, não havia um projeto de âmbito nacional voltado exclusivamente para assistência estudantil, e conseqüentemente para manutenção dos jovens na universidade (PINHEIRO, 2014).

De acordo com Pinheiro (2014) com o processo de redemocratização brasileira, no final da década de 70 e durante os anos 80, o Brasil passou por um processo que culminou na Constituição de 1988, que tinha por finalidade garantir os direitos fundamentais e a prevalência dos princípios democráticos. Foi a partir da Constituição, que a educação foi finalmente reconhecida como um direito social, conforme pode ser constatado a partir da leitura do seu Artigo 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;
- IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

A regulamentação da política nacional de educação ocorreu por meio da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 intitulada de Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, onde se estabeleceu as “diretrizes para os diferentes níveis de educação e também explicitou os aspectos relacionados à assistência dos discentes na educação” (IMPERATORI, 2017 p.289). Destaca-se também o Plano Nacional da Educação, aprovado por meio da Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que estabeleceu como um dos objetivos da educação superior, “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrarem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, com a criação da Constituição de 1988, com a aprovação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, é possível afirmar que houve avanço no entendimento da educação como um direito social. Nesse contexto, percebe-se então que as políticas de assistência estudantil passaram a ter mais atenção por parte do governo e órgãos ligados à educação superior (PINHEIRO, 2014).

É necessário que o Estado não veja a educação como um gasto público, mas sim como um investimento social e político, e que garantir uma educação pública e de qualidade, não seja um privilégio que atinge uma pequena parcela da sociedade, mas, que seja vista como um direito garantido a todos. Observa-se que apesar de todos os avanços em reconhecer os aspectos socioeconômicos como um importante elemento para a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, a assistência estudantil é ainda um campo a ser consolidado enquanto política pública.

É nesse cenário que se contextualiza o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com foco no impacto dos fatores socioeconômicos na permanência dos estudantes no ensino superior. Criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, o PNAES se tornou uma política efetiva de Estado no ano de 2010, quando foi publicado o Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, como objetivo de democratizar as condições de permanência dos estudantes na educação superior, minimizar as desigualdades sociais, reduzir as taxas de retenção e evasão, e de contribuir para a inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

O PNAES foi implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com ações de assistência estudantil desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, à participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alta habilidade e superdotação (BRASIL, 2010). Fomentando essa igualdade, entende-se ser possível melhorar o desempenho acadêmico do conjunto dos estudantes, fato que exerceria influências positivas sobre os indicadores de evasão e de retenção nas IFES.

As políticas de atendimento aos discentes têm como objetivo estimular e acompanhar o acolhimento, a permanência e o êxito dos estudantes nas instituições. É por meio de programas e ações que são combatidas a evasão, estimulando assim, a permanência dos estudantes nos cursos. A assistência estudantil por meio dos recursos do PNAES, está direcionada às atividades que objetivam o fortalecimento do desempenho acadêmico, da permanência estudantil, das atividades de cultura, lazer e de esporte, principalmente para aqueles discentes com vulnerabilidade social.

Os programas de assistência social estudantil têm objetivo de proporcionar condições básicas para a concretização do direito à Educação Pública e de qualidade através da prestação de serviços socioassistenciais aos alunos que deles necessitem, possibilitando com isso a permanência desses alunos na escola. O principal objetivo da implementação desses programas é intervir nas relações sociais e nas questões de ordem socioeconômicas que afetam e/ou dificultam a concretização do processo ensino-aprendizagem (IFRN, 2016, on-line).

Para que se cumpra o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência nas IES, torna-se necessário que estas priorizem programas de assistência estudantil entendidos como um direito do aluno e como política de inclusão social, assegurando condições de ensino com dignidade e patamares de qualidade. O intuito dessas políticas é a formação de cidadãos com conhecimentos aperfeiçoados, e deve ser compreendida como responsabilidade institucional, visando a permanência e efetivação da conclusão dos assistidos.

Diante do exposto, considera-se de extrema importância a avaliação institucional, sendo ela um processo permanente, com a função de apoiar, orientar, reforçar e corrigir os aspectos avaliados, caracterizando-se como um importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino na medida em que permite a identificação de problemas. O educador é informado sobre o desenvolvimento da aprendizagem e o educando sobre os seus sucessos e suas dificuldades. Assim, colabora com a reestruturação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão da instituição, visando as melhorias em cada um desses pilares fundamentais.

Nesse contexto, destaca-se que a avaliação institucional pode propor ações para melhorar as políticas de atendimento aos discentes nas IES, objeto de análise desse artigo, pois sua proposta de pesquisa é justamente analisar qual a metodologia vem sendo utilizada pela Universidade ALPHA para avaliar os indicadores propostos pelo PNAES, relacionados à dimensão 9, do eixo 3, presente no SINAES.

2.3 Relatório de Autoavaliação Institucional

Para fins de compreensão do presente artigo, é importante esclarecer que autoavaliação e avaliação interna são termos utilizados como sinônimos. Em termos gerais, tem, entre suas finalidades, a melhoria da qualidade da educação superior e a expansão da sua oferta.

O Relatório de Autoavaliação Institucional de 2004, elaborado pelo INEP, define 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. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, desvenda formas de organização, administração e ação, identifica pontos fracos, bem como pontos fortes e potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas (BRASIL, 2004b, p. 11).

Por conseguinte, a autoavaliação é “uma ferramenta institucional com caráter pedagógico, que objetiva a busca de melhorias e autorregulação, bem como compreensão da cultura e da vida institucional em sua pluralidade acadêmica e administrativa” (MABA; MARINHO, 2012, p. 462).

A avaliação interna, quando desenvolvida de modo coerente, social, pública e transparente, “produz uma série de conhecimentos, reflexões e juízos de valor a respeito da instituição que devem ser consolidados em relatórios, alguns mais informativos, outros mais qualitativos e críticos” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 92).

Conforme orientações do INEP, a autoavaliação tem como finalidade ser um estudo reflexivo, com indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório final da autoavaliação deve seguir e respeitar o roteiro comum a nível nacional e com ampla divulgação pelo INEP, contendo as informações, as análises qualitativas e as ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Todos esses aspectos devem guiar o processo de avaliação, assim como o processo de identificação de elementos que podem ser melhorados na IES.

A bibliografia acerca do tema apresenta críticas a respeito das orientações, métodos e os próprios sistemas de autoavaliação criados pelo Ministério da Educação e Cultura, ou seja, externamente às instituições de ensino superior. Maba e Marinho (2012) afirmam que esses roteiros nem sempre representam o cotidiano das IES, uma vez que as instituições possuem realidades distintas, e não refletem um padrão comum. Em relação à operacionalização do processo de autoavaliação, o Relatório de Autoavaliação Institucional (BRASIL, 2004b) prevê a necessidade de diversas etapas, as quais podem ocorrer simultaneamente. A primeira diz respeito à preparação, já a segunda, trata do desenvolvimento e a terceira da consolidação. A seguir, estão descritas rapidamente essas etapas, tendo como base o relatório do INEP.

Primeiramente, deve ser constituída a Comissão Própria de Avaliação (CPA), obrigatória em todas as IES desde o ano de 2004. Com a comissão institucionalizada, inicia-se a fase do planejamento. Nessa etapa inicial de preparação, define-se objetivos, estratégias, metodologias, recursos, calendário e prazos das ações avaliativas. Também ocorre a sensibilização, com o objetivo de buscar o envolvimento de toda comunidade acadêmica da instituição, devendo ocorrer ações contínuas de sensibilização e não somente nos marcos iniciais (BRASIL, 2004b). A segunda etapa, chamada de desenvolvimento, consiste na execução e na concretização das atividades planejadas na etapa inicial. Estão citadas aqui as atividades de levantamento de dados e informações, análise das informações coletadas por meio de relatórios parciais, entre outras atividades (BRASIL, 2004b). Por fim, a etapa de consolidação, a qual se refere à elaboração, divulgação e análise do relatório final. Esse relatório deve conter as análises qualitativas e as ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico, do mesmo modo, deve ocorrer um balanço crítico de todo o processo avaliativo e seus resultados, visando a continuidade e a melhoria da qualidade da IES (BRASIL, 2004b).

Assim sendo, considerando o Relatório de Autoavaliação Institucional (BRASIL, 2004b) e o autor Dias Sobrinho (2010), para a operacionalização da autoavaliação são necessárias diversas ações com o objetivo de: sensibilizar a comunidade e convencer a adesão voluntária e ampla; constituir agentes dotados de função pública, assim como a constituição do objeto, dos critérios e da metodologia; levantar e selecionar dados e informações úteis, como também, produzir indicadores. No entanto, uma autoavaliação não pode concluir suas atividades somente com a divulgação de um relatório anual, por exemplo, não ocorrendo de fato, uma reflexão a respeito do objetivo da autoavaliação, da metodologia aplicada, da participação e o envolvimento dos atores e da comunidade universitária e, acima de tudo, a reflexão da forma que os processos avaliativos institucionais sejam legitimados e presentes na administração universitária, contribuindo para a melhoria constante das atividades acadêmicas e administrativas.

Um processo avaliativo, que seja pedagógico, formativo, contínuo, permanente e capaz de oferecer subsídios para as tomadas de decisões, implica na reflexão coletiva sobre o significado das informações colhidas pela avaliação, o que supera em importância os dados propriamente ditos (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006). Conforme os três autores, os sujeitos não podem ser alheios aos processos avaliativos, ou seja, todos de uma comunidade universitária devem tomar conhecimento da estrutura, dos objetivos e da metodologia que subsidiam a autoavaliação, evitando que ela seja reduzida apenas a instrumentos burocráticos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa, tem como objetivo fundamental descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 2014). É, portanto, “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e constitui o caminho para conhecer a realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2010 p. 139).

Dessa forma, essa pesquisa se caracteriza, sob o ponto de vista da sua natureza, como quantitativa. Segundo Fonseca (2002, p. 20):

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. [...] A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.

Em relação à escolha do objeto de estudo, a pesquisa foi classificada como um estudo de caso. Para Yin (2015), o estudo de caso é usado em várias situações, para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem em um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real – como no estudo dos processos organizacionais e administrativos.

A abordagem metodológica utilizada é um estudo de caso avaliativo, cujo propósito é “gerar dados e informações obtidos de forma cuidadosa, empírica e sistemática, com o objetivo de apreciar o mérito e julgar os resultados e a efetividade de um programa” (GODOY, 2006). O estudo de caso avaliativo foi desenvolvido em uma universidade pública federal brasileira, que terá sua identidade preservada ao longo do artigo, sendo denominada de Universidade ALPHA.

Com relação aos relatórios de autoavaliação, foi realizado um estudo comparativo do último ciclo, que engloba os anos de 2017 a 2020. A instituição analisada disponibiliza tais relatórios e os dados necessários para essa análise, por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Os relatórios da CPA são documentos institucionais, públicos e disponíveis para

consulta em página própria da Comissão. Essa pesquisa só se tornou possível através de dados obtidos nesses relatórios, assim como, dados estatísticos referente aos questionários aplicados aos discentes de graduação e pós-graduação, disponibilizados pela CPA, através da assinatura de um termo de responsabilidade. Assim sendo, optou-se por analisar qual a metodologia vem sendo utilizada pela Universidade para avaliar os indicadores propostos pelo PNAES, sendo eles: moradia estudantil; alimentação; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esportes; creche; apoio pedagógico; acesso; participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, relacionados à Dimensão 9, disposta na Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, qual seja: políticas de atendimento aos discentes. A referida dimensão pertence ao Eixo 3 – Políticas Acadêmicas.

Os relatórios analisados apresentam questionários direcionados a três segmentos: graduandos na modalidade presencial, graduandos na modalidade EaD e pós-graduandos. Nos questionários aplicados aos discentes anualmente durante o ciclo analisado (2017-2020), é possível perceber algumas diferenças relevantes, como a quantidade de perguntas destinadas à Dimensão 9 e o percentual de respondentes em relação aos matriculados. Além disso, as opções de respostas oferecidas aos discentes em 2017 diferem das oferecidas nos anos de 2018, 2019 e 2020.

Considerando a importância da construção de uma série histórica que evidencie possíveis mudanças ao longo do ciclo analisado, optou-se por analisar apenas as respostas apresentadas por estudantes de graduação presencial. A exclusão dos outros dois grupos se deu por diferentes motivos. Em relação aos cursos de graduação EaD, deve-se levar em consideração que muitas políticas de atendimento, como moradia e alimentação, não são direcionadas aos seus estudantes, o que dificulta o reconhecimento e alcance dos programas se comparados aos alunos dos cursos presenciais. Já em relação aos discentes de pós-graduação, a ausência é justificada pelas especificidades do segmento e pela inexistência de perguntas direcionadas a eles, sobre as políticas de atendimento, no questionário utilizado para o relatório de 2019.

E finalmente, quanto à técnica para a coleta de dados e para o levantamento do referencial teórico, foram utilizadas pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Segundo GIL (2014), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença entre ambas está na natureza das fontes. A coleta documental enquanto fonte de coleta de dados, está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo como fontes primárias (MARCONI; LAKATOS, 2010). Para a pesquisa documental, “considera-se documento qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais em papel e outros” (FACHIN, 2006 p.146). No caso dessa pesquisa, os documentos foram os relatórios de autoavaliação dos anos 2017 a 2020, da Universidade ALPHA, juntamente com os questionários e as respostas dos alunos de graduação e pós-graduação nas questões acerca das políticas de atendimento aos discentes.

Com relação à base teórica, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema do estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros e outros (MARCONI; LAKATOS, 2010). De acordo com as autoras, sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado em determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas ou gravadas.

4. RESULTADOS - Análise dos relatórios de autoavaliação da universidade ALPHA

A avaliação institucional da Universidade ALPHA possui como um dos seus resultados a elaboração de relatórios anuais produzidos pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). Entre

os instrumentos utilizados no processo de avaliação estão os questionários encaminhados e respondidos por diferentes segmentos da comunidade universitária.

Conforme justificado anteriormente, a pesquisa concentrou suas atenções em analisar os dados referente as respostas dos questionários pelos discentes de graduação presencial, presentes nos relatórios dos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020.

Em 2017, das quatorze questões avaliadas no Eixo 3, apenas duas estão relacionadas à Dimensão 9, são elas:

a) Qualidade e suficiência da política da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) em relação à programas como: auxílio à participação de estudantes em eventos, moradia estudantil, subsídio financeiro à alimentação, incentivo às atividades esportivas, assistência à saúde do estudante, apoio psicopedagógico e assistência odontológica.

b) Qualidade e suficiência da política de bolsas estudantis.

Para cada pergunta, foram disponibilizadas seis opções de respostas: “Excelente”; “Muito boa”; “Suficiente”; “Insuficiente”; “Inexistente”; “Desconheço”.

Em 2018, das treze questões avaliadas no Eixo 3, apenas três estão relacionadas à Dimensão 9, são elas:

a) Qualidade e suficiência na política da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) em relação à programas como: auxílio à participação de estudantes em eventos, moradia estudantil, subsídio financeiro à alimentação, incentivo às atividades esportivas, assistência à saúde do estudante, apoio psicopedagógico e assistência odontológica.

b) Qualidade e suficiência da política de bolsas para estudantes.

c) Qualidade nos serviços dos restaurantes universitários (terceirizados ou próprio). Considere a qualidade no que se refere à alimentação servida, à adequação do atendimento e dos horários de funcionamento.

Para cada pergunta, foram disponibilizadas sete opções de respostas: “Concordo totalmente”; “Concordo parcialmente”; “Não concordo, nem discordo”; “Discordo parcialmente”; “Discordo totalmente”; “Desconheço”; “Não se aplica”.

Em 2019, das nove questões avaliadas no Eixo 3, apenas uma está relacionada à Dimensão 9:

a) Qualidade e suficiência na política da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) em relação à programas como: auxílio à participação de estudantes em eventos, moradia estudantil, subsídio financeiro à alimentação, incentivo às atividades esportivas, assistência à saúde do estudante, apoio psicopedagógico e assistência odontológica.

Para cada pergunta, foram disponibilizadas sete opções de respostas: “Concordo totalmente”; “Concordo parcialmente”; “Não concordo, nem discordo”; “Discordo parcialmente”; “Discordo totalmente”; “Desconheço”; “Não se aplica”.

Em 2020, das dezenove questões avaliadas no Eixo 3, apenas duas estão relacionadas à Dimensão 9:

a) Houve qualidade e suficiência na política da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) em relação a programas em relação a programas como auxílio a participação de estudantes em eventos, moradia estudantil, subsídio financeiro à alimentação, incentivo às atividades esportivas, assistência à saúde do estudante, apoio psicopedagógico e assistência odontológica.

b) As políticas da Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD) em relação a programas como PIAPE, monitoria, PROFOR são suficientes.

Para cada pergunta, foram disponibilizadas seis opções de respostas: “Concordo totalmente”; “Concordo parcialmente”; “Não concordo, nem discordo”; “Discordo parcialmente”; “Discordo totalmente”; “Desconheço/Não se aplica”.

Percebe-se que os quatro questionários mencionados diferem na quantidade de perguntas, sendo que o primeiro também difere dos outros três nas opções de respostas disponibilizadas aos estudantes. De acordo com a Comissão Própria de Avaliação (CPA), o

quantitativo de questões para cada dimensão é definido a partir da avaliação que a Comissão faz das respostas do ano anterior. As dimensões com as piores avaliações em um ano, tendem a receber mais questões no questionário do ano seguinte, a fim de identificar os possíveis problemas.

Considerando que apenas a pergunta referente à qualidade e suficiência na política da PRAE, em relação à programas de auxílio, esteve presente nos quatro anos analisados, optou-se pela tentativa de construir uma série histórica com base nesse questionamento, mesmo com as diferenças nas opções de resposta.

Um aspecto relevante para análise é o percentual de respondentes em relação ao quantitativo de estudantes de graduação presencial matriculados. Em 2017, dos 28.420 matriculados nos cursos de graduação presencial da Universidade ALPHA, 4.418 (15,54%) responderam à questão analisada. Para o ano de 2018, dos 27.815 matriculados, 4.148 (14,91%) responderam. Em 2019, dos 27.451 matriculados, 4.148 (15,11%) responderam. Em 2020, em virtude da crise sanitária provocada pela pandemia da covid-19, a comissão optou pela análise unificada dos resultados do questionário aplicado aos discentes de graduação nas modalidades presencial e EaD. Portanto, dos 29.141 matriculados nas duas modalidades, 8.882 (30,47%) responderam.

Para interpretação dos dados apresentados a partir das diferentes opções de respostas entre o primeiro e os outros três questionários, foi utilizado o seguinte critério: as opções de respostas “Excelente” e “Muito boa”, presentes no relatório de 2017, foram comparadas a opção “Concordo totalmente”; a opção de resposta “Suficiente”, foi comparada à “Concordo parcialmente”; a opção “Insuficiente” foi comparada com “Não concordo, nem discordo” e “Discordo parcialmente”; a opção “Inexistente” foi comparada com “Discordo totalmente”; a opção “Desconheço”, presente no relatório de 2017 foi unificada as opções “Desconheço” e “Não se aplica”, presentes nos relatório de 2018 a 2020.

A partir disso, é possível identificar os seguintes cenários:

Quadro 1: Análise dos questionários aplicados aos discentes.

OPÇÕES DE RESPOSTAS	2017	2018	2019	2020
“Concorda totalmente”	28,52%	17,07% (-11,45%)↓	23,89% (+6,82%)↑	19,89 (-4%) ↓
“Concorda parcialmente”	20,26%	20,13% (0,13%) ↓	22,83% (+2,70%)↑	22,37 (-0,46%)↓
	Soma: 48,78%	Soma: 37,20% (-11,58%) ↓	Soma: 46,72% (+9,52%) ↑	Soma: 42,26 (-4,46%) ↓
“Não concordo, nem discordo” + “Discordo parcialmente”	28,54%	31,10% (+2,56%)↑	26,81% (-4,29%)↓	27,02% (+0,21%)↑
“Discordo totalmente”	2,99%	10,32% (+7,33%)↑	6,24% (-4,08%)↓	5,12% (-1,12%)↓
	Soma: 31,53%	Soma: 41,42% (+9,89%) ↑	Soma: 33,05% (8,37%) ↓	Soma: 32,14% (-0,91%) ↓
“Desconheço” + “Não se aplica”	19,69%	21,39% (+1,70%)↑	20,22% (-1,17%)↓	25,59% (+5,37%)↑

Fonte: adaptado de CPA/Universidade ALPHA (2017 a 2020).

Através da análise dos dados sistematizados, é possível interpretar que o percentual dos estudantes que “concordaram totalmente” ou “concordaram parcialmente” com a qualidade e suficiência das políticas da PRAE, em relação aos programas de auxílio, são aqueles que as consideraram suficientes. Percebe-se que os resultados dos questionários indicam uma oscilação nos intervalos analisados. Entre 2017 e 2018 identifica-se um decréscimo de mais de 11% e, entre 2018 e 2019, percebe-se um crescimento superior a 9% e intervalo seguinte, uma nova redução de mais de 4% no último intervalo. A melhor avaliação ocorreu em 2017, com

quase 49% e a pior avaliação ocorreu em 2018, com pouco mais de 37%. Para justificar a pior avaliação no ano de 2018, é possível considerar como um dos possíveis fatores, as alterações nas políticas voltadas à educação, como a relevante diminuição no orçamento das universidades públicas no mesmo ano.

Os dados disponíveis em relação aos quatro anos analisados também permitem identificar um grande grupo de estudantes que consideraram os programas insuficientes, pois escolheram as opções “não concordo, nem discordo”, “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”. Assim como a avaliação anterior, os intervalos também demonstram uma oscilação nos três primeiros anos, com aumento de quase 10% dos que consideraram insuficientes entre 2017 e 2018, uma diminuição de pouco mais de 8%, entre 2018 e 2019 e uma estabilidade no último intervalo, com queda inferior a 1% em 2020. Os números apresentados variaram entre 31% e 41%, e mais uma vez se percebe que o ano de 2018 foi marcado por um aumento do percentual de estudantes insatisfeitos.

Entre as diversas opções de respostas disponibilizadas nos questionários aplicados, chama a atenção o considerável percentual de estudantes que “desconhecem” os programas de auxílio da PRAE. Com a unificação das respostas “Desconheço” e “Não se Aplica”, conforme o próprio relatório da CPA de 2020 identifica-se que de 19% e 25% dos estudantes não sabiam da existência de tais políticas. A análise dos três primeiros relatórios aponta para uma estabilidade em torno de 20% e, posteriormente, um crescimento de mais de 5% no último intervalo. Uma das justificativas do crescimento é que os estudantes da modalidade EaD, incluídos na análise apresentada pela CPA, não estão integrados a maior parte das políticas de assistência oferecidas pela universidade. De qualquer forma, os dados apresentados para os quatro anos analisados, demonstram a necessidade de ampliação das estratégias de divulgação pelos diversos setores envolvidos.

Para fins de análise, cabe destacar que apesar da relevância dos questionários aplicados para o processo de autoavaliação das políticas de atendimento aos discentes, os mesmos possuem alguns limites que se deve ponderar.

Um deles está relacionado justamente à pergunta escolhida como objeto de análise. Ao reunir no mesmo questionamento a suficiência de diversos tipos de assistência, como: participação em eventos, moradia estudantil, auxílio à alimentação, incentivo às atividades esportivas, assistência à saúde, auxílio psicopedagógico e assistência odontológica, fica mais difícil interpretar de forma mais clara os possíveis problemas e virtudes de cada um dos programas. Além disso, alguns deles estão mais diretamente relacionados aos indicadores de permanência, como moradia, alimentação e saúde e outros, como auxílio à participação em eventos e incentivo às atividades esportivas e culturais, mesmo que muito relevantes, possuem outro caráter. Ainda em relação aos possíveis limites do instrumento de análise, não é possível identificar o percentual de respondentes que recebe alguma das modalidades de auxílio, o que, de alguma forma, permitiria maior conhecimento das políticas da PRAE.

5. CONCLUSÃO

Portanto, a análise dos dados apresentados certamente contribui para as reflexões a respeito das políticas de atendimento aos discentes, mas deve ser necessariamente associada a outros instrumentos mais detalhados articulados às estratégias de ampliação do público respondente aos questionários aplicados.

Uma das possíveis reflexões está relacionada à forma de devolução dos resultados das análises, desenvolvidas nos relatórios à comunidade universitária, especialmente aos respondentes dos questionários aplicados. Da mesma maneira, destaca-se a importância do reconhecimento das ações redimensionadas decorrentes do processo de avaliação. Para isso, entende-se como fundamental a ampliação das estratégias de divulgação dos programas oferecidos, assim como, a intensificação das formas de sensibilização e estímulo à participação

dos envolvidos. O envolvimento deve ocorrer tanto na resposta aos questionários propostos, quanto na identificação e avaliação dos possíveis impactos.

A devolução dos resultados dos relatórios à comunidade universitária é de extrema relevância, pois é justamente através deles que os envolvidos podem tomar conhecimento dos programas e de seus resultados. A responsabilidade da tarefa de divulgação dos resultados apresentados pela CPA é do gestor da instituição, já que é ele que poderá avaliar e, se possível, redimensionar as práticas. Cabe destacar que, a próprio CPA, em sua análise, deve considerar os resultados e mudanças de práticas referentes a um ano, nos anos seguintes.

Por fim, conforme já argumentado na análise dos relatórios de autoavaliação, os questionários possuem alguns limites que devem ser considerados. O reduzido percentual de estudantes matriculados que responderam os questionários dos anos analisados, contribui para tal ponderação e aponta para alguns questionamentos: Os respondentes são justamente os mais envolvidos com os programas? Os principais críticos das políticas aplicadas conhecem efetivamente os programas existentes? Quais são os referenciais para aqueles que consideravam suficientes ou insuficientes? Qual o alcance esperado para os programas implantados?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004a. Institui o Sistema de Avaliação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília. DOU, 14 de abril de 2004.

Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 01 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**: da concepção à regulamentação. 5. ed. revista e ampliada – Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2004b**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <<http://inep.gov.br/documents/186968/484109/Roteiro+de+auto-avalia%C3%A7%C3%A3o+institucional+orienta%C3%A7%C3%B5es+gerais+2004/55b435d4-c994-4af8-b73d-11acd4bd4bd0?version=1.2>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Técnica nº 14/2014-CGACDIES/DAES/INEP/IMEC**. Brasília: INEP, 2014.

Disponível em: <portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao17>. Acesso em: 18 mar. 2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado.** Florianópolis: Insular, 2002. 192 p.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Revista Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 15, n. 1, p.195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cpa/periodicos/revista-avaliacao-da-educacao-superior-2010/AVALIACaOETTRANSFORMACOES_ArtigoRevAval2010_v15n1a11.pdf/view>. Acesso em: 19 fev. 2021.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica.** 2002. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem-Informática Educativa. Universidade Estadual do Ceara 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GODOY, A. S. Estudo de Caso Qualitativo. In.: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas e Estratégias.** Ed. Saraiva, 2006.

IFRN. **Assistência Estudantil.** 2016. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/antigos/natalzonanorte/assistencia-estudantil>>. Acesso em: 18 mar. 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A Trajetória da Assistência Estudantil na Educação Superior Brasileira.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, nº129, p. 285-303, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 19 fev. 2021.

MABA, Elita Grosch; MARINHO, Sidnei Vieira. **A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC.** Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 17, n. 2, p.455-480, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/09.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico.** Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p.71-87, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a06n28.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

PINHEIRO, Ellana Barros. **A Política Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Pará (UFPA): a perspectiva de atuação da equipe multiprofissional no atendimento aos discentes.** XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131468>> Acesso em: 24 fev. 2021.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: **Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p.425-436, out-dez 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **O SINAES como sistema.** Revista Brasileira de Pós-graduação, Brasília, v. 3, n. 6, p.193-213, dez. 2006. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.