



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Luiza Souza Ioppi Gomes

Proposta de melhorias para uma política de apoio pedagógico no ensino superior a partir da avaliação formativa: um estudo de caso

Florianópolis

2023

Luiza Souza Ioppi Gomes

Proposta de melhorias para uma política de apoio pedagógico no ensino superior a partir da avaliação formativa: um estudo de caso

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestra em Administração Universitária.
Orientador: Prof. Raphael Schlickmann, Dr.

Florianópolis, 2023

G633p GOMES, Luiza Souza Ioppi.

Proposta de melhorias para uma política de apoio pedagógico no ensino superior a partir da avaliação formativa: um estudo de caso / Luiza Souza Ioppi Gomes; orientador, Raphael Schlickmann, 2023.

168 p.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestra em Administração Universitária. Florianópolis, 2023.

1. Administração Universitária. 2. Avaliação de Política Pública. 3. Gestão Universitária. 4. Ações de apoio pedagógico. I. Schlickmann, Raphael. II. Universidade Federal de Santa Catarina. III. Título.

CDD: 370

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Dilva Páscoa de Marco Fazzioni – CRB: 14/636

Luiza Souza Ioppi Gomes

Proposta de melhorias para uma política de apoio pedagógico no ensino superior a partir da avaliação formativa: um estudo de caso

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado, em 25/04/2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Janaína Macedo, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão, que foi julgado adequado para obtenção do título de mestra em Administração Universitária.

Prof. Raphael Schlickmann, Dr.
Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Raphael Schlickmann, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2023

Este trabalho é dedicado à minha mãe (*in memoriam*),
minha primeira e grande incentivadora.

AGRADECIMENTOS

Concluir um mestrado significa a realização de um sonho e o encerramento de uma importante etapa em minha vida profissional, cujo alcance só foi possível com o apoio e colaboração daqueles que estiveram ao meu lado no decorrer deste processo.

Agradeço primeiramente a Deus, pelas oportunidades de formação que se apresentaram no meu caminho, e pela perseverança no percurso.

Aos meus pais, Ana (*in memoriam*) e Alexandre, pelo incentivo constante à educação.

Ao meu parceiro, Pedro, pelo apoio incondicional desde o momento em que decidi participar do processo seletivo à preparação para defesa, além da compreensão das minhas ausências, e sobretudo pela partilha das responsabilidades e demandas diárias da nossa família e do nosso lar.

Aos meus filhos, Arthur, Eduardo e Ana Laura, pelos sorrisos, abraços e juras de amor que atravessam nosso cotidiano trazendo vida e humanidade, principalmente nos dias difíceis. Além da curiosidade e interesse em saber o que tanto faço “no computador”, espero que minha versão estudante seja inspiração para vocês.

À coordenadora da Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), Janaína Santos de Macedo, e ao Pró-reitor da Pró-reitoria de Graduação e Educação Básica (PROGRAD), professor Daniel de Santana Vasconcelos, por acreditarem no processo de formação continuada e conceder o afastamento integral das minhas atividades na CAAP/PROGRAD, permitindo minha dedicação exclusiva aos estudos, o que certamente colaborou para a qualidade da pesquisa.

Às minhas companheiras de trabalho Simone Valentini, Soraia Selva da Luz, Bárbara Wollinger Niehues, Joyce Regina Borges e Fernanda Delatorre, por me incentivarem com suas experiências na pós-graduação quando eu ainda cogitava cursar um mestrado, e pelo entusiasmo sempre presente em nossas conversas sobre esta vida acadêmica tão peculiar e instigante.

Ao meu orientador, professor Raphael Schilickmann, pelas trocas, ensinamentos e prontidão em responder minhas dúvidas e angústias.

À professora Andressa Pacheco, pelas suas ricas contribuições, que nortearam a construção inicial da pesquisa por meio da disciplina “Projeto de Qualificação”, e aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária (PPGAU) pelo incentivo e apoio na busca por conhecimento, sobretudo pelo respeito e reconhecimento do trabalho dos(as) servidores(as) das universidades federais, que sempre pautaram suas aulas. Aos colegas da turma do PPGAU/2021, especialmente à Aline Cardozo Pereira, Ana Cláudia Souza, Pedro Castro e Juliana Salvador Alves pela parceria na realização dos trabalhos e pelas importantes colaborações no meu processo de escrita. Além disso, nossas trocas de risadas e de angústias tornaram minha trajetória muito mais leve.

Aos membros da banca de qualificação, Janaína Macedo e professor Cláudio Amante, pelas importantes reflexões que aprimoraram o estudo e pela condução carinhosa durante o processo.

À equipe de gestores do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), por acreditarem no potencial desta pesquisa e generosamente contribuírem na coleta dos dados.

À Josiele Heide Azevedo, amiga da graduação, por quem tenho grande admiração. Obrigada pelas trocas que enriqueceram este trabalho e por todo apoio, incentivo e torcida que permearam nossas conversas.

Por fim, a todos e todas que de alguma maneira apoiaram meu percurso e colaboraram para a realização desta pesquisa, muito obrigada!

Aula de Voo

O conhecimento
caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo:
faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.
Defendendo o que pensa saber
levanta certezas na forma de muro,
orgulhando-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imaginava saber
ou guardava preso o que sabia.
Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mesmo o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
e de suas certezas.

É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa.

a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

MAURO IASI

RESUMO

As ações de apoio pedagógico no ensino superior são recentes na história das universidades brasileiras, sendo instituídas por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, nos anos 2010. O programa designa às universidades a responsabilidade da assistência estudantil pela promoção de dez áreas, entre elas o apoio pedagógico. Com esta incumbência, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou em 2013 o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), que tem desenvolvido apoio e orientação pedagógica aos graduandos nos cinco *campi* da instituição. Com quase dez anos de experiência identificou-se a necessidade de avaliar o programa para o seu aprimoramento. Dessa maneira, o presente estudo tem como objetivo geral propor melhorias a serem implementadas pelo PIAPE, a partir da avaliação formativa. Para o desenvolvimento da pesquisa foram elencados como objetivos específicos apresentar o PIAPE da UFSC; diagnosticar a percepção dos estudantes participantes do PIAPE acerca das atividades do programa; e identificar limitações e possibilidades das ações desenvolvidas pelo PIAPE/UFSC. O estudo é de natureza aplicada e abordagem qualitativa, cujo caminho metodológico percorrido incluiu levantamento bibliográfico, pesquisa documental e estudo de caso. A bibliografia elencada para o desenvolvimento da pesquisa tem como principais eixos o conceito e ciclo de políticas públicas, conceito e tipologias de avaliação de políticas públicas, as políticas de assistência estudantil e as ações de apoio pedagógico nas universidades federais. O contexto da pesquisa é o PIAPE e seus atores, logo o estudo foi realizado por meio dos documentos norteadores do programa; considerou-se as avaliações discentes coletadas pelo PIAPE; e realizou-se um grupo de foco com a equipe de gestores para identificar limitações e possibilidades do mesmo. A pesquisa demonstra que o PIAPE tem sido uma importante estratégia pedagógica de apoio aos estudantes e ao trabalho de ensino dos docentes, e colabora para a melhoria do desempenho acadêmico. A avaliação formativa revelou limitações no programa como a necessidade de envolvimento do corpo docente na divulgação das ações de apoio pedagógico da instituição, além do alto índice de evasão das atividades, para a qual foi elaborada uma proposta de melhorias sugerida ao final do estudo. A pesquisa agrega conhecimento à gestão da instituição para o planejamento assertivo das ações do PIAPE em prol do seu crescimento e aperfeiçoamento, visto sua importância para os processos de aprendizagem e integração acadêmica. O presente estudo também possibilita compreender a função e as possibilidades do apoio pedagógico no ensino superior, assim como propicia uma metodologia de avaliação das ações de apoio pedagógico que pode ser replicada em outras instituições.

Palavras-chave: avaliação de política pública; gestão universitária; ações de apoio pedagógico.

ABSTRACT

Pedagogical support actions in higher education are recent in the history of Brazilian universities, being instituted through the National Student Assistance Program - PNAES, in the 2010s. The program designates to universities the responsibility for student assistance by promoting ten areas, including the pedagogical support. With this responsibility, the Federal University of Santa Catarina (UFSC) created in 2013 the Institutional Program for Pedagogical Support for Students (PIAPE), which has developed support and pedagogical guidance for undergraduate students on the five campuses of the institution. With almost ten years of experience, the need to evaluate the program for its improvement was identified. Therefore, the general objective of this study is to propose improvements to be implemented by PIAPE, based on the formative evaluation. For the development of the research, the specific objectives were to present the institutional program of pedagogical support to students (PIAPE) of UFSC; diagnose the perception of PIAPE participant students about the program's activities; and identify the limitations and possibilities of the actions developed by PIAPE/UFSC. The study has an applied nature and a qualitative approach, whose methodological path included a bibliographical survey, documental research and case study. The bibliography listed for the development of the research has as its main axes the concept and cycle of public policies, concept and typologies of evaluation of public policies, student assistance policies and pedagogical support actions in federal universities. The research context is PIAPE and its actors, so the documentary research was carried out through the program's guiding documents; the student evaluations collected by PIAPE were considered; and the focus group with the management team was responsible for identifying limitations and possibilities of the program. The research demonstrates that PIAPE has been an important pedagogical strategy to support students and the professors teaching work, and contributes to the improvement of academic performance. The formative evaluation revealed limitations in the program, such as the need for faculty involvement in promoting the institution's pedagogical support actions, as well as a high rate of dropouts from the activities, for which a proposal for improvements was suggested at the end of the study. The research adds knowledge to the institution's management for the assertive planning of PIAPE's actions in favor of its growth and improvement, given its importance for the learning processes and academic integration. This study also enables understanding the function and possibilities of pedagogical support in higher education, as well as providing a methodology for evaluating pedagogical support actions that can be replicated in other institutions.

Keywords: public policy evaluation; university management; pedagogical support actions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dificuldades estudantis que mais afetam o desempenho acadêmico	51
Figura 2 – Etapas da Pesquisa	69
Figura 3 – O PIAPE na Estrutura Organizacional da UFSC	76
Figura 4 – Modalidade de ingresso na UFSC.....	103
Figura 5 – Fase do(a) estudante ao cursar o PIAPE	104
Figura 6 – Como o(a) estudante soube das atividades [da área]?.....	105
Figura 7 – O que motivou o(a) estudante a se inscrever na atividade [da área] do PIAPE?	107
Figura 8 – Fatores que fizeram o(a) estudante procurar os atendimentos de Orientação Pedagógica.....	111
Figura 9 – Fatores que fizeram o(a) estudante se inscrever nos grupos ou atividades de Orientação Pedagógica.	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologias de avaliação.....	27
Quadro 2 - Áreas Estratégicas do PNAES.....	48
Quadro 3 - Resumo dos procedimentos metodológicos	63
Quadro 4 - Instrumento de coleta de dados por objetivo específico	68
Quadro 5 - Problemas, Políticas, Instrumentos e Atores.....	77
Quadro 6 - Áreas de apoio pedagógico ofertadas por semestre em cada campus	88
Quadro 7 - Modalidades de apoio pedagógico desenvolvidas pelo PIAPE	89
Quadro 8 - Proposta de melhorias do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes – PIAPE.....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de servidores, número de áreas de apoio pedagógico, número de tutores e número de atividades ofertadas nos semestres de 2019.2 a 2022.1	93
Tabela 2 – Dados sobre as atividades de apoio pedagógico desenvolvidas pelo PIAPE de 2019.2 a 2022.1	94
Tabela 3 – Número de vagas, inscritos e concluintes do PIAPE de 2016.1 a 2022.1	96
Tabela 4 – Justificativas de evasão discente das atividades do PIAPE	97
Tabela 5 – Número de concluintes das atividades do PIAPE e de matrícula nos cursos de graduação da UFSC de 2016.1 a 2022.1	98
Tabela 6 – Relação das avaliações coletadas e analisadas por campus, semestre e área, total de respostas recebidas, total de concluintes das atividades, e percentual de participantes na avaliação	101
Tabela 7 – O(a) estudante considera que o conteúdo [da área] supriu suas necessidades?....	108
Tabela 8 – O(a) tutor(a) tem sido claro(a) e didático(a) em suas explicações e atividades?	108
Tabela 9 – O(a) tutor(a) demonstra conhecimento suficiente sobre o conteúdo oferecido?	109
Tabela 10 – A atividade do apoio pedagógico [da área] auxiliou para a melhoria da nota nas disciplinas curriculares?	109
Tabela 11 – A orientação pedagógica contribuiu para o desempenho acadêmico do(a) estudante no semestre cursado?	113
Tabela 12 – O grupo contribuiu para o desempenho acadêmico neste semestre letivo?.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAAP	Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico
CAED	Coordenadoria de Ações Educacionais
CGU	Controladoria-Geral da União
COAES	Coordenadoria de Assistência Estudantil
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CUn	Conselho Universitário
DPE	Departamento de Permanência Estudantil
IFESs	Instituições Federais de Ensino Superior
FIES	Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAIQ	Programa de Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas e Quilombolas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G	Programa Estudantes Convênio – Graduação.
PIAPE	Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PPGAU	Programa de Pós-graduação em Administração Universitária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAE	Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica
PROFOR	Programa de Formação Continuada
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PVNC	Pré-vestibular para Negros e Carentes
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante Universitário
SAE	Serviço de Apoio ao Estudante
SIGPEX	Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTER	Secretaria de Relações Internacionais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	OBJETIVOS	15
1.1.1	Objetivo Geral.....	15
1.1.2	Objetivos Específicos	16
1.2	JUSTIFICATIVA	16
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	19
2.1.1	Políticas Públicas.....	19
2.1.2	Avaliação: Conceitos e Tipologias	24
2.2	POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR	37
2.2.1	Histórico da Assistência Estudantil no Brasil.....	37
2.2.2	Concepções de Assistência Estudantil	44
2.2.3	Ações de Apoio Pedagógico	53
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	63
3.2	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	64
3.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	65
3.4	SUJEITOS DE PESQUISA	69
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	71
4.1	APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES – PIAPE.....	71
4.1.1	Diretrizes do PIAPE	80
4.1.2	Pressupostos Teórico- Metodológicos do PIAPE.....	86
4.1.3	PIAPE em Números.....	92
4.2	DIAGNÓSTICO DA PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES.....	99
5	PROPOSTA DE MELHORIAS PARA O PIAPE	126
6	CONCLUSÃO	131
	REFERÊNCIAS.....	136
	APÊNDICE A - PERGUNTAS PARA O GRUPO DE FOCO.....	146
	APÊNDICE B - MENSAGEM ENVIADA AOS SUJEITOS COM CONVITE PARA PARTICIPAR DO GRUPO DE FOCO.....	147
	APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	148
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA USO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES DO PIAPE	149
	ANEXO B - AVALIAÇÃO DO PIAPE - <i>CAMPUS</i> FLORIANÓPOLIS – ÁREA: MATEMÁTICA.....	150
	ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PIAPE - <i>CAMPUS</i> FLORIANÓPOLIS – ÁREA: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	157
	ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PIAPE – <i>CAMPUS</i> CURITIBANOS	163

1 INTRODUÇÃO

As universidades federais brasileiras vivenciaram um movimento de expansão e democratização do acesso ao ensino superior, que contribuiu para a implantação de políticas públicas de assistência estudantil. Pesquisas revelam que o número de matrículas nas universidades federais passou de 500 mil em 2002 para 1,120 milhão em 2017 (FONAPRACE, 2019). Tal expansão, somada às políticas de ações afirmativas, possibilitou a inserção de estudantes pertencentes a grupos até então marginalizados na educação superior, ocasionando a diversidade do público estudantil de modo significativo (HERINGER, 2018). Essa heterogeneidade demandou políticas de assistência que promovessem o sucesso acadêmico do estudante de graduação, e diminuíssem os índices de retenção e evasão (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, tem como finalidade promover a permanência do estudante de baixa renda matriculado nos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior. Para oferecer igualdade de oportunidades educacionais e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, o programa traça dez ações a serem desenvolvidas pelas universidades, dentre elas está a oferta de apoio pedagógico (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criou o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) no ano de 2013, como estratégia de apoio pedagógico destinado a todos(as) os(as) estudantes da graduação da universidade, “considerando suas necessidades específicas de aprendizagem, sejam estas relacionadas a conteúdos disciplinares historicamente associadas a elevadas taxas de retenção, como também a outros campos de conhecimento ou saberes visando o desenvolvimento e formação integral” (UFSC, 2013, p. 7).

O programa tem como objetivo principal desenvolver ações de apoio e orientação pedagógica que “favoreçam o acolhimento, a permanência e a qualidade dos processos formativos para estudantes dos cursos de graduação nos cinco *campi* da UFSC, contribuindo para uma formação acadêmica qualificada em relação às dimensões humana, profissional, crítica e ética” (UFSC, 2022c, p. 19). Entre os principais objetivos específicos, o programa propõe-se a criar estratégias de apoio e orientação pedagógica conforme as necessidades dos(as) estudantes; instrumentalizar os discentes para o desenvolvimento da autonomia no estudo; acompanhar os indicadores de retenção e evasão nos cursos da UFSC; promover ações em

conjunto com outros setores da instituição em prol da permanência estudantil; promover aos ingressantes estratégias de acolhimento e integração acadêmica; promover contínua avaliação do programa junto à comunidade acadêmica; e contribuir com propostas formativas ao Programa de Formação Continuada direcionado aos docentes (PROFOR) (UFSC, 2022c).

Com a institucionalização do programa decorrente da aprovação da Resolução Normativa n. 133/2019/CUn, em 29 de outubro de 2019, o PIAPE passou a ter um caráter de política pública, demandando da gestão a necessidade de avaliar suas ações (UFSC, 2019). Considerando a avaliação um importante instrumento de gestão que objetiva gerar conhecimento sobre a viabilidade do programa para, se necessário, adequar os objetivos propostos ou reformular as ações desenvolvidas (CAVALCANTI, 2006), a avaliação formativa foi proposta nesse processo. O objetivo dessa metodologia avaliativa é fornecer conhecimento como mecanismo de apoio e aprendizado para a gestão, para a melhor tomada de decisão, para o amadurecimento das ações desenvolvidas e para a busca da satisfação dos usuários e da legitimidade social e política do programa (RUA, 2010; 2014).

Dessa maneira, considerando a necessidade de uma política pública de apoio pedagógico que beneficie os processos de aprendizagem e contribua para o êxito acadêmico e a permanência estudantil na UFSC, a responsabilidade do PIAPE em exercer tais objetivos, e a presente necessidade em avaliá-lo enquanto política pública institucional que acumula quase dez anos de atividades desenvolvidas, levantou-se a seguinte problematização: **Que melhorias podem ser implementadas no PIAPE da UFSC a partir da avaliação formativa?**

1.1 OBJETIVOS

Para responder ao problema de pesquisa, foram elaborados o objetivo geral e os objetivos específicos, descritos nas subseções a seguir, que guiarão o desenvolvimento da investigação.

1.1.1 Objetivo Geral

Propor melhorias a serem implementadas no PIAPE da UFSC, a partir da avaliação formativa.

Para o alcance do objetivo geral, foram delimitados os objetivos específicos a seguir.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) apresentar o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE);
- b) diagnosticar a percepção dos estudantes participantes do PIAPE acerca das atividades do programa;
- c) identificar limitações e possibilidades das ações desenvolvidas pelo PIAPE da UFSC.

1.2 JUSTIFICATIVA

Conforme proclamado pelas autoras Panúncio-Pinto e Colares (2015), a universidade está vivenciando um movimento de reorganização e ressignificação de métodos, práticas, objetivos, políticas e currículos, que implica na promoção de discussões sobre os seus objetivos educacionais. O apoio pedagógico é atualmente compreendido como uma das áreas da assistência estudantil de responsabilidade das universidades, e a literatura afirma seu papel central no desenvolvimento acadêmico do estudante, especialmente para aqueles que ingressaram com algum histórico de fragilidade educacional (HERINGER, 2018). Dessa maneira, programas de apoio pedagógico como o PIAPE precisam avaliar sua contribuição para a instituição e, sobretudo, para os processos de aprendizagem no ensino superior a partir do resultado das suas ações no percurso acadêmico estudantil.

A literatura aponta uma lacuna sobre estudos científicos na área da assistência estudantil, especialmente acerca das ações de apoio pedagógico (DIAS, 2021). Os poucos estudos existentes são direcionados a avaliação de auxílios pecuniários como moradia, alimentação, bolsas, entre outros, relacionando a concepção de políticas de assistência estudantil apenas a fatores de ordem econômica (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017; TOTI; POLYDORO, 2020). Embora ressalte-se a importância destas políticas, elas não atendem a todos os aspectos acadêmicos e institucionais que impactam na retenção e evasão (TOTI; POLYDORO; ASSUMPÇÃO, 2018). Portanto esta pesquisa contribui para o enriquecimento do conhecimento teórico, metodológico e prático das ações de apoio pedagógico no ensino superior como política pública educacional.

É importante mencionar a produção já existente de artigos, dissertações e teses sobre as ações do PIAPE pelo viés das áreas de conhecimento, como matemática e leitura e produção textual. Tal produção tem grande importância para validar o programa, bem como para os

processos de ensino e aprendizagem nas referidas áreas. No entanto, no que diz respeito à avaliação das ações de apoio pedagógico no ensino superior, encontra-se uma lacuna ao se considerar a inexistência de pesquisas, e o fato de que a maioria das instituições oferece atendimento e acompanhamento, mas não desenvolve mecanismos de avaliação quanto à eficiência dessas ações (TOTI; DIAS, 2022; TOTI; POLYDORO, 2020). Dessa maneira, Dias e Sampaio (2020, p. 53) conclamam que “novos estudos sejam realizados e que boas práticas sejam conhecidas e disseminadas a fim de subsidiarem o desenvolvimento e a institucionalização dos serviços de apoio estudantil nas instituições de ensino superior do País”.

De acordo com Severino (2016, p. 228), “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político”. Para o autor, a temática deve ser um problema vivenciado pelo(a) pesquisador(a), com relevância e significado, cujo sentido político está imbuído numa dimensão social já pensada e questionada criticamente pelo(a) investigador(a). Portanto, compreendendo a história do PIAPE, com quase dez anos de ações desenvolvidas de apoio pedagógico na graduação, observou-se a necessidade de avaliar suas práticas, diagnosticar e analisar os resultados para propor melhorias que objetivam o seu aprimoramento.

Por meio da metodologia da avaliação formativa, cuja função é proporcionar informações úteis à equipe gestora do programa para o seu aperfeiçoamento durante o ciclo da execução, e para maximizar os resultados (RUA, 2010), a presente pesquisa contribuiu para a melhoria da gestão do PIAPE ao promover um conhecimento aprofundado sobre essa política pública local. Além disso, tal avaliação contribuiu para a tomada de decisão assertiva quando do planejamento e execução de intervenções institucionais que tenham o objetivo de favorecer a permanência e o êxito acadêmico.

O presente estudo também pretendeu possibilitar a análise das ações de assistência estudantil que estão em prática nas universidades públicas brasileiras, ao servir como base para estudos futuros sobre ações de apoio pedagógico em outras instituições. Para Trevisan e Van Bellen (2008), tanto os atores envolvidos diretamente nos programas, como outros usuários podem se beneficiar com o processo avaliativo, uma vez que os relatórios de avaliação poderão servir como instrumentos de divulgação e de debate público sobre as alternativas de intervenção de uma dada realidade.

Esta pesquisa tem aderência à área de concentração denominada gestão universitária no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e à linha de pesquisa “Políticas Públicas e Sociedade”.

Considera-se que o presente estudo pretende, por meio da avaliação formativa, propor melhorias para o PIAPE, uma política pública de âmbito local, apoiada em um decreto nacional, que dialoga diretamente com o público estudantil de uma instituição pública federal.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

A dissertação está estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se a introdução, com a contextualização do tema e problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos elaborados para a condução do trabalho, a justificativa pela escolha do tema e a presente estrutura.

No segundo capítulo expõe-se a fundamentação teórica elencada para o desenvolvimento do estudo, tendo como principais eixos o conceito e ciclo de políticas públicas; conceito e tipologias de avaliação de políticas públicas; assistência estudantil nas universidades federais, seu histórico, concepções e ações; e, por fim, as ações de apoio pedagógico enquanto política de assistência estudantil.

O terceiro capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos do estudo, indicando a caracterização e a classificação da pesquisa, as técnicas e instrumentos de coleta e análise de dados, os sujeitos, e a aplicabilidade e resultados esperados.

O quarto capítulo expõe os resultados do levantamento dos dados, bem como sua análise, de acordo com os objetivos específicos traçados. Portanto, apresenta-se o PIAPE, seu histórico, diretrizes, pressupostos teórico-metodológicos, e os dados quantitativos sobre as atividades desenvolvidas; o diagnóstico da percepção dos(as) estudantes sobre o programa; e a identificação das limitações e possibilidades do PIAPE com base na visão dos(as) gestores(as).

O quinto capítulo apresenta a proposta de melhorias que podem ser implementadas no PIAPE, conforme o objetivo geral deste estudo. O sexto capítulo aborda a conclusão da pesquisa. Na sequência estão as listas de referências, apêndices e anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta a revisão bibliográfica que embasou a investigação empírica. Esta é uma importante etapa da pesquisa pois, de acordo com Severino (2016, p. 135), “a ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só se processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade”. Para tal, foi feito um levantamento sobre os aspectos teóricos a respeito das políticas públicas, seu conceito, ciclo e avaliação; sobre assistência estudantil como política pública nas universidades federais; e sobre o apoio pedagógico enquanto ação de assistência no ensino superior, objeto principal deste estudo.

2.1 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta seção pretende-se abordar o conceito e o ciclo de políticas públicas, bem como a conceituação e tipologias de avaliação de políticas públicas.

2.1.1 Políticas Públicas

Secchi, Coelho e Pires (2019) remetem o conceito de política pública à tentativa de resolução de um problema público. Para estes autores a política pública (*public policy*) “trata do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões. [...] É uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019, p. 2). Dessa maneira, a política pública possui dois elementos fundamentais: a intencionalidade ou razão para estabelecê-la, e a resposta ou resolução do problema público.

Para Heidemann (2014, p. 13),

política pública é, em geral, o resultado de “um conjunto de decisões inter-relacionadas”, que muitas vezes são tomadas por diferentes indivíduos e órgãos no âmbito do governo; ela representa uma série de decisões que contribuem de forma cumulativa para um determinado efeito ou impacto.

O autor destaca o conceito de política enquanto ações, práticas ou diretrizes, que podem ser determinadas por leis e empreendidas por um governo ou organizações a fim de resolver pautas gerais ou específicas da sociedade. Neste entendimento, o Estado exerce importante papel no que diz respeito ao planejamento de políticas tanto macro, de alcance geral, como micro, de impacto setorial.

De acordo com Secchi, Coelho e Pires (2019), alguns posicionamentos teóricos entendem as políticas públicas somente como “macrodiretrizes estratégicas, ou conjuntos de programas. Nessa interpretação, a ‘política pública’ é estruturante, e os programas, planos e projetos são apenas seus elementos operativos, não podendo ser considerados políticas públicas individualmente” (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019, p. 9). Porém, esta delimitação exclui da análise as políticas locais como as municipais, regionais e estaduais. Dessa maneira, os autores afirmam que políticas públicas podem ser diretrizes estruturantes, de nível estratégico, ou de nível intermediário ou ainda operacional, pois muitos estudos da área se debruçam sobre análises de programas, planos ou políticas públicas locais (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019). Considera-se que a política pública se materializa a partir de instrumentos como leis, programas, impostos, campanhas, subsídios, obras, prestação de serviço, entre outros (SECCHI, 2021).

A política pública é, portanto, a resolução aplicada a um problema público, e para o seu desenvolvimento, apresenta-se um ciclo de políticas públicas. De acordo com Rua (2014, p. 34),

na concepção do ciclo de políticas, a política pública é considerada a resultante de uma série de atividades políticas que, agrupadas, formam o processo político. [...] O ciclo de políticas é uma abordagem para o estudo das políticas públicas que identifica fases sequenciais e interativas-iterativas no processo de produção de uma política.

Heidemann (2014) considera como etapas do ciclo de política pública: 1 - montagem da agenda política (quando os problemas recebem atenção do governo); 2 - formulação política (como as propostas são formuladas dentro do governo); 3 - tomada de decisão política (processo pelo qual os governos definem uma ação ou inação); 4 - descoberta da implementação (modo pelo qual os governos efetivam uma política); e 5 - avaliação (processos em que os atores monitoram os resultados das políticas). Esses passos não precisam necessariamente seguir a sequência apresentada.

Em conformidade, Secchi, Coelho e Pires (2019) demonstram o ciclo de políticas públicas que tem como precursor Harold D. O modelo se desenvolve em sete fases principais: identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção. Estas fases são sequenciais e interdependentes, assim como podem ser alternadas ou apresentarem-se misturadas.

Na fase da identificação do problema, observa-se a divergência entre o *status quo* e a situação ideal possível. Dessa maneira, o problema existe quando o *status quo* é visto como inaceitável, e quando existe a possibilidade de uma situação melhor. Para tal, a identificação do problema público envolve a percepção do problema, sua definição ou delimitação e a avaliação da possibilidade de solução. O problema só se torna público quando alguns atores políticos assim o consideram. Estes atores são fundamentais nesta etapa pois são os responsáveis por identificar os problemas públicos, entre eles estão os partidos políticos, agentes políticos, Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outros (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019).

Carlos (2021) exemplifica a operacionalização dessa etapa ao trazer em seu estudo a importância dos movimentos sociais para a identificação do problema, formulação e a implementação da Política Nacional de Direitos Humanos. A autora afirma que “as campanhas do movimento social consistem em interações socioestatais que geram resultados na política pública, através de um processo de institucionalização de direitos” (CARLOS, 2021, p. 3). As políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior, materializadas nas ações afirmativas, como a Lei das Cotas e o PNAES, abordados posteriormente neste capítulo, são outros exemplos de políticas públicas criadas a partir da pressão popular de movimentos sociais, para promoção da igualdade de oportunidades (PASSOS, 2015). Em conformidade, Rua (2014, p. 69) afirma que,

a mobilização política pode se expressar como ação de coletividades, como aconteceu na década de 1960 com o movimento negro e com o movimento feminista. Ou pode ser ação de atores estratégicos, como vem ocorrendo com a questão ambiental no Brasil [...]. Ao deixar de ser um “estado de coisas” e se transformar em um “problema político”, uma questão qualifica-se à inclusão na agenda governamental. Não quer dizer que vá seguramente dar origem a uma política pública, mas, apenas, que passa a receber a atenção dos formuladores de políticas. Evidentemente, se essa questão coincidir com *withinputs* favoráveis dentro do subsistema político, a sua chance de se tornar uma política pública aumenta consideravelmente.

O estágio da formulação da agenda refere-se ao momento de criação e determinação de possíveis resoluções para os problemas públicos ou “para a exploração das várias opções ou cursos alternativos de ação disponíveis a seu enfrentamento. Nesse estágio do processo político faz-se a identificação, o refinamento e a formalização das opções políticas que poderão ajudar a resolver os problemas” (HEIDEMANN, 2014, p. 39).

Já a etapa da agenda é quando se elenca o conjunto de problemas ou temas tidos como relevantes. Quando um problema é introduzido na agenda, a proposição de soluções acontece pelo estabelecimento de objetivos, de estratégias, e das possíveis consequências das alternativas

elencadas como solução. Após esta, acontece a etapa de formulação de alternativas, a fase em que são elaboradas as estratégias, métodos, programas, ou ações que contribuirão para o alcance dos objetivos estabelecidos (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019).

A tomada de decisão é o momento em que os objetivos e métodos para o enfrentamento do problema são propostos e emergem os interesses dos atores. Existem três dinâmicas para a escolha das alternativas de soluções: quando os tomadores de decisão têm o problema e vão atrás das soluções; quando os tomadores de decisão ajustam os problemas às soluções e as soluções aos problemas; ou quando os tomadores de decisão têm soluções em mãos e vão atrás dos problemas. Estas dinâmicas estão presentes em modelos que embasam a tomada de decisão, como de racionalidade absoluta, de racionalidade limitada, incremental ou dos fluxos múltiplos (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019).

Por conseguinte, o estágio da implementação pressupõe a identificação de meios para alcançar os objetivos e resultados. Para tal, é necessário alocar verba, nomear pessoas e estabelecer regras para os procedimentos (HEIDEMANN, 2014). Nesta fase traduz-se em ações as regras, rotinas e processos sociais propostos para o alcance do objetivo. É a fase de execução das políticas públicas, que deve ser gerenciada, entrando em cena as funções administrativas como liderança e coordenação de ações, além de outros atores como fornecedores, prestadores de serviço, parceiros, e grupos de interesse e destinatários da ação política. Para sua execução são necessários instrumentos, ou meios para transformar as intenções em ações políticas. A literatura cita como instrumentos a regulamentação, desregulamentação e legalização, aplicação da lei, impostos e taxas, subsídio e incentivo fiscal, prestação direta de serviço público, terceirização, informação ao público, campanhas, entre outros (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019).

A fase da avaliação “é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados, com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou” (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019, p. 79). O conceito de avaliação de políticas trata do processo que determina como uma política está funcionando, sobretudo quanto a sua eficácia relacionada às intenções e aos resultados. A etapa da avaliação deve ter o poder de gerar mudanças nas políticas, se necessário, pois entende-se que este é o seu propósito implícito (HEIDEMANN, 2014).

Para Secchi, Coelho e Pires (2019), a etapa da avaliação é fundamental pois é neste processo que se criam referências e permite-se a comparação espacial e temporal do problema e das políticas públicas. Ainda conforme os autores, a avaliação amplia a percepção dos atores

sobre a política pública com o intuito de aprimorá-la, podendo levar a sua continuação da maneira como está, sua reestruturação, ou à sua extinção.

Segundo Ala-Harja e Helgason (2000, p. 25), “a avaliação não visa um conhecimento como um fim em si mesmo, mas como um meio para a ação. É importante que o material de avaliação seja usado em processos de tomada de decisão”. Rua (2014) corrobora com esta ideia e afirma que o uso da avaliação é orientado para ação, pois sua finalidade é fornecer informação. Portanto, a avaliação é também um importante mecanismo de gestão, “uma vez que fornece informações e subsídios para tomada de decisão dos gestores, formuladores e implementadores de programas, pois possibilita conhecer o que está acontecendo e atuar sobre os fatos de forma a realizar ajustes necessários” (CAVALCANTI, 2006, p. 3).

Dessa maneira, a avaliação da política pública é a fase em que se realiza uma análise deliberada acerca da validade da ação pública, assim como sobre o sucesso ou não dos projetos desenvolvidos. É, também, o momento fundamental para a coleta de *feedback* acerca das fases anteriores (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019). Para tal, existe a avaliação *ex ante* (que acontece antes da implementação), a avaliação *ex post* (após a implementação), e a avaliação *in itinere*, ou formativa ou de monitoramento, que acontece durante a implementação (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019). Rua (2010) considera que a avaliação deve estar integrada durante todo o ciclo da gestão, norteando o planejamento e a formulação de intervenções, a implementação, os ajustes a serem feitos, assim como as decisões sobre sua manutenção, aperfeiçoamento, encerramento ou mudança de rumo.

A atividade avaliativa das políticas públicas pode ser classificada entre três grandes categorias: avaliação administrativa, avaliação judicial e avaliação política. Essas avaliações se distinguem pela forma em que são conduzidas, pelos atores envolvidos e por seus efeitos (HEIDEMANN, 2014; SECCHI; COELHO; PIRES, 2019). A avaliação administrativa privilegia os aspectos técnicos gerenciais, com o intuito de investigar o grau de produtividade, eficácia, economicidade, e a eficiência econômica do programa. Já as avaliações judiciais são desenvolvidas pelo judiciário, e pretendem verificar se os princípios da legalidade e da eficiência administrativa foram alcançados. Por fim, as avaliações políticas apreciam os aspectos de efetividade pela percepção dos destinatários da política pública, além de verificar a legitimidade do processo de elaboração da ação, a igualdade, a equidade e os impactos ocasionados no macroambiente (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019). Estas últimas geralmente podem ter conotação partidária, serem parciais ou tendenciosas, tendo por objetivo apoiar ou

contestar determinada ação, na tentativa de diagnosticá-las enquanto bem-sucedidas ou não, para sua manutenção ou para provocar mudanças (HEIDEMANN, 2014).

Existem também diversas tipologias que diferenciam as avaliações de acordo com o ponto do ciclo da política, programa ou projeto, (avaliação *ex-ante*, intermediária e *ex-post*); avaliação segundo a sua função (conformidade, somativa, formativa); avaliação segundo a origem dos avaliadores (externa, interna ou mista); avaliação de acordo com o foco ou objeto (centrada em objetivos ou independente de objetivos, na administração ou avaliação de desempenho, com foco nos usuários ou consumidores etc.); avaliação segundo os envolvidos (pares ou especialistas, adversários, participantes ou participativa); avaliação de acordo com a lógica que orienta sua concepção (baseada na teoria do programa ou na implementação); avaliação de acordo com a ênfase metodológica (quantitativa ou qualitativa), entre outras (RUA, 2010). A seção a seguir abordará essas especificidades da avaliação das políticas públicas.

2.1.2 Avaliação: Conceitos e Tipologias

A definição de avaliação das ações governamentais desenvolveu-se a partir das transformações no papel do Estado no Ocidente, sobretudo após a Segunda Guerra, que desencadeou a construção de políticas sociais, e a necessidade de analisar as vantagens e custos destas intervenções. A partir de meados da década de 1980, a avaliação assumiu a condição de instrumento estratégico em todo o ciclo da política pública. Dessa maneira, a trajetória histórica da avaliação é composta por um primeiro estágio, em que esta se concentra na “mensuração dos fenômenos analisados, depois avança em direção às formas de atingir resultados, evoluindo para um julgamento das intervenções não somente quanto à sua eficácia e eficiência, mas também quanto à sua efetividade, sustentabilidade e outros aspectos, como a equidade” (RUA, 2014, p. 102).

De acordo com RUA (2010, p. 2), “no Brasil, a importância da avaliação das políticas públicas é reconhecida em documentos oficiais e científicos, mas esse reconhecimento formal ainda não se traduz em processos de avaliação sistemáticos e consistentes que subsidiem a gestão pública”. Isso porque existe a tendência em olhar para a avaliação como um dever, ou ameaça imposta por outras instâncias ou pelos organismos financiadores (RUA, 2010). Além disso, essa atividade, desenvolvida no estágio final do ciclo político, na maioria dos casos

resulta em novas demandas, mudanças ou rodadas de *policy-making*, em que os atores envolvidos não têm interesse ou fôlego para atender (HEIDEMANN, 2014, p. 44).

Outros fatores possíveis que podem reverberar no mau uso dos resultados da avaliação são: a existência de conflitos nas crenças e interesses entre os gestores do programa ou entre distintas unidades do programa; mudanças nos atores encarregados; inflexibilidade das regras e dos padrões operacionais da organização, impedindo a realização das recomendações feitas pela avaliação; e mudanças nas condições externas como cortes orçamentários ou alterações no ambiente político. Portanto a avaliação é vista como um espaço de muitas promessas e poucas realizações, ou como um novo modismo, produtor de burocracia e pouco retorno.

Dessa maneira, embora haja o reconhecimento da avaliação como ferramenta importante, ela ainda não é vista como indispensável no processo da gestão (TREVISAN; VAN BELLEN, 2008). Garcia (2015) também considera que, apesar de muito se falar de avaliação, quase não há prática avaliativa organizada e sistemática na administração pública federal brasileira, sendo inexistente uma cultura de avaliação com conceitos estabelecidos, procedimentos, métodos e técnicas consagrados.

Secchi, Coelho e Pires (2019) corroboram essa ideia e afirmam que avaliações completas e consistentes são difíceis de realizar, pois se trata de uma tarefa sistemática dispendiosa ao considerar as informações e o tempo necessários. Para tal é necessário produzir e manter constantemente dados atualizados para as tarefas de avaliação, exigindo esforços organizacionais, materiais e humanos. “Na falta desses recursos, as avaliações acabam se traduzindo em verificação de alguns indicadores básicos que frequentemente não mostram aspectos qualitativos dos processos e resultados produzidos” (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019, p. 82). Dessa forma, os autores afirmam que essa prática ainda é embrionária no âmbito do setor público.

Para distanciar-se da falácia, Rua (2010) entende que a avaliação de políticas públicas deve ser estritamente formal. A avaliação formal é uma investigação sistemática de uma intervenção planejada, baseada em critérios explícitos e mediante procedimentos de coleta e análise de informação acerca do seu conteúdo, estrutura, resultados, processos, qualidade e/ou impactos. Assim se pode afirmar que a avaliação formal é um julgamento; é sistemática (por se basear em procedimentos e indicadores reconhecidos e preestabelecidos); incide sobre o seu conteúdo (problemas eleitos e soluções, estratégias, estrutura), sobre os processos (atividades, insumos, gestão), sobre os produtos (preliminares, intermediários e finais), sobre os efeitos e os impactos; é uma política, programa ou projeto; tem critérios explícitos como referência; e tem

como finalidade contribuir para o aperfeiçoamento do programa, para uma melhor tomada de decisão, e para o aprendizado institucional e/ou o aumento da *accountability*¹ (RUA, 2014).

Além disso, a autora considera que,

a avaliação de políticas públicas, programas e projetos governamentais têm finalidades bastante precisas: (1) *accountability*, significando estabelecer elementos para julgar e aprovar decisões, ações e seus resultados. (2) desenvolver e melhorar estratégias de intervenção na realidade, ou seja, a avaliação tem que ser capaz de propor algo a respeito da política que está sendo avaliada. (3) proporcionar aos gestores de políticas, programas e projetos empoderamento, promoção social e desenvolvimento institucional, significando que a avaliação deve ser capaz de abrir espaço para a democratização da atividade pública, para a incorporação de grupos sociais excluídos e para o aprendizado institucional e fortalecimento das instituições envolvidas (RUA, 2010, p. 4).

Para o desenvolvimento da avaliação formal é importante compreender suas dimensões: a dimensão técnica, que se caracteriza por produzir ou coletar informações segundo procedimentos reconhecidos, utilizadas nas decisões relativas à política, programa ou projeto, e a dimensão valorativa, que consiste no exame das informações coletadas, à luz dos critérios específicos, para contribuir nas conclusões sobre o valor da política, do programa ou projeto. Mas, é fundamental frisar que a finalidade da avaliação não é classificar as ações entre “boas” ou “más”, “fracassadas” ou “exitosas”, e sim utilizá-la como um processo de aprendizagem contínua, para busca de melhores decisões e do amadurecimento da gestão (RUA, 2014).

Dessa maneira, o objetivo básico da avaliação não é produzir números, mas melhorar os resultados (COSTA; CASTANHAR, 2003). RUA (2010) afirma que o objetivo da avaliação deve ser priorizar a melhoria do programa, a transparência, e a geração de conhecimentos. Al-Harja e Helgason (2000, p. 10) acrescentam à discussão que,

o objetivo da avaliação não é buscar a verdade absoluta, mas oferecer entendimento e uma visão justificada dos programas de implementação de políticas. [...] Suas principais metas podem ser caracterizadas como sendo a melhoria do processo de tomada de decisão, a alocação apropriada de recursos e a responsabilidade.

Desde as primeiras práticas de avaliação de políticas públicas, nas décadas de 1960 a 1990 no Ocidente, aconteceram avanços significativos na área, com o desenvolvimento de conceitos mais precisos, estratégias e técnicas mais assertivas, e instrumentos de coleta mais

¹ Obrigação que têm as pessoas ou entidades às quais se tenham confiado recursos, incluídas as empresas e corporações públicas, de assumir as responsabilidades de ordem fiscal, gerencial e programática que lhes foram conferidas, e de informar o cumprimento dessas a quem lhes delegou essas responsabilidades (BRASIL, 2020, p. 46).

acurados. Ademais, passou-se a distinguir os diferentes tipos de avaliação que se pode realizar (RUA, 2010). Hoje, existem diversas tipologias que permitem discriminar as avaliações segundo o ponto do ciclo da política pública (antes, durante ou depois da implementação da política ou programa), segundo a posição do avaliador podendo ser interna, externa ou mista, e ainda de acordo com a natureza do objeto avaliado (contexto, processos, insumos e resultados) (RUA, 2010; TREVISAN; VAN BELLEN, 2008).

A avaliação formal pode utilizar um ou combinar vários destes métodos de pesquisa, elegidos conforme o foco da avaliação, a natureza do objeto avaliado, as restrições de tempo e de custo, entre outros critérios, não dispondo de um único método específico (RUA, 2014). O Quadro 1 pretende apresentar de maneira resumida essas tipologias de avaliações existentes, com o intuito de permitir uma visualização geral do assunto, sem a intenção de esgotar esse vasto conhecimento:

Quadro 1 – Tipologias de avaliação

(continua)

Critério	Tipo de avaliação	Descrição do método
Segundo o momento do ciclo da política	<i>Ex-ante</i>	A avaliação inicia quando se define o problema ou a necessidade que justifica a política, e integra as discussões sobre a formulação das alternativas, envolve a tomada de decisão, informando sobre os seus riscos e limitações, vantagens, consistência entre objetivos e meios, viabilidade e suficiência dos insumos, pertinência das soluções etc. Pretende medir a viabilidade do programa a ser implementado quanto ao “custo-benefício”. Instrumento que permite escolher a melhor opção estratégica.
	Intermediária ou formativa	Conduzida durante a implementação de um programa como meio para adquirir mais conhecimento. O objetivo é dar suporte e melhorar a gestão, a implementação e o desenvolvimento do programa, com ênfase na aplicabilidade direta dos resultados.
	<i>Ex-post</i> ou somativa	Posterior à implementação do programa e visam trabalhar com impactos e processos, estudando-se a eficácia. Esta categoria de avaliação investiga em que medida o programa atinge os resultados esperados pelos formuladores. Consiste no exame e análise de objetivos, impactos e resultados. Seu objetivo principal é analisar a efetividade de um programa, compreendendo em que medida o mesmo atingiu os resultados esperados.
Segundo a origem dos avaliadores	Interna	A política ou programa é avaliada por uma equipe envolvida na sua implementação. O objeto avaliado é a intervenção, seus processos, produtos, a consecução dos objetivos e metas etc.
	Externa	São realizadas por uma equipe que não tem envolvimento com a política. Podem ser consultores externos, agentes do controle interno ou do controle externo e até mesmo equipes do próprio órgão responsável pela intervenção, desde que não estejam diretamente envolvidas com a sua implementação.
	Mista	São conduzidas por uma equipe interna em parceria com outra, externa. As duas formulam o plano de avaliação e constroem os instrumentos juntas. Em seguida, se separam para aplicar os instrumentos e analisar os dados. Depois se juntam para comparar as conclusões e chegar a um termo comum. Seu objetivo é superar as distorções próprias da avaliação interna e as dificuldades resultantes do distanciamento próprio da avaliação externa.

(continuação)

Critério	Tipo de avaliação	Descrição do método
Segundo a metodologia ou abordagem da avaliação	Teoria do Programa	Parte da proposição de que toda intervenção se baseia numa teoria de como funcionam os problemas e os meios para solucioná-los. Essa teoria definirá o desenho da intervenção e os resultados que poderão ser esperados. Deve compreender tanto a teoria normativa (que descreve o programa como ele deve ser, suas metas, resultados esperados, e os fundamentos lógicos destes de acordo com os interessados) e a teoria causativa (dados que descrevem os resultados potenciais razoavelmente esperados a partir das características dos clientes, do contexto e das atividades do programa).
	Implementação ou da Discrepância	Trata-se de um método de avaliação no qual se questiona a lógica da sua implementação e a consistência desta com os resultados pretendidos, medida pela distância entre os resultados pretendidos, os procedimentos adotados e os resultados obtidos.
	Avaliação focada na utilização	Tem por base a concepção de que as avaliações devem ser julgadas por sua utilidade. Seu foco são os seus usuários e o uso que pretendem fazer da avaliação. Os avaliadores atuam como facilitadores, que desenvolvem uma relação de trabalho com os usuários, a fim de ajudá-los a definir que tipo de avaliação precisam e como deverá ocorrer o processo de avaliação.
	Avaliação responsiva ou centrada no cliente	Desenvolve-se a partir das preocupações, controvérsias, ou proposições em relação ao objetivo da avaliação, numa abordagem participativa e construtivista. O cliente é quem solicita ou contrata a avaliação. É uma modalidade de avaliação participativa que envolve o componente de negociação dos critérios, indicadores e perguntas avaliativas com os clientes.
	Avaliação focada nos objetivos	A avaliação concentra-se em apreciar ou mensurar se os objetivos do programa foram atingidos e em que medida. Seu escopo pode ser tão pequeno quanto uma reunião de trabalho ou tão amplo quanto o plano estratégico de uma organização ou um plano plurianual de governo. Uma das suas modalidades é a Avaliação da Implementação ou da Discrepância.
	Avaliação independente dos objetivos	Devido às deficiências da avaliação focada nos objetivos, esta surgiu com o intuito de buscar os produtos, efeitos e impactos das intervenções, deliberadamente ignorando os objetivos. Somente na fase posterior é que os dados levantados são comparados com os objetivos.
	Avaliação focada nos consumidores	Tem como ponto de partida o levantamento dos atributos necessários aos produtos para que possam satisfazer aos consumidores (bens e serviços). Diversos critérios são usados para avaliar produtos e assim informar aos consumidores. Seu critério é a eficácia objetiva e qualidade dos produtos. Gera listas de verificação para determinar o valor dos produtos e relatórios de avaliação de produto.
	Avaliação focada na decisão	Enfatiza o envolvimento dos <i>stakeholders</i> ² na tomada de decisão e no conhecimento das informações coletadas, com foco na <i>accountability</i> ou responsabilização. Os <i>stakeholders</i> são levados a identificar as perguntas avaliativas, a providenciar os dados para apoiar a tomada de decisões e a produzir registros administrativos confiáveis. A finalidade desta abordagem é proporcionar conhecimento e uma base de valor para a tomada de decisões responsáveis que poderão resultar no desenvolvimento e prestação de serviços de alto custo-efetividade.
	Avaliação de custo-benefício	Corresponde à estimação dos benefícios tangíveis e intangíveis de um programa e os custos de sua realização. Após serem identificados, tanto os custos como os benefícios devem ser transformados em uma medida comum, geralmente uma unidade monetária.

² Rua (2014) utiliza o termo para designar atores políticos. Atores políticos são aqueles “cujos interesses poderão ser afetados, positiva ou negativamente, pelo rumo tomado por uma determinada política pública. Os atores políticos podem ser indivíduos, grupos ou organizações” (RUA, 2014, p. 36). A autora afirma ainda que podem ser atores públicos ou privados, sendo o primeiro grupo aqueles que exercem funções públicas e mobilizam recursos para estas funções, divididos em duas categorias: políticos (cuja posição resulta de mandatos eletivos) e burocratas (ocupantes de postos de trabalho que requerem conhecimento especializado e que se situam em um sistema de cargos públicos, ou seja, servidores públicos federais, estaduais e municipais que possuem esses atributos). Os atores privados abarcam empresários, trabalhadores, entre outros.

(conclusão)

Critério	Tipo de Avaliação	Descrição do Método
Segundo o objetivo da avaliação	Centrada nas metas	Tem como propósito medir o grau de êxito que um programa obtém com relação ao alcance de metas previamente estabelecidas. As metas são os produtos que decorrem do programa. Requer que o programa tenha sido concluído, portanto trata-se de uma avaliação <i>ex-post</i> .
	Centrada nos processos ou formativa	Procura-se identificar o conteúdo do programa público, se está sendo realizado como previsto, se está alcançando o público-alvo, e se os benefícios estão sendo distribuídos como planejado. Procura-se medir a cobertura do programa social e acompanhar seus processos internos. Tem por função proporcionar informações úteis à equipe gestora da política/programa para subsidiar a tomada de decisão, a fim de aperfeiçoar o mesmo durante o ciclo da execução de modo a maximizar seus objetivos. A avaliação formativa pode ocorrer como avaliação <i>ex-ante</i> ou como avaliação intermediária.
	Centrada no Impacto	Pretende identificar os efeitos produzidos sobre uma população-alvo de um programa social. Busca-se verificar se as atividades previstas foram executadas, e se os resultados finais esperados foram alcançados. Procura-se estabelecer relações causais entre as ações de um programa e o resultado final obtido. Avalia-se a efetividade do programa quando se verifica se os resultados obtidos foram os propostos. Busca-se nessa avaliação detectar as mudanças que foram propostas pela política. Por sua natureza avaliativa ela é considerada <i>ex-post</i> .
	Avaliação de Resultado	Os resultados são definidos como constituídos por resultados imediatos, resultados (impactos) de médio prazo e resultados (impactos) de longo prazo. Sugere-se o uso de indicadores de impacto para mensurar resultados de longo prazo, e indicadores de resultado para mensurar resultados imediatos e de médio prazo. Os indicadores de resultado mensuram os efeitos do programa junto à população-alvo como um todo e junto aos usuários do programa.
Segundo a finalidade ou objetivo da avaliação	Avaliação de conformidade	Corresponde ao exame da aderência à lei dos normativos da política, programa ou projeto e também dos atos do gestor na condução das suas atividades, inclusive na gestão da “coisa pública”. Este tipo de avaliação predomina nas instituições de controle interno e externo e o seu objeto é o processo e não os resultados das políticas públicas.
	Avaliação de desempenho	Compreende dois subtipos: avaliação de desempenho institucional, que tem como finalidade apreciar em que medida uma instituição realiza a missão que lhe foi atribuída, mediante a consecução dos seus objetivos e o cumprimento de suas metas; e a avaliação de desempenho individual, que se destina a averiguar em que medida cada profissional contribui para o alcance dos objetivos e metas da instituição, bem como a produtividade do desempenho pessoal e a qualidade dos serviços prestados.
	Somativa	Tem por função subsidiar decisões sobre continuidade ou não de um programa/projeto, redimensionamento do público-alvo, mitigação de efeitos colaterais etc. Pode ocorrer tanto como avaliação intermediária como na modalidade <i>ex-post</i> . Representa um instrumento de gestão e de aprendizagem organizacional. Seus usuários são administradores, beneficiários, financiadores e supervisores, além da equipe gestora.
	De monitoramento	É um processo sistemático e periódico de análise da gestão sobre o funcionamento e desempenho do programa. Tem como objetivo identificar desvios na execução das ações, entre o programado e o executado, diagnosticando suas causas e propondo ajustes operacionais, com vistas à adequação entre o plano e sua implementação. As atividades de monitoramento são desenvolvidas durante a execução do programa. Trata-se de um processo contínuo que retroalimenta o ciclo de ajustes de uma política.

Fonte: adaptado de Cavalcanti (2006), Costa e Castanhar (2003), Oliveira (2018), Rua (2010) e Trevisan e Van Bellen (2008).

O planejamento de uma avaliação se inicia pela identificação dos usuários da própria avaliação, ou seja, a quem interessa a avaliação. O avaliador deve identificar quem quer a avaliação, para quê e porquê. Cada programa tem sua estrutura política e social, composta por atores e grupos com papéis e funções distintas, e é nesse contexto que a relação do avaliador com os grupos, usuários e gestores, deve acontecer para que se levante os objetivos da avaliação, seus critérios, e métodos. É importante considerar que “o objetivo da avaliação não deve se confundir com o objetivo do programa. Toda avaliação tem um ou vários objetivos, dependendo dos interesses dos usuários, do estágio de implementação do programa, do contexto político e social etc.” (RUA, 2010, p. 17).

Para a definição dos objetivos da avaliação analisa-se a estrutura conceitual do programa, ou seja, o estágio do desenvolvimento do programa (se está no início, em andamento ou em estágio de finalização); o contexto político e administrativo (conhecer os atores envolvidos, patrocinadores, tomadores de decisão e outros *stakeholders*; e a concepção e sua estrutura organizacional (atividades desenvolvidas, seus objetivos, público-alvo, parcerias, entre outros). Recomenda-se também examinar a origem dos documentos, entrevistar os envolvidos (RUA, 2010).

Ainda de acordo com RUA (2010, p. 17), “o objetivo da avaliação define também o tipo de avaliação e o seu método específico: somativa, formativa, teoria do programa, teoria da implementação, centrada em objetivos, experimental/quase-experimental etc.” Quando se trata de uma avaliação cujo objetivo é obter informações para aperfeiçoar o programa, por exemplo, desenvolve-se uma avaliação formativa (RUA, 2010).

A avaliação formativa tem por função proporcionar informações importantes e úteis à equipe gestora do programa ou política, com o intuito de aperfeiçoá-lo durante o ciclo da execução, a fim de maximizar seus resultados. Tem a natureza de diagnóstico parcial e contextual, e leva a decisões sobre o desenvolvimento do programa ou política, incluindo revisões e modificações, quando necessário (RUA, 2010). Para Cavalcanti (2006), a avaliação formativa procura investigar o funcionamento do programa e as estratégias utilizadas para alcançar os resultados, estando centrada nos processos e não nos resultados. Dessa maneira, deve-se levantar perguntas do tipo: O que tem funcionado? O que deve ser melhorado? Como podem ser realizados aperfeiçoamentos? (RUA 2010). Além disso,

a avaliação de processos se constitui, basicamente, em um instrumento que se preocupa em diagnosticar as possíveis falhas de um programa, no que diz respeito aos instrumentos, procedimentos, conteúdos e métodos, adequação ao público-alvo,

visando o seu aperfeiçoamento, através da interferência direcionada para seus aspectos intrínsecos (CAVALCANTI, 2006, p. 7).

A avaliação de políticas públicas não deve se limitar a apenas um modelo, mas deve tratar os processos, resultados e impactos, sendo importante a construção de indicadores e a seleção de variáveis de análise (CAVALCANTI, 2006). Secchi, Coelho e Pires (2019) também afirmam que a avaliação de uma política pública envolve a definição de critérios, padrões e indicadores. Para os autores, “os critérios são mecanismos lógicos que servem como base para escolhas ou julgamentos. Os critérios se fundamentam em entendimentos valorativos da realidade e abastecem o avaliador de parâmetros para julgar se uma política pública funcionou bem ou mal” (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019, p. 79).

Os principais critérios para avaliação são: economicidade, produtividade, eficiência econômica, eficiência administrativa, eficácia, efetividade, igualdade, equidade (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019). Costa e Castanhar (2003) também definiram como principais critérios para avaliação a eficiência, a eficácia, o impacto (efetividade), a sustentabilidade, a análise custo-efetividade, a satisfação do usuário, e a equidade. Rua (2010) também elenca estes critérios e define a eficácia, eficiência e efetividade como os que são mais utilizados na avaliação de políticas públicas. Para a autora,

a eficácia relaciona as atividades com seus produtos iniciais, intermediários e finais (metas e objetivos); a eficiência relaciona produtos com seus custos (financeiros, humanos, tempo); e a efetividade – relaciona produtos com seus efeitos na realidade que se quer transformar, ou seja, consequências. Além desses, as avaliações podem usar outros critérios, relativos a processos, como economicidade, celeridade, tempestividade etc. Ou relativos a resultados, como equidade, ou seja, a capacidade de contribuir para a redução das desigualdades e da exclusão social. E sustentabilidade, vale dizer, a capacidade de desencadear mudanças permanentes, que persistem além dos investimentos realizados, e que alteram o perfil da própria demanda por políticas/programas, retroalimentando o sistema de políticas públicas (RUA, 2010, p. 20).

Estabelecidos os critérios, é o momento de pensar na formulação das perguntas avaliativas. Em conjunto com os critérios elas darão direção e fundamento à avaliação. São identificadas duas fases na identificação e seleção das perguntas avaliativas: a fase divergente, quando se formulam diversas perguntas potencialmente importantes, com tópicos provenientes de múltiplas fontes, considerando os objetivos da avaliação; e a fase convergente, em que os avaliadores fazem a seleção das questões mais relevantes para os objetivos da avaliação. Na fase divergente deve-se realizar uma pesquisa exploratória, recorrendo aos *stakeholders*

(considerando suas preocupações e seus valores); aos modelos ou abordagens de avaliação; às questões levantadas pela literatura da área relativa ao programa; aos padrões, listas de verificação, instrumentos ou critérios utilizados em outras circunstâncias; aos conhecimentos e opiniões de consultores; e à experiência e ao juízo profissional do próprio avaliador (RUA, 2010).

Após definir os critérios e perguntas avaliativas, o planejamento da avaliação passa para os indicadores. Para a aplicação dos critérios, são necessários indicadores que permitirão identificar e quantificar os resultados obtidos (COSTA; CASTANHAR, 2003). Os autores esclarecem que

[...] uma metodologia de avaliação de programas sociais envolve, então, a escolha de um conjunto de critérios e o uso de um elenco de indicadores (ou outras formas de mensuração) consistentes com os critérios escolhidos e que permitam efetuar um julgamento continuado e eficaz acerca do desempenho de um programa ou conjunto de programas, mediante o confronto com os padrões de desempenho anteriormente estabelecidos (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 975).

Rua (2010) corrobora ao afirmar que, para a aplicação dos critérios, são definidos indicadores que funcionam como unidades de medida, ou sinais de alguma tendência, característica, resultado e comportamento. De acordo com Secchi, Coelho e Pires (2019), os critérios são operacionalizados por intermédio dos indicadores, que são criados para medir *input*, *output* e resultado (*outcome*). Os autores esclarecem que os indicadores de *input* tratam de gastos financeiros, recursos humanos e materiais utilizados, além do tempo para implementação. Já os indicadores de *output* estão relacionados à produtividade de serviço/produtos. E os indicadores de resultado tratam dos efeitos da política pública sobre seus usuários e sobre a capacidade de resolução ou diminuição do problema (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019).

De acordo com o Manual de Técnicas de auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU), “um indicador de desempenho é um número, percentagem ou razão que mede um aspecto do desempenho, com o objetivo de comparar esta medida com metas preestabelecidas” (TCU, 2000, p. 9). As medições são efetuadas quando os aspectos do desempenho podem ser mensurados e quantificados diretamente, enquanto que os indicadores são utilizados quando não é possível mensurar de maneira direta. Dessa maneira, os indicadores podem fornecer uma boa visão do resultado que se deseja medir, porém são apenas aproximações do que realmente está ocorrendo, sendo necessária interpretação no contexto em que estão inseridos (TCU, 2000).

De acordo com Rua (2010), por meio dos indicadores torna-se possível observar quando uma meta ou um objetivo são atingidos, ou não. A autora esclarece ainda que,

existem também diferentes adjetivos utilizados para caracterizar os indicadores: econômicos, sociais, gerenciais, de desempenho, de processo, de produto, de qualidade, de impacto etc. – dependendo muito do tipo de intervenção e do aspecto a ser avaliado, da metodologia de avaliação e do foco desta, entre outras coisas. [...] De uma maneira simplificada, os indicadores são unidades de medida que representam ou quantificam um insumo, um resultado, uma característica ou o desempenho de um processo, de um serviço, de um produto ou da organização como um todo. Os indicadores são uma atribuição de números a objetos, acontecimentos ou situações, de acordo com certas regras (RUA, 2010, p. 22).

Existem diferentes tipologias de indicadores, podendo ser: simples (decorrente de uma única medição) ou composto; direto ou indireto (em relação à característica medida); específico (atividades ou processos específicos) ou global (resultados pretendidos pela organização); direcionadores (indicam que algo pode ocorrer) ou resultantes (indicam o que aconteceu). Podem também variar de acordo com os critérios a que se relacionam como eficácia, efetividade, eficiência, celeridade, tempestividade, sustentabilidade, equidade etc. Podem variar ainda de acordo com a dimensão do programa ou projeto a que se aplicam: indicadores de processos, de resultado ou desempenho, de impacto etc. (CAVALCANTI, 2006; RUA, 2010).

Elencados os critérios e indicadores a serem utilizados, é necessário então fazer as comparações com o referencial (COSTA; CASTANHAR, 2003; RUA, 2010). Garcia (2015), ao falar sobre o conceito de avaliação, pondera que esta deriva de *valia*, ou seja, dar valor. Dessa maneira, avaliação corresponde ao ato de determinar o valor de algo, ou realizar o julgamento sobre ações, atitudes, comportamentos humanos, podendo estes ser individual, coletivo ou institucional. O autor acrescenta ainda que avaliar não significa apenas medir, mas julgar a partir de um referencial de valores. É estabelecer “o confronto entre a situação atual com a ideal, o possível afastamento dos objetivos propostos, das metas a alcançar, de maneira a permitir a constante e rápida correção de rumos, com economia de esforços (de recursos) e de tempo” (GARCIA, 2015, p. 256). O referencial necessário deverá explicitar normas, ou seja, valores, situações, ou necessidades, que orientarão a seleção de métodos e técnicas para realizar a verificação. É importante frisar que essa mensuração possibilitará apenas um conhecimento parcial e limitado, devido à restrita coleta de dados e informações quantitativas (GARCIA, 2015).

Para o referencial, são estabelecidos padrões aplicados aos indicadores de cada critério. “O padrão designa o nível que o indicador deve atingir para que se possa considerar que o critério correspondente foi satisfeito. O padrão permite ao avaliador julgar o resultado” (RUA, 2010, p. 21). Os padrões de referência que guiarão a avaliação são classificados em: absolutos (as metas estabelecidas são o padrão a ser alcançado), históricos (comparação dos resultados ao longo do tempo), normativos (comparação do desempenho com programas semelhantes), teóricos (estabelecidos na elaboração do programa, sob a hipótese da obtenção dos resultados planejados), negociados ou de compromisso (são baseados em algum procedimento específico para sua fixação, decorrente de consensos entre as partes envolvidas na gestão e os formuladores) (COSTA; CASTANHAR, 2003; TREVISAN; VAN BELLEN, 2008).

Segundo Rua (2010), após a realização das etapas já mencionadas, como a definição dos usuários, dos objetivos, da metodologia, dos critérios e padrões, da formulação das perguntas orientadoras da avaliação, da seleção ou formulação dos indicadores, passa-se para a fase de coleta de dados primários e/ou secundários. De acordo com a autora,

as fontes destes dados são as pessoas, instituições ou instrumentos que fornecem os dados. Essas fontes podem ser primárias ou secundárias. Quando as fontes são primárias, os dados são coletados diretamente pelos interessados (equipe de avaliadores, no caso) com a finalidade específica de alimentar aqueles indicadores ou de obter informação para o monitoramento ou a avaliação. O uso de fontes primárias requer pesquisa de campo: levantamentos, observação direta ou entrevistas. Os informantes podem ser *stakeholders* em geral, o público mais amplo, observadores treinados etc. (RUA, 2010, p. 25).

Deve estar prevista ainda, na rotina do processo avaliativo, a apresentação e o debate dos resultados da avaliação com todos os envolvidos, com a instituição, parceiros, beneficiários, representantes políticos, entre outros. É importante também, a realização da divulgação de uma versão mais sintética sobre os achados da avaliação, direcionado às instâncias superiores das instituições envolvidas com o programa/projeto, e a divulgação dos resultados pelos diferentes meios de comunicação como boletins eletrônicos, artigos, memorandos etc. (RUA, 2010).

Sobre os usos da avaliação, Trevisan e Van Bellen (2008, p. 540) consideram que,

além dos diretamente envolvidos nos programas, diversos outros usuários podem se valer das descobertas da avaliação: gerentes de programas similares e/ou de diferentes níveis governamentais; agentes do governo e representantes de fundações, interessados em conhecer projetos bem-sucedidos que mereçam financiamento ou preocupados em aprimorar os programas dos quais são responsáveis; membros do Legislativo interessados na melhoria de programas existentes ou na elaboração de novas propostas; cientistas sociais e outros avaliadores que buscam aprender com as descobertas e com as metodologias empregadas (Faria, 2005). Por fim, o interessado

final é o público em geral ou a sociedade civil, a qual o governo deve ser *accountable for*. Dessa forma, os relatórios das avaliações podem servir tanto para divulgação, quanto para fomento do debate público em torno das alternativas de intervenção governamental em uma dada realidade social.

Observadas as etapas da avaliação, torna-se importante mencionar algumas limitações que geralmente são enfrentadas nesse processo. De acordo com Rua (2010), toda avaliação defronta-se com uma série de desafios. Alguns deles são: as limitações resultantes de fontes de informações como registros administrativos insuficientes, pois geralmente não são elaborados com a intenção de munir os dados necessários para a avaliação, resultando em lacunas que podem prejudicar o processo; a necessidade em construir instrumentos fidedignos de coleta e bases de dados confiáveis para sustentar as apreciações a serem feitas pelos beneficiários, pois estes são a principal fonte de informação; a necessidade em avaliar os contextos, o que exige métodos próprios para o seu estudo; a capacidade da avaliação em captar as alterações com o passar do tempo, retroalimentando as políticas, programas e projetos, considerando a avaliação como um processo contínuo; e a necessidade de uma avaliação orientada para a inovação, que acontece no começo do ciclo de uma política, a fim de realizar simulações para identificar estratégias e sugerir cursos de ação.

Em conformidade, Garcia (2015) pontua que, possivelmente a mensuração será parcial, limitada e restrita quanto à obtenção de dados e informações quantitativas. Avaliadores, demais atores envolvidos no programa/política e instituições precisam ter essa clareza pois, ainda segundo o autor,

uma das importantes causas dessa desconexão é identificada como a muito frequente suposição adotada pelos avaliadores de que a qualidade da decisão e do aprendizado organizacional é determinada pelo acesso à informação de melhor nível. [...] A informação completa sobre problemas quase-estruturados e processos complexos é inalcançável, independentemente do quão custoso, do ponto de vista financeiro, seja tentar obtê-la. A pretensão da informação completa é, antes de mais nada, um autoengano que conduz ao reducionismo inconsciente e à não consideração de variáveis críticas, iludindo o destinatário da avaliação. Ademais, as capacidades individuais e institucionais de processamento de informações são limitadas. Muita informação desinforma. Por outro lado, a grande maioria das decisões está voltada para a busca de soluções satisfatórias, e não de soluções ótimas (GARCIA, 2015, p. 247).

Entretanto essas limitações não devem ser impeditivas para a realização da avaliação, considerando que as verdadeiras avaliações subsidiam decisões que pretendem resolver os problemas dos que conduzem os programas, políticas ou projetos, dos que julgam a ação governamental, e dos que se dirigem ao usuário, concentrando-se nos valores e necessidades

sociais. Portanto, suas qualidades centram-se na agilidade e na constância quanto à condução da implementação dos objetivos, e mudá-los quando necessário. Para o autor, “as avaliações são úteis quando requerem juízos de valor que melhor orientam o curso das ações” (GARCIA, 2015, p. 258).

A contribuição da avaliação no ciclo da política pública está para além das ações desenvolvidas no âmbito do programa, pois podem “aumentar a eficiência e eficácia do setor público e, por conseguinte, fortalecer a base para as atividades da iniciativa pública” (ALAHARJA; HELGASON, 2000, p. 6). Rua (2014) acrescenta que tal fase da política pública contribui para o aperfeiçoamento das políticas e dos projetos, sobretudo quanto à formulação de metas, e para elucidar em que medida os governos estão se mostrando responsivos às necessidades da população. Para Garcia (2015, p. 248),

a avaliação será um elemento fundamental na condução de políticas, programas e projetos se, ao lado de outras fontes de informação de mesma natureza – como a análise de contexto, a pesquisa socioeconômica por problemas, a execução orçamentária e a contabilidade públicas –, se integrar no processo decisório. Para tanto, é necessário que seja consistente com os processos de produção institucionais, com a cultura organizacional, com a dinâmica decisória particular de cada instituição, e se insira com naturalidade no ciclo de criação e internalização de conhecimento da organização.

Aos principais responsáveis por essa fase da política pública, os avaliadores, são dadas algumas sugestões para o desenvolvimento qualitativo desse processo. Rua (2010) coloca a necessidade de esses atores estarem aptos a atuar junto aos *stakeholders*, construindo diálogos, para a gerência de consensos ou de mudanças. Também é importante que sejam capazes de analisar a política e interpretar resultados com o devido distanciamento. Por fim, a avaliação precisa ter consequências, na medida em que os avaliadores consigam formular recomendações e elaborar planos de ação objetivando o aperfeiçoamento das políticas, programas e projetos. Para a autora, “essas habilidades são a base para a formação e consolidação de uma cultura de avaliação, na qual as falhas sejam vistas como oportunidades de aprendizado para fazer mais e melhor em termos de políticas públicas” (RUA, 2010, p. 3). Garcia (2015) acrescenta ainda que os avaliadores são, em sua essência, educadores, pois seu sucesso é medido de acordo com o que aprende do processo avaliativo, e de acordo com o que ensina.

2.2 POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O APOIO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção pretende-se abordar o histórico, os conceitos e as ações da assistência estudantil no Brasil e o apoio pedagógico enquanto ação de assistência e apoio à permanência no ensino superior.

2.2.1 Histórico da Assistência Estudantil no Brasil

O histórico dos serviços de apoio ao estudante no Brasil está entrelaçado ao histórico da assistência estudantil (TOTI; POLYDORO, 2020). A assistência estudantil, por sua vez, está intrínseca às transformações sociopolíticas do país e seus consequentes impactos na história da Educação Superior brasileira (DUTRA; SANTOS, 2017; KOWALSKI, 2012). De acordo com Kowalski (2012), o percurso histórico da assistência estudantil pode ser observado em três fases distintas: a primeira fase tem seu início com a criação da primeira universidade e se dá até o período da redemocratização política do país; a segunda fase inicia-se em um período favorável para o fomento de debates e projetos de leis que culminaram em uma nova configuração da política de assistência estudantil nas universidades; e a terceira fase abrange o período de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs) em meados dos anos 2000.

Na história recente, Braga e Dal Prá (2021) sugerem o começo da quarta fase em 2016, devido ao freio imposto pelo Estado no processo de expansão e democratização das IFES. O início desta fase é marcado pela aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016, conhecida como “Emenda do teto de gastos”, causando a redução dos recursos financeiros destinados às universidades e consequentemente à assistência estudantil. Tal corte teve forte impacto nas instituições ao reverberar na instabilidade e redução das ações de assistência que já vinham sendo desenvolvidas pelas universidades.

Em conformidade, Dutra e Santos (2017) afirmam que a assistência ao estudante no ensino superior teve seu início marcado por iniciativas pontuais e fragmentadas contando com escassos recursos, posteriormente as discussões sobre a assistência estudantil começaram a se desenvolver de maneira mais sistemática e complexa “até ganhar maior legitimidade na agenda

do Governo e alcançar o *status* de política pública nos anos 2000” (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 150).

A primeira fase é caracterizada por ações destinadas à elite do país, tendo como marco a criação da casa do estudante brasileiro em Paris, em 1928, e a criação da casa do estudante no Rio de Janeiro, em 1930 (KOWALSKI, 2012). Portanto, até a década de 1970, boa parte da assistência estudantil desenvolvida no Brasil estava voltada para a elite que detinha o privilégio de acessar a Educação Superior no exterior, com o propósito de subsidiar os custos. Nesta década surgiu a luta em prol da Reforma Universitária, fomentada pelos movimentos sociais da educação que levantavam a bandeira da assistência estudantil, culminando numa atenção governamental (DUTRA; SANTOS, 2017).

Na década de 1980, com o processo de redemocratização do país vivenciado em decorrência da pressão popular e da crise econômica enfrentada pelo governo militar, emergiram questões acerca da democratização da educação. O movimento estudantil reestruturou a União Nacional Estudantil (UNE) (UFSC, 2010), e a universidade pública passou a ser defendida por novos atores políticos como o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE)³, que nasceu com o objetivo de discutir, elaborar e propor ao Ministério da Educação (MEC) uma política de promoção e apoio ao estudante (FONAPRACE, 2012). O FONAPRACE é, portanto, o marco da segunda fase da assistência estudantil por representar a abertura dos debates com apoio dos grupos sociais sobre a Educação superior e assistência estudantil no Brasil (KOWALSKI, 2012).

Em 1988 foi proclamada a nova Constituição Federal, “resultado da pressão de diversos movimentos sociais, consolidando 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” (IMPERATORI, 2017, p. 288). Esse importante documento também assegura igualdade de condições para acesso e permanência na escola, de acordo com o seu artigo 206, e garante autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, de acordo com o artigo 207 (BRASIL, 1988). Dutra e Santos (2017, p. 154) afirmam que o referido documento

³ Órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). O Fórum é composto por pró-reitores, sub-reitores, e demais responsáveis pelos assuntos estudantis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFESs) do Brasil. Sua finalidade é trabalhar na sistematização de políticas de assistência estudantil que garanta acesso, permanência e conclusão de curso nas IFES, pela perspectiva da inclusão, do direito social e da democratização do ensino (FONAPRACE, 2008).

representou um importante marco histórico que possibilitou o aprofundamento das discussões em torno da democratização do acesso e permanência nas universidades. Este documento representou um significativo avanço social e político para a sociedade uma vez que, pela primeira vez na história do Brasil, configuram-se as garantias dos direitos sociais, além de também contemplar o processo de redemocratização da educação, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Apesar de não tratar especificamente da Educação Superior, é nesta Constituição que se buscará os fundamentos para justificar a importância e legitimidade da AE no espaço universitário.

Na década de 1990 foi decretada a Lei n. 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamentou uma política de educação e estabeleceu as diretrizes para os diferentes níveis de educação, além de esclarecer aspectos direcionados à assistência estudantil. Esses dois documentos – a Constituição de 1988 e a LDB – são “identificados como projetos nacionais que intencionam influenciar os rumos da educação no país” (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 764). Todo esse contexto contribuiu para o amadurecimento da assistência, sobretudo no que diz respeito aos direitos do estudante e à promoção do seu acesso aos programas de apoio estudantil para o fomento da permanência na universidade e conclusão do curso (KOWALSKI, 2012).

O FONAPRACE realizou e publicou nos anos de 1997, 2004 e 2011 pesquisas amostrais sobre o perfil socioeconômico e cultural dos discentes das IFESs, apontando a classificação econômica e os principais indicadores sociais relacionados às necessidades estudantis como moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho (FONAPRACE 1997; 2004; 2011). Tais dados indicavam parâmetros a fim de definir as diretrizes para o desenvolvimento de programas e ações de assistência estudantil a serem implementados pelas instituições. As pesquisas evidenciaram a necessidade de programas de apoio ao estudante, pois demonstraram que uma parcela significativa vivia abaixo do padrão médio das necessidades materiais, culturais e de serviços, demandando ações de assistência estudantil (DUTRA; SANTOS, 2017).

A partir deste levantamento, o FONAPRACE elaborou uma proposta de Plano Nacional de Assistência Estudantil no ano de 2001 (FONAPRACE, 2001), que se tornou o documento-base para todas as ações acerca do tema, pois contempla diretrizes norteadoras para programas e projetos, e aponta as áreas estratégicas a serem desenvolvidas pela assistência estudantil nas IFESs. Em 2007, o FONAPRACE atualizou o documento (FONAPRACE, 2007) e iniciou junto ao MEC uma discussão para a implantação do plano, culminando na sua instituição por meio da Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007; DUTRA; SANTOS, 2017).

É crucial mencionar a importância dos movimentos sociais da época para consolidação das atuais políticas públicas educacionais, tendo papel central na fase da identificação do problema no ciclo de políticas públicas. O movimento negro no Brasil, por exemplo, foi o responsável por trazer à tona o debate acerca das ações afirmativas. Por meio do movimento social “Pré-vestibular para Negros e Carentes” (PVNC) no Rio de Janeiro, o tema entrou na pauta dos debates sociais, chamando atenção para a histórica desigualdade racial e social existente no país, especialmente a desigualdade de condições de acesso ao ensino superior para o público negro e oriundo de escola pública (HERINGER, 2018; PASSOS, 2015).

Dessa maneira, estes movimentos fomentaram iniciativas isoladas de ações afirmativas em algumas universidades brasileiras na década de 1990, reverberando na implantação das ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). No ano de 2001, tais universidades foram as primeiras a estabelecer o sistema de cotas, por meio da Lei Estadual n. 3.708, de 9 de novembro de 2001 (KARRUZ, 2018; PASSOS, 2015; RIO DE JANEIRO, 2003).

Até o ano de 2012, as políticas públicas compensatórias eram desenvolvidas de maneira descentralizada, conforme a deliberação das instituições de ensino superior ou Estados. Algumas políticas proporcionaram cotas, subcotas, acréscimo de vagas para públicos específicos ou bônus. Estas iniciativas estaduais colocaram em pauta nacional a necessidade de ações afirmativas no ensino superior (KARRUZ, 2018; PASSOS, 2015). A nível nacional, movimentos gerados pela UNE e pelo FONAPRACE somaram-se em lutas sociais em prol da assistência estudantil entendida como direito social e como política pública (DUTRA; SANTOS, 2017).

É nesse contexto que se desenvolve a expansão e reestruturação do ensino superior, abrindo espaço também para a assistência estudantil na agenda do Governo Federal (DUTRA; SANTOS, 2017). A partir dos anos 2000, diferentes medidas promoveram a expansão das universidades, direcionadas à ampliação de vagas e meios de acesso às instituições de ensino superior públicas e privadas. As principais ações foram: a criação de universidades públicas e novos *campi* no interior dos Estados brasileiros, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI); a criação do programa de bolsas do Governo Federal, com o Programa Universidade para Todos (ProUni), para estudantes em instituições privadas; a ampliação do sistema de Financiamento Estudantil (FIES); o Sistema de Seleção Unificada (SISU); e políticas de ações afirmativas assistindo diferentes públicos (DIAS; SAMPAIO, 2020; HERINGER, 2018; KARRUZ, 2018; ROSSETTO; GONÇALVES,

2015). Tais ações promoveram impactos na assistência estudantil a serem desenvolvidas pelas IFES (DIAS; SAMPAIO, 2020; DUTRA; SANTOS, 2017; HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014).

No ano de 2010, a portaria que sustentava o plano foi substituída pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), dando caráter de programa e transformando-o em política de Estado (FONAPRACE, 2012). Desta maneira, se tornou “o principal documento norteador da construção das políticas de assistência aos estudantes de graduação das IFESs no Brasil” (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 157). Por esse motivo o PNAES é o marco da terceira fase da assistência estudantil no Brasil (KOWALSKI, 2012). O Decreto proclama que a finalidade do programa é ampliar as condições de permanência estudantil nas universidades públicas federais, tendo como objetivos:

- 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).

Pretende-se promover as condições de permanência do(a) estudante de baixa renda e oriundo de escola pública matriculado nos cursos de graduação nas IFESs, oferecendo igualdade de oportunidades, contribuindo para melhora do desempenho acadêmico, e agindo preventivamente nas situações de retenção e evasão. Tais condições seriam viabilizadas por meio do repasse de recursos do governo para as IFESs, tendo estas autonomia para efetivar as ações, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão, e as demais que atendam às necessidades identificadas pelo corpo discente. Cabe também às instituições fixar os critérios e a metodologia para a seleção dos estudantes que serão beneficiados, e estabelecer mecanismos de acompanhamento e avaliação do programa (BRASIL, 2010).

O decreto pauta ainda as dez áreas a serem atendidas, sendo elas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche para filhos dos estudantes; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Em consonância com o compromisso firmado pelo PNAES, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014–2024, reforça a importância da assistência ao estudante de ensino superior ao traçar metas como: ampliação da política de assistência estudantil enquanto estratégia para a expansão do ensino superior brasileiro e para a redução das desigualdades étnico-raciais; e ampliação das taxas de acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dando suporte em seu processo de formação acadêmica (BRASIL, 2014).

Em 2012 foi aprovada no Congresso a Lei das Cotas, Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012⁴ (BRASIL, 2012b), que determinou a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior para estudantes de escola pública, estudantes de menor renda, pretos, pardos e indígenas. Essa lei exige que, pelo menos 50% das vagas das IFESs sejam reservadas para estudantes de escola pública, obedecendo aos recortes estipulados (BRASIL, 2012b).

Trow (2005 *apud* DIAS, 2021) afirma que há uma tendência geral de expansão dos sistemas nacionais de ensino superior, que causa a passagem dos “sistemas de elite” para os “sistemas de massa” e destes para os “sistemas universais”. Essa tipologia considera um “sistema de elite”, quando até 15% dos jovens entre 18 e 24 anos estão nas universidades, o “sistema de massa” é aquele que atende de 16% a 50% desse público, e o “sistema universal” atende mais de 50% dessa faixa etária. É importante mencionar que, de acordo com o autor, cada sistema tem uma concepção de educação: os sistemas de elite estão direcionados para a formação da mentalidade das classes dominantes, os sistemas de massa pretendem desenvolver habilidades e formar uma elite técnica e econômica, e os sistemas universais intentam adaptar a sociedade para vivenciar as rápidas mudanças sociais e tecnológicas.

Segundo Dias (2021), o sistema de ensino superior brasileiro já pode ser considerado um sistema de massa⁵, pois, em 2017, 18% (4,2 milhões) dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior no País (FONAPRACE, 2019). Dessa maneira, compreende-se a permanência estudantil como um “fenômeno que emerge e se amplia com a expansão dos sistemas de ensino superior, ou a passagem do sistema de elite para o de massa” (DIAS, 2021,

⁴ Regulamentada pelo Decreto n. 7.824 (BRASIL, 2012a) e pela Portaria Normativa n. 18 (BRASIL, 2012c).

⁵ É importante pontuar que a expansão do ensino superior brasileiro promovida pelo governo Lula (2003-2006 e 2007-2010) também resultou na criação e ampliação de faculdades comunitárias, confessionais e/ou particulares, de caráter organizacional, como as universidades corporativas patrocinadas e tuteladas por empresas, e/ou uma ou mais pessoas ou grupos empresariais. Atualmente, estas detêm o maior percentual de matrículas no ensino superior no Brasil (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017), sendo responsáveis pela transição do sistema de elite para o sistema de massa.

p. 26). Devido ao atendimento das demandas da sociedade por acesso ao ensino superior, o público estudantil se diversificou requerendo atenção dos serviços de apoio aos estudantes (DIAS, 2021). Para Dias e Sampaio (2020, p. 36),

com o advento dos sistemas de massa em boa parte do mundo, o público estudantil se diversificou, passando a ser constituído por jovens com perfis muito distintos que, em sua maioria, são a primeira geração de suas famílias a atingir o nível superior. Nos países em desenvolvimento, essa diversificação do público estudantil se estende para grupos até então sub-representados, como mulheres, jovens de populações rurais, minorias étnicas e/ou religiosas, entre outros. Portanto, é no bojo da expansão dos sistemas nacionais de ensino superior e em resposta à diversificação de seu público que emergem e se desenvolvem os serviços de assuntos estudantis, cujo modelo prevalecente é o norte-americano. [...] O reconhecimento de sua importância é crescente, uma vez que neles se deposita parte considerável do sucesso do ensino superior na contemporaneidade.

Portanto, as políticas de inclusão no ensino superior no Brasil provocaram mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários (DIAS; SAMPAIO, 2020; HERINGER, 2018; HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014; TOTI; POLYDORO; ASSUMPCÃO, 2018). Em um estudo sobre assistência e permanência estudantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e na Universidade Federal Fluminense (UFF), Honorato, Vargas e Heringer (2014) apontam que foram identificadas mudanças de perfil socioeconômico e racial de grande parte dos estudantes, “caracterizados por ser, em geral, a primeira geração de sua família a ingressar no ensino superior, com menor renda familiar, oriundos em grande parte de escola pública, pretos e pardos, em média mais velhos e com trajetória escolar em geral não linear” (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014, p. 1).

De acordo com Dutra e Santos (2017), a alteração do perfil dos estudantes das IFES promoveu a ampliação do ingresso de discentes que compõem o público-alvo da assistência estudantil, o que aumentou significativamente a demanda por essas ações. Dessa maneira, torna-se “necessária a implementação de políticas que possibilitem a permanência desses universitários, entendendo-se o acesso e a permanência como partes indissociáveis de um processo contínuo” (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 164).

Conclui-se que a referida lei mudou o cenário das universidades, e, com a entrada desse público marginalizado, despontaram desafios até então camuflados na academia como o da permanência estudantil (MACEDO; IOPPI, 2021). Essa mudança do corpo discente “implica a necessidade de atualizar nosso olhar sobre a universidade como um todo, e mais

especificamente, sobre a dinâmica da assistência estudantil e da permanência na mesma” (HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014, p. 1).

2.2.2 Concepções de Assistência Estudantil

Segundo Sabbagh (2011, p. 470, tradução nossa),

de modo geral, a ação afirmativa é um conjunto de medidas destinadas a influenciar a alocação de benefícios – como admissão em universidades, escolas profissionais seletivas, empregos, promoções e contratos públicos – por meio de um processo que leva em consideração a participação individual em grupos minoritários ou discriminados. O objetivo é aumentar a proporção de membros desses grupos na população em questão, onde eles estão atualmente sub-representados em parte como resultado de opressão passada por autoridades estatais e/ou discriminação social atual.

Passos (2015, p. 158) corrobora com tal definição e pontua que ação afirmativa é um conjunto de políticas públicas e privadas de

caráter compulsório, facultativo ou voluntário, cujo entendimento se amplia na medida em que não somente visa a combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, mas também corrigir ou aplacar os efeitos presentes dessa discriminação praticada no passado.

Franco (2021, p. 230) também define as ações afirmativas como um conjunto de “políticas adotadas com o intuito de reparação de injustiças históricas relacionadas à promoção e manutenção de desigualdades sociais”. Para somar ao debate, Rossetto e Gonçalves (2015), apoiados em Bénabou (2000), Cohen (1989) e Roemer (2012), trazem o conceito de igualdade de oportunidades, sustentado nas teorias de justiça distributiva⁶. O conceito define que apenas as características variáveis que os indivíduos controlam como esforço, preferências, entre outros, devem ser as determinantes para definir posições na sociedade, e as políticas públicas têm o papel de compensar os indivíduos pelas desigualdades relacionadas às características não controláveis como procedência familiar, contexto social etc. Portanto para o bem-estar do indivíduo e o alcance das oportunidades, deve-se avaliar a soma dos seguintes requisitos: as suas condições individuais, seu esforço, e uma política de intervenção. Dessa maneira, as

⁶ As teorias de justiça distributiva discutem “como a sociedade ou um grupo deve alocar seus recursos ou produtos escassos entre os indivíduos, os quais têm necessidades e demandas concorrentes entre si” (ROEMER, 1996, p. 1, tradução livre *apud* ROSSETTO; GONÇALVES, 2015).

políticas públicas devem compensar o indivíduo pelas características não controláveis que lhe impede de alcançar seu objetivo a despeito do seu esforço (ROSSETTO; GONÇALVES, 2015).

As políticas públicas educacionais são, por conseguinte, consideradas estratégias fundamentais para a efetiva democratização da educação, para o fortalecimento do ensino público e, principalmente, para a ampliação do acesso e de possibilidades de permanência dos estudantes no sistema educacional, considerando que questões raciais, socioeconômicas, de gênero, geracionais ou de acessibilidade não podem ser fatores de exclusão ou impeditivas para o acesso, participação, e conclusão da graduação (IMPERATORI, 2017).

A partir da nova Constituição Federal promulgada em 1988, a educação superior deixou de ser um privilégio para tornar-se um direito, e, de acordo com Franco (2021, p. 216), quando alcançado, “um aluno não pode ser simplesmente abandonado à sua própria sorte. Sendo um direito, cabe à instituição de ensino garantir os meios para que ele acompanhe o curso. Isso não significa a garantia da diplomação, mas dos meios para atingir a diplomação”. Ao considerar que a assistência estudantil tem por objetivo garantir a permanência do estudante universitário, a mesma também deve ser entendida como direito, e não investimento, numa perspectiva de democratização da universidade (DUTRA; SANTOS, 2017).

Chauí (2003) afirma que o Estado não deve compreender a educação como um gasto público, mas sim um investimento social e político, que só é possível quando esta for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. Dessa maneira, ao conceber o direito à educação como direito social e de natureza coletiva, conforme estabelecem os documentos legais (a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, o PNE, entre outros), ampliam-se os “direitos de cidadania na direção do fortalecimento da responsabilidade social do Estado com a sociedade na elaboração e implementação de políticas educacionais” (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016, p. 774).

Nessa concepção de educação, as políticas de assistência estudantil são concebidas como um meio para enfrentar “situações desfavoráveis, sendo vetor de transformação e elemento fundamental à afiliação estudantil⁷. Pensá-las como direito é refletir sobre sua contribuição na formação dos estudantes e sobre a própria configuração da universidade pública e de sua responsabilidade social” (VARGAS; HERINGER, 2017, p. 26). Portanto, as políticas e programas que promovem a permanência são desenvolvidos para reduzir os efeitos da

⁷ Afiliação estudantil é um conceito que se refere à integração do estudante à cultura acadêmica, elaborado por Alain Coulon (2008). Essa concepção será mais aprofundada na página 58 deste trabalho.

desigualdade social no ensino superior, seguindo a lógica da inclusão (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

Soares e Amaral (2022) compreendem duas concepções acerca da atuação da assistência estudantil, uma é de caráter seletivo e restritiva, de cunho apenas assistencial financeiro, que embora importante, pode reverberar em processos educacionais que reproduzem o *status quo* da sociedade de classes. A outra é uma concepção universal, que contribui para um processo de emancipação, pois visa a atender ao estudante em sua multidimensionalidade: econômica, social, acadêmica, desenvolvimento humano, dentre outros.

Segundo Heringer (2018, p. 13), a definição de política de assistência estudantil

pode ser traduzida como um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação superior. É composta por ações universais e/ou focalizadas em determinados segmentos com necessidades específicas. Tais ações buscam apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação com bom aproveitamento acadêmico.

Por meio do PNAES, documento principal que assegura ações de assistência estudantil no ensino superior, o Estado pautou a assistência “como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como importante para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior” (FONAPRACE, 2012, p. 31). Além disso, o referido documento tem o papel fundamental de mobilizar recursos para o fomento da assistência estudantil nas universidades e assim garantir a permanência. Dessa maneira, entende-se que as ações de permanência estão relacionadas à assistência estudantil, visto que as instituições devem atender às determinações previstas nas normas do PNAES para promoção da permanência dos(as) graduandos(as) nos cursos (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

Heringer (2018, p. 13) aponta as peculiaridades das ações de assistência e ações de permanência no ensino superior e considera que

[...] políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo, programas de iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência às aulas e demais atividades acadêmicas. [...] As políticas de permanência devem ser pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de

vulnerabilidade, vivenciando circunstâncias que possam comprometer sua permanência, incluídas aí as dificuldades de ordem financeira.

Dessa forma, a política de permanência abarca a política de assistência, contemplando toda ação que fomenta a participação e conclusão de maneira qualitativa no ensino superior, enquanto que as ações de assistência são destinadas aos estudantes vulneráveis que dependem de suporte para cursar a graduação, garantidas por meio do PNAES. Porém a autora afirma que, “na prática e nos diferentes arranjos institucionais para a implementação destas políticas, as ações de permanência e assistência estão interligadas, superpostas ou mesmo confundidas” (HERINGER, 2018, p. 14).

2.1.1 Ações de Assistência Estudantil

O FONAPRACE (2012) sugere que, considerando a complexidade das necessidades humanas, as políticas de assistência estudantil universitária não contemplem apenas a tríade alimentação, moradia e transporte, mas, para formação ampliada do estudante, deve-se promover ações de caráter universal por meio de programa de atenção à saúde física e mental; incentivo à formação de cidadania e à cultura; esporte e lazer; acessibilidade; inclusão digital; ensino de línguas estrangeiras e apoio pedagógico, contribuindo para uma formação acadêmica plena, para o despertar da consciência crítica e cidadã. O Fórum propõe que a assistência estudantil seja desenvolvida a partir de ações em conjunto de assistência básica e de assistência ampliada, articulando com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando a melhoria do desempenho acadêmico e a qualidade de vida do estudante universitário. O Quadro 2, elaborado pelo FONAPRACE (2012), permite visualizar essa proposta:

Quadro 2 – Áreas Estratégicas do PNAES

ÁREAS	LINHAS TEMÁTICAS	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
Permanência	<ul style="list-style-type: none"> - Moradia. - Alimentação. - Saúde (física e mental). - Transporte. - Creche. - Condições básicas para atender os portadores de necessidades especiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos estudantis. - Ensino. - Pesquisa. - Extensão.
Desempenho Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsas. - Estágios remunerados. - Ensino de Línguas. - Inclusão Digital. - Fomento à participação político-acadêmica. - Acompanhamento psicopedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos estudantis. - Órgãos das IFESs ligados ao ensino, pesquisa e extensão. - Público com órgãos públicos e entidades com fins sociais.
Cultura, Lazer e Esporte	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais. - Acesso a ações de educação, esportiva, recreativa e de lazer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos estudantis. - Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura. - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil.
Assuntos da Juventude	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação profissional sobre mercado de trabalho. - Prevenção e fatores de risco. - Meio ambiente. - Política, Ética e Cidadania. - Saúde, Sexualidade e Dependência Química. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assuntos estudantis. - Parcerias com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil.

Fonte: FONAPRACE (2012, p. 69).

Observa-se que o rol de ações de assistência estudantil expandiu-se no decorrer da história, inicialmente suas ações eram direcionadas somente para a área da moradia, posteriormente também para saúde, alimentação e material escolar, e, com o PNAES, as necessidades de atendimento passaram a abranger dez categorias, dentre elas o apoio pedagógico (SOARES; AMARAL, 2022). Dessa maneira, de acordo com Honorato, Vargas e Heringer (2014, p. 16),

a política de assistência estudantil definida a partir do PNAES expandiu a definição de apoio ao estudante, incluindo outras áreas como saúde, creche para filhos de estudantes e inclusão digital, entre outras ações. Acima de tudo, esta nova legislação propõe uma nova abordagem sobre as políticas de assistência estudantil, na medida em que a define como um direito dos estudantes; como uma condição prévia para o sucesso acadêmico dos mesmos.

Essa variedade de eixos de atuação proposta no PNAES “pretende articular diferentes áreas e diferentes políticas sociais, objetivando garantir um padrão de proteção social amplo” (IMPERATORI, 2017, p. 295). Quando se amplia essa concepção, outros fatores passam a ser vistos como importantes para o sucesso estudantil, para além da assistência financeira,

associando qualidade do ensino a políticas de permanência abrangentes, destinadas a todos(as) os(as) estudantes (TOTI; POLYDORO, 2020).

Dutra e Santos (2017) consideram que a assistência estudantil deve atender todas as áreas dos direitos humanos, desenvolvendo ações que promovam desde boas condições de saúde, acesso aos instrumentais pedagógicos necessários para a formação profissional nas diferentes áreas do conhecimento, acessibilidade, até o provimento de recursos de sobrevivência como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros. A ampliação do conceito de assistência estudantil traz o desafio de oferecer uma política integral que não visa somente à promoção do apoio financeiro, tendendo à “bolsificação”⁸ dos serviços de assistência estudantil, como tem acontecido na ampla maioria das universidades públicas brasileiras (DUTRA; SANTOS, 2017; HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014; TOTI; POLYDORO; ASSUMPÇÃO, 2018).

Em pesquisa sobre as ações de apoio aos estudantes nas universidades, Toti, Polydoro e Assumpção (2018) afirmam que a literatura demonstra a prevalência da concepção de políticas de permanência centradas na oferta de auxílio financeiro destinados à alimentação, moradia, transporte etc. As autoras concluem que, embora a importância destas políticas, elas não atendem a todos os aspectos acadêmicos e institucionais que impactam na retenção e evasão.

Em uma análise comparativa das políticas de permanência no Brasil, Chile e Argentina, Vargas e Heringer (2017) afirmam que nos três países predominam ações de permanência direcionadas a bolsas e auxílios, e, em paralelo, se sobressaem programas direcionados a ações psicossociais, étnicas, de adaptação a rotina de cursos, entre outras. As autoras reforçam a necessária combinação de ações para que a permanência do estudante universitário seja efetiva, sobretudo daqueles com menor renda ou historicamente discriminados. As autoras pontuam ainda que, Argentina e Chile são exemplos de abordagem abrangente, com ações de suporte financeiro e material, mas também de afiliação universitária com programas de tutoria, monitoria, saúde, inserção sociocultural, comunitária, apoio vocacional, entre outros, resultando na aproximação entre estudante e instituição, reverberando em sucesso estudantil e redução da evasão.

Honorato, Vargas e Heringer (2014), em artigo sobre as políticas de permanência na UFRJ e na UFF, afirmam que o auxílio financeiro é essencial para a permanência e o sucesso

⁸ De acordo com Cislighi e Silva (2012 *apud* HONORATO; VARGAS; HERINGER, 2014, p. 16), bolsificação significa “monetização da política social, soluções rebaixadas e pauperizadas para as mais diversas expressões da questão social”.

acadêmico do beneficiário, mas não é o suficiente. As autoras coletaram diferentes depoimentos de estudantes das referidas universidades, em que estes avaliaram ter dificuldades no que diz respeito aos estudos, como o acompanhamento das aulas, compreensão de textos e a realização de trabalhos. Também foram identificadas dificuldades associadas à compreensão da cultura acadêmica necessária para a apropriação das oportunidades e informações da vida universitária. As autoras concluem que, para uma política de permanência ampla, as instituições devem estar comprometidas com o sucesso acadêmico estudantil das mais variadas formas, preocupando-se com a formação de profissionais para que possam “olhar para esses novos estudantes sem preconceitos do ponto de vista socioeconômico, étnico ou racial e com disposição para acolher suas contribuições para o conjunto deles” (HONORATO, VARGAS, HERINGER, 2014, p. 18).

Andrade e Teixeira (2017) pesquisaram junto aos estudantes da graduação de uma universidade *multicampi*, quais as áreas do PNAES que mais influenciam na permanência no curso. As pesquisadoras obtiveram como resposta dos estudantes o apoio pedagógico em primeiro lugar, apontado por 20% da amostra, em segundo lugar apareceu a acessibilidade elencado por 18,6%, seguido por moradia (18,2%), transporte (12,4%) e saúde (10,6%). Os autores chamam atenção para a fragilidade existente quanto a definição de assistência estudantil e sobre o que se entende acerca das necessidades dos estudantes, sendo fundamental compreender que “assistência não se reduz ao provimento de subsídios materiais de forma focalizada/seletiva, e necessidade está além do atendimento das necessidades restritas de sobrevivência” (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017, p. 524).

Os mesmos pesquisadores também avaliaram o desenvolvimento psicossocial dos estudantes no percurso da graduação, e observaram que há grande correlação deste com as ações de apoio pedagógico, fato também encontrado na literatura, que indica a influência positiva da adaptação acadêmica e seu suporte social e cultural para o desenvolvimento psicossocial. Os autores concluem que “as condições de apoio pedagógico percebidas amparam o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem do jovem, frente aos desafios acadêmicos” (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017, p. 521). Além disso, o desenvolvimento psicossocial tem influência na permanência do estudante, por possibilitar progresso e gratificação, além de aquisição de habilidades acadêmicas que possibilitam melhor desempenho acadêmico. Portanto, é importante considerar a associação entre desempenho e permanência no curso, sendo que o bom rendimento fortalece o senso de autoeficácia e fornece segurança ao estudante para enfrentar os desafios da academia (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017).

Em conformidade, na revisão de literatura realizada por Matta, Lebrão e Heleno (2017), observa-se que os relacionamentos interpessoais podem contribuir para o bom rendimento acadêmico, assim como os serviços de apoio aos estudantes, e adiar a evasão. Atividades de integração, serviços de apoio aos estudantes, de cunho psicológico, ou psicossocial, podem promover a integração à vida acadêmica e assim contribuir para a permanência dos estudantes na instituição. A pesquisa detectou a importância da participação ativa das universidades no processo de adaptação do estudante à vida acadêmica, sendo fundamental planejar “ações educacionais e institucionais com a finalidade de favorecer a integração e a adaptação dos estudantes ao ensino superior, assim como a divulgação desses serviços” (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017, p. 589).

Os dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFESs (FONAPRACE, 2019), ocorrida no ano de 2018 (FONAPRACE, 2019), demonstrou as principais dificuldades que os estudantes enfrentam de modo a afetar o desempenho acadêmico, conforme apresentado no gráfico da Figura 1:

Figura 1 – Dificuldades estudantis que mais afetam o desempenho acadêmico



Fonte: FONAPRACE (2019, p. 159).

A pesquisa aponta que 28,4% dos estudantes colocam a falta de disciplina/hábito de estudo como maior dificuldade que impacta no desempenho acadêmico. Em segundo lugar,

aparecem as dificuldades financeiras, em terceiro, a carga excessiva de trabalhos estudantis, e em quarto lugar, os problemas emocionais. Os dados revelam que dificuldades de natureza acadêmica têm impactado no desempenho acadêmico tanto quanto as dificuldades financeiras. A carga excessiva de trabalhos estudantis e os problemas emocionais aparecem empatados, com 23,7%, com uma diferença de 1% para as dificuldades financeiras, apontadas por 24,7% dos estudantes. Dessa maneira, a pesquisa mostra a demanda por ações direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem, de rotinas acadêmicas e de atenção psicossocial como apoio no percurso do estudante universitário para um bom desempenho acadêmico.

Pode-se concluir que a oferta de bolsas e outros auxílios financeiros é uma medida importante e necessária, entretanto insuficiente para garantir o percurso bem-sucedido de muitos estudantes. As universidades que ofertarem apoio material voltado para as necessidades básicas, somada às atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas por meio de suas políticas de assistência estudantil, serão mais bem sucedidas na garantia da permanência e sucesso acadêmico de seus estudantes (HERINGER, 2018).

Nesse sentido, é importante avaliar em que medida essas demandas estão fazendo parte da agenda das universidades (DIAS; SAMPAIO, 2020). Toti e Polydoro (2020) defendem que é papel das instituições proporcionar os meios para que seus estudantes tenham suporte a fim de superar quaisquer desafios no seu desenvolvimento acadêmico, sendo o apoio pedagógico uma das principais ações a serem planejadas e consolidadas nas universidades federais. As autoras afirmam que,

garantir o acesso ao ensino superior público sem oferecer condições reais de permanência, considerando as fragilidades econômicas, sociais e educacionais dos alunos, pode constituir-se em uma forma de legitimar a exclusão, reproduzindo a desigualdade histórica que caracteriza nossa educação superior (TOTI; POLYDORO, 2020, p. 1030).

Portanto, é preciso atenção para a lógica da inclusão excludente, apontada por Kuenzer (2005, p. 14), cujas propostas de educação traçam

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

Além do suporte integral, é fundamental analisar a quarta fase vivenciada pela assistência estudantil no Brasil, conforme aponta Braga e Dal Prá (2021), considerando as

restrições orçamentárias impostas por medidas provisórias e decretos governamentais que limitam as ações de permanência estudantil nas universidades. Segundo as autoras, nessa fase

percebe-se a limitação da assistência estudantil permeada por questões macroestruturais. Internamente as IFES respondem ao contexto por meio do enxugamento de contratos licitatórios, mudanças nos processos seletivos de ingresso, aumento na nota de corte em certos cursos tradicionais (direito, medicina e engenharias), restrição da oferta de serviços de assistência estudantil, remanejamento de auxílios estudantis, entre outras medidas que tensionam o acesso à universidade pela parcela mais pauperizada da sociedade constituída por negros, mulheres, indígenas e quilombolas (BRAGA; DAL PRÁ, 2021, p. 14).

Em um cenário em que cerca de 50% dos(as) estudantes universitários(as) apresentam baixa renda e são oriundos de escola pública, torna-se preocupante as condições dadas às universidades para viabilizar programas de apoio e infraestrutura adequada. De acordo com Heringer (2018, p. 14), “embora os recursos destinados ao PNAES tenham se ampliado significativamente entre 2008 e 2013, chegando a 650 milhões naquele ano, com o pagamento de 1.415.185 auxílios (em comparação com 198.000 em 2008), tal expansão se revelou insuficiente”. Além disso, a autora também afirma que a crise econômica e fiscal sofrida no país em 2015 agravou o cenário nos anos seguintes, ocasionando forte redução de gastos públicos. No Governo Bolsonaro (2018-2022), os cortes orçamentários direcionados às IFESs ocasionou na instabilidade e redução das ações de assistência conforme vinham sendo desenvolvidas. Dessa maneira, Braga e Dal Prá (2021, p. 15) concluem que “se o crescimento não for acompanhado de condições mínimas estruturais e de serviços de permanência, limitar-se-á a permanência por um discurso ideológico de acesso e de dados quantitativos que carrega consequências drásticas para a constituição dos sujeitos históricos”.

2.2.3 Ações de Apoio Pedagógico

A oferta de serviços de apoio pedagógico no ensino superior é recente no Brasil, pois considera-se que

o eixo norteador para a criação desses serviços de apoio pedagógico aos estudantes foram as políticas de expansão e democratização do ensino superior, concretizadas nos textos normativos do PNAES, do REUNI e da Lei de Reserva de vagas 12.711/2012, além das regulamentações institucionais (TOTI; DIAS, 2020, p. 475).

Após a regulamentação, outros instrumentos legais surgiram para reforçar a oferta de apoio pedagógico no ensino superior, como o PNE de 2014-2024, que propõe a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem como um dos critérios de avaliação a oferta de ações de apoio ao estudante por meio de programas extraclasse e psicopedagógico, entre outros (TOTI, 2022).

Tornam-se base para as ações de apoio pedagógico estabelecidas nas universidades a legislação sobre o ensino superior; o PNAES e editais de auxílios; os regimentos internos de graduação das IFES; estudos institucionais sobre evasão e permanência; e auditorias da Controladoria-Geral da União (CGU) (TOTI; DIAS, 2020). O PNAES é o instrumento principal que determina a oferta de apoio pedagógico nas IFESs para garantia da permanência estudantil, passando a ser compreendido, portanto, como uma área da política de assistência estudantil (TOTI; POLYDORO, 2020). Portanto, em virtude destas atuais políticas de assistência estudantil, este serviço que não possui tradição nas universidades brasileiras, vem ganhando importância para permanência estudantil e recebendo cada vez mais atenção das instituições de ensino superior federais (HERINGER, 2018).

No entanto, o PNAES não apresenta uma caracterização de apoio pedagógico, pois a autonomia dada às instituições para a implantação das ações estabelece que estas considerem suas especificidades e necessidades, além da tríade ensino-pesquisa-extensão, para o planejamento das ações de assistência (BRASIL, 2010). A falta de uma definição de apoio pedagógico reverberou na diversidade de projetos e programas de apoio pedagógico implementados nas universidades atualmente (IMPERATORI, 2017; TOTI, 2022; TOTI; POLYDORO, 2020). Alguns pesquisadores se debruçaram para investigar este advento e, ao analisar as ações de apoio pedagógico desenvolvidas nas universidades federais, Toti (2022, p. 158) propõe um conceito para apoio pedagógico no ensino superior:

Apoio Pedagógico é a área da política de permanência que abrange intervenções institucionais que visam a produzir impactos positivos na aprendizagem dos estudantes, por meio de ações planejadas e intencionais, nas quais se articulam teoria e prática. Contempla, assim, ações que tenham foco nos processos de ensinar e aprender, no processo de integração à universidade e, também, as ações de suporte à aprendizagem de conteúdo específicos.

Além disso, a autora observa que as ações de apoio pedagógico estão direcionadas às questões de aprendizagem e desempenho, sobretudo com caráter remediativo, sendo desenvolvidas por meio de uma diversidade de intervenções, com vistas a dirimir as

dificuldades advindas da educação básica ou próprias da graduação, que acabam prejudicando a aprendizagem e o desempenho acadêmico (TOTI, 2022). Dias (2021) afirma que a institucionalização do apoio pedagógico deu visibilidade à questão da aprendizagem dos estudantes no ensino superior e clamou das universidades a sua responsabilidade pelo aprendizado dos graduandos. Segundo o autor,

tanto a assistência estudantil como o apoio pedagógico hoje são novos valores as universidades públicas brasileiras. A institucionalização do apoio pedagógico possibilitou ainda dar visibilidade ao lugar conferido pelas universidades à questão da aprendizagem dos estudantes. Mais que isso, deu ao tema do aprendizado uma centralidade no campo das ações de permanência estudantil, ao entender que, independentemente das diferenças de trajetórias escolares dos estudantes, a aprendizagem na universidade é de sua responsabilidade (DIAS, 2021, p. 188).

Toti, Polydoro e Assumpção (2018) afirmam que, ao longo dos últimos anos, ocorreu um significativo crescimento da oferta de ações de apoio pedagógico nas IFESs, e, entre elas, há diferentes configurações para contemplar essa área da assistência estudantil. Em um mapeamento sobre as publicações científicas que abordam o apoio pedagógico no ensino superior público, Toti e Polydoro (2020, p. 1028) afirmam que

são variadas as visões que representam o que é ou como deveria ser o apoio pedagógico. Em nossa revisão percebe-se possibilidades como serviço, como acompanhamento do ensino e relação professor-aluno, como ações de tutoria, reforço, auxílios financeiros, material etc. O termo apoio pedagógico tem sido usado para nomear diferentes iniciativas nas instituições, o que justifica a necessidade de compreensão sobre o que tem sido realizado nas universidades federais dentro desse “guarda-chuva” que, aparentemente, é o termo.

Silva (2022), ao pesquisar a definição das ações de assistência estudantil junto às universidades federais caracterizou o apoio pedagógico como um “suporte didático e educativo ao estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem, contribuindo para reduzir as taxas de retenção e evasão e melhorando o seu desempenho acadêmico” (SILVA, 2022, p. 62). De acordo com a autora, os programas desenvolvidos apresentam-se nas instituições com nomenclaturas como “Programa de apoio pedagógico”, “Programa de auxílio pedagógico” e “Auxílio a atividades pedagógicas”, tendo estas duas últimas o objetivo de conceder auxílio pecuniário para atividades acadêmico-científicas (SILVA, 2022).

Sobre as ações de apoio pedagógico já estabelecidas nas universidades, Toti (2022) verificou que atualmente 96,8% das instituições oferecem apoio pedagógico de maneira diversificada, porém por meio de ações semelhantes. A autora diagnosticou que 73,3% das

instituições oferecem atendimento individual, 48,3% oferecem ações coletivas como oficinas, palestras, rodas, entre outras, e 43,3% oferecem acompanhamento aos alunos com baixo rendimento. Entre as ações desenvolvidas em menor proporção estão a revisão de conteúdos de ensino médio e atividades administrativas, ambas em 19%, e tutoria entre pares ou com docentes em 17%. Essas ações são destinadas a todos os discentes, ou com foco em grupos específicos, como os estudantes que são assistidos pela assistência estudantil, ou que ingressaram pelas cotas PPI (pretos, pardos e indígenas) (TOTI, 2022). Toti, Polydoro e Assumpção (2018) defendem que não há um modelo ideal que se adeque a todos os contextos, mas que as práticas de apoio pedagógico devem assumir características específicas de acordo com o contexto, considerando sobretudo a missão, os valores e objetivos institucionais.

Dias (2021) observa em sua pesquisa que há semelhanças nos métodos, procedimentos e sistemas desenvolvidos entre os programas de apoio pedagógico de algumas universidades brasileiras. Todos partem de um “diagnóstico inicial da situação do estudante, constroem atividades nas modalidades individual e coletiva e desenvolvem sistemas que permitem acompanhar os estudantes e registrar esses acompanhamentos” (DIAS, 2021, p. 173).

Para o autor, o apoio pedagógico destinado aos estudantes de maneira individual e coletiva não é uma novidade em algumas instituições de ensino superior públicas e privadas, já sendo desenvolvidas em diferentes formatos como orientação educacional, oficinas, cursos ou tutorias (DIAS, 2021). Alguns exemplos destes serviços são o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), existentes desde a década de 1970 (DIAS, 2021).

Toti (2022) também afirma que existiram ações de apoio pedagógico anteriores a 2007 destinadas à aprendizagem e ao desempenho, mas reitera que foi somente com o PNAES e sua garantia de recursos às universidades para assistência estudantil que acontece a “ampliação das ações de permanência e as ações voltadas para o apoio à aprendizagem concebidas como uma área de ação, o Apoio Pedagógico” (TOTI, 2022, p. 89).

Atualmente observa-se a disseminação dessas ações nas universidades, sendo desenvolvidas com algumas semelhanças (DIAS, 2021). Na modalidade individual, os estudantes são encaminhados por outros serviços ou pela coordenação de curso; são convocados por meio da busca ativa (baseada em indicadores institucionais ou auxílios); ou o estudante pode procurar espontaneamente o serviço. Ainda segundo o autor,

as orientações se dão em diferentes aspectos: gestão do tempo, planejamento de estudos, estratégias de estudos, sempre considerando pensar a rotina de estudos a partir das regras institucionais, incluindo orientações como a importância da alimentação, do sono e das atividades sociais e de lazer (DIAS, 2021, p. 162).

Na modalidade coletiva, participam estudantes de modo geral. Os encontros trabalham temáticas construídas a partir das demandas apontadas pelos estudantes na modalidade individual, e pela análise dos dados institucionais. Observa-se quatro formatos de apoio pedagógico coletivo: cursos e oficinas; tutorias; rodas e grupos e; semanas de integração. Os profissionais avaliam que, em alguns casos, a procura pelas oficinas e cursos é pequena por parte dos estudantes, possivelmente por serem atividades facultativas e concorrem com atividades obrigatórias (DIAS, 2021). O autor afirma ainda que,

o acompanhamento da situação acadêmica dos estudantes parece ser um importante mecanismo institucional de redução da evasão e das retenções, assim como das reprovações, conseqüentemente podendo indicar um melhor uso dos recursos públicos. Esses instrumentos de acompanhamento somados às ações de apoio pedagógico - individual e coletiva - parecem representar um importante suporte aos estudantes, em especial a aqueles com maiores dificuldades, sejam dificuldades acadêmicas, socioeconômicas, emocionais ou a combinação delas. Assim, podemos entender que o apoio pedagógico, nas modalidades individual e coletiva, busca apoiar o estudante em seu processo de integração acadêmica e social, ou como propõe Coulon (2008) de afiliação (DIAS, 2021, p. 173).

Sobre a modalidade de tutoria, Panúncio-Pinto e Colares (2015) reiteram que é uma das estratégias adotadas pelas universidades em prol da educação integral. O conceito de tutoria remete à pré-história da pedagogia, especialmente no século XII, quando surgiram as universidades organizadas por meio de corporações de professores e estudantes. Segundo as autoras, ao “ingressar na universidade o aluno ficava sob a responsabilidade de um mestre até dominar certas habilidades específicas para o desempenho, e quando as dominava, se tornava mentor dos alunos mais novos, mas ainda sob a supervisão de um docente” (PANÚNCIO-PINTO; COLARES, 2015, p. 277).

Existem diferentes modalidades de tutoria, sendo as principais conhecidas como *Mentoring Programmes* e *Tutoring Systems*. A primeira pretende auxiliar no desenvolvimento global do estudante (suporte pessoal, educação permanente e desenvolvimento profissional) por meio de ações preventivas e da melhoria das interações com colegas e docentes, sendo o tutor (geralmente um docente do curso) um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, ou um mentor para aprendizagem acadêmica e pessoal. Na segunda, o tutor tem a função de facilitar o aprendizado e acompanhar a vida acadêmica do estudante (PANÚNCIO-PINTO; COLARES,

2015). O artigo das autoras aborda as experiências desenvolvidas na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, e, dentre os benefícios dos programas,

reconhece-se que os mesmos podem favorecer um menor sofrimento na vida acadêmica; uma melhor qualidade nos relacionamentos interpessoais (aluno-aluno, aluno-professor), a incorporação de valores e atitudes positivas próprios da profissão escolhida. Do ponto de vista institucional pode ocorrer um maior investimento em estudos e estratégias para a melhoria do ensino-aprendizagem e também a identificação precoce de problemas individuais e coletivos possibilitando a orientação adequada quanto ao encaminhamento dessas questões. Além disso, a Tutoria pode fornecer o espaço adequado para a discussão da identidade profissional em desenvolvimento (PANÚNCIO-PINTO; COLARES, 2015, p. 278).

Toti e Dias (2020, p. 497) observam, nos relatos sobre as ações de apoio pedagógico nas universidades, que

parcela significativa das dificuldades se dá pela diferença entre a pedagogia universitária e a pedagogia escolar, pela dificuldade de aprender os conteúdos das disciplinas de graduação, causada, principalmente pela diferença entre o que se espera que os estudantes saibam ao chegar à universidade e o que eles realmente sabem, e pela dificuldade de integração ao ensino superior. Seja por meio de ações individuais de acolhimento e/ou orientação ou ações coletivas como cursos, grupos e oficinas, ou tutorias com pares de estudantes, todas as ações buscam não apenas trabalhar conteúdos, mas também trabalhar a integração ao ensino superior.

Coulon (2008), um estudioso sobre a adaptação e integração de estudantes franceses à vida universitária, tem contribuído para o debate das ações de apoio pedagógico nas universidades brasileiras, a partir do conceito de “afiliação”. O pesquisador defende que é por meio desse processo de afiliação que o aluno passa à “condição de estudante”, quando se integra plenamente à cultura acadêmica. Essa integração envolve a apreensão de códigos, rotinas, ações e comportamentos fundamentais para ter uma trajetória acadêmica bem-sucedida. Para a aprendizagem destes códigos e rotinas o autor aponta o domínio na organização do próprio tempo; o domínio sobre os serviços disponíveis pela instituição de ensino; o desenvolvimento de uma rede de suporte afetivo, intelectual e acadêmico; a participação em atividades de integração, entre outras. Devido à importância da integração dos estudantes na instituição para o fomento da permanência, tal concepção tem contribuído no planejamento das ações de apoio pedagógico em algumas universidades federais.

Na literatura, há consenso sobre “a importância da integração social e acadêmica dos estudantes para a permanência, e, adicionalmente, a constatação de que a instituição pode favorecer esse processo” (TOTI; POLYDORO, 2020, p. 1025). Dias (2021, p. 182) constata em

sua pesquisa que “o apoio pedagógico é um suporte institucional que pode auxiliar os estudantes em seu processo de afiliação à universidade”. Portanto é necessário compreender se as políticas de permanência e assistência estudantil estão promovendo esse processo de afiliação institucional e/ou intelectual (HERINGER, 2018).

Além da integração, as universidades têm se deparado com um tema emergente e desafiador que tem sido abordado em alguns programas de apoio pedagógico. São as ações direcionadas à saúde mental e bem-estar dos estudantes, visto seu impacto na qualidade de vida dos discentes e conseqüentemente na aprendizagem e no desempenho acadêmico (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; TOTI; DIAS, 2020). Esse tem sido o tema de muitas pesquisas no Brasil, motivado por discussões a partir de perspectivas sociais, econômicas, políticas, pedagógicas, entre outras, devido ao processo de democratização da educação superior e a nova configuração de universidade. O novo perfil de estudantes universitários, mais representativo da sociedade brasileira e conseqüentemente mais correspondente à pluralidade de desafios por ela enfrentados, trazem para dentro das universidades mais demandas direcionadas à permanência e à conclusão do curso com qualidade (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Oliveira e Silva (2018, p. 371) defendem uma perspectiva de promoção da saúde

decorrente da relação equilibrada entre os diversos elementos da vida concreta e cotidiana do sujeito, como moradia, trabalho, lazer e educação. Portanto, ela possui uma relação intrínseca com a educação, em que ações no âmbito da promoção da saúde interferem significativamente e diretamente no processo educativo.

Para tal, é importante que psicólogos atuem na educação superior de maneira interdisciplinar, fazendo a interlocução com as demais áreas da assistência estudantil para uma prática contextualizada (OLIVEIRA; SILVA, 2018). Toti e Dias (2020) observam que tal prática já tem acontecido em alguns programas de apoio pedagógico, que propõem uma parceria entre serviços de psicologia e saúde, ou equipes multiprofissionais compostas por servidores da área da educação e da psicologia, em prol do bem-estar estudantil.

Em conformidade, Panúncio-Pinto e Colares (2015) pontuam a importância dos serviços de apoio pedagógico como suporte para o desenvolvimento dos estudantes, e como proposta de acolhimento às questões emergentes em cada fase da formação. As autoras defendem uma perspectiva de educação integral, em que se identifica a necessidade de planejar tais serviços para além da concepção clínico-assistencial, mas considerando as demandas do estudante numa

abordagem preventiva e de promoção da saúde mental. Dessa maneira, os objetivos desses serviços de apoio pedagógico tornam-se mais amplos à medida em que acrescentam ações direcionadas às temáticas relacionados ao estudante e a sua formação acadêmica.

Além dessas estratégias de ação desenvolvidas pelos programas de apoio pedagógico nas universidades, está o diálogo desses serviços com as coordenações de cursos, para divulgar o apoio ou para orientar os docentes. Toti e Dias (2020) consideram essa metodologia fundamental para transformar as demandas de apoio pedagógico em temas institucionais e não de exclusiva responsabilidade dos profissionais que atuam nesses serviços. Além disso, a contribuição destes serviços para a formação dos docentes torna-se necessária enquanto espaço de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, que irá reverberar no desempenho acadêmico dos estudantes (TOTI; DIAS, 2020).

As pesquisas recentes sobre as ações de apoio pedagógico nas universidades apontaram algumas lacunas, entre elas a avaliação dos serviços. Dias (2021) não identificou ações sistemáticas de avaliação em sua pesquisa sobre as ações de apoio pedagógico em quatro universidades federais. Toti (2022) observa a falta de procedimentos de avaliação das ações de apoio pedagógico desenvolvidas nas universidades. Entretanto Toti e Dias (2020) observam a preocupação dos profissionais com a realização da avaliação pelos estudantes para o embasamento do planejamento das ações, e denunciam alguns desafios, como:

o baixo número de respostas aos questionários *online*; o número reduzido de profissionais para tabular e analisar os dados das ações e atender às demais demandas dos setores e divulgar os resultados dessas ações; e a dificuldade em relacionar alterações no desempenho acadêmico (notas) com a participação nas ações realizadas. Esses pontos condensam parte significativa das dificuldades relacionadas à avaliação, pois as práticas adotadas estão relacionadas à avaliação qualitativa, que demonstram a percepção dos alunos sobre a participação nas atividades. Parece ser preciso implementar ferramentas para a avaliação quantitativa que relacione a melhora no desempenho e permanência dos alunos como resultado das ações. Esses dados são imprescindíveis para a legitimidade dos serviços na instituição e na sociedade, além de fundamentar a justificativa para a manutenção e aumento de recursos e servidores (TOTI; DIAS, 2020, p. 481).

Sobre a avaliação do conjunto de políticas de assistência estudantil, o PNAES determina que é papel das instituições federais fixar mecanismos de acompanhamento e de avaliação do programa (BRASIL, 2010). Dessa maneira surgem perguntas como, “o que avaliar, qual periodicidade adotar ou qual método empregar para avaliação das políticas de assistência estudantil” (SILVA, 2022, p. 21).

Silva (2022) observou em sua pesquisa que inexistem mecanismos de avaliação das políticas de assistência estudantil desenvolvidas em algumas universidades federais. Em seu mapeamento, dentre as 27 universidades que responderam, 15 (55%) disseram possuir mecanismos de avaliação do PNAES, 11 (41%) afirmaram não avaliar o programa e 1 (4%) respondeu que a avaliação está em fase de elaboração. Dentre as universidades que não avaliam, apareceram algumas demandas como: desejo em atender às recomendações dos órgãos de controle; responder ao MEC quanto aos recursos do PNAES; dificuldades tecnológicas com sistemas acadêmicos e escassez de recursos humanos; abertura ao diálogo, a propostas de avaliação, construção, implementação da avaliação e acompanhamento. Já entre as 15 universidades que avaliam, observa-se que cada instituição possui a sua própria metodologia de avaliação (SILVA, 2022).

O Relatório da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFESs também confirma a escassez de estudos de avaliação sobre as políticas de Assistência Estudantil, e reforça a necessidade de estudos que avaliem por meio de dados sistematizados, somados a reflexões contundentes sobre as políticas de Assistência Estudantil e sua contribuição para a permanência do estudante na instituição, assim como para o seu sucesso acadêmico (FONAPRACE, 2019). O processo de avaliação é imprescindível para a construção das propostas institucionais pois, a soma dos seus resultados com os dados do perfil dos estudantes da instituição fornece as necessidades a serem atendidas, possibilitando um planejamento assertivo ou a remodelação das ações já existentes (TOTI, 2022).

Além do processo avaliativo, Toti (2022) encontra em seu estudo outros desafios que têm sido enfrentados pelos serviços de apoio pedagógico, como a articulação destas ações com os(as) docentes, e o fato de os(as) estudantes desconhecerem a atuação da assistência estudantil direcionada às ações de apoio pedagógico, embora afirmem a importância destas para a permanência. Dias (2021) aponta para a necessidade de sistemas ou softwares como mecanismo importante que permitirá aperfeiçoar o trabalho, ao normatizar as rotinas e refinar dados que possibilitem contatar os estudantes.

Existe também a carência de formação continuada e de qualificação para os profissionais que atuam nos programas de apoio pedagógico, considerando que se trata de uma área nova, ainda não abordada nos currículos dos cursos de graduação. Ainda de acordo com Dias (2021), os(as) profissionais sinalizam a necessidade de continuar estudando e pesquisando a fim de contribuir com suas atribuições. De acordo com Toti (2022), esse fenômeno se dá devido à formação dos profissionais do curso de Pedagogia estar direcionada para atuação na educação

básica, e a recente chegada destes servidores(as) fomentada pelas novas demandas geradas a partir das atuais políticas de ações afirmativas e assistência estudantil. Segundo a autora,

não só há um novo público de estudantes, mas também um novo perfil de profissionais que, em geral, não tiveram experiências similares no ensino superior, bem como não tiveram formação para essa atuação. Nossos resultados mostram uma mudança no profissional que desenvolve essas ações. Se, nas décadas de 1970 e 1980, eram os próprios docentes das áreas de Pedagogia, Orientação Educacional e Psicologia os responsáveis pelas ações de orientação, com a colaboração dos docentes das demais áreas atuando em programas de monitoria/tutoria (ZADOROSNY, 1981), agora são os servidores do corpo técnico-administrativo que assumem a proposição e/ou a realização das ações de apoio. Nas universidades federais, os servidores são vinculados ao Poder Executivo, no Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação (PCCTAE). A carreira de técnico-administrativo engloba todos os cargos citados na pesquisa, exceto o de docente: Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo, Técnicos em Assuntos Educacionais, Intérprete de Libras, Assistente em Administração e os cargos da área de saúde, além de uma série de outros que não estão envolvidos diretamente no Apoio Pedagógico (TOTI, 2022, p. 94).

Em sua pesquisa sobre a formação dos(as) servidores(as) que atuam nos serviços de apoio pedagógico das universidades federais, Toti (2022) identificou que 33% dos(as) profissionais são pedagogos(as), 17,9% psicólogos(as) e 15,7% assistentes sociais. Os dados indicam que as equipes se constituem por diferentes profissionais, possibilitando o atendimento das diferentes demandas estudantis.

Com base neste referencial teórico, o presente estudo realizou uma avaliação formativa do PIAPE da UFSC, conforme os procedimentos metodológicos apresentados a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método científico é “o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos” (SEVERINO, 2016, p. 108). No mesmo sentido, Vergara (2005, p. 9) afirma que “o método aproxima o investigador do fenômeno estudado”. Considerando sua importância, o presente capítulo detalha os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa, sintetizados no Quadro 3. A metodologia utilizada na investigação está embasada em Godoy (1995), Severino (2016), Triviños (1987), Vergara (2005; 2009) e Yin (2001).

Quadro 3 – Resumo dos procedimentos metodológicos

Métodos de análise	
Natureza	Aplicada
Abordagem	Qualitativa
Fins	Aplicada e descritiva
Meios	Bibliografia; documental; e estudo de caso
Técnicas e Instrumentos	Levantamento de dados; grupo de foco; e questionário.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A seguir apresentam-se as seções secundárias que abordam a caracterização e a classificação da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, as técnicas e os instrumentos de coleta e análise de dados, e por fim as limitações da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Triviños (1987, p. 129) afirma que “a pesquisa qualitativa fenomenológica não tem hipóteses que verificar empiricamente [...], isto significava a presença de uma teoria, toda uma concepção delimitada *a priori*. Os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto”. Para tal, foi feita a fundamentação teórica embasada em referenciais sobre políticas públicas, avaliação de políticas públicas, assistência estudantil e apoio pedagógico no ensino superior, que posteriormente deu suporte à investigação empírica.

Segundo Godoy (1995, p. 21), na investigação empírica de uma pesquisa qualitativa

o fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

No mesmo sentido, Triviños (1987) afirma que a investigação empírica da pesquisa de abordagem qualitativa parte do fenômeno social e sua análise começa diretamente sobre este. Dessa maneira, a presente pesquisa cujo objeto principal fora o PIAPE, desenvolveu sua análise investigando o histórico do programa, documentos institucionais, as ações desenvolvidas e a percepção de atores envolvidos, como usuários e gestão.

A natureza da pesquisa é aplicada devido à sua finalidade prática, provocada pela necessidade de resolução de problemas concretos (VERGARA, 2009). A pesquisa aplicada tem como objetivo gerar conhecimentos para solucionar um problema específico de interesse local (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Portanto, fora elencado como objetivo geral deste estudo propor melhorias no PIAPE, a partir de uma avaliação formativa, metodologia de avaliação que propõe investigar o funcionamento de um programa e as estratégias utilizadas para alcançar os resultados, com enfoque nos processos (CAVALCANTI, 2006). A pesquisa está centrada na fundamentação teórica levantada e nos resultados da coleta de dados realizada junto aos sujeitos envolvidos no programa. Sua aplicação tem o intuito de contribuir para a qualidade das ações de apoio pedagógico desenvolvidas na instituição, e para a melhoria das propostas de assistência e permanência estudantil.

3.2 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Vergara (2009) estabelece a classificação dos tipos de pesquisa quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, dados os objetivos da presente pesquisa, entende-se como aplicada e descritiva. Segundo Triviños (1987, p. 128), “a pesquisa qualitativa com apoio teórico na fenomenologia é essencialmente descritiva”. A pesquisa descritiva pretende descrever os fatos e fenômenos de tal realidade com exatidão. Para tal, os estudos descritivos requerem do pesquisador uma clara delimitação dos objetivos do estudo, das questões de pesquisa, da população e da amostra, assim como das técnicas, métodos e teorias que devem nortear a coleta

e interpretação de dados (TRIVIÑOS, 1987). Além disso, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois “está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções” (THIOLLENT, 2009, p. 36).

Quanto aos meios, a presente pesquisa é bibliográfica, documental e estudo de caso. De acordo com Severino (2016, p. 131), a pesquisa bibliográfica

é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Já a pesquisa documental “é um tipo de estudo descritivo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Este estudo tem como fonte diferentes tipos de documentos que ainda não passaram por um tratamento analítico, são matéria-prima, como jornais, leis, *sites*, documentos legais, gravações, entre outros, que possibilitem ao pesquisador desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2016).

Sobre o estudo de caso, Yin (2001, p. 22) o caracteriza como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Para Triviños (1987) o estudo de caso objetiva fornecer conhecimento profundo sobre uma realidade delimitada, cujos resultados encontrados podem possibilitar a elaboração de hipóteses e o desenvolvimento de futuras pesquisas.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Severino (2016, p. 132), “as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. [...] Mas, obviamente, precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados”. Em conformidade com a abordagem qualitativa, as técnicas e instrumentos de coleta de dados que foram utilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa são a documentação, o questionário de avaliação do programa, e o grupo de foco.

Para responder ao primeiro objetivo específico - apresentar o PIAPE da UFSC, foi realizada uma pesquisa documental nos documentos legais do programa como o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Resolução Normativa n. 133/2019/CUn, em 29 de outubro de 2019, os *sites* institucionais e demais documentos que compõem um arquivo histórico, a fim de

contextualizar o programa a partir da sua criação, apresentando os marcos importantes e as ações desenvolvidas para o seu estabelecimento na instituição. Essa é uma técnica de identificação, levantamento e exploração de documentos que são fontes do objeto pesquisado (SEVERINO, 2016), utilizada no desenvolvimento do trabalho.

Para o alcance do segundo objetivo específico - diagnosticar a percepção dos estudantes participantes do PIAPE acerca das atividades do programa, foram analisadas as respostas dos questionários de avaliação aplicados pela gestão, que aborda a percepção dos estudantes que participaram das atividades do PIAPE nos cinco *campi* da UFSC. O *link* com o formulário avaliativo é enviado por *e-mail* aos(às) estudantes inscritos ao término de cada atividade. Para acesso e uso destes dados, obteve-se a autorização da coordenação do programa, conforme apresentado no Anexo A.

As avaliações analisadas correspondem às atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022. Este recorte temporal considera os dois últimos semestres letivos de atividades que antecedem esta pesquisa. A delimitação considerou o volume de dados possível de ser coletado e analisado no período da investigação. É importante destacar que o segundo semestre de 2021 fora de atividades remotas na UFSC em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19, e o primeiro semestre de 2022, de aulas presenciais na graduação, após a liberação das aulas nos espaços da instituição. No entanto, esta diferença no ensino não inviabilizou o atingimento dos objetivos propostos pela pesquisa, considerando que o instrumento avaliativo analisado é o mesmo nos dois semestres.

Dentro desse recorte temporal, foram analisadas todas as 783 avaliações discentes correspondentes às áreas ofertadas pelo programa, sendo elas: Orientação Pedagógica, Matemática, Leitura e Produção Textual, Estatística, Bioquímica, Informática, Química, Física e Biologia. Os modelos dos questionários elaborados pela gestão do PIAPE podem ser observados nos anexos B e C. O Anexo B contém o questionário do *Campus* Florianópolis – Área Matemática. Esse questionário representa também os questionários das demais áreas do referido *Campus*, e aos questionários das áreas do *Campus* de Araranguá e *Campus* Joinville, que serão analisados na pesquisa, pois são similares; o Anexo C contém o questionário do *Campus* Florianópolis – Área Orientação Pedagógica; o Anexo D contém o questionário das áreas do *Campus* Curitibanos; e o Anexo E contém o questionário das áreas do *Campus* Blumenau.

Os questionários destinados aos estudantes consistem em uma ferramenta on-line com perguntas divididas em 4 blocos: o primeiro bloco trata das informações do estudante como

dados pessoais, *Campus*, curso, fase, modalidade de ingresso na instituição e como conheceu o PIAPE; o segundo bloco trata sobre qual modalidade de apoio o estudante participou, interesse na área inscrita, e os fatores que estimularam o estudante a buscá-la; o terceiro bloco aborda questões relacionadas ao tutor(a); e o quarto bloco traz questões que versam sobre o acesso ao ambiente virtual, a contribuição da atividade cursada para o desempenho acadêmico no referido semestre, além de sugestões de outras atividades a serem oferecidas pelo programa e espaço livre para comentários sobre o semestre letivo. Esses blocos tratam do questionário que está no Anexo B, os questionários presentes nos Anexos C, D e E apresentam pequenas alterações nas questões, considerando as especificidades da área ou do *campus*.

Por fim, para atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa - identificar limitações e possibilidades das ações desenvolvidas pelo PIAPE da UFSC, foi realizado o grupo de foco com os(as) servidores(as) que atuam no programa. Segundo Vergara (2005), o grupo de foco é uma técnica de coleta de dados que se apoia na realização de entrevistas em grupo, conduzidas por um moderador, tendo como objetivo discutir determinado tópico. O grupo de foco pode provocar *insights* nos participantes, o que enriquece a pesquisa. Para tal técnica, a autora sugere que o pesquisador defina o tema e o problema a ser investigado, elabore as questões a serem discutidas, e selecione os participantes de acordo com a proposta. Após a reunião deve ser feita a análise dos dados, registrando-os por categorias temáticas que apareceram nas discussões, assim como compatibilidades ou contrapontos. Por fim, resgata-se o problema de investigação para confrontar os resultados com as teorias que deram suporte (VERGARA, 2005).

Na presente pesquisa, o PIAPE foi o tema abordado no grupo de foco e o problema investigado centralizou-se nos limites e possibilidades do programa. As perguntas elaboradas e utilizadas no grupo de foco estão descritas no Apêndice A – Perguntas para o Grupo de Foco, e solicitam dos(as) gestores(as) a descrição do programa, as evoluções nos últimos anos, as problemáticas vivenciadas e o que pode ser melhorado, o processo avaliativo, principais demandas estudantis, a importância do PIAPE para a permanência de estudantes, e a formação dos(as) servidores que atuam na função de gestores. As questões foram elaboradas com base na metodologia da avaliação formativa, em que se pretende investigar o funcionamento do programa e possibilidades de melhorias junto aos atores envolvidos, para aperfeiçoá-lo (RUA, 2010).

Para participar do grupo foram convidados os(as) sete gestores(as) que atuam no programa. A equipe é composta por três técnicas em assuntos educacionais do *campus* de

Florianópolis (uma delas ocupante do cargo de coordenadora geral do programa), e um(a) coordenador(a) local do PIAPE nos demais *campi* da UFSC, também técnicos(as) em assuntos educacionais. O grupo de foco aconteceu de maneira virtual, considerando a participação dos gestores que atuam nos cinco *campi* da UFSC estabelecidos nas cidades de Florianópolis, Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville. Com apoio da plataforma Google Meet, o encontro foi realizado no dia 16 de novembro de 2022, data previamente agendada conforme a disponibilidade dos(as) participantes. O grupo foi conduzido pela pesquisadora e contou com a participação de seis dos(as) setes servidores(as) convidados, pois uma das gestoras de Florianópolis não pôde estar presente no dia agendado.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise interpretativa, em comum acordo com a abordagem qualitativa. Segundo Triviños (1987) a análise interpretativa está apoiada na fundamentação teórica, nos resultados encontrados na coleta de dados, e na experiência do investigador. O autor afirma ainda que a interpretação dos resultados tem como base a percepção de determinado fenômeno no seu contexto. Dessa maneira é consistente e coerente, com resultados expressos, por exemplo, em narrativas ou descrições para fundamentar a pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). O Quadro 4 propõe um resumo sobre os fatores de análise, sujeitos e instrumentos utilizados para coleta de acordo com cada objetivo específico.

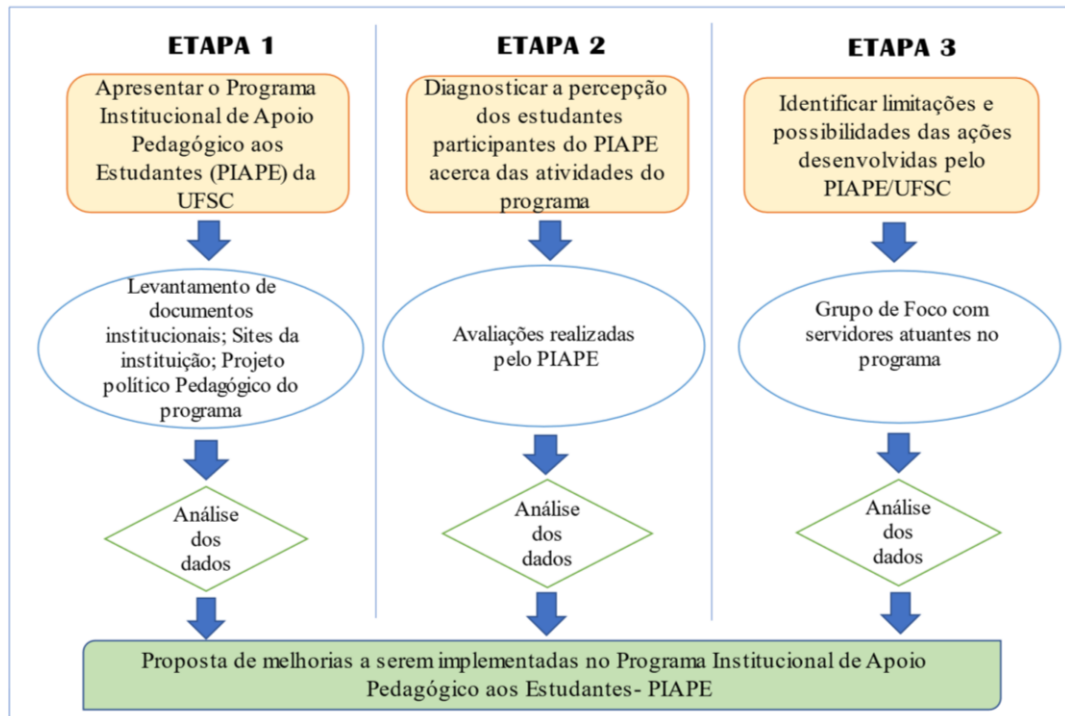
Quadro 4 - Instrumento de coleta de dados por objetivo específico

Objetivos específicos	Categorias de análise	Fatores de análise	Sujeitos	Instrumentos de coleta de dados
a) Apresentar o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) da UFSC.	PIAPE	Histórico do programa; Atores envolvidos; Datas principais; Marcos; Ações: tutoria, orientações pedagógicas, oficinas.	Não se aplica.	Levantamento de documentos institucionais; <i>Sites</i> da instituição; Projeto político Pedagógico do programa.
b) Diagnosticar a percepção dos estudantes participantes do PIAPE acerca das atividades do programa.	Percepção dos estudantes acerca das atividades do programa.	- Perfil do público estudantil; - Aprendizado do conteúdo; - Melhora do desempenho nas disciplinas; - Fragilidades educacionais enfrentadas pelos estudantes; - Qualidade das atividades do PIAPE;	Estudantes participantes do PIAPE.	Levantamento de avaliações realizadas pelo PIAPE.
c) Identificar limitações e possibilidades das ações desenvolvidas pelo PIAPE/UFSC.	Limitações; Possibilidades	- Descrição do PIAPE; - Evoluções nos últimos anos; - Problemáticas vivenciadas; - Processo avaliativo; - Identificação das demandas estudantis; - Capacitação para desenvolver o trabalho de apoio pedagógico; - Papel do programa para permanência estudantil.	Gestores(as) do programa nos cinco campi.	Grupo de foco com os(as) gestores(as) do programa.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A Figura 2 apresenta as etapas a serem seguidas para o desenvolvimento da pesquisa e alcance do objetivo geral.

Figura 2 – Etapas da Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2022).

3.4 SUJEITOS DE PESQUISA

Para Triviños (1987, p. 112), no estudo descritivo, “a população e a amostra devem ser claramente delimitadas, da mesma maneira, os objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses, e as questões de pesquisa etc.” Portanto para o alcance do objetivo geral desta pesquisa, o estudo concentrou-se nas ações desenvolvidas pelo PIAPE nos cinco *campi* da UFSC, tendo como sujeitos deste estudo os atores envolvidos nesse contexto, sendo eles os(as) estudantes e servidores(as) que participam do programa.

Foram analisadas as avaliações realizadas pelos(as) estudantes que se inscreveram e concluíram uma ou mais atividades ofertadas pelo PIAPE, nos cinco *campi* da UFSC. Já os(as) servidores(as) que participaram da pesquisa são técnico-administrativos em educação da UFSC, que trabalham para o desenvolvimento do PIAPE em cada *campus* universitário. O programa conta com quatro coordenadores(as) locais (um em cada *campus*), e duas servidoras e uma

coordenadora geral que atuam no *campus* de Florianópolis. Dessa maneira, para o grupo de foco foram convidados estes(as) sete servidores(as), cuja participação foi voluntária.

Yin (2001) contribui sobre a ética na pesquisa qualitativa e, para assegurá-la, propõe algumas diretrizes que envolvem a responsabilidade do(a) pesquisador(a) em relação aos sujeitos da pesquisa e a integridade do processo de investigação. Sobre a responsabilidade, o autor enfatiza a necessidade de se obter e registrar o consentimento dos sujeitos da pesquisa, garantindo sua ciência sobre os objetivos, métodos e possíveis implicações do estudo, além de proteger a privacidade e confidencialidade dos participantes, evitando a divulgação de informações que possam identificá-los. Portanto para o presente estudo foi enviado um convite aos sujeitos para participarem do grupo de foco, conforme o Apêndice B, com informações sobre os objetivos e métodos da pesquisa. Os sujeitos que aceitaram participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Apêndice C.

Já sobre a integridade no processo do estudo, Yin (2001) afirma que é importante que o pesquisador seja transparente em relação aos seus interesses e motivações na pesquisa, evitando conflitos de interesse ou manipulações que possam comprometer a validade dos resultados, assim como conduzir a pesquisa de maneira imparcial e objetiva, distando-se da coleta seletiva de informações ou da interpretação tendenciosa dos resultados. Além disso, deve-se garantir a qualidade e a confiabilidade dos dados coletados utilizando-se das técnicas definidas para o estudo, posturas adotadas durante o processo desta pesquisa.

A presente pesquisa seguiu as etapas sugeridas por Severino (2016, p. 128) para o estudo de caso pois, “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor [...]”, além de seguir os procedimentos da pesquisa de campo. Ainda de acordo com o autor, ao término da coleta dos dados deve-se trabalhar as informações por meio de rigorosa análise e apresentá-los em relatórios qualificados. Dessa maneira, a seção a seguir apresenta a análise e resultados deste estudo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção faz-se a apresentação e análise dos resultados obtidos na pesquisa de acordo com os objetivos específicos traçados. A seção está dividida em três subseções. A primeira apresenta a descrição do objeto do estudo de caso, contemplando o histórico e a contextualização da UFSC e do PIAPE, além das diretrizes, pressupostos teórico-metodológicos e dados quantitativos do programa. Na segunda seção apresenta-se o diagnóstico da percepção dos estudantes sobre as atividades do PIAPE, a partir da avaliação discente realizada pelo programa. E na terceira seção identifica-se as limitações e possibilidades do PIAPE com base na visão dos(as) gestores(as).

4.1 APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO PEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES – PIAPE

Para apresentação do programa, primeiro objetivo específico da presente pesquisa, foi realizada uma investigação documental nos documentos legais do PIAPE, como o PPP, a Resolução Normativa n. 133/2019/CUn, os *sites* institucionais, relatórios semestrais da gestão e demais documentos que compõem um arquivo histórico. Tal investigação buscou contextualizar o programa a partir da sua criação, apresentar os marcos importantes, os documentos norteadores, os pressupostos teórico-metodológicos, as ações de apoio pedagógico que desenvolve e os dados quantitativos sobre atividades, tutores e estudantes atendidos.

O PIAPE é um programa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e para compreender o contexto do programa tratar-se-á inicialmente sobre o histórico da instituição. A UFSC foi criada na capital de Santa Catarina, Florianópolis, no ano de 1960, pelo então Presidente da República Juscelino Kubitschek, por meio da Lei n. 3.849, de 18 de dezembro de 1960. A Lei conferiu à nova universidade autonomia didática, financeira, administrativa e disciplinar (BRASIL, 1960; UFSC, 2010). Em sua origem, constituiu-se pela junção das Faculdades de Direito (1932), de Ciências Econômicas (1943), de Odontologia (1946), de Farmácia e Bioquímica (1946), de Filosofia (1952), de Medicina (1957) e de Serviço Social (1958) já existentes na cidade, e da Escola de Engenharia Industrial⁹ (UFSC, 2010; 2020). Em

⁹ A Escola de Engenharia Industrial foi criada para congregar a unidade universitária devido à obrigatoriedade instituída pelo Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que exigia pelo menos três das seguintes áreas:

16 de setembro de 1961 foi nomeado o primeiro reitor, Professor João David Ferreira Lima (UFSC, 2010).

O golpe militar de 1964 instaurou diversas mudanças no regime educacional brasileiro, entre elas as Reformas Universitárias (UFSC, 2010). A UFSC foi a primeira universidade a estabelecer a Reforma Universitária, aprovada pela Lei n. 64.824, de 15 de julho de 1969 (BRASIL, 1969; UFSC, 2010). A Reforma gerou mudanças significativas como o vestibular unificado, a transformação das faculdades em Centros e Departamentos, a alteração de ciclos anuais para semestrais, a matrícula por disciplina, entre outras alterações existentes até os dias atuais (UFSC, 2010; 2020). Em decorrência da Reforma Universitária e do aumento da demanda acadêmica, houve também maior preocupação com a qualificação docente, iniciando-se o processo de criação dos primeiros cursos de pós-graduação entre o final das décadas de 1960 a 1980 (UFSC, 2020). Na década de 1960 também foi criado o Colégio de Aplicação, atendendo os Ensinos Fundamental e Médio, e na década de 1980 o Núcleo de Desenvolvimento Infantil, direcionado à Educação Infantil (UFSC, 2010).

Com a redemocratização, os anos 1980 e 1990 foram marcados por movimentos estudantis e de servidores em favor da democracia. A UFSC vivenciou um processo de mudança estrutural nas suas políticas e nas ações administrativas com reformas no estatuto interno, além de cortes orçamentários em decorrência da crise econômica no Brasil, que provocaram manifestações em defesa da Educação Pública, Gratuita e de Qualidade. Tais movimentos fomentaram o crescimento e o desenvolvimento da UFSC, transformando-a em uma das melhores universidades do Brasil no começo do século XXI (UFSC, 2020).

Em 2007 a UFSC aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), financiado pelo Ministério da Educação (MEC), ampliando sua oferta de cursos e expandindo para o interior do Estado. Foram criados quatro novos *campi* nas cidades de Araranguá, Curitibanos e Joinville em 2009, e Blumenau em 2014 (UFSC, 2010; 2020). A adesão ao REUNI ampliou o número de estudantes em 15% desde a sua adesão (UFSC, 2020) e possibilitou o aumento na contratação de servidores técnico-administrativos e docentes.

De acordo com o Relatório de Gestão da UFSC (UFSC, 2021), que trata das atividades desenvolvidas pela instituição no ano de 2021, a universidade conta com 11 Centros de Ensino no *campus* Florianópolis e um centro de ensino em cada um dos demais *campi*, totalizando a

Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação e Letras (BRASIL, 1931; UFSC, 2010; UFSC, 2020).

oferta de 107 cursos de graduação na modalidade presencial e 13 cursos na modalidade a distância (UFSC, 2021). Em 2021 foram registrados 34.858 estudantes matriculados nos cursos de graduação, e 8.399 estudantes matriculados nos 147 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (sendo 58 doutorados acadêmicos, 69 mestrados acadêmicos, um doutorado profissional e 20 mestrados profissionais) oferecidos na instituição (UFSC, 2021). A instituição conta também com cerca de 3.000 servidores técnico-administrativos e mais de 2.000 servidores docentes (UFSC, 2020).

A UFSC tem por missão

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, e na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade da vida (UFSC, 2020, p. 25).

Em comunhão, o ensino, a pesquisa e a extensão atuam indissociavelmente entre si, e transversalmente com outras sete áreas, “sendo elas a cultura e arte; o esporte, saúde e lazer; a tecnologia, inovação e empreendedorismo; a internacionalização; a interdisciplinaridade; a inclusão social e diversidade; e a sustentabilidade ambiental” (UFSC, 2020, p. 26). A instituição tem como visão: “Ser uma universidade de excelência e inclusiva” (UFSC, 2020, p. 25).

Em conformidade com a política de expansão das universidades públicas e com a missão e a visão da instituição, o Conselho Universitário da UFSC aprovou no ano de 2007 a Resolução Normativa n.008/CUn/2007, estabelecendo o Programa de Ações Afirmativas. O Programa estipulou cotas nas vagas do vestibular a partir de 2008, de 30% para estudantes oriundos de escola pública, autodeclarados pretos, pardos e indígenas (UFSC, 2007).

Esta aprovação ocorreu dois anos após a apresentação desta demanda à Reitoria pelo movimento negro e professores(as) da universidade. A instituição vinha vivenciando espaços de debates sobre a reserva de vagas para negros e indígenas desde o ano de 2002, fomentados pelo grupo de trabalho Etnia, Gênero e Classe. Em 2006 esse grupo passou a contar com uma comissão institucional criada para discutir a ampliação do acesso para diversidade étnico-racial e socioeconômica na UFSC, que repercutiu na implantação do programa na instituição antes da Lei Federal (Lei das Cotas), estabelecida somente em 2012 (PASSOS, 2015).

Com a referida Lei houve uma adequação da política de ações afirmativas da UFSC à Legislação, por meio da Resolução Normativa n. 52/CUn/2015, de 16 de Junho de 2015 (UFSC, 2015). Esta determinou que a reserva de vagas na UFSC deve obedecer à legislação interna da

instituição e/ou às normativas específicas dos cursos, com base no Programa de Ações Afirmativas instituído pela Lei das Cotas, Lei n. 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012b). Desta maneira, a reserva de vagas é de 50% para estudantes oriundos de escola pública, sendo 25% destes com renda familiar de até 1,5 salário-mínimo *per capita*, e 32% destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (UFSC, 2015).

Para administrar os programas e projetos direcionados à política estudantil, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis foi criada no ano de 2004 pelo então Reitor Prof. Lúcio José Botelho (ESPÍNDOLA, 2014), e passou por uma alteração na sua denominação na gestão do Reitor Prof. Irineu Manuel de Souza em 2023, para Pró-Reitoria de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE). Esse órgão executivo central integra a administração superior da UFSC com a missão de desenvolver ações institucionais, acadêmicas e pedagógicas voltadas para o acesso, permanência e conclusão dos(as) graduandos(as) dos cursos presenciais (UFSC, 2021).

De acordo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2020-2024, a assistência estudantil na universidade é uma política social pautada pelo PNAES, com o objetivo de “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (UFSC, 2020, p. 100). A PRAE desenvolve programas voltados para assistência estudantil destinados prioritariamente aos estudantes oriundos de escola pública, ou com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo. O documento afirma que a assistência estudantil da instituição “faz parte, juntamente com outros programas institucionais, de um conjunto de ações voltadas para a permanência estudantil, conceito este mais amplo e de caráter intersetorial” (UFSC, 2020, p. 100).

A PRAE conta com o Departamento de Permanência Estudantil (DPE), denominado anteriormente como Coordenadoria de Assistência Estudantil (COAEs) para coordenação e execução de programas de assistência. O objetivo da coordenadoria é contribuir para a permanência do estudante regularmente matriculado na graduação e para a melhoria do desempenho acadêmico, “em consonância com a Política Nacional de Permanência e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), [...] prioritariamente voltadas à assistência estudantil inclusiva e comprometidas com a diminuição das desigualdades sociais” (UFSC, 2021, p. 70).

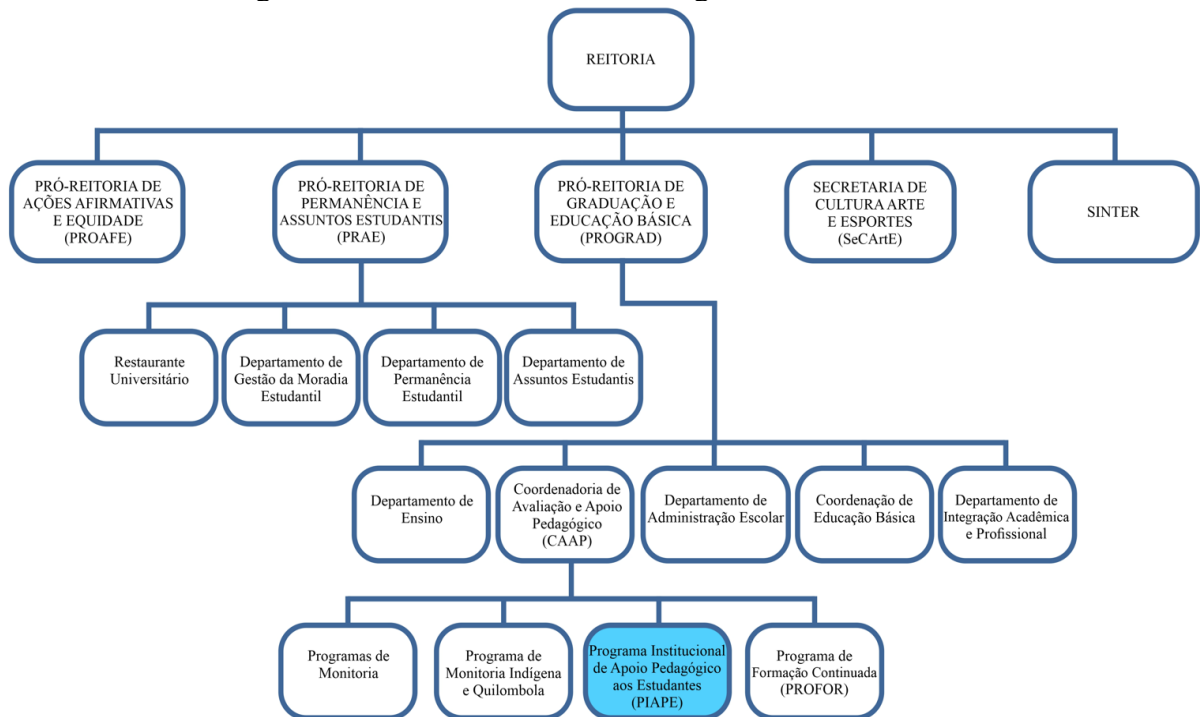
O DPE é responsável por auxílios como Moradia Estudantil; Auxílio-Moradia; Auxílio Creche; Bolsa Estudantil; Isenção de Refeições no Restaurante Universitário (RU); Programa

de Assistência Estudantil para Estudantes Indígenas e Quilombolas (PAIQ); Apoio à Aprendizagem de Idiomas e à Atividades Esportivas. Entre outras atribuições, destaca-se a responsabilidade por “gerenciar o acolhimento ao/à estudante e a socialização de informações necessárias para permanência deste na UFSC; e Desenvolver ações de acolhimento de demandas psicossociais e de promoção de saúde” (UFSC, 2021, p. 72).

As ações de apoio pedagógico da UFSC planejadas em conformidade com o PNAES têm sido desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica (PROGRAD), possivelmente por seu caráter universal, ou seja, destinadas a todos(as) os(as) estudantes da graduação e não apenas ao público-alvo da assistência estudantil, cujas ações geralmente são desempenhadas por setores da PRAE (TOTI, 2022). A PROGRAD é um órgão executivo integrante da administração central que tem por finalidade executar ações na área da educação superior de graduação e da educação básica. Entre os objetivos traçados, a Pró-Reitoria propõe-se a “estabelecer uma política de acolhimento, acompanhamento, apoio e orientação pedagógica aos discentes da UFSC” (UFSC, 2021, p. 47), que tem sido desenvolvida pela Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP) por meio do PIAPE.

A Figura 3 apresenta o PIAPE na Estrutura Organizacional que desenvolve os programas de assistência estudantil na UFSC, sendo elas a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica (PROGRAD), a Pró-Reitora de Permanência e Assuntos Estudantis (PRAE), a Secretaria de Cultura, Arte e Esportes (SeCArte) e a Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE). Além disso, acrescentou-se a Secretaria de Relações Internacionais (SINTER) considerando o trabalho desenvolvido entre o PIAPE e a secretaria para o atendimento de estudantes estrangeiros.

Figura 3 – O PIAPE na Estrutura Organizacional da UFSC



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A CAAP é responsável pelo desenvolvimento dos Programas de Monitoria, Programa de Monitoria Indígena e Quilombola, PIAPE, e Programa de Formação Continuada (PROFOR), este último destinado ao aperfeiçoamento pedagógico dos docentes da instituição. A CAAP foi criada em 2012 na gestão da Reitora Professora Roselane Neckel, tendo como um dos objetivos a promoção de ações de apoio pedagógico e de avaliação aos estudantes, visando assegurar melhores condições de aprendizado, e promover “uma nova prática de abordagem dos problemas referentes ao processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Graduação” (UFSC, 2014, p. 5).

No decorrer do segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2013 a equipe da coordenadoria planejou o PIAPE, em parceria com a PRAE e com apoio dos coordenadores de cursos de graduação, chefes de departamento, servidores docentes das áreas de conhecimento envolvidas, DCE e Centros Acadêmicos dos cursos de graduação. A criação do programa tem como intenção “oferecer condições de igualdade de aprendizagem aos diferentes perfis de alunos ingressantes na instituição, garantindo seu aprendizado com qualidade nas áreas com maiores históricos de reprovação ao longo da última década” (UFSC, 2014, p. 6). No segundo

semestre de 2013, após cerca de um ano de planejamento, o PIAPE iniciou suas atividades (UFSC, 2014).

No ano de 2018, um grupo de trabalho composto por servidores técnicos e docentes que atuavam no PIAPE elaborou as estratégias, diretrizes, fundamentos, planos de trabalho e de ações para o PIAPE, resultando em uma minuta da Resolução para o Programa. Esta minuta tramitou no Conselho Universitário no ano de 2019 e foi aprovada como Resolução Normativa n. 133/2019/CUn, de 29 de outubro de 2019, consolidando o até então projeto, em um Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes da UFSC (MACEDO; IOPPI, 2021). Essa consolidação retrata o entendimento da gestão do programa de que o apoio pedagógico deve ser estabelecido e planejado pela universidade como uma política institucional e não enquanto ações eventuais (UFSC, 2022c).

A Resolução Normativa do programa é, portanto, a materialização de uma política de apoio pedagógico da UFSC que confere ao PIAPE o caráter de política pública local com diretrizes operacionais embasadas em macrodiretrizes estratégicas, como o PNAES, de forte impacto no seu microambiente (SECCHI; COELHO; PIRES, 2019). O Quadro 5 situa o programa neste contexto, e apresenta outros exemplos de problema público, bem como a política pública pensada para combater o problema, o instrumento que a embasará, e os atores envolvidos.

Quadro 5 - Problemas, Políticas, Instrumentos e Atores

Problema Público	Política Pública	Instrumentos	Atores Envolvidos
Retenção e evasão nos cursos da Graduação da UFSC	Ações de Apoio Pedagógico.	PIAPE	Universidade Federal de Santa Catarina; Servidores TAES; Bolsistas tutores; Estudantes da graduação
Evasão e retenção nas universidades federais	Ações de assistência estudantil aos estudantes cotistas.	PNAES	Ministério da Educação; governo federal; universidades federais; estudantes universitários
Elitização do público universitário	Cotas de acesso às universidades federais para estudantes oriundos de escola pública, pretos, pardos e indígenas.	Lei das Cotas	Ministério da Educação; governo federal; universidades federais; estudantes do ensino médio oriundos de escola pública e demais recortes.
Desigualdade Social	Cotas para acesso às universidades federais e faculdades privadas.	REUNI, ProUni, FIES, Lei das Cotas.	Ministério da Educação; Governo Federal; Universidades Federais; Faculdades Privadas

Fonte: estrutura adaptada de Secchi (2021, p. 6).

O programa é replanejado a cada semestre conforme as necessidades apontadas nos resultados das avaliações, considerando suas especificidades e dinâmicas de transformação social. A aprovação da Resolução estabeleceu o programa como institucional e fomentou à gestão a necessidade de definir as diretrizes e o formato do programa por meio do Projeto Político Pedagógico. Nos anos de 2020 e 2021 a equipe de servidores que atuam no PIAPE nos cinco *campi* e os(as) professores(as) supervisores(as) das áreas se reuniram para construir o PPP do programa. O entendimento da gestão do programa é que este “coloca-se como um documento orientador para as equipes comprometidas com o funcionamento do programa e para toda a comunidade universitária, apresentando fundamentos éticos, pedagógicos e metodológicos para orientar as atividades a ele relacionadas na UFSC” (UFSC, 2022c, p. 2). Alinhado ao Projeto Político Pedagógico da UFSC, bem como à missão e aos valores da instituição, o PPP do PIAPE é a “sistematização de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, definindo as ações educativas a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade” (UFSC, 2022c, p. 18).

Dessa maneira, os atuais documentos norteadores do programa são o Projeto Político Pedagógico (UFSC, 2022c) e a Resolução Normativa (UFSC, 2019). Estes caracterizam o PIAPE enquanto

estratégia pedagógica para a permanência estudantil na graduação da UFSC, bem como para o apoio ao trabalho de ensino por docentes nos cursos de graduação, no sentido de colaborar para o constante aprimoramento da atividade educacional. Caracteriza-se pela oferta de atividades de acolhimento, apoio e orientação pedagógica para estudantes de graduação dos cinco *campi*, através de um conjunto de atividades continuadas e/ou pontuais, com conteúdos relevantes para as diversas áreas de formação; pela organização de eventos sobre temas de interesse da comunidade acadêmica; pela atenção às necessidades de aprendizagem; pela oferta de conteúdos complementares; e pela possibilidade de oferta de intercâmbio com serviços oferecidos por outros setores da UFSC (UFSC, 2022c, p. 7).

No âmbito da UFSC, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (UFSC, 2020) é o documento norteador que define a missão da instituição e sua política pedagógica institucional, e é o principal instrumento de planejamento estratégico da universidade. Planejado para um período de cinco anos, o documento referente ao período de 2020 a 2024 define objetivos e estratégias que incentivam ações de apoio pedagógico na universidade, e propõem o acolhimento e inserção do estudante no ambiente acadêmico por meio de ações que promovam a permanência e o sucesso estudantil. O PDI afirma que o principal programa de

apoio pedagógico da instituição “é compreendido como uma estratégia pedagógica de apoio e orientação aos estudantes [...], bem como de apoio ao trabalho de ensino dos docentes e aos cursos de graduação, no sentido de colaborar para o constante aprimoramento da atividade educacional” (UFSC, 2020 p. 99). Ainda de acordo com o Plano, o programa visa oferecer condições de igualdade para aprendizagem e permanência do estudante na UFSC (UFSC, 2020). O PDI afirma que o PIAPE

busca acolher os diferentes sujeitos que ingressam na graduação e cumprir o que preconiza o Ministério da Educação no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que institui a oferta de apoio pedagógico, visando, [...] garantir a ampliação ‘das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal’. [...] Além disso, o PIAPE contribui com a pós-graduação, oferecendo um importante espaço para a prática de atividades docentes a mestrandos e doutorandos nas suas áreas de formação (UFSC, 2020, p. 99).

O Relatório de Autoavaliação Institucional realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFSC, correspondente ao ano de 2022 (UFSC, 2023) caracteriza o PIAPE conforme os documentos norteadores do programa, além de apresentar os dados quantitativos sobre as atividades desenvolvidas no ano referido. De acordo com o documento, o programa tem desenvolvido ações de acompanhamento universal aos graduandos conforme a procura espontânea ou encaminhamento via coordenações de curso ou docentes, além do “trabalho de acompanhamento das trajetórias acadêmicas para estudantes indígenas e quilombolas, internacionais, refugiados(as) e portadores(as) de visto humanitário e estudantes com neurodiversidades” (UFSC, 2023, p. 62).

Isto posto, observa-se que a institucionalização do programa promove visibilidade à questão da aprendizagem dos estudantes à universidade, e sobretudo clama pela sua responsabilidade quanto ao aprendizado dos graduandos e sua importância para a permanência estudantil, conforme caracteriza Dias (2021). Além disso, as ações do PIAPE são desenvolvidas em acordo com as modalidades de apoio pedagógico apresentadas na literatura, por meio das ações de acolhimento, orientação e apoio pedagógico nas áreas de necessidade dos estudantes da instituição. Pode-se inferir também que o programa se coloca como estratégia para permanência estudantil nos cursos de graduação, fomento necessário no ensino superior, conforme apontam Dias (2021), Dutra e Santos (2017), Heringer (2018), Honorato, Vargas e Heringer (2014), Imperatori (2017) e Toti (2022).

4.1.1 Diretrizes do PIAPE

A Resolução do PIAPE estabelece que o programa é de responsabilidade da CAAP/PROGRAD, sendo desenvolvido em nível extracurricular, de modo presencial, em todos os *campi*. O Artigo 1º da Resolução Normativa afirma que o PIAPE oferece apoio e orientação pedagógica aos estudantes da graduação da UFSC, “com vistas a atender às suas necessidades de aprendizagem e a ampliar suas condições de permanência na educação superior pública federal, em consonância com [...] o PNAES” (UFSC, 2019, p. 1). De acordo com o PPP, o Objetivo Geral do PIAPE é

Desenvolver ações de apoio e orientação pedagógica que favoreçam o acolhimento, a permanência e a qualidade dos processos formativos para estudantes dos cursos de graduação nos cinco *campi* da Universidade Federal de Santa Catarina, contribuindo para uma formação acadêmica qualificada em relação às dimensões humana, profissional, crítica e ética (UFSC, 2022c, p. 19).

Como Objetivos Específicos o programa se propõe a:

- Criar estratégias de apoio pedagógico às necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, tanto em relação à organização da atividade de estudo quanto em relação à apropriação de conteúdos específicos nas diferentes áreas de conhecimento, em especial naquelas que apresentam altos índices de retenção e evasão;
- Desenvolver estratégias de apoio pedagógico em áreas comuns e em temas transversais aos cursos de graduação, por meio de módulos, palestras e oficinas, a partir do planejamento definido pela equipe do PIAPE em cada *campus*;
- Instrumentalizar estudantes para o desenvolvimento da autonomia no estudo, orientando os processos de planejamento e organização de suas trajetórias acadêmicas;
- Acompanhar, em conjunto com outros setores institucionais (núcleos docentes estruturantes, coordenações dos cursos de graduação, chefias de departamentos e demais órgãos competentes da Universidade), os indicadores de retenção e evasão nos diversos cursos de graduação para planejamento constante das ações do programa e criação de estratégias que contribuam para a permanência estudantil;
- Propor ações conjuntas com os núcleos docentes estruturantes, as coordenações dos cursos de graduação, as chefias de departamentos e demais setores da UFSC de modo a promover a permanência estudantil;
- Promover estratégias de acolhimento e inserção acadêmica para estudantes ingressantes da graduação na UFSC;
- Promover a contínua avaliação do programa junto à comunidade acadêmica;
- Contribuir com a formação pedagógica das pessoas que desempenham as atividades de tutoria;
- Estimular o fortalecimento de vínculos afetivos entre docentes e discentes para o processo de ensino-aprendizagem;
- Proporcionar a integração de estudantes em comunidades de aprendizagem;
- Contribuir com propostas formativas para o Programa de Formação Continuada (PROFOR), também desenvolvido pela CAAP, destinado aos (às) servidores(as) docentes e técnico-administrativos(as) em educação da Universidade (UFSC, 2022c, p. 20).

No artigo 3º da Resolução definiu-se que o programa irá desempenhar duas modalidades de atividades: os grupos de aprendizagem e a orientação pedagógica (UFSC, 2019).

Os grupos de aprendizagem constituem uma estratégia educativa planejada com intencionalidade para apoiar o estudante na aprendizagem dos conteúdos disciplinares referentes à educação básica. Estes grupos são organizados por campo de conhecimento e desenvolvidos por meio de módulos, oficinas, minicursos, rodas de conversa, entre outros formatos. As atividades são planejadas e ministradas por tutores(as) com formação de acordo com a área e sob a supervisão de um(a) professor(a) efetivo(a) da UFSC da mesma área (UFSC, 2019). Dentre as atividades dos grupos de aprendizagem, as oficinas, minicursos ou rodas de conversa são atividades pontuais, desenvolvidas pelos(as) tutores(as) dos grupos de aprendizagem ou tutores(as) de orientação pedagógica. São encontros únicos, com a proposta de trabalhar um conteúdo específico numa carga horária de duas a três horas e oferecidas esporadicamente no decorrer do semestre. Já os módulos são desenvolvidos somente por tutores(as) dos grupos de aprendizagem, com carga horária maior, podendo acontecer no período de quatro semanas até um semestre, com o objetivo de trabalhar mais a fundo um ou mais conteúdos de determinada área (DELATORRE *et al.*, 2020).

A modalidade de orientação pedagógica trata do acompanhamento aos estudantes que buscam auxílio quanto à organização da rotina de estudos e ao gerenciamento da vida universitária (UFSC, 2019). Essa modalidade é um “espaço de escuta e construção dialógica entre tutor e estudante, visando melhorar sua autonomia e desempenho na graduação” (DELATORRE *et al.*, 2020, p. 140). Os encontros podem ser em grupo ou individuais. Os atendimentos em grupo acontecem no formato de palestra, oficinas, grupos de conversa ou outros formatos. Já os atendimentos individuais acontecem com frequência semanal ou quinzenal, com duração de uma hora, pelo período letivo considerado necessário pelo(a) estudante ou pelo(a) tutor(a). Os atendimentos são agendados pelas coordenações do programa em cada *campus*. A orientação é desenvolvida por um(a) tutor(a) com formação em pedagogia ou psicologia e cursando a pós-graduação na área educacional, sob a supervisão de um(a) servidor(a) docente ou técnico em assuntos educacionais (TAE) da área e com formação compatível (UFSC, 2019).

As áreas de atuação a serem ofertadas pelo PIAPE são definidas conforme os dados de retenção e evasão da universidade, as necessidades apontadas por docentes, coordenadores(as)

de curso, estudantes e equipe do PIAPE, bem como as avaliações feitas pelos(as) participantes(as) ao término de cada atividade ou semestre letivo (UFSC, 2019). Os módulos e oficinas ofertados para o *campus* Florianópolis são publicados no *site* do PIAPE¹⁰ (UFSC, 2022a), onde pode ser feita a inscrição e divulga-se as informações como a ementa, período de duração, horários, carga horária total e tutor(a). As turmas dos demais *campi* têm suas atividades publicadas nas suas respectivas páginas. A divulgação de todas as atividades é feita por meio das páginas principais da UFSC, mídias sociais, *e-mails* destinados aos(às) estudantes e professores(as), além de cartazes informativos (DELATORRE *et al.*, 2020).

Os(as) estudantes que frequentarem pelo menos 75% das atividades do grupo de aprendizagem recebem um certificado de participação emitido pelo programa, podendo ser validado no seu curso como atividade complementar, conforme previsto no Projeto Pedagógico de cada curso. Fica a critério dos(as) professores(as) a possibilidade de atribuir percentual de nota nas atividades avaliativas da sua disciplina aos estudantes que apresentarem certificado de participação no PIAPE, conforme previsto no seu Plano de Ensino (UFSC, 2019).

A Resolução determina como responsabilidade da PROGRAD, em parceria entre direções dos *campi* e centros de ensino, a estrutura física e as condições materiais para o desenvolvimento das atividades do programa. Para o pagamento aos(às) tutores(as) é destinada uma bolsa mensal ou remuneração por prestação de serviço cujo valor é fixado pela Câmara de Graduação e originado do orçamento geral da UFSC. Os(as) tutores(as) são selecionados(as) por processo seletivo simplificado, regido por edital próprio lançado pela PROGRAD e são contratados(as) por meio de bolsa fornecida pela UFSC ou contrato de prestação de serviço. Para o recebimento da bolsa é necessário ser estudante regularmente matriculado(a) em programa de pós-graduação da UFSC correspondente à área de atuação, ou servidor técnico-administrativo formado na área compatível. Já para o contrato de prestação de serviço, é necessário Convênio ou Cooperação Técnica ou Acordo com outras instituições (UFSC, 2019; 2022). A Resolução também prevê a possibilidade de atividades voluntárias encaminhadas por estudantes, servidores(as) técnicos(as) e docentes, sendo critério das coordenações locais elaborar e publicizar editais para seleção, encaminhamento e realização destas propostas (UFSC, 2019).

¹⁰ Exemplos de temáticas abordadas pelo PIAPE nas oficinas ofertadas no segundo semestre de 2022: Travessias universitárias: A chegada no ensino superior; Introdução à plataforma UFSC; Vetores; Matrizes; Sistemas Lineares; Apresentações de TCC; Estratégias de estudos; Planejamento de carreira; Práticas de oratória; Conceitos básicos da imunologia; entre outros (UFSC, 2022a).

Os(as) tutores(as) são responsáveis por ministrar as atividades de apoio ou orientação pedagógica destinadas aos estudantes de Graduação nos cinco *campi*. É de responsabilidade dos(as) tutores(as), portanto elaborar os planos de atividades conjuntamente com o(a) professor(a) supervisor(a), realizar os atendimentos aos estudantes ou ministrar os módulos e oficinas de apoio à aprendizagem aos graduandos empregando metodologias diversificadas, interagir com os estudantes no ambiente virtual quando utilizar a ferramenta, e registrar o plano de atividades, relatório final das ações desenvolvidas, e a frequência dos estudantes em suas turmas, bem como participar de reuniões de formação, planejamento e avaliação com a equipe do PIAPE e com o(a) professor(a) supervisor(a). A carga horária prevista para as atividades dos(as) tutores(as) é de 16 horas semanais, sendo no mínimo dez horas de atendimento aos estudantes, e as demais horas destinadas às oficinas formativas, planejamento e reuniões com a equipe do programa ou com professor(a) supervisor(a) (UFSC, 2019).

O(a) professor(a) supervisor(a) tem como função contribuir com os(as) tutores(as) no planejamento do conteúdo, na elaboração do plano de atividades, discutir metodologias de ensino e acompanhar as avaliações dos módulos e oficinas ou dos encontros de orientação pedagógica. Os(as) supervisores(as) também colaboram na seleção de(as) tutores(as) e participam das reuniões de planejamento e avaliação com a equipe do PIAPE. Cada área de atuação por *campus* deve ter um(a) supervisor(a) designado por portaria, conforme escolha da Direção do Centro ou do Departamento de Ensino, atribuindo quatro horas semanais de carga horária administrativa (UFSC, 2019; 2022). Essa participação docente no programa é fundamental para alinhar junto à gestão e aos(as) tutores(as) os conteúdos de maior dificuldade entre os estudantes, outras necessidades desse público percebidas em sala de aula pelos(as) professores(as), além de contribuir com a divulgação do programa. Sobre a colaboração docente em ações de apoio pedagógico nas demais universidades, Toti (2022) observa que é baixa e questiona a ausência sobretudo para o diálogo entre estudantes e programas, e para o planejamento do ensino, metodologias e relações aluno-professor.

A CAAP é responsável pela coordenação geral do PIAPE e em cada *campus* há uma coordenação local que deve ser desempenhada por um(a) servidor(a) com formação na área educacional, com carga horária de dez horas semanais previstas para as atividades, determinada por meio de portaria. É responsabilidade da CAAP garantir a organização e execução do PIAPE, elaborar o orçamento anual do programa, acompanhar índices de retenção e evasão dos cursos de graduação para relacionar com os índices de participação do PIAPE, elaborar relatório geral do PIAPE, dirigir reuniões de planejamento e avaliação com as coordenações locais, e

apresentar ao PROFOR demandas de formação continuada a partir das percepções advindas das avaliações. Como as atividades do PIAPE são descentralizadas, compete à coordenação local de cada *campus* planejar, divulgar, conduzir e avaliar as ações de apoio para o seu público e participar de reuniões de planejamento e avaliação com a coordenação geral (UFSC, 2019).

A Resolução estabelece que o PIAPE seja avaliado semestralmente por todos os envolvidos (UFSC, 2019). O Programa vem realizando avaliações semestralmente desde 2014. Estas avaliações são planejadas pela gestão do programa e envolvem estudantes participantes, tutores(as), professores(as) supervisores(as) e coordenadores(as) nos cinco *campi*. Conta-se com diferentes instrumentos avaliativos como formulários e reuniões, que fornecem à gestão informações para o diagnóstico da percepção de todos os envolvidos acerca das propostas desenvolvidas pelo programa (UFSC, 2022c).

A avaliação discente é feita por meio de um formulário eletrônico enviado aos(as) estudantes que se inscreveram nas atividades de apoio e de orientação pedagógica. O formulário é encaminhado como um convite à avaliação ao término de cada semestre ou de cada módulo, não sendo obrigatória a participação. Esta avaliação apresenta questões sobre os conteúdos ofertados, o trabalho desenvolvido pelos(as) tutores(as) e o aproveitamento do(a) estudante nas atividades e nas disciplinas curriculares. O processo avaliativo é descentralizado, sendo responsabilidade de cada coordenador(a) local elaborar e enviar o formulário aos estudantes do seu respectivo *campus* (UFSC, 2022c).

A gestão do programa também convida os(as) tutores(as), professores(as) supervisores(as) e coordenadores(as) do PIAPE dos *campi* a avaliarem o programa por meio de um formulário específico direcionado a cada um destes grupos. Além disso, a gestão realiza reuniões com estes grupos ao término do semestre com a intenção de avaliar alguns indicadores qualitativos, como a adesão dos estudantes nas atividades desenvolvidas, a apreensão dos conteúdos por parte dos estudantes, os conteúdos ofertados, o trabalho desenvolvido pelos(as) tutores(as) e a divulgação junto à comunidade acadêmica além de subsidiar o planejamento dos próximos semestres. A gestão do PIAPE também se preocupa com os indicadores quantitativos, registrando ao término de cada semestre os índices de participação como o número de estudantes inscritos, participantes e concluintes dos módulos do Programa nos cinco *campi* (UFSC, 2022c), sendo divulgado no relatório da gestão anual da UFSC (DELATORRE *et al.*, 2020).

De acordo com os objetivos específicos traçados pelo programa, o PIAPE também desenvolve outras ações para além do apoio e orientação pedagógica. O PPP afirma que é papel

do PIAPE “possibilitar o acesso a temáticas transversais que são igualmente necessárias a uma formação de qualidade que esteja comprometida com a função social da Universidade” (UFSC, 2022c, p. 8). Dessa maneira, o programa tem planejado oficinas, aulões e minicursos com temáticas variadas, como as oficinas Travessias Universitárias; Apresentações de projeto de TCC; Planejamento de Carreira; e a recepção aos estudantes ingressantes para promoção do acolhimento e inserção do calouro à comunidade acadêmica (UFSC, 2022a).

O PIAPE é também um espaço formativo para a docência aos estudantes de pós-graduação. A coordenação do programa planeja atividades formativas como oficinas, reuniões de planejamento e avaliação, palestras e um curso de integração aos tutores com temáticas que versam sobre o perfil estudantil, o PNAES e as especificidades do PIAPE. “Nessas atividades são trabalhados, prioritariamente, aspectos relacionados às práticas pedagógicas acolhedoras, aos pressupostos teórico-metodológicos que proporcionem melhor comunicação do conteúdo específico de cada área e outros assuntos relacionados” (UFSC, 2022c, p. 32).

Em favor da permanência estudantil são também propostas ações em conjunto com os Núcleos Docentes Estruturantes, as Coordenações dos Cursos de Graduação, as Chefias de Departamentos e os demais setores da UFSC com a intenção de divulgar o PIAPE, apresentar demandas, e participar dos processos avaliativos da UFSC. O PIAPE também contribui com propostas formativas para o PROFOR, Programa de Formação Continuada, destinado aos docentes e técnico-administrativos da Universidade, desenvolvido também pela CAAP. A partir do contato com os(as) estudantes da instituição por meio do PIAPE, é feito um levantamento de temas e demandas que possam contribuir na formação docente (UFSC, 2022c).

Entre os desafios enfrentados, o PPP aponta a falta de salas adequadas para as atividades do programa, visto que possui apenas uma única sala para os atendimentos de orientação pedagógica, dependendo do empréstimo do espaço físico dos centros de ensino (UFSC, 2020). Além disso, o referido documento e o PDI (2020-2024) apontam os cortes orçamentários sofridos pelas IFES, sobretudo no período de 2018 a 2022 com o governo Bolsonaro, e o consequente comprometimento das ações planejadas pela universidade, como também denunciaram Braga e Dal Prá (2021).

4.1.2 Pressupostos Teórico-Metodológicos do PIAPE

O PPP estabelece os pressupostos teórico-metodológicos adotados pelo PIAPE, cuja premissa é “contribuir para o acolhimento, para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para uma melhor compreensão das dinâmicas de estudos, para a ampliação do repertório sociocultural, para a organização das atividades acadêmicas e para a qualidade dos processos formativos de estudantes de Graduação” (UFSC, 2022c, p. 28).

A gestão do programa entende que é papel da UFSC oferecer institucionalmente condições assistenciais, pedagógicas, psicológicas e metodológicas que contribuam para os processos de aprendizagem e permanência do(a) estudante na universidade. Em contrapartida, cada estudante precisa “compreender que seus processos de aprendizagem dependem dessas condições e de uma postura de autoatividade crítica e rigorosa individual” (UFSC, 2022c, p. 28). Portanto, os documentos norteadores dão voz à gestão do programa ao reforçar a responsabilidade da universidade sobre o processo de ensino e aprendizagem, e compreender o apoio pedagógico como suporte central para o desenvolvimento acadêmico, sobretudo dos(as) ingressantes com algum histórico de fragilidade educacional, conforme preconiza Heringer (2018).

Para o planejamento das atividades,

o Programa toma as dificuldades encontradas nos processos de aprendizagem de estudantes de graduação como ponto de partida para a definição de suas estratégias, ações e metodologias, com ênfase no constante aprimoramento dos processos de aprendizagem e com vistas a atender a grande diversidade de expectativas e necessidades dos(as) graduandos(as) da UFSC de modo democrático e igualitário, definindo também as estratégias para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da graduação. Além disso, o PIAPE propõe-se a ser um espaço de escuta e dialogicidade sobre questões relacionadas aos conteúdos curriculares, acadêmicos, profissionais, afetivos, humanos e éticos, entre outros aspectos que envolvem a formação universitária de qualidade para a efetiva transformação social (UFSC, 2022c, p. 18).

As atividades planejadas pelo programa têm como intuito fortalecer a articulação entre teoria e prática, buscando contribuir para a formação que proporcione uma visão crítica e transformadora da realidade. O programa também firma um compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, para além do aspecto cognitivo, considerando também os aspectos afetivos e sociais. Portanto, sugere-se que os(as) tutores(as) promovam um ambiente acolhedor e estimulante a partir de estratégias didáticas diversificadas, além de

valorizar o conhecimento prévio dos(as) estudantes e respeitar suas características individuais (UFSC, 2022c).

O PIAPE é oferecido de maneira universal e as atividades de apoio e orientação pedagógica planejadas pelo programa procuram se adequar às “demandas do contexto sócio-político-cultural dos estudantes, objetivando contribuir para o domínio dos conteúdos e componentes curriculares de cada área atendida” (UFSC, 2022c, p. 30). O programa planeja suas atividades para atender de maneira ampla, inclusiva e democrática toda a comunidade acadêmica, considerando a grade curricular dos cursos diurnos, noturnos e integral. Além disso, procura ofertar atividades de apoio e orientação nos diferentes formatos e possibilidades, com atividades desenvolvidas durante todo o período letivo, nos turnos matutino, vespertino e noturno, período de férias e aos sábados (UFSC, 2022c). De acordo com a Resolução do programa as atividades devem ser presenciais, no entanto a gestão optou pela continuidade de algumas atividades na modalidade remota a partir do semestre de 2022.1, após o retorno das aulas presenciais, considerando as demandas dos(as) estudantes que residem longe do campus e/ou trabalham.

Segundo o PPP, cada área de apoio e orientação pedagógica ofertada pelo PIAPE está respaldada em um conjunto de conteúdos específicos, estabelecidos entre coordenação do PIAPE, supervisores(as) e tutores(as). Esses conteúdos fazem parte da base curricular acadêmica ou do Ensino Médio e são propostos com o objetivo de promover a permanência nos cursos, a diminuição dos índices de reprovação e evasão, a redução das adversidades socioemocionais e o conhecimento necessário para o processo de ensino e aprendizagem na universidade (UFSC, 2022c). Os estudantes também contribuem no planejamento das atividades ao sugerirem, por meio das avaliações, conteúdos a serem ofertados pelo PIAPE, que são acolhidos e implementados quando possível (UFSC, 2022c).

O Quadro 6 apresenta a relação das áreas ofertadas pelo programa por *campus* nos semestres de 2019.2. a 2022.1.

Quadro 6 – Áreas de apoio pedagógico ofertadas por semestre em cada campus

<i>Campus</i>	2019.2	2020.1	2020.2	2021.1	2021.2	2022.1
Araranguá	Bioquímica	Bioquímica	Bioquímica	Bioquímica	Bioquímica	Bioquímica
	-	Biologia	Biologia	Biologia	Biologia	Biologia
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	-
	-	Física	Física	-	-	-
	-	Leitura e Produção Textual	-	-	-	-
Blumenau	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
	Química	Química	Química	Química	Química	Química
	Orientação Pedagógica	-	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica
Curitiba	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Química/ Bioquímica
	Biologia/ Bioquímica	Bioquímica	-	-	-	-
	-	Informática	-	-	-	-
	-	Orientação Pedagógica	-	-	-	-
Florianópolis	-	Biologia/ Bioquímica	Biologia/ Bioquímica	Biologia/ Bioquímica	Biologia/ Bioquímica	Biologia/ Bioquímica
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística
	Informática	Informática	Informática	Informática	Informática	Informática
	Leitura e Produção Textual	Leitura e Produção Textual	Leitura e Produção Textual	Leitura e Produção Textual	Leitura e Produção Textual	Leitura e Produção Textual
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica
Joinville	Física	-	Física	Física	Física	Física
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
	-	Orientação Pedagógica	-	Informática	-	-

Fonte: elaborado pela autora a partir do Relatório Semestral elaborado pelo PIAPE (2022).

Para a oferta de apoio pedagógico a partir dos altos índices de reprovação na UFSC, foram elencadas as áreas de Bioquímica, Química, Física e Estatística por apresentar altos índices especialmente nas fases iniciais dos cursos correspondentes às áreas como Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, e Ciências Físicas e Matemáticas. O PIAPE também oferta atividades de apoio pedagógico na área de Matemática por ser uma das disciplinas com maiores índices de reprovação no ensino superior, envolvendo a maioria dos cursos das Ciências Exatas, Agrárias, Econômicas e Sociais. Portanto, são desenvolvidas pelo programa atividades sobre Fundamentos da Matemática e Geometria Analítica, com o objetivo

de colaborar para a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Médio e dos componentes curriculares (UFSC, 2022c).

Já as áreas de Informática e Leitura e Produção Textual foram pautadas por serem consideradas componente transversal em diversos cursos de Graduação, necessárias para o aprendizado dos conteúdos específicos. A área de Biologia foi solicitada pelos estudantes para revisar conteúdos de Ensino Médio e ampliar conhecimentos básicos para os cursos das áreas de Ciências da Saúde, Biológicas, entre outros (UFSC, 2022c).

O PPP estabelece que os conteúdos de cada área devem pautar os planos de atividades elaborados pelos(as) tutores(as) a cada semestre letivo. Os planos de atividades também devem discriminar as metodologias empregadas, a carga horária, e a bibliografia específica e complementar (UFSC, 2022c). Estas atividades são planejadas de acordo com a densidade do conteúdo e metodologia adequada, podendo ser desenvolvidas por meio de módulos, aulões, minicurso, oficinas, palestras, rodas de conversa, oficinas de acolhimento, grupos de orientação pedagógica e encontros de orientação pedagógica. O Quadro 7, apresentado no PPP, discrimina estas modalidades de apoio pedagógico desenvolvidas pelo programa, bem como suas características, modo de inscrição, certificação e carga horária.

Quadro 7 - Modalidades de apoio pedagógico desenvolvidas pelo PIAPE

Modalidades	Característica	Inscrição	Certificação	Carga horária
Módulo	Curso teórico ou teórico-prático de maior duração	Sim	Sim	Mínimo 6h
Aulão	Aula específica sobre determinado tema, aberta ao público e de curta duração (atividade pontual)	Não	Não	1h a 2h
Minicurso	Curso teórico ou teórico-prático de curta duração (atividade pontual)	Sim	Sim	2h a 5h
Oficina	Atividade essencialmente prática e de curta duração (atividade pontual) Ex.: oficina de escrita acadêmica	Sim	Sim	1h a 4h
Palestra	Tema transversal, caráter expositivo e de curta duração (atividade pontual)	Sim	Sim	1h a 4h
Roda de conversa	Tema transversal, caráter interativo e de curta duração (atividade pontual)	Sim	Sim	1h a 4h
Grupo de orientação pedagógica	Atividade de orientação pedagógica de longa duração	Sim	Sim	Mínimo 6h
Oficina de acolhimento	Acolhimento realizado no início de semestre	Não	Não	1h a 4h
Orientação Pedagógica	Atendimento individual	Sim	Não	1h

Fonte: adaptado de UFSC (2022c, p. 30).

Em pesquisa sobre as modalidades de apoio pedagógico ofertadas nas universidades brasileiras, Toti (2022) identificou as ações mais recorrentes, estando em primeiro lugar os atendimentos individuais, seguido pelas ações coletivas (oficinas, palestras, rodas de conversa), acompanhamento individual, revisão de conteúdo do ensino médio, ações administrativas, tutoria entre pares ou com docentes e ações para docentes. Dias (2021) e Toti e Dias (2020) também constataram em suas pesquisas que os atendimentos individuais são as ações mais frequentes nas instituições pesquisadas. Esta ação e outras três identificadas por Toti (2022) são desenvolvidas pelo PIAPE, como as ações coletivas em todas as suas frentes (oficinas, palestras, rodas de conversa e tutoria), as ações para docentes sendo a colaboração do programa com o PROFOR e a revisão do ensino médio que trata do conteúdo presente nos módulos do programa. Portanto, o PIAPE desenvolve uma ampla variedade de atividades de apoio pedagógico, trabalhando em múltiplas frentes em conformidade com o que as demais universidades entendem por ações de apoio pedagógico no ensino superior.

Considerando a diversidade do perfil estudantil presente na UFSC, o PPP pontua a importância de ações de apoio e orientação pedagógica que promovam o acolhimento da diversidade “por meio de um trabalho institucional desenvolvido em rede como forma de ampliar as possibilidades de compreensão dos códigos instituídos” (UFSC, 2022c, p. 10). O PPP considera fundamental uma proposta de afiliação em comum acordo com Coulon (2008), promovendo junto à comunidade discente a apropriação dos códigos, valores, símbolos e linguagens acadêmicas também de maneira crítica, tendo as atividades dos grupos de orientação pedagógica e encontros de orientação pedagógica este papel.

Dessa maneira, o PPP trata os “processos de apoio como atos educativos institucionais nas dimensões técnica e política que contribuem para a permanência estudantil” (UFSC, 2022c, p. 6), e considera que,

a despeito das condições socioeconômicas e familiares e das trajetórias formativas anteriores e posteriores ao ingresso no Ensino Superior, é fundamental que estudantes de graduação desenvolvam autonomia e autorregulação em seus processos de aprendizagem, gerenciem seus processos cognitivos, afetivos, motivacionais, comportamentais, ambientais e temporais, mantenham uma postura autoavaliativa e controlada em relação aos distratores internos e externos (CARVER & SCHEIER, 2016; BANDURA, 1986, 2001; ZIMMERMAN, 1998, 2000, 2011; PINTRICH, 2000; NILSON, 2013). Essas habilidades precisam ser aprendidas, aperfeiçoadas e compartilhadas, e o PIAPE constitui uma ferramenta importante nesse sentido (UFSC, 2022c, p. 13).

Portanto as atividades de orientação pedagógica são planejadas para contribuir com esse aprendizado mais amplo, estando alinhadas ao processo de ensino e de aprendizagem vivenciado em sala de aula. Essa atividade é desenvolvida em grupo ou individualmente, sendo esta última a partir da necessidade do(a) estudante ou do encaminhamento feito por docentes, pela coordenação do curso ou por outros setores institucionais (UFSC, 2022c). Ainda segundo o PPP, a orientação pedagógica pretende ser um espaço de escuta sobre as experiências acadêmicas por meio de

uma abordagem interdisciplinar, intersubjetiva, coletiva, participativa, dialógica e contextualizada política e culturalmente com a comunidade acadêmica, a fim de promover reflexões, debates e ações com vistas à permanência, ao êxito estudantil, à redução ou erradicação do sofrimento acadêmico e à promoção da saúde física e socioemocional. A orientação opera, portanto, como mediadora entre o(a) estudante e o contexto universitário (UFSC, 2022c, p. 35).

Alinhado ao que se apresenta na literatura, o PPP do programa compreende que a diversidade na universidade deve ser reconhecida nas práticas pedagógicas por meio de propostas inclusivas. No documento, a gestão declara que a criação do PIAPE se deve à “busca por uma educação democrática e inclusiva” (UFSC, 2022c, p. 15), considerando o novo perfil discente da universidade, decorrente da democratização do acesso ao ensino superior. Com um público heterogêneo, o PPP pontua a inclusão dos saberes indígenas, o combate ao racismo e a inclusão de pessoas refugiadas, acompanhando os movimentos sociais vivenciados no Brasil atualmente. Em conformidade com as políticas de ações afirmativas, Passos (2015, p. 176) observou que,

o perfil dos estudantes da UFSC vem se modificando, e com a presença desses novos sujeitos também se modifica, ainda que lentamente, a própria universidade. Essas mudanças provocam tensionamentos na atual estrutura social e acadêmica, não somente porque este grupo apresenta condições socioeconômicas menos favoráveis para a permanência na universidade, mas porque as dimensões simbólicas de seu pertencimento étnico-racial e de gênero também impactam em sua sociabilidade e em sua permanência na UFSC.

O PPP pontua a experiência de atendimento aos estudantes vivenciada pelo PIAPE nos últimos 9 anos, somada às pesquisas de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) realizadas pelo FONAPRACE e afirma que existe significativa demanda por apoio pedagógico direcionadas “à superação da defasagem nas mais variadas áreas de conhecimento; ao desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem; ao combate a todas as

formas de violência e preconceito; à promoção do acesso e valorização dos bens culturais e de hábitos de vida mais saudáveis” (UFSC, 2022c, p. 28).

Portanto, torna-se fundamental a ampliação dos meios de intervenção instituídos pelo PNAES na UFSC, para a promoção da permanência estudantil e democratização do ensino superior público. Esta intenção é reforçada no PDI (2020 - 2024), em que a CAAP afirma que pretende ampliar e qualificar as ações do PIAPE, “visando a acompanhar as dinâmicas socioeducacionais da comunidade acadêmica e contribuir com a excelência e o caráter plural e democrático do ensino superior público” (UFSC, 2020, p. 100).

Para o desenvolvimento do programa conta-se com tutores(as), professores(as) supervisores(as) e uma equipe de gestão. Esta equipe é composta por um grupo de servidores(as) TAEs que atuam no *campus* Florianópolis, e um(a) servidor(a) TAE que assume o papel de coordenador(a) local em cada *campus*. No *campus* Florianópolis a equipe é formada por três servidoras, tendo uma delas a função de coordenadora geral do programa. A coordenadora geral ocupa o cargo de técnica em assuntos educacionais, contando com o apoio de uma servidora no cargo de pedagoga e outra servidora técnica em assuntos educacionais. Nos demais *campi* cada coordenador(a) local ocupa o cargo de técnico(a) em assuntos educacionais.

4.1.3 PIAPE em Números

Nesta subseção apresentar-se-ão os dados quantitativos coletados nos relatórios semestrais do PIAPE. Os dados coletados correspondem ao segundo semestre de 2019 até o primeiro semestre de 2022, período que antecede a realização da coleta de dados desta pesquisa. Na Tabela 1 são demonstrados o número de servidores que atuaram no PIAPE, número de áreas de apoio pedagógico ofertadas, o número de tutores contratados e o número de atividades ofertadas por semestre e por *campus*, do segundo semestre de 2019 ao primeiro semestre de 2022. Os dados foram coletados no relatório semestral que a gestão do programa constrói ao término de cada semestre letivo, com apoio das coordenadorias locais. A coordenadoria de cada *campus* levanta os dados das atividades desenvolvidas e envia para a equipe de Florianópolis, que concentra a gestão dos dados do programa nos cinco *campi*.

Tabela 1 – Número de servidores, número de áreas de apoio pedagógico, número de tutores e número de atividades ofertadas nos semestres de 2019.2 a 2022.1

SEMESTRE	CATEGORIAS	ARARAN GUÁ	BLUME NAU	CURITI BANOS	FLORIA NÓPOLI S	JOIN VILLE	TOTAL
2019.2	Servidores responsáveis pelo PIAPE	1	1	1	3	1	7
	Áreas de apoio pedagógico	2	3	2	5	2	14**
	Tutores	2	3	2	8	2	17
	Atividades ofertadas*	22	6	2	37	22	89
2020.1	Servidores responsáveis pelo PIAPE	1	1	1	3	1	7
	Áreas de apoio pedagógico	5	2	4	6	2	19**
	Tutores	3	2	4	15	2	26
	Atividades ofertadas*	16	19	11	45	14	105
2020.2	Servidores responsáveis pelo PIAPE	1	1	1	3	1	7
	Áreas de apoio pedagógico	4	3	1	6	2	16**
	Tutores	4	3	1	14	2	24
	Atividades ofertadas*	16	20	6	89	11	142
2021.1	Servidores responsáveis pelo PIAPE	1	1	1	3	1	7
	Áreas de apoio pedagógico	3	3	1	6	3	16**
	Tutores	3	3	1	14	3	24
	Atividades ofertadas*	19	22	9	80	16	146
2021.2	Servidores responsáveis pelo PIAPE	1	1	1	3	1	7
	Áreas de apoio pedagógico	3	3	1	6	2	15**
	Tutores	3	3	1	14	2	23
	Atividades ofertadas*	11	22	10	57	11	111
2022.1	Servidores responsáveis pelo PIAPE	1	1	1	3	1	7
	Áreas de apoio pedagógico	2	3	1	6	2	14**
	Tutores	2	3	1	16	2	24
	Atividades ofertadas*	7	21	9	75	14	126

Fonte: elaborado pela autora com base nos Relatórios Semestrais do PIAPE (2022).

*Módulos, aulas, minicurso, oficinas, palestras, rodas de conversa, oficinas de acolhimento, grupos de orientação pedagógica.

**O total de áreas de apoio pedagógico corresponde a soma de todas as áreas ofertadas, porém não são necessariamente diferentes entre os *campi*. Algumas áreas se repetem, como a matemática, que é oferecida em mais de um *campus*. Entretanto o planejamento, os módulos, turmas e tutores são diferentes.

Nesses semestres o programa contou com o total de sete servidores(as) que atuaram na gestão do programa, de 14 a 19 áreas de apoio pedagógico divididas nos *campi* por campo

de conhecimento, e de 17 a 26 tutores(as). Foram realizadas 89 atividades em 2019.2, com aumento considerável nos semestres seguintes, e em 2022.1 o programa desenvolveu 126 atividades de apoio pedagógico. Nestes totais não estão contabilizados os atendimentos individuais de orientação pedagógica, discriminados na Tabela 2.

A Tabela 2 apresenta o quantitativo de áreas atendidas e de tutores(as) contratados(as), além do total de atividades realizadas, vagas ofertadas, estudantes inscritos(as) e concluintes das atividades de apoio pedagógico, e de estudantes atendidos(as) pela orientação pedagógica. Os dados correspondem do segundo semestre de 2019 ao primeiro semestre de 2022. Os dados também foram coletados nos relatórios semestrais da gestão. É importante pontuar que, os relatórios semestrais de algumas áreas de apoio correspondente aos anos de 2020 e 2021, não apresentavam um número de vagas, pois a gestão entendia que as atividades no período do ensino remoto deveriam ter vagas ilimitadas. A fim de contabilizar os dados do programa, a pesquisadora colocou um número de vagas de acordo com os registros dos semestres anteriores ou das atividades em outros *campi*.

Tabela 2 – Dados sobre as atividades de apoio pedagógico desenvolvidas pelo PIAPE de 2019.2 a 2022.1

Ano/ semestre	Áreas atendidas *	Tutores	Atividades realizadas **	Vagas ***	Estudantes		
					Inscritos ****	Concluintes	Atendidos pela Orientação Pedagógica
2019.2	14	17	89	2400	1761	357	80
2020.1	19	26	105	4443	3606	1140	105
2020.2	16	24	142	4962	2420	642	105
2021.1	16	24	146	8275	4761	1634	62
2021.2	15	23	111	7135	3718	1158	64
2022.1	14	24	126	7258	4627	1136	95
TOTAL			719	34473	20893	6067	

Fonte: elaborado pela autora com base nos Relatórios Semestrais do PIAPE (2022).

*O total de áreas de apoio pedagógico corresponde a soma de todas as áreas ofertadas, porém não são necessariamente diferentes entre os *campi*. Algumas áreas se repetem, como a matemática, que é oferecida em mais de um *campus*. Entretanto o planejamento, módulos, turmas e tutores são diferentes.

**Módulos, aulões, minicurso, oficinas, palestras, rodas de conversa, oficinas de acolhimento, grupos de orientação pedagógica.

*** Vagas nos módulos, oficinas e orientação pedagógica.

**** Inscritos nos módulos e oficinas.

Os dados mostram que entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2022 foram realizadas 719 atividades, com 34.473 vagas, 20.893 inscrições e 6.067 estudantes que concluíram as atividades. A partir de 2020.1 observa-se um aumento considerável na oferta de

atividades, número de vagas e na procura discente. Esta elevação se deu pela ampliação do quadro de tutores(as), que passou de 17 em 2019.2 para 26 em 2020.1, aumentando consequentemente as áreas de apoio, número de atividades e de vagas. Além disso, é importante considerar que, decorrente do ensino remoto, o programa desenvolveu a partir de 2020.1 uma série de atividades relacionadas ao uso das ferramentas digitais para acompanhar o semestre remotamente, bem como atividades de recepção e acolhimento necessárias para o período, expandindo a oferta de atividades e fomentando engajamento dos(as) estudantes.

É importante destacar que não é possível fazer uma relação direta entre o número de atividades realizadas e de vagas, pois os relatórios da gestão não apresentam um quantitativo de vagas para as oficinas de acolhimento e para outros tipos de oficinas e “aulões”, visto que a maioria destas oficinas não exige inscrição e não emite certificação. Sobre os atendimentos individuais de orientação pedagógica, não é possível identificar um total de estudantes atendidos(as), pois alguns estudantes realizam a atividade por mais de um semestre, portanto a soma dos dados semestrais não caracteriza o número total de estudantes atendidos(as). No entanto, pode-se observar que, no período pesquisado, o PIAPE realizou de 62 a 105 atendimentos individuais semanalmente, por semestre. Faz-se necessário mencionar que, nos relatórios de 2019.2 a 2020.2, estão registradas as vagas disponibilizadas para as atividades de orientação pedagógica e somadas na coluna “vagas” da Tabela 2, enquanto que as vagas para orientação pedagógica dos semestres de 2021.1 a 2022.1 não foram somadas por não constarem nos relatórios semestrais do programa.

A Tabela 3 representa o número de vagas, número de inscritos e de concluintes nas atividades de apoio pedagógico desenvolvidas pelo PIAPE em um período maior, de 2016.1 a 2022.1. Os dados dos semestres anteriores a 2019.1 já foram publicados no PDI/UFSC (UFSC, 2020, p. 100), os posteriores a esse período foram coletados nos relatórios semestrais do programa.

Tabela 3 – Número de vagas, inscritos e concluintes do PIAPE de 2016.1 a 2022.1

Ano/Semestre	Vagas oferecidas	Número de inscritos	Percentual de inscritos por total de vagas	Número de concluintes	Percentual de concluintes por total de inscritos
2016.1	1573	1172	74,50%	557	47,52%
2016.2	2254	1355	60,11%	535	39,48%
2017.1	2904	2684	92,42%	930	34,64%
2017.2	2857	2876	100,66%	836	29,06%
2018.1*	-	-	-	-	-
2018.2	4095	2743	66,98%	889	32,40%
2019.1	2074	1676	80,81%	513	30,60%
2019.2	2400	1761	73,37%	357	20,27%
2020.1	4443	3606	81,16%	1140	31,61%
2020.2	4962	2420	48,77%	642	26,52%
2021.1	8275	4761	57,53%	1634	34,32%
2021.2	7135	3718	52,10%	1158	31,14%
2022.1	7258	4627	63,75%	1136	24,55%
Total	50230	33399	-	10327	-

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados publicados no PDI/UFSC (UFSC, 2020, p. 100) e nos Relatórios Semestrais do PIAPE (2022).

*Durante o período de 2018.1 não houve a oferta de atividades do PIAPE em decorrência da contratação da nova fundação de apoio para o gerenciamento do programa.

Pode-se observar que o PIAPE disponibilizou 50.230 vagas nos últimos sete anos, e obteve 33.399 inscritos e 10.327 concluintes. De 2016 a 2019 as taxas de inscritos para o quantitativo de vagas oferecidas variou entre 60,11% a 100,66%. No período do ensino remoto, de 2020.1 a 2021.2, ficaram entre 81,16%, 48,77%, 57,53% e 52,10% respectivamente, diminuindo o índice em comparação aos anos anteriores, embora tenha-se vivenciado um aumento de vagas e de inscrições decorrente da ampliação do número de tutores(as). Já no primeiro semestre de ensino presencial, em 2022.1, o índice foi de 63,75%, contabilizando o aumento de quase mil inscrições em comparação com o último semestre remoto. Embora exista uma variação nos índices de inscrição nos semestres analisados, os números demonstram que a procura pelas ações de apoio pedagógico é inferior à quantidade de vagas oferecidas pelo programa.

Considerando a necessidade de atividades de apoio pedagógico no ensino superior, conforme aponta a literatura, observa-se a reduzida procura das atividades do PIAPE em detrimento do número de vagas. Algumas hipóteses, que merecem estudo, podem se relacionar à divulgação ineficiente, aos horários incompatíveis à grade curricular, à falta de tempo para mais uma atividade acadêmica, ou à necessidade de sensibilizar o público discente sobre a importância do apoio pedagógico para o bom desempenho acadêmico e para redução dos índices de retenção. A baixa procura discente pelas atividades de apoio pedagógico nas

universidades também é observada na pesquisa de Dias (2021, p. 164), segundo o autor, “os profissionais avaliam que, em alguns casos, a procura pelas oficinas e cursos é pequena por parte dos estudantes, possivelmente por serem atividades facultativas e concorrem com atividades obrigatórias”.

Já a relação entre estudantes inscritos e concluintes é de 47,52% em 2016.1 com regressão progressiva até chegar a 20,27% em 2019.2; entre 26% a 34% nos semestres de ensino remoto (2020.1 a 2021.2); e de 24,55% em 2022.1, denunciando uma queda do número de estudantes que concluem as atividades no decorrer dos semestres analisados. Tal índice apresenta uma alta taxa de evasão dos cursos do PIAPE, que varia entre 53% a 80%, denunciando a necessidade de investigar este evento.

Os questionários da avaliação discente analisados na presente pesquisa são enviados a todos(as) os(as) inscritos(as), e contemplam uma pergunta sobre a frequência do(a) estudante na atividade do PIAPE, e se houve desistência solicita o motivo. Das 783 respostas obtidas no recorte temporal e analisadas nesta investigação, obteve-se apenas 23 respostas de estudantes que sinalizaram a inconclusão da atividade cursada, pontuando uma justificativa para evasão. Portanto, o percentual é de 0,27% de estudantes desistentes nos dois semestres analisados, irrelevante para a realização de um diagnóstico nesta pesquisa sobre os motivos de desistência, encontrando-se aqui uma limitação da pesquisa. Sugere-se análise futura acerca da percepção dos(as) discentes desistentes do PIAPE, sobretudo quanto às razões que os(as) levaram a evadir e quanto ao seu percurso acadêmico sem o acompanhamento pedagógico, compreendendo que a avaliação deste público discente tem a contribuir para a expansão e fortalecimento do programa. Para vislumbrar as respostas dos(as) estudantes nas avaliações analisadas, a Tabela 4 aponta as justificativas encontradas e a frequência correspondente, permitindo compreender alguns dos desafios vivenciados na universidade.

Tabela 4 – Justificativas de evasão discente das atividades do PIAPE

JUSTIFICATIVA	NÚMERO DE RESPOSTAS
Sobrecarga de atividades acadêmicas, provas ou relacionadas ao trabalho	10
Não discriminou o motivo	4
Os horários não fecharam com as demais responsabilidades	3
Por motivos de saúde e/ou financeiros	2
Falta de equipamentos/internet para o ensino remoto	2
Falta de incentivo da instituição	1
Processo de mudança	1
TOTAL	23

Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

A Tabela 5 apresenta o índice de estudantes concluintes dos cursos do PIAPE em comparação com o número de matriculados nos cursos de graduação da UFSC. Os dados foram coletados no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC (UFSC, 2020), nos relatórios semestrais do programa, no relatório da gestão da UFSC (UFSC, 2021), no Relatório da CPA (UFSC, 2023) e no *site* do observatório da UFSC.

Tabela 5 – Número de concluintes das atividades do PIAPE e de matrícula nos cursos de graduação da UFSC de 2016.1 a 2022.1

Ano/Semestre	Número de concluintes	Número de matriculados nos cursos de graduação	Percentual
2016.1	557	29.487	1,88%
2016.2	535	29.487	1,81%
2017.1	930	30.781	3,21%
2017.2	836	30.781	2,71%
2018.1*	-	28.857	-
2018.2	889	28.857	3,08%
2019.1	513	31.075	1,65%
2019.2	357	31.075	1,14%
2020.1	1140	29.185	3,90%
2020.2	642	29.185	2,19%
2021.1	1634	34.858	4,68%
2021.2	1158	34.858	3,32%
2022.1	1136	28.605	3,97%

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados publicados no PDI/UFSC (UFSC, 2020, p. 100), nos Relatórios Semestrais do PIAPE, no Relatório da gestão (UFSC, 2021), no Relatório da CPA (UFSC, 2023), e no *site* observatório/UFSC (2022).

*Durante o período de 2018.1 não houve a oferta de atividades do PIAPE em decorrência da contratação da nova fundação de apoio para o gerenciamento do programa.

Pode-se verificar que o percentual de estudantes que concluem as atividades do PIAPE é bastante reduzido em comparação ao número de estudantes matriculados na graduação da instituição. Entretanto considera-se a limitação em identificar o percentual de estudantes que precisam de apoio pedagógico na UFSC, devido à inexistência de dados como índices de evasão e de retenção atualizados por curso e por centro, impossibilitando um diagnóstico quantitativo de estudantes que precisam de apoio acadêmico na instituição. Portanto, a intenção é apresentar o alcance do programa diante do quadro total de discentes da universidade para aferir sua

extensão, observando-se novamente a necessidade de investigar a evasão e baixa procura nas atividades do programa.

4.2 DIAGNÓSTICO DA PERCEPÇÃO DOS(AS) ESTUDANTES

Para o diagnóstico da percepção estudantil sobre as atividades desenvolvidas pelo PIAPE, segundo objetivo específico desta pesquisa, foram analisadas todas as avaliações discentes coletadas pelo programa em um recorte temporal de um ano. As avaliações analisadas correspondem às atividades desenvolvidas no segundo semestre de 2021 e no primeiro semestre de 2022. Este recorte temporal considera os dois últimos semestres letivos de atividades que antecedem esta pesquisa, definido considerando o volume de dados possível de ser coletado e analisado no período da investigação. É importante destacar que o segundo semestre de 2021 fora de atividades remotas na UFSC em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19, e o primeiro semestre de 2022, de transição para aulas presenciais na graduação, após a liberação das aulas nos espaços da instituição. No entanto, esta diferença no ensino não inviabilizou o atingimento dos objetivos propostos pela pesquisa, considerando que o instrumento avaliativo analisado é o mesmo nos dois semestres.

O Programa é avaliado semestralmente desde 2014 pelos(as) estudantes que se inscrevem e participam das atividades do PIAPE, mediante formulário específico elaborado pela gestão de cada *campus*. A gestão da avaliação do programa é totalmente descentralizada, sendo de responsabilidade de cada *campus* sua elaboração, divulgação, armazenamento e registro dos dados. O formulário é elaborado por meio da ferramenta denominada Google Forms e é encaminhado por *e-mail* a todos(as) os(as) estudantes que se inscreveram nas atividades ofertadas pelo programa durante o semestre, com um convite à participação, sem obrigatoriedade.

Os modelos dos questionários elaborados pela gestão do PIAPE e analisados nesta pesquisa podem ser observados nos Anexos B e C. Os questionários contêm entre 18 a 23 perguntas, divididas em 4 blocos: o primeiro bloco trata das informações do(a) estudante como dados pessoais, *campus*, curso, fase, modalidade de ingresso na instituição e como conheceu o PIAPE; o segundo bloco trata sobre qual modalidade de apoio o(a) estudante participou, interesse na área inscrita, e os fatores que estimularam o(a) estudante a buscá-la; o terceiro bloco aborda questões relacionadas ao tutor(a); e o quarto bloco traz questões que versam sobre

o acesso ao ambiente virtual, a contribuição da atividade cursada para o desempenho acadêmico no referido semestre, além de sugestões de outras atividades a serem oferecidas pelo programa e espaço livre para comentários sobre o semestre letivo. Esses blocos tratam do questionário que está no anexo B, os questionários presentes nos Anexos C, D e E apresentam pequenas alterações nas questões, considerando as especificidades da área ou do *campus*.

Dentro do recorte temporal estipulado foram analisadas todas as avaliações discentes correspondentes às áreas ofertadas pelo programa nos cinco *campi*, sendo elas: Orientação Pedagógica, Matemática, Leitura e Produção Textual, Estatística, Bioquímica, Informática, Química, Física e Biologia. Foram coletadas dezesseis avaliações sobre as atividades do *campus* Florianópolis, sendo uma avaliação de cada área de apoio pedagógico em cada um dos semestres analisados, e uma avaliação sobre as atividades pontuais (oficinas, minicursos, aulões, palestras e rodas de conversa) em cada um dos semestres analisados. Duas avaliações do *campus* Blumenau, sendo uma única avaliação para todas as áreas em cada um dos semestres analisados. Uma avaliação do *campus* Curitiba para a única área ofertada no *campus* em 2022.1, e a avaliação da área de matemática ofertada em 2021.2 realizada conjuntamente com a das atividades de Blumenau. Duas avaliações do *campus* Joinville, sendo uma avaliação para cada área ofertada no semestre de 2022.1, e nenhuma avaliação das atividades em 2021.2, tendo como justificativa por parte da servidora responsável a falta de servidores no setor e a alta demanda de atividades a serem desempenhadas. E nenhuma avaliação no *campus* Araranguá, tendo como justificativa do(a) servidor(a) responsável a não participação dos(as) estudantes nas avaliações realizadas por meio dos questionários nos semestres anteriores. A Tabela 6 apresenta a relação destas avaliações coletadas e analisadas, segundo o *campus*, semestre e área, com o total de respostas recebidas em cada, além do total de estudantes concluintes para análise do percentual de estudantes que participaram do processo avaliativo.

Tabela 6 – Relação das avaliações coletadas e analisadas por campus, semestre e área, total de respostas recebidas, total de concluintes das atividades, e percentual de participantes na avaliação

<i>Campus</i>	<i>Ano/Se mestre</i>	<i>Área</i>	Total de respostas recebidas	Total de Estudantes Concluintes	Percentual de estudantes que participaram da avaliação
Blumenau	2021.2	Matemática, Química e Orientação Pedagógica	63	137	45,98%
	2022.1	Matemática, Química e Orientação Pedagógica	32	117	27,35%
Curitiba	2022.1	Química/ Bioquímica	10	51	19,60%
Florianópolis	2021.2	Matemática	49	95	51,57%
		Leitura e Produção Textual	94	157	59,87%
		Estatística	03	17	17,64%
		Informática	27	58	46,55%
		Biologia/ Bioquímica	33	66	50%
		Orientação Pedagógica	26	55	47,27%
		Grupo de Orientação Pedagógica	23	31	74,19%
	Atividades Pontuais*	48	424	11,32%	
	2022.1	Matemática	25	55	45,45%
		Leitura e Produção Textual	140	185	75,67%
		Estatística	17	85	20%
		Informática	30	64	46,87%
		Biologia/ Bioquímica	19	49	38,77%
		Orientação Pedagógica	29	73	39,72%
Grupo de Orientação Pedagógica		00	02	0%	
Atividades Pontuais*	91	333	27,32%		
Joinville	2021.2	Matemática	22	41	53,65%
		Física	02	13	15,38%
TOTAL			783	2108	37,14%

Fonte: elaborado pela autora a partir das avaliações do programa e dos Relatórios Semestrais do PIAPE (2022).

*oficinas, minicursos, aulas, palestras e rodas de conversa.

A soma de todas as avaliações analisadas apresenta um total de 783 estudantes que participaram desse processo nos semestres de 2021.2 e 2022.1. O total de estudantes concluintes das atividades do programa que foram convidados(as) a participar da avaliação discente por meio do formulário eletrônico é de 2.108 estudantes. Dessa maneira, 37,14% dos(as) estudantes concluintes participaram do processo avaliativo nos semestres referidos. Portanto, observa-se uma baixa participação que pode estar relacionada à não obrigatoriedade dos(as) discentes em avaliar o programa. Os serviços de apoio pedagógico de outras universidades também relatam

pouca participação estudantil nos questionários de avaliação online, e consideraram o processo avaliativo um dos principais desafios destes programas (TOTI; DIAS, 2020).

Para a compreensão da percepção estudantil sobre as atividades do PIAPE, foram elencadas as perguntas que tratam do perfil dos(as) estudantes que buscam por apoio pedagógico como a modalidade de ingresso na UFSC e a fase em que se encontram, questões sobre como o(a) estudante soube das atividades do PIAPE e o que o(a) motivou a participar, a atuação dos(das) tutores(as), se o conteúdo supriu sua necessidade e contribuiu para o aprendizado, e se a atividade auxiliou na melhoria da nota.

Inicialmente apresentar-se-ão os resultados das avaliações sobre os módulos de apoio pedagógico, e posteriormente os resultados dos questionários que tratam das atividades de Orientação Pedagógica, dos Grupos de Orientação Pedagógica, e das atividades pontuais. Estas foram analisadas separadamente por se tratarem de atividades com objetivos e dinâmicas de trabalho diferentes.

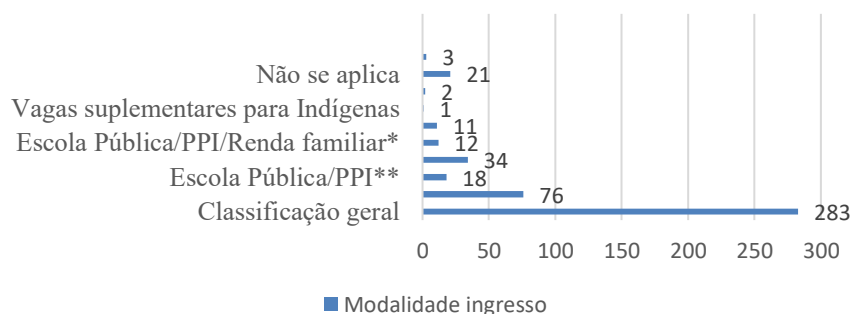
As figuras e tabelas apresentadas a seguir demonstram os dados coletados das avaliações das áreas de apoio pedagógico de todos os *campi*, por pergunta. É importante mencionar que na coleta dos dados das figuras 4, 5 e 7, foi necessário fazer um agrupamento de perguntas e respostas por aproximação, pois cada *campus* a realizou diferentemente. Há questões de alguns *campi* que solicitam resposta única dentre uma lista de opções, quando a mesma questão no formulário de outro *campus* solicita que o(a) estudante descreva livremente sua resposta, apresentando respostas variadas. Estas foram transformadas de acordo com as opções similares já listadas nos questionários de resposta única¹¹ de outros *campi*, a fim de contabilizá-las.

Sobre o diagnóstico do perfil discente que participa das atividades do PIAPE, o gráfico na Figura 4 apresenta a modalidade de ingresso. Os questionários apresentam como opções de resposta: classificação geral, Escola Pública/outros, Escola Pública/PPI (pretos, pardos e indígenas), Escola Pública/outros/Renda familiar bruta igual ou inferior 1,5 SM per capita, Escola Pública/PPI/ Renda familiar bruta igual ou inferior 1,5 SM per capita/ Escola Pública, Autodeclarados Negros, Vagas suplementares para Indígenas, PEC-G, Não se aplica e Sem

¹¹ Por exemplo, a pergunta número 2 do questionário de Florianópolis (Quais motivos fizeram você se inscrever nas atividades do Piape?) é de múltipla escolha e também permite que o estudante escreva outros motivos. No questionário de Blumenau esta mesma pergunta solicita ao estudante uma resposta livre. Dessa maneira, apareceram respostas como “agregar mais conhecimento”, “revisão e aprimoramento”, entre outras. As respostas foram contabilizadas com os sinônimos listados nas respostas do questionário de Florianópolis, a fim de tabular os dados.

Resposta. Esta questão não foi realizada no questionário avaliativo do *campus* Blumenau e do *campus* Curitibanos, portanto, obteve-se o total de 461 respostas coletadas.

Figura 4 – Modalidade de ingresso na UFSC



Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

* Renda familiar bruta igual ou inferior 1,5 SM per capita

** PPI: pretos, pardos e indígenas

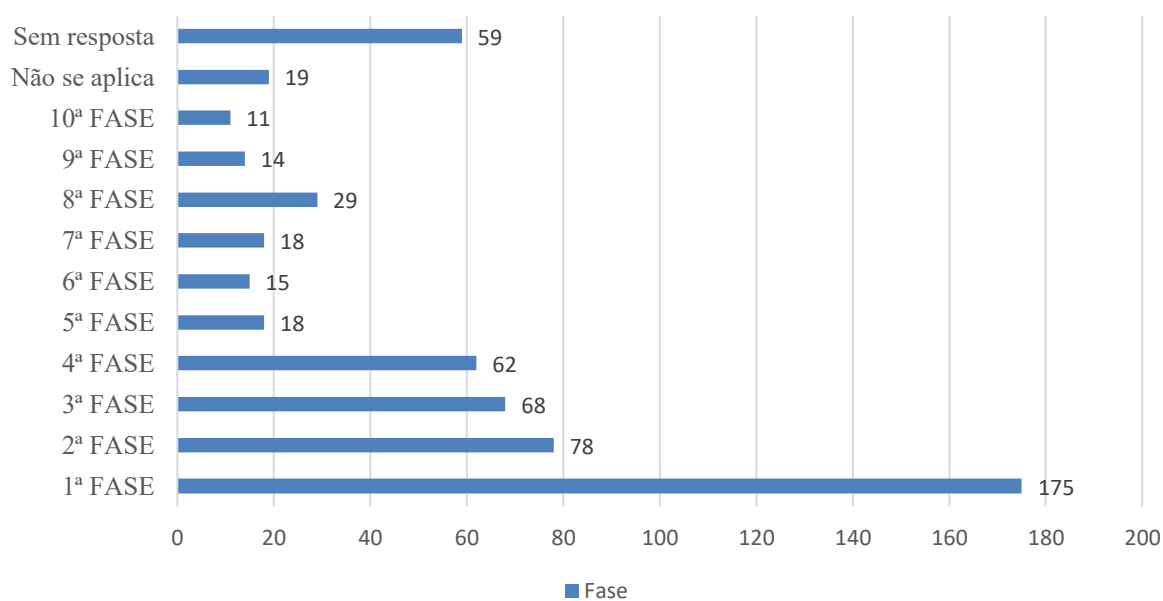
Os respondentes que assinalaram “não se aplicam” são estudantes que provavelmente iniciaram o curso por meio de transferência ou retorno à graduação ou pessoas que não são estudantes regularmente matriculadas da UFSC. Observa-se que 64,31% dos(as) estudantes que participaram do processo avaliativo das atividades do PIAPE ingressaram na UFSC por classificação geral e 34,54% por meio de cotas. Já em uma pesquisa sobre a modalidade de ingresso de estudantes do PIAPE no segundo semestre de 2018, apenas do *campus* Florianópolis, Macedo e Ioppi (2021) observaram que 58,4% de um total de 36 estudantes acessou a universidade por meio das cotas. Os dados sugerem a necessidade de apoio pedagógico a cotistas e não cotistas. Embora tenha surgido como política de assistência estudantil em comunhão com a política de cotas, conclui-se que o apoio pedagógico não é uma necessidade exclusiva do público das ações afirmativas. Há uma parcela considerável de estudantes não cotistas que buscam as atividades de apoio pedagógico, demonstrando a necessidade do PIAPE para todos(as) os(as) estudantes da instituição, o que justifica sua universalidade.

Entretanto a literatura afirma a necessidade de apoio pedagógico do público estudantil oriundo das ações afirmativas, o que sugere indagações sobre por que atualmente este público é a menor parcela de inscritos do PIAPE. Considerando que, de acordo com a política de cotas da UFSC (UFSC, 2015), 50% dos ingressantes acessam a universidade por um dos recortes estipulados de cotas, pode-se inferir que o PIAPE não tem atendido este público estudantil na mesma proporção. O que tem impedido estes estudantes de se inscreverem nas ações de apoio

pedagógico? Algumas suposições podem estar relacionadas com a carga horária destinada ao trabalho para se manter ou à bolsas universitárias, que competem diretamente com a disponibilidade para participar das atividades acadêmicas complementares. Portanto, há de se investigar os fatores que obstruem o engajamento de cotistas nas ações do PIAPE, com o intuito de possibilitar e fomentar a inclusão deste importante público estudantil.

O questionário avaliativo do programa não apresenta perguntas que permitam um diagnóstico do perfil discente acerca da raça, gênero, faixa etária, neurodiversidades, entre outras, o que impede uma análise mais profunda sobre o corpo discente do programa. Ainda sobre o perfil discente, o gráfico na Figura 5 apresenta a fase em que o(a) estudante se encontra ao cursar o PIAPE. Esta questão foi realizada em todos os *campi*, contabilizando um total de 566 respostas.

Figura 5 – Fase do(a) estudante ao cursar o PIAPE



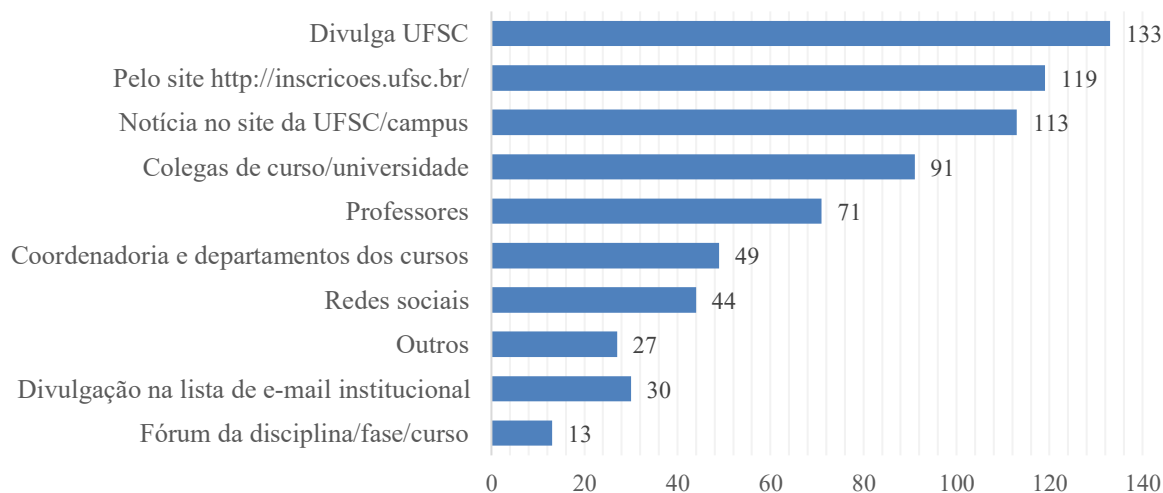
Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

A opção “não se aplica” e “sem resposta” diz respeito aos(as) estudantes da pós-graduação ou de pessoas que não são estudantes regularmente matriculadas na UFSC. Observa-se que 30,90% dos(as) estudantes que participaram do processo avaliativo das atividades de apoio pedagógico estavam na primeira fase do curso, e que 44,69% dos(as) estudantes estavam entre as duas primeiras fases do seu curso. Pode-se inferir que esta procura se deve aos conteúdos ofertados pelo programa, componentes da grade curricular do Ensino Médio necessários para o acompanhamento das fases iniciais de variados cursos, sobretudo das áreas

de exatas, além dos cursos da área de leitura e produção textual sobre oratória, leitura e escrita acadêmica, demanda importante já nas primeiras fases dos cursos das áreas de humanas. Portanto, é natural que a procura diminua com o passar das fases, fato observado a partir da 5ª fase. Observa-se maior procura por parte de estudantes que estão cursando a 8ª fase, provavelmente em busca dos cursos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Sobre a divulgação das atividades oferecidas, o gráfico na Figura 6 demonstra como os(as) estudantes souberam das atividades do PIAPE nos cinco *campi*. Os questionários apresentam uma questão com múltipla escolha, em que o(a) estudante pode identificar os meios pelos quais soube das ações de apoio pedagógico do programa. As opções de divulgação apresentadas são: Divulga UFSC (*e-mail* com atividades da instituição encaminhado semanalmente aos estudantes da graduação), Site <http://inscricoes.ufsc.br/>, Notícias no *site* da UFSC/*campus*, Colegas de curso/universidade, Professores, Coordenadoria e departamentos dos cursos, Redes sociais e Outros. Em Outros apareceu uma quantidade significativa das respostas “Divulgação na lista de *e-mail* institucional” e “Fórum da disciplina/fase/cursos”. Por esse motivo, tais opções foram consideradas na análise dos dados.

Figura 6 – Como o(a) estudante soube das atividades [da área]?



Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

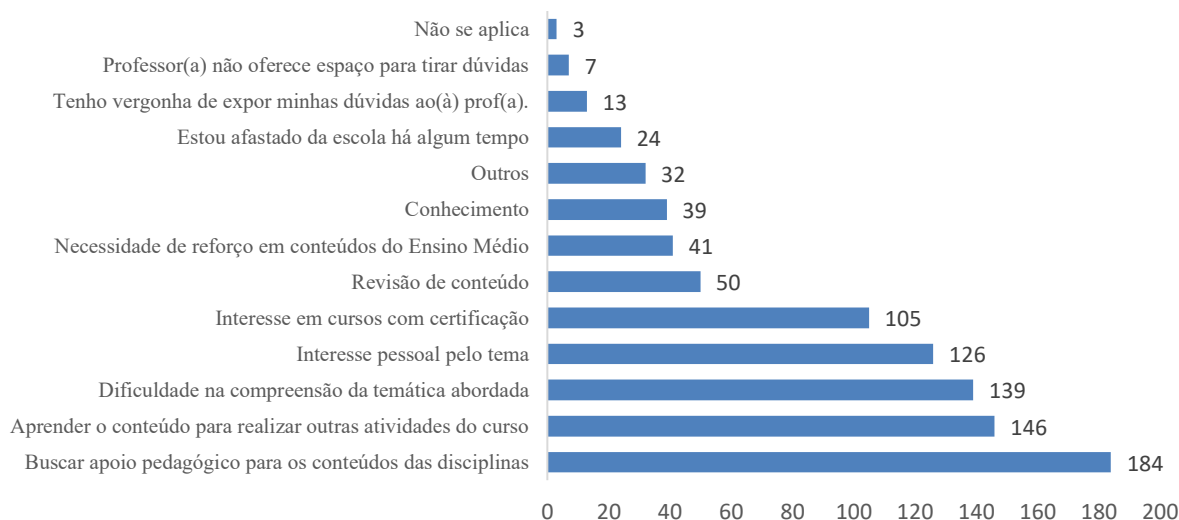
Entre os principais meios de divulgação do programa estão o Divulga UFSC, o *site* de inscrições da instituição e o destaque de notícias no *site* do *campus*, com um alcance de mais de 100 estudantes. Entretanto considerando a baixa procura de estudantes em comparação ao número total de graduandos, existe a necessidade de intensificar a divulgação do programa por

todos os meios utilizados, sobretudo com diálogo junto às coordenações de cursos e demais docentes.

O apoio docente por parte das coordenações e demais docentes representa apenas 17,39% da divulgação, muito aquém do engajamento esperado. De acordo com Toti e Dias (2020), o apoio docente às ações de apoio pedagógico é fundamental para transformar as demandas em temas institucionais e não de exclusiva responsabilidade dos(as) profissionais que atuam nesses serviços. Além disso, as sugestões dos(as) professores(as) dadas em sala de aula têm um peso maior na escolha dos(as) estudantes quanto aos percursos acadêmicos a serem percorridos dentro da universidade. Portanto, é também papel do(a) docente divulgar e sobretudo indicar e encaminhar estudantes com baixo desempenho e/ou fragilidades educacionais para o PIAPE, compreendendo a integralidade do processo de ensino e aprendizagem que pode ser alcançado por meio do trabalho em conjunto entre PIAPE, professor(a) e estudante.

Sobre os motivos que incentivaram o(a) estudante a se inscrever nas atividades do PIAPE, apresenta-se na Figura 7 o gráfico com as respostas conforme os índices encontrados nos questionários. Na maioria dos formulários das atividades do *campus* de Florianópolis a questão é de múltipla escolha e o(a) estudante pode selecionar uma ou mais opções. Entre as opções estão: Dificuldade na compreensão da temática abordada, Interesse pessoal pelo tema, Interesse em cursos com certificação, Necessidade de aprender este conteúdo para realizar outras atividades do meu curso, e Outros. Já o formulário das atividades de Leitura e Produção textual do *campus* de Florianópolis apresenta opções de respostas diferentes, sendo elas: Buscar apoio pedagógico para os conteúdos das disciplinas, Necessito de reforço em conteúdos relativos ao Ensino Médio, Estou afastado da escola há algum tempo, Tenho vergonha de expor minhas dúvidas ao(à) professor(a), Meu(minha) professor(a) não oferece espaço para esclarecer dúvidas, e Outros. A Figura 7 apresenta os dois índices de respostas. Em “Outros” observou-se uma variedade de respostas que dizem respeito aos assuntos específicos da área, como por exemplo: elaborar planilhas, ou dificuldade em organização, e rotina de estudos, entre outros. No questionário de Blumenau esta mesma pergunta solicita ao estudante uma resposta livre. Dessa maneira, apareceram respostas como “agregar mais conhecimento”, “revisão e aprimoramento”, entre outras. Estas respostas foram contabilizadas com os sinônimos listados nas respostas das duas questões dos formulários do *campus* de Florianópolis, a fim de tabular os dados.

Figura 7 - O que motivou o(a) estudante a se inscrever na atividade [da área] do PIAPE?



Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

Pode-se observar que os motivos pelos quais os(as) estudantes se inscrevem nas atividades de apoio pedagógico do programa são congruentes e em maior parcela tratam de questões relacionadas ao aprendizado do conteúdo trabalhado nas áreas de conhecimento. Conclui-se que há necessidade de aprendizado dos conteúdos da base curricular do ensino médio ou dos temas transversais como leitura e produção textual e informática, fundamentais para o acompanhamento das disciplinas curriculares no ensino superior. A necessidade do aprendizado/reforço/revisão/compreensão por parte dos(as) estudantes pode se dar por diferentes fatores mencionados pela literatura e corroborado no PPP do programa, que compreende o novo perfil discente reconhecendo a diversidade étnico-racial, socioeconômica e geracional e sua influência no percurso estudantil.

Sobre o conteúdo oferecido nos módulos, a Tabela 7 apresenta a percepção discente quanto à sua necessidade. Esta questão não foi realizada no questionário avaliativo do *campus* Blumenau, portanto obteve-se o total de 471 respostas coletadas.

Tabela 7 – O(a) estudante considera que o conteúdo [da área] supriu suas necessidades?

Respostas	Número de respostas	%
Sim	407	86%
Parcialmente	55	12%
Não	4	1%
Não consegui realizar/concluir	4	1%
Sem resposta	1	0%
Total	471	100%

Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

De acordo com o público discente, 86% considera que o conteúdo supriu suas necessidades, 12% considera que supriu parcialmente suas necessidades, 1% considera que não supriu suas necessidades e 1% não conseguiu realizar/concluir. Portanto, infere-se que os conteúdos elencados para serem trabalhados nos módulos estão de acordo com as necessidades educacionais do público que procura o PIAPE em busca de apoio educacional, contribuindo para o aprendizado das disciplinas curriculares. Dessa maneira, o programa tem alcançado seus objetivos de colocar-se como estratégia pedagógica de apoio aos estudantes e ao trabalho de ensino dos docentes e aos cursos de graduação, colaborando para o constante aprimoramento da atividade educacional.

Além disso, as ações do programa estão em conformidade com a literatura quanto à caracterização de apoio pedagógico, afirmadas por Toti (2022, p. 158) como “intervenções institucionais que visam a produzir impactos positivos na aprendizagem dos estudantes, [...] ações que tenham foco nos processos de ensinar e aprender, no processo de integração à universidade e, também, as ações de suporte à aprendizagem de conteúdo específicos”.

Sobre o trabalho desenvolvido pelos(as) tutores(as), apresenta-se nas Tabelas 8 e 9 a avaliação sobre a didática e sobre o conhecimento destes. Estas questões não foram realizadas no questionário avaliativo do *campus* Blumenau, obtendo-se o total de 471 respostas coletadas.

Tabela 8 – O(a) tutor(a) tem sido claro(a) e didático(a) em suas explicações e atividades?

Respostas	Número de respostas	%
Sim, sempre	450	96%
Quase sempre	20	4%
Às vezes	1	0%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%
Total	471	100%

Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

Tabela 9 – O(a) tutor(a) demonstra conhecimento suficiente sobre o conteúdo oferecido?

Respostas	Número de respostas	%
Sim, sempre	464	99%
Quase sempre	6	1%
Às vezes	1	0%
Raramente	0	0%
Nunca	0	0%
Total	471	100%

Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

Para 96% dos estudantes o(a) tutor(a) é sempre claro(a) e didático(a) em suas explicações e atividades, e 4% avaliam como quase sempre. Quanto ao conhecimento sobre o conteúdo trabalhado, 99% afirmam que o(a) tutor(a) demonstra sempre ter conhecimento, e 1% afirma que quase sempre. Pode-se concluir que os(as) tutores(as) estão capacitados e contribuem de maneira significativa para o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos ofertados pelo programa. Infere-se também que o contrato destes por meio de processo seletivo com análise curricular e entrevista realizada pela gestão, e a exigência da graduação concluída na área de atuação, têm sido assertivos para selecionar pessoas qualificadas. Além disso, este resultado positivo pode ser fruto do trabalho alinhado de gestores(as) e professores(as) supervisores(as) para o planejamento das atividades que tem acontecido conjuntamente com os(as) tutores(as), bem como da formação continuada desenvolvida pela equipe.

Sobre a percepção dos estudantes quanto a contribuição do apoio pedagógico para a melhoria das notas, demonstram-se na Tabela 10 os resultados da avaliação discente. Esta questão não foi realizada no questionário avaliativo da área de Informática do *campus* Florianópolis, portanto obteve-se o total de 509 respostas coletadas.

Tabela 10 – A atividade do apoio pedagógico [da área] auxiliou para a melhoria da nota nas disciplinas curriculares?

Respostas	Número de respostas	%
Sim, minhas notas melhoraram	243	48%
Não foi possível identificar se houve ou não melhoria	245	48%
Não, meu desempenho e notas permaneceram iguais	18	3%
Não se aplica	3	0%
Total	509	100%

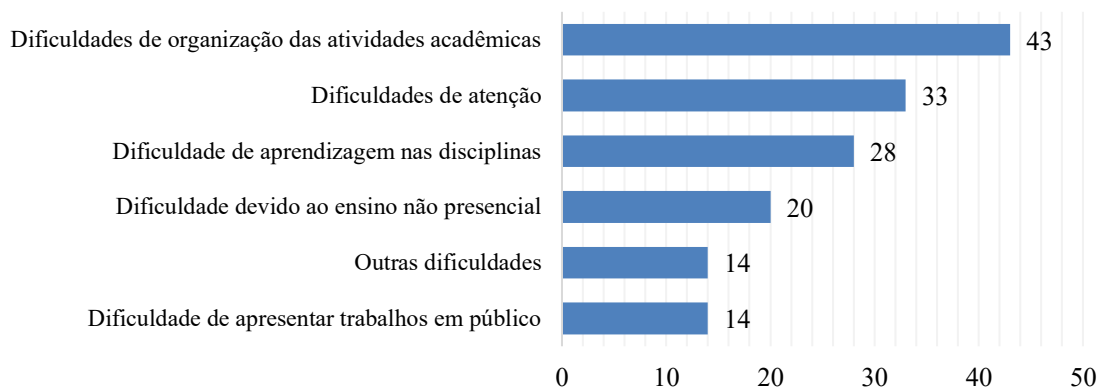
Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

De acordo com as respostas, 48% dos(as) estudantes consideram que a atividade de apoio pedagógico cursada auxiliou na melhora da nota, outros 48% afirmaram que não foi possível identificar se houve ou não melhora, 3% afirmaram que o desempenho e a nota permaneceram iguais e para 1% a questão não se aplica. É importante considerar que as avaliações dos módulos de apoio pedagógico no *campus* Florianópolis são enviadas ao término de cada módulo, e em alguns casos não coincidem com o término do semestre. Nestes casos, os(as) estudantes ainda não realizaram as provas e conseqüentemente não podem observar o resultado nas disciplinas, o que justifica a parcela de 48% de respostas sobre a impossibilidade em identificar melhora na nota.

Entretanto se pode ponderar que 243 estudantes, 48% dos respondentes, afirmaram que as notas melhoraram com o apoio das atividades do PIAPE, enquanto que apenas 3% declararam que as notas permaneceram iguais. Este dado expressivo demonstra que as ações de apoio pedagógico têm sido efetivas no processo de aprendizagem dos conteúdos de dificuldade entre os estudantes da graduação, e proporciona melhorias no desempenho acadêmico para o êxito nas disciplinas cursadas. Esta percepção discente corrobora com a importância dada pela literatura às ações de apoio pedagógico nas universidades para o sucesso acadêmico estudantil e para promoção da permanência.

Sobre as avaliações de orientação pedagógica, foram analisadas as que correspondem ao *campus* Florianópolis, pois é o único *campus* que realiza avaliação específica para as atividades de orientação pedagógica. Na avaliação do segundo semestre de 2021 obteve-se 26 respondentes e na avaliação do primeiro semestre de 2022, 29 respondentes, com um total de 55 participantes no processo avaliativo no recorte temporal estipulado. O gráfico na Figura 8 apresenta os fatores que fizeram com que o(a) estudante procurasse os atendimentos de Orientação Pedagógica. A questão é de múltipla escolha podendo o respondente assinalar mais de uma opção.

Figura 8 – Fatores que fizeram o(a) estudante procurar os atendimentos de Orientação Pedagógica.



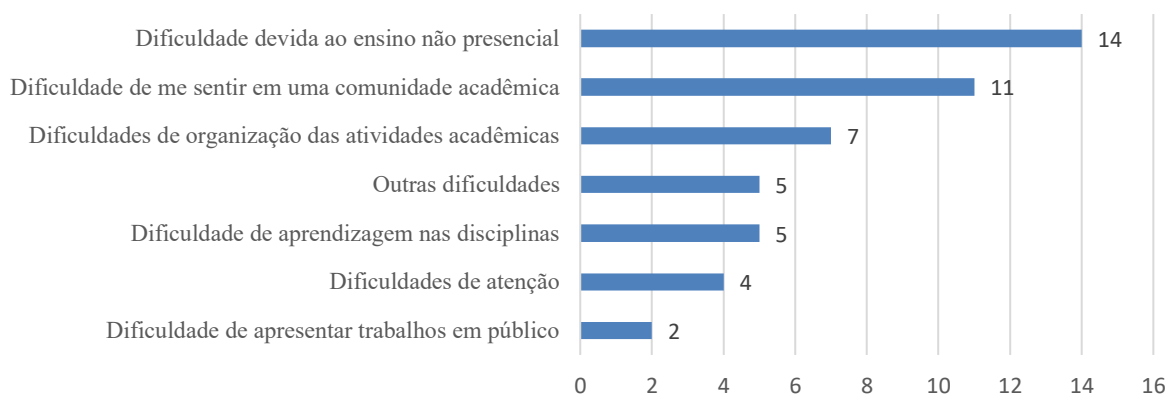
Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

Pode-se observar que 28% dos(as) estudantes apontaram que buscaram as atividades de orientação pedagógica devido à dificuldades de organização das atividades acadêmicas, 22% devido à dificuldades de atenção, 19% devido à dificuldades de aprendizagem nas disciplinas, 13% às dificuldades provenientes do ensino não presencial, 9% às dificuldades em apresentar trabalhos em público, e 9% devido à outras dificuldades.

De acordo com a V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES (FONAPRACE, 2019), 28,4% dos estudantes afirmam que a falta de disciplina/hábito de estudo é a maior dificuldade que impacta no desempenho acadêmico, tal qual o resultado da avaliação estudantil do PIAPE, o que reforça a amplitude desta importante fragilidade que prejudica o sucesso estudantil e pode contribuir para evasão. Tal resultado somada às dificuldades de atenção e de aprendizagem apontadas em segundo e terceiro lugar pelos(as) estudantes na avaliação do PIAPE, denuncia a demanda por ações direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem, de rotinas acadêmicas e de atenção psicossocial como apoio no percurso do(a) estudante universitário(a) para um bom desempenho acadêmico.

A gestão do PIAPE no *campus* de Florianópolis também realizou uma avaliação sobre os grupos de orientação pedagógica no semestre de 2021.2 obtendo 23 respostas. A avaliação trata dos grupos que aconteceram no referido semestre, discriminados na avaliação como: Abraço Virtual, Palestras, Círculo de conversas com estudantes, Clube de Leitura e Oficina. No semestre de 2022.1 o programa ofereceu o grupo intitulado Círculo de conversas com estudantes (UFSC, 2022b), no entanto não realizou avaliação da atividade. O gráfico na Figura 9 apresenta os fatores que fizeram com que o(a) estudante se inscrevesse nos grupos de Orientação Pedagógica de 2021.2.

Figura 9 - Fatores que fizeram o(a) estudante se inscrever nos grupos ou atividades de Orientação Pedagógica.



Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

Como resultado podemos observar que 29% dos(as) estudantes se inscreveram nos grupos devido às dificuldades relacionadas ao ensino não presencial, 23% devido às dificuldades de se sentir em uma comunidade acadêmica, 15% devido às dificuldades de organização das atividades acadêmicas, 10% devido às dificuldades de aprendizagem nas disciplinas, 10% devido à outras dificuldades, 8% devido às dificuldades de atenção, e 4% devido às dificuldades de apresentar trabalhos em público.

É importante considerar que só foi realizada avaliação dos grupos de orientação pedagógica referente ao semestre de ensino remoto, o que justifica a dificuldade com ensino não presencial aparecer em primeiro lugar. Pode-se concluir que o PIAPE tem sido procurado como um espaço de acolhimento pelos estudantes que experienciaram fragilidades educacionais, fragilidades estas reconhecidas pela literatura e apontadas em um contexto maior como a pesquisa do FONAPRACE (2019), o que fortalece o diagnóstico percebido na avaliação estudantil.

A Tabela 11 apresenta a avaliação sobre a contribuição da orientação pedagógica para o desempenho acadêmico dos(as) estudantes nos semestres cursados, e revela que 94% dos(as) estudantes consideram que a orientação contribuiu para o desempenho acadêmico, 2% não tem opinião formada, 2% não avaliou pois iniciou o atendimento ao término do semestre, e 2% não emitiu uma resposta.

Tabela 11 – A orientação pedagógica contribuiu para o desempenho acadêmico do(a) estudante no semestre cursado?

Respostas	Número de respostas	%
Sim	52	94%
Não tenho uma opinião formada sobre	1	2%
Não é possível avaliar pois o atendimento iniciou no término do semestre	1	2%
Sem Resposta	1	2%
Total	55	100%

Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

A Tabela 12 apresenta a percepção dos(as) estudantes sobre a contribuição destes grupos para o desempenho acadêmico no semestre letivo cursado e pode-se concluir que 100% dos(as) estudantes consideram que a atividade contribuiu para o desempenho acadêmico no referido semestre.

Tabela 12 – O grupo contribuiu para o desempenho acadêmico neste semestre letivo?

Respostas	Número de respostas	%
Sim	22	100%
Não	0	0%
Vazio	1	1%
Total	23	100%

Fonte: elaborado pela autora com base na avaliação discente dos semestres de 2021.2 e 2022.1 (2022).

Com base em Coulon (2008), o PPP do programa pontua que as atividades de orientação pedagógica desenvolvidas pelo PIAPE promovem a aprendizagem da cultura acadêmica; o domínio na organização dos estudos e do tempo; o conhecimento dos serviços disponíveis na universidade; o desenvolvimento de uma rede de suporte afetivo, intelectual e acadêmico; e a participação em atividades de integração. Este aprendizado acerca das rotinas e métodos de estudos, bem como a apropriação dos códigos, valores, símbolos e linguagens acadêmicas contribuem para o bom desempenho, conforme afirmam Andrade e Teixeira (2017), Coulon (2008), Dias (2021) e Matta, Lebrão e Heleno (2017).

Em comum acordo com os(as) autores(as), a avaliação discente do PIAPE sobre as ações de orientação pedagógica infere que o processo de afiliação colabora para a aquisição de habilidades acadêmicas, que por sua vez influenciam no bom rendimento. Dessa maneira, pode-se afirmar que o PIAPE tem contribuído no processo de adaptação estudantil, atuando como mediador entre estudante e contexto universitário, e que suas atividades de integração e

psicossociais melhoram o desempenho acadêmico, podendo colaborar para a permanência dos(as) estudantes na instituição.

A gestão não realizou a avaliação discente das atividades de acolhimento e integração desenvolvidas nos *campi*, não sendo possível mensurar seus resultados. A avaliação das atividades pontuais como oficinas, minicursos, “aulões”, palestras e rodas de conversa nas diferentes áreas do *campus* Florianópolis, nos dois semestres analisados, obtiveram o total de 139 respostas. Esta avaliação pretende medir a satisfação do(a) estudante quanto à atividade cursada. As respostas demonstraram que 83,45% dos(as) estudantes avaliaram a atividade como muito satisfatória, 16,54% avaliaram a atividade como satisfatória, 0% avaliaram parcialmente satisfatória, e 0% insatisfatória. Portanto, as atividades pontuais desenvolvidas pelo programa têm colaborado para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da base curricular do ensino médio e superior, promovendo uma formação qualificada aos estudantes da graduação.

2.2 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA

Para identificar limitações e possibilidades das ações desenvolvidas pelo PIAPE, conforme o terceiro objetivo específico desta pesquisa, foi realizado um grupo de foco com os(as) gestores(as) do programa. As perguntas elaboradas e utilizadas no grupo de foco estão descritas no apêndice B – Perguntas para o Grupo de Foco, e solicitam dos(as) gestores(as) a descrição do programa, as evoluções nos últimos anos, as problemáticas vivenciadas e o que pode ser melhorado, o processo avaliativo, principais demandas estudantis, a importância do PIAPE para a permanência, e a formação dos(as) servidores(as) que atuam na função de coordenadores(as). As questões foram elaboradas com base na metodologia da avaliação formativa, em que se pretende investigar o funcionamento do programa e possibilidades de melhorias junto aos atores envolvidos, para aperfeiçoá-lo (RUA, 2010).

O grupo de foco aconteceu de maneira virtual, considerando a participação dos gestores que atuam nos cinco *campi* da UFSC estabelecidos nas cidades de Florianópolis, Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville. Com apoio da plataforma Google Meet, o encontro foi realizado no dia 16 de novembro de 2022, data previamente agendada conforme a disponibilidade dos(as) participantes. O grupo foi conduzido pela pesquisadora e contou com a participação de seis dos(as) sete servidores(as) que atuam na gestão do programa, sendo duas técnicas em assuntos educacionais do *campus* de Florianópolis (uma delas ocupante do cargo de coordenadora geral do programa e coordenadora do setor), e um(a) coordenador(a) local do

PIAPE de cada *campus*, também técnicos(as) em assuntos educacionais. Uma das gestoras de Florianópolis não participou, pois não pôde estar presente no dia agendado.

A seguir apresentar-se-á a percepção dos(as) coordenadores(as) do programa no que diz respeito às limitações e possibilidades observadas a partir da sua atuação. Na presente análise os(as) coordenadores(as) serão nomeados com as letras do alfabeto, com o objetivo de preservar sua identidade.

Sobre as evoluções no programa, os(as) coordenadores(as) afirmaram a importância da institucionalização do PIAPE, sobretudo para o seu fortalecimento na universidade. Para o grupo, a regulamentação da atividade na instituição garantiu seu funcionamento e forneceu respaldo para o trabalho dos(as) servidores que operam para o crescimento do programa. Além disso, proporcionou visibilidade às ações desenvolvidas junto à comunidade docente em alguns dos *campi*.

Considerando a autonomia dada pelo PNAES (BRASIL, 2010) às instituições para o planejamento das ações de assistência estudantil, observa-se que a UFSC firmou o compromisso com ações de apoio pedagógico aos discentes por meio da Resolução Normativa n. 133/2019/CUn, de 29 de outubro de 2019 (UFSC, 2019), que estabelece normas de funcionamento, critérios de atendimento e mecanismos de acompanhamento e avaliação do PIAPE. A Resolução também firma o compromisso da instituição com a Educação, ao conceber a assistência estudantil como um direito fundamental para a formação discente, e ao responsabilizar-se pela implementação de políticas educacionais que contribuam para o êxito e permanência estudantil, conforme preconiza Vargas e Heringer (2017).

Alguns gestores pontuaram melhora também na divulgação das ações, mencionando o uso das redes sociais como Instagram e WhatsApp para disseminar as atividades. Uma delas considera que o aumento na participação dos(as) estudantes é atribuído à divulgação. O grupo também afirmou que os(as) tutores desenvolvem um bom trabalho e recebem elogios dos estudantes corroborando com o resultado da avaliação discente realizada por meio do questionário.

A coordenadora F pontuou melhora nas ações de acolhimento e afirma:

Uma coisa importante que a gente tem observado nos últimos anos é a importância de fazer a atividade de acolhimento com os estudantes, então pensando que a permanência deles principia no momento do ingresso, essas ações voltadas para permanência, elas têm que começar lá no ingresso do estudante, poder acompanhar por toda a trajetória acadêmica. Então a gente tem tentado oferecer aqui no campus mais ações tanto de divulgação do PIAPE para esses estudantes, como o que a gente

vem chamando de organização das rotinas acadêmicas na universidade, que é justamente para que eles entendam [...] as mudanças na sua condição de estudantes, né... se organizar então para ter essa autonomia aqui no ensino superior.

Pode-se observar que a equipe de gestão do programa compreende a importância da afiliação para o êxito acadêmico e para a permanência estudantil, conforme aponta a literatura, assim como tem planejado ações que favoreçam o acolhimento, a inserção e a integração dos(as) graduandos(as) à cultura universitária. Portanto, em acordo com Dias (2021) e Heringer (2018), sobre as obrigações e responsabilidades da universidade, o PIAPE tem sido o suporte institucional que colabora para o processo de afiliação do estudante à universidade, promovendo a integração discente.

Quando questionado sobre os problemas do programa e o que pode ser melhorado, alguns gestores observaram a falta de envolvimento do corpo docente e o quanto isso desfavorece a divulgação e a participação discente junto às atividades de apoio pedagógico. Para além do envolvimento dos(as) professores(as) que já tem conhecimento sobre o PIAPE, a coordenadora F afirma que ainda há professores(as) que desconhecem o programa:

Um outro problema é a questão que tem muitos professores que ainda não conhecem o PIAPE mesmo. [...] eu falo daqui do campus né... então assim é muito comum de vez em quando a gente tá fazendo uma reunião com uma coordenação de curso, com chefe de departamento... E aí eu pergunto, vocês conhecem o PIAPE? Ah não, tô começando agora... Então por mais que a gente faça diversas ações pra divulgação, a gente ainda não chegou, né na totalidade do corpo docente, e com isso a gente também não chegou nos estudantes, porque se o coordenador do curso não conhece, ou a coordenadora, como que eles vão encaminhar os estudantes pra cá...

Esta análise corrobora com o pouco envolvimento docente observado na avaliação estudantil nesta pesquisa. Os(as) estudantes apontaram que apenas 17,39% da divulgação do programa acontece por meio dos(as) professores(as), o que reforça a necessidade de o PIAPE intensificar o diálogo junto às coordenações de cursos e demais docentes. Na pesquisa de Toti (2022) essa articulação é um dos principais desafios enfrentados pelos serviços de apoio pedagógico.

Também de acordo com o grupo, o engajamento dos professores supervisores que atuam no programa não tem acontecido com todos(as) e precisa ser fomentado. Na fala da coordenadora C, pode-se compreender os benefícios aos estudantes quando há um intenso envolvimento entre PIAPE, professor(a) supervisor(a) e estudante:

A gente conseguiu um entrosamento muito melhor entre o professor da disciplina e o PIAPE, então estão muito parceiros com esse trabalho... então o resultado tá muito melhor e acaba melhorando e até incentivando, porque os alunos estão fazendo PIAPE, vê essa integração do professor com o tutor e acabam vendo o resultado disso nas notas. Então melhora muito até a participação. No semestre seguinte a gente já vê alunos que já perguntam quando vai ter as inscrições do PIAPE, porque ouviram no semestre anterior alunos falando que para passar na disciplina precisa fazer o PIAPE [...].

Outra problemática levantada pelos gestores foi a escassez de servidores nos setores. Nos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville há apenas um(a) servidor(a) responsável por gerenciar todas as ações do PIAPE, com carga horária prevista em portaria de 10 horas semanais. Todos(as) esses(as) servidores(as) assumem a função de coordenação do programa no seu *campi*, além de desempenharem outras funções no seu setor. As falas denunciam a impossibilidade em realizar todas as tarefas do programa como planejamento, contratação de tutores(as), divulgação, inscrição e certificação de estudantes, registro de dados, avaliação, entre outras, requerendo, portanto, dedicação integral ao PIAPE, e, conseqüentemente, mais servidores(as) no setor. A coordenadora E também pontuou a necessidade de ampliar a equipe que atua no programa no *campus* de Florianópolis, considerando todas as demandas exigidas e a importância de estar próxima do trabalho desenvolvido pelos tutores e do acolhimento necessário aos estudantes. Além disso, existe a necessidade de um sistema para gerenciar as ações do programa, que colaboraria no fluxo das atividades e para o registro de dados.

Outra demanda foi a necessidade de convênio com outras instituições de esfera federal, estadual ou municipal nas cidades sede dos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, visto que nestes não há estudantes de pós-graduação das áreas de pedagogia/psicologia, por exemplo, para assumirem a função de orientadores(as) pedagógicos(as). Essa inexistência prejudica o preenchimento das vagas para tutores(as) nesses *campi*, causando o cancelamento das atividades previstas em algumas áreas de conhecimento. Entretanto não há garantia de verba prevista para o PIAPE para além do período de um ano, o que tem prejudicado a realização dos convênios. De acordo com a coordenadora F: “*O nosso recurso, ele não tá assegurado, a gente não tem recurso simples assim. [...] lá na SEPLAN né [...] então a gente tem que todo ano fazer uma solicitação e esperar que tenhamos recursos... E contar com que não tenhamos cortes, né?*”

Para além do planejamento anual das áreas oferecidas e do número de tutores(as) a serem contratados(as), a coordenadora F afirma que o valor da bolsa está defasado,

prejudicando a procura de estudantes para concorrer às vagas de tutoria, um problema atual enfrentado pelos(as) gestores(as), visto que não acontecia nos anos anteriores. Os(as) gestores(as) denunciaram também que, com a verba escassa, o programa não oferece todas as áreas de necessidade, reivindicando a ampliação das áreas de apoio pedagógico ofertadas em todos os *campi* e verba para contratação de mais tutores(as). Na fala do coordenador A:

Os campus precisam assim, de mais incentivo financeiro para ter mais tutores nas outras necessidades que os estudantes têm... [...] tomara que venha mais verba, mais incentivo... um programa importantíssimo... Pessoas com mais tempo para dedicação, com certeza vai ser uma forma de tornar cada vez melhor e efetivo.

Portanto, existe a necessidade de ampliação da carga horária destinada ao PIAPE dos(as) servidores(as) que atuam nos *campi* de Araranguá, Blumenau, Curitiba e Joinville, e a consequente ampliação do quadro de servidores TAEs, além do aumento de verba prevista para o programa. Tais encargos competem à universidade, que deve compreender sua responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem e dar condições para que o PIAPE cresça qualitativamente e alcance toda a comunidade discente que necessita de apoio.

Sobre a identificação das demandas estudantis para planejar as ações de apoio pedagógico, os(as) coordenadores(as) pontuam que estas são levantadas a partir dos altos índices de reprovação, das trocas com os(as) professores(as) supervisores(as) e da avaliação discente. A coordenadora C também atua na assistência estudantil do seu *campus* e considera esta ponte fundamental para ter acesso às informações sobre as fragilidades estudantis via relatos ou via CAGR para acesso aos índices de reprovação, facilitando o planejamento das ações do programa no *campus*.

Os(as) coordenadores(as) consideram a orientação pedagógica fundamental devido às demandas dos(as) estudantes sobre organização de estudos, gestão do tempo etc. De acordo com a coordenadora B:

Outra demanda que chega assim da orientação pedagógica é como estudar, né? Então, eu tinha um método de estudo, fazia um resumo, uma leitura um dia antes da prova e tirava 10, né? Aqui já não cabe mais esse movimento. Então fazemos a orientação, [...] Ah o estudante não sabe como estudar, que método, qual aplicativo [...]. Então são muitas questões que eles trazem em relação a isso para ver como sobreviver, como eu sou esse estudante, né? O que que eu preciso para ter êxito aí no meu processo acadêmico [...]. Então eles tentam se organizar nos moldes do ensino médio e observam que aquela organização já não cabe mais para esse ambiente.

Observou-se o aumento da demanda em saúde mental. Na fala da coordenadora F:

A gente tem visto aqui, né? Um aumento da demanda por parte de estudante que está em sofrimento emocional, isso veio crescendo ao longo do tempo de pandemia, e agora é absurdo assim a procura que a gente vê por estudante que tá com algum grau de adoecimento emocional... ao ponto de ... ficar interferindo na permanência deles, às vezes o sofrimento é tão grande que eles não conseguem mais se vincular às atividades acadêmicas.

Os gestores afirmam que é feito o encaminhamento destes estudantes acolhidos pela orientação pedagógica para os setores que atuam com atendimento psicológico da instituição ou do município, no entanto estes geralmente não têm vagas e o estudante fica sem acompanhamento psicológico. A coordenadora F pontuou também sua percepção na mudança de perfil dos estudantes e o impacto na demanda por orientação pedagógica. Ela afirma:

[...] a mudança do perfil né, dos estudantes... se a gente já vinha observando, [...] essa diversificação, eu acho que agora isso se agudizou mais ainda. Então, a gente tem um grupo importante de estudantes que tem neurodiversidade... exigem também do PIAPE uma atenção especial, que junto com a CAE precisa proporcionar condições de permanência para esses estudantes na universidade. Aqui em Florianópolis é muito grande a procura por parte dos estudantes que chegam com laudo de TDAH, autismo, enfim... e a gente tem que se adequar né... então isso aumenta muito a demanda da orientação pedagógica.

A coordenadora B reforça esta percepção, considerando os(as) estudantes que precisam conciliar estudos e trabalho, e afirma que no seu *campus* é grande o número de discentes que trabalham e entram em estafa tentando conciliar todas as demandas, ocasionando abandono do curso em algumas situações. Dessa maneira, o grupo observa a necessidade de ações de apoio e orientação pedagógica considerando a pluralidade do perfil discente, conforme também afirma a literatura (HERINGER, 2018; OLIVEIRA; SILVA, 2018), e compreende que o principal objetivo destas ações é promover a inclusão e integração de todos(as) à vida universitária.

Os(as) coordenadores(as) confirmaram a evasão das atividades do PIAPE, conforme observado também no levantamento dos dados quantitativos do programa, e justificaram que esta acontece devido à alta demanda da vida universitária. Na fala do coordenador A:

[o(a) estudante] vai sempre fazer parte do PIAPE concorrendo com a vida acadêmica, e essa vida acadêmica, no passar do mês, ela vai ficando mais forte, sabe? Vai tendo várias outras coisas, os professores vão cobrando mais, tem as semanas de prova, de apresentação de trabalho, então o nosso PIAPE, ele funciona paralelo a essa sobrecarga, fora os aspectos emocionais, físicos, socioeconômicos.

Esta avaliação sobre a participação discente reforça a pesquisa de Dias (2021) sobre a pouca procura pelas atividades de apoio pedagógico nas universidades. Para os(as) profissionais das instituições pesquisadas, o fato destas atividades serem facultativas fazem com que o(a) estudante as coloque em segundo plano em detrimento das obrigatórias.

Quando solicitado aos(às) coordenadores(as) que descrevessem o processo avaliativo do programa, e se este atende às necessidades de diagnóstico das ações, o grupo afirmou realizar reuniões com tutores(as) e professores(as) supervisores(as) e enviar questionários aos(às) estudantes como instrumentos avaliativos. Porém, há pouca participação discente, e a equipe a justifica pela não obrigatoriedade. O coordenador A optou por não enviar os questionários e ir às salas de aula para conversar com os(as) estudantes e identificou resultado mais efetivo, entretanto ainda é necessário incentivar tal colaboração. Já a coordenadora B defende a metodologia do formulário e procura estimular a participação discente:

[...] tento fazer esse acompanhamento bem sistemático da avaliação. Então, eu faço uma análise e na última reunião de semestre eu troco com os tutores e supervisores o que os estudantes colocaram pra gente em relação aquilo que foi bacana, que a gente pode dar continuidade, e aquilo que talvez seria necessário, né... aprimorarmos enquanto programa. Mas eu vejo uma grande dificuldade também de participação, a gente teve um declínio na participação dos estudantes nessas respostas, né? Então, a avaliação, ela não é obrigatória, a gente tem essa demanda espontânea, tentamos fazer aí um marketing para que eles participem, né? Então finalizou o módulo a gente já vai entrando em contato com os estudantes, passando o link da avaliação, para que eles deem esse feedback pra gente, né? Pra que eles tenham consciência da importância dessa avaliação.

A coordenadora F afirma que a avaliação avançou nos últimos anos, mas sugere que seja feita uma avaliação com as coordenações de curso, pois entende que os resultados do PIAPE podem ser observados por estas coordenações. Na fala da coordenadora:

A gente não tem um sistema, né? Então a gente não consegue fazer de fato uma avaliação do impacto do PIAPE nas notas de cada um dos estudantes que participam... a gente não consegue fazer isso tão bem... então talvez buscar isso através da percepção da coordenação do curso possa ser uma alternativa.

Todos(as) os(as) coordenadores(as) consideram a avaliação um instrumento importante que desvela pontos positivos e negativos, com o propósito de aprimoramento. Três coordenadores(as) apontaram que é necessário melhorar a avaliação do programa, porém não mencionaram em que aspectos, e um deles afirmou que já tem feito melhorias no decorrer dos semestres a partir do feedback dos(as) estudantes nas avaliações dos semestres anteriores. Dessa maneira, os(as) coordenadores(as) confirmam que não há uma unidade nas avaliações

desenvolvidas entre todos os *campi*. Tal divergência no processo avaliativo gera fragilidades na coleta dos dados assim como impede uma análise global sobre o impacto do PIAPE na vida acadêmica do(a) discente, conforme demonstrado na análise da percepção estudantil deste estudo.

Há o entendimento sobre o trabalho a ser desenvolvido a partir do resultado das avaliações, entretanto a falta de servidores impede o atendimento desta demanda. De acordo com a coordenadora E:

A gente deveria ter um trabalho que realmente debruçasse sobre o resultado das avaliações... aqui a gente não consegue fazer isso. [...] Ultimamente eu tenho pegado ali os resultados e enviado para supervisões e para os tutores, e a gente tem tentado dá uma olhada, mas é dar uma olhada, né? A gente não consegue tempo para analisar. Até mesmo, eu percebi sim... Ó, esse dado aqui não tá chegando, a gente precisa desses dados, né? A gente tenta mudar de forma muito intuitiva... Mas enfim, para a gente poder saber se essas avaliações né? Se o que elas trazem pra gente... a gente precisa melhorar, e até mesmo assim, para a gente fazer alguma coisa com esse resultado, [...] que essa é a lógica da avaliação, né? Você avalia para ver se você precisa replanejar, né? Se você precisa mudar, o que tá dando certo, o que que não tá dando certo... então essas são as estratégias, só que infelizmente a gente não consegue fazer isso, né? Volta aquela questão, gente até tem noção do que a gente tem que fazer, mas a gente não tem pernas para isso, a gente não consegue... tem muito trabalho e pouca gente para fazer né? Acredito que, imagino eu que com a equipe mais completa, e tendo essa noção de que a avaliação é fundamental, a gente consiga trabalhar nisso, né?

Esta fala denuncia novamente a falta de servidores, considerando a impossibilidade em dar encaminhamento aos resultados das avaliações desenvolvidas pelo programa. O volume de ações do PIAPE demanda o aumento da equipe para seu progresso e ampliação. Além disso, o processo avaliativo do PIAPE enfrenta desafios semelhantes aos diagnosticados em outras instituições por Toti e Dias (2020). Os autores analisaram uma coletânea de experiências de apoio pedagógico de universidades federais, incluindo a UFSC, e observaram que a pouca participação discente nos questionários de avaliação *on-line*, o reduzido quadro de servidores para trabalhar nos dados e dar os devidos encaminhamentos, e a dificuldade em relacionar a melhora no desempenho com a participação no apoio pedagógico, são os principais desafios destes serviços e, portanto, consideram o processo de avaliação destes programas ainda em desenvolvimento.

Compreendendo as ações de apoio pedagógico uma ferramenta para o acompanhamento de ensino e da relação professor-aluno, conforme Toti e Polydoro (2020), foi questionado ao grupo sobre a contribuição do PIAPE para formação continuada dos(as) docentes da instituição. Os(as) coordenadores(as) afirmaram que já existe um movimento intensificado de formação

continuada pelo PROFOR com contribuições dos(as) gestores(as) do PIAPE, a partir das necessidades apontadas pelos(as) estudantes. Na fala da coordenadora B, pode-se observar o papel pedagógico dos(as) coordenadores(as) do PIAPE sobre os processos educativos vivenciados em sala de aula, e sua necessária função para o aprimoramento do ensino universitário, ao afirmar que: “às vezes o estudante ele traz uma dificuldade aqui, que só o PIAPE não dá conta, né? E não é só aquele estudante, são vários outros estudantes que trazem as mesmas demandas... então pode ser a dificuldade da didática do professor...”.

No entanto, a equipe alerta que há baixa participação dos(as) docentes nas atividades formativas quando não são obrigatórias. De acordo com a coordenadora C:

A gente tem problemas sérios com metodologias de professores, [...] com questão da postura do professor com aluno também, e a gente sabe que o PROFOR [...] oferece esse apoio para o professor, mas a gente não consegue chegar nos professores, não consegue fazer esse professor ter essa consciência de que ele precisa aperfeiçoar, que ele precisa conhecer alguma metodologia, uma forma melhor....

De acordo com a coordenadora F, o PROFOR realizou ações de formação continuada, seminários, fóruns e semana pedagógica representando a PROGRAD com espaço de fala para o PIAPE, com o intuito de divulgar e incluir o programa nas ações formativas, porém com baixa participação docente. Existe por parte da coordenação do PIAPE e do PROFOR o entendimento de que é preciso atualizar as práticas de ensino e aprendizagem, assim como a visão sobre a pluralidade do perfil discente. De acordo com a coordenadora F:

A gente tem feito sempre que necessário um diálogo com as coordenações de cursos também buscando mediar essas situações né... e oferecer melhores condições de aprendizagem das aulas, e também incluindo essas pautas nos cursos do PROFOR, desde integração institucional, que é um cursos que eles, professores são obrigados a fazer porque tá na Resolução do PROFOR, então o PIAPE está lá... cursos assim, com tópico sobre acolhimento estudantil, todos os cursos de integração... e outros cursos também relacionados à permanência e ao acolhimento estudantil. Então a gente também tá tentando levar para professores e professoras essa situação para que tenhamos práticas também mais inclusivas menos violentas, porque também não adianta só a gente... se lá do outro lado na sala de aula os estudantes recebem algum tipo de educação excludente.

Pode-se observar que o PIAPE colabora com o PROFOR levando temáticas necessárias a serem abordadas em prol da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem na instituição. Para Toti e Dias (2020), é fundamental que programas de apoio pedagógico dialoguem com as coordenações de curso para divulgar o apoio ou para orientar os docentes, com o intuito de transformar as demandas de apoio em temas institucionais e não de exclusiva responsabilidade

dos(as) profissionais que atuam nesses serviços. Além disso, a contribuição destes serviços para a formação dos(as) docentes torna-se necessária enquanto espaço de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, que irá reverberar no desempenho acadêmico dos(as) estudantes (TOTI; DIAS, 2020).

Quando questionado ao grupo sobre a formação para desenvolver o trabalho de apoio pedagógico no ensino superior, quatro coordenadores(as) manifestaram que se sentem capacitados(as), mas gostariam de ter mais subsídio, especialmente na área da educação, e afirmam buscar conhecimento e se integrar sobre as ações da universidade como formação continuada. Dois coordenadores afirmaram que necessitam de capacitação para desempenhar suas funções. Segundo o coordenador A: *“eu pretendo me especializar ainda mais em questões de Mestrado, doutorado nessas áreas... [...] eu sinto que eu preciso muito mais formação, principalmente em questões do aprendizado”*. A coordenadora C afirma que, ao entrar para o setor que está:

[...] tive que voltar a estudar para aperfeiçoar, depois de muito tempo fora dessa área bem específica, né? Então, tive que voltar a aprender e sim... e o que eu noto é que falta um pouquinho esse apoio da UFSC, né? Porque a gente tá tendo que procurar por conta própria mesmo, as capacitações e tal... Eu não vejo muito apoio da instituição pra gente melhorar nessa questão, né?

Este fenômeno também está presente nas demais universidades federais conforme a pesquisa de Dias (2021), que observou a carência de formação continuada e de qualificação para os profissionais que atuam nos programas de apoio pedagógico. A necessidade existe por tratar-se de uma área nova, ainda não abordada nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas, demandando dos(as) profissionais a necessidade de continuar estudando e pesquisando a fim de contribuir com suas atribuições. De acordo com Toti (2022, p. 126), *“a novidade da área de atuação e a ausência dessa perspectiva profissional na formação inicial tornam a fundamentação teórica uma dificuldade para as profissionais e serviço”*.

Como sugestão de propostas formativas, a coordenadora B recomendou que a equipe participasse da formação desenvolvida pelo programa junto aos(as) tutores(as), além de realizar com mais frequência reuniões com todo o grupo de gestores para troca de ideias, planejamento e formação continuada. Esta iniciativa é fundamental para o aprimoramento do programa bem como para a capacitação dos(as) profissionais, no entanto insuficiente para formação qualificada dos atores envolvidos. É necessário que a instituição compreenda que, para o fortalecimento das políticas de assistência estudantil, deve-se considerar o investimento na

capacitação de servidores(as) e a ampliação de pesquisas relacionadas ao tema, para além do investimento em recursos financeiros (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017).

O grupo de coordenadores do PIAPE é composto por quatro pedagogas e três técnicos(as) em assuntos educacionais com licenciatura. Sobre a titulação mais alta, uma coordenadora possui Doutorado, uma possui Mestrado e três realizaram Especialização. Todos(as) os(as) coordenadores(as) tiveram experiências profissionais na educação básica ou em espaços de educação informais antes de atuarem na UFSC, sendo o atual cargo a primeira experiência profissional no ensino superior. Tal dado corrobora com a pesquisa de Toti (2022), que encontrou a ausência de experiência no ensino superior entre os(as) profissionais dos serviços de apoio pedagógico nas universidades federais e a necessidade de formação continuada.

Ainda segundo a autora, observa-se a composição de equipe multidisciplinar para o desenvolvimento das ações institucionais de apoio pedagógico nas universidades federais como favorável. Estas são constituídas por pedagogos(as), psicólogos(as), assistentes sociais, entre outras áreas que contribuem para o atendimento das diferentes demandas estudantis, colaborando para uma prática contextualizada (TOTI, 2022). Considerando a necessidade de atenção psicossocial encontrada na literatura, afirmada no PPP do PIAPE, e sobretudo observada no contexto da UFSC pela equipe gestora conforme já fora pontuado nesta análise, faz-se necessária a participação de psicólogos(as) na composição da equipe para contribuir no planejamento das ações do programa junto aos demais profissionais. Esta sugestão é feita em defesa da educação integral, que considera a promoção da saúde mental necessária para a afiliação discente no espaço acadêmico, bem como para a permanência estudantil.

Quando foi solicitado aos(às) profissionais que comentassem sobre o papel do apoio pedagógico para a permanência dos(as) estudantes, todos(as) consideraram que as atividades do PIAPE colaboram para a permanência no curso por meio do apoio acadêmico. A coordenadora F afirma que o programa é crucial e espera que seja ampliado para que possa atender mais estudantes que precisam de apoio e orientação pedagógica. De acordo com sua avaliação, o PIAPE *“é um programa fundamental para permanência dos estudantes na universidade, na medida em que ele busca oferecer condições de equidade para eles estarem aqui no ensino superior”*. A avaliação da equipe gestora corrobora com a literatura no que diz respeito à repercussão positiva das ações de apoio pedagógico para a permanência estudantil e para a diminuição dos índices de retenção e evasão. Por meio do relato da coordenadora C, pode-se observar o impacto das atividades do programa no seu *campus*:

A gente também teve uma conversa com a supervisora e tutor... a gente fez uma reuniãozinha rápido assim, né de avaliação, e foi bem positivo, tanto que a supervisora da disciplina de bioquímica, nos informou assim que no semestre anterior, né, apenas dois alunos que fizeram o PIAPE não conseguiram aprovação, uma disciplina com uma reprovação bem grande, então... dois alunos que não conseguiram... ela tava assim muito entusiasmada com o PIAPE, ela tá muito parceira porque ela viu assim que reduziu o número de reprovações.

Os(as) coordenadores(as) também afirmaram a importância das ações de acolhimento desenvolvidas pelo programa. Na fala da coordenadora B:

[...] especialmente para aquele [estudante] que está chegando, ele é essencial, tá? Então é uma porta de amparo para que o estudante, ele fale o que ele tá sentindo, para que ele traga um pouquinho da experiência dele, do dia a dia, das angústias... enfim daquilo que ele precisa para estar e se manter no curso. Então, eu acredito que [o PIAPE] deva permanecer assim eternamente na UFSC, sempre se aprimorando.

Ainda de acordo com a coordenadora, as atividades do PIAPE são fundamentais para o público estudantil diverso que ingressa na universidade, sobretudo aos(às) estudantes que cursaram o ensino médio há mais tempo e precisam relembrar conteúdos. O programa contribui para o processo de ambientação na universidade, e para o desenvolvimento da autonomia e proatividade necessários no processo de aprendizagem vivenciado no ensino superior.

As falas dos(as) coordenadores(as) sobre os objetivos e possibilidades do programa de apoio pedagógico estão alinhadas ao que preconiza a Resolução, o Projeto Político Pedagógico, e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSC. O grupo considera o PIAPE uma estratégia fundamental de apoio ao aprendizado, ao percurso acadêmico exitoso e à permanência estudantil, direcionada ao perfil discente diverso da instituição. Além disso, os discursos mostram unidade às diretrizes e aos pressupostos teórico-metodológicos preconizados nos documentos norteadores, podendo constatar que as ações têm sido desenvolvidas segundo estão descritas e defendidas nos documentos que embasam o programa.

5 PROPOSTA DE MELHORIAS PARA O PIAPE

Conforme o objetivo geral da presente pesquisa, foi elaborada uma proposta de melhorias a serem implementadas no Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) da UFSC, a partir da avaliação formativa. A referida avaliação, apoiada nos objetivos específicos traçados para o desenvolvimento do estudo, intenta fornecer conhecimento para a gestão a fim de contribuir para a melhor tomada de decisão e para o amadurecimento das ações desenvolvidas, aperfeiçoando o programa (RUA, 2010; 2014).

Para a avaliação foram coletados os dados e realizada análise considerando os documentos norteadores, o histórico e os dados quantitativos do programa, a percepção discente apontada na avaliação desenvolvida pela gestão, e o grupo de foco com os(as) gestores(as) para identificação das limitações e possibilidades do PIAPE. Os resultados da pesquisa permitiram a elaboração da proposta, que é abordada como sugestão aos(as) gestores(as) do PIAPE e da UFSC sobre a possibilidade de implementação ou adequação, conforme as perspectivas da equipe e da instituição. Dessa maneira, no Quadro 8 apresenta-se a proposta de melhorias conforme as limitações diagnosticadas por meio da avaliação formativa.

Quadro 8 – Proposta de melhorias do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes – PIAPE

(continua)

Limitações identificadas pela pesquisa	Proposta de melhorias	Responsáveis	Período de Execução
Gestão manual e descentralizada das ações do programa que gera sobrecarga de trabalho e dificulta a coleta e registro dos dados; Impossibilidade de acompanhar o percurso acadêmico dos(as) discentes que participaram do PIAPE; Dificuldade em acessar os dados de retenção e evasão por curso e o histórico acadêmico dos(as) discentes.	a) Construir, com a colaboração da equipe de gestores e da SETIC, um sistema de gerenciamento dos dados do PIAPE que: a.1) Permita a realização da inscrição, certificação e avaliação das atividades; a.2) Permita o registro de dados dos estudantes que cursaram as atividades do PIAPE e seu desempenho acadêmico para o acompanhamento do percurso na graduação, bem como para a análise do impacto do programa; a.3) Tenha acesso ao CAGR para diagnosticar, por meio dos dados de retenção, estudantes que precisam de apoio pedagógico, a fim de encaminhá-lo às ações do programa; a.4) Realize o registro das ações do programa por modalidade, das vagas disponibilizadas, bem como do número de estudantes que se inscreveram, participaram e concluíram as atividades, nos cinco <i>campi</i> , com o intuito de substituir o trabalho manual realizado atualmente e fornecer dados corretos.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRA D – <i>campus</i> Florianópolis; 2. SETIC.	Início imediato com previsão de 1 ano de trabalho.

(continuação)

Limitações identificadas pela pesquisa	Proposta de melhorias	Responsáveis	Período de Execução
Processo avaliativo descentralizado que impossibilita o registro do diagnóstico da percepção discente sobre todas as ações desenvolvidas pelo programa e em todos os <i>campi</i> .	b) Reformular, envolvendo toda a equipe de gestores, os questionários de avaliação utilizados atualmente, para um único a ser realizado em todas as áreas de apoio pedagógico em todos os <i>campi</i> , a fim de padronizar as informações permitindo uma visão de todo o programa e contribuindo para o planejamento assertivo das ações.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> .	Previsão de 1 mês de trabalho com implantação no período de avaliação no semestre de 2023.2
Impossibilidade de diagnosticar o perfil discente que busca as ações de apoio pedagógico na universidade.	c) Incluir no formulário de avaliação questões que permitam o diagnóstico do perfil discente como o gênero, faixa-etária, raça, deficiência, neurodiversidades, carga horária destinada ao trabalho/estágio/bolsa, beneficiado(a) por algum programa assistencial da UFSC, entre outros.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> .	Previsão de 1 mês de trabalho com implantação no período de avaliação no semestre de 2023.2
Falta de avaliação discente que contemple as especificidades das ações de orientação pedagógica em todos os <i>campi</i> , impossibilitando um diagnóstico global destas atividades.	d) Realizar a avaliação da orientação pedagógica em todos os <i>campi</i> que desenvolvem esta atividade, por meio de questionário eletrônico único, ao término de cada semestre letivo.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> .	Previsão de 1 mês de trabalho com implantação no período de avaliação no semestre de 2023.2
Baixa participação discente nas avaliações do programa.	e) Desenvolver um trabalho de sensibilização e fomento para participação discente nas avaliações do programa, como: prever carga horária nos planos de ensino das atividades para a realização da avaliação, destinar uma carga-horária ao término da atividade para a realização da avaliação com estímulo e auxílio do(a) tutor(a), emitir o certificado de participação após a realização da avaliação, entre outros.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> 3. Tutores(as).	Implantação no início do semestre de 2023.2
Impossibilidade de analisar os motivos de evasão das atividades do programa por meio da atual avaliação realizada pela gestão.	f) Desenvolver, com a colaboração de toda a equipe de gestores(as), um formulário de avaliação destinado aos estudantes que evadiram do programa, para o levantamento dos motivos que levaram à desistência, para o diagnóstico do perfil estudantil, para compreender o percurso acadêmico e solicitar sugestões de melhorias das ações do PIAPE, a fim de implementar ações futuras de prevenção da evasão no programa.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> .	Início imediato com previsão de 1 mês de trabalho. Implantação no semestre de 2023.1

(continuação)

Limitações identificadas pela pesquisa	Proposta de melhorias	Responsáveis	Período de Execução
Desconhecimento do programa por parte dos(as) docentes.	g) Divulgar o programa junto ao corpo docente por meio da participação dos(as) gestores(as) do programa em reuniões de colegiado dos cursos, participação do PIAPE nas ações de acolhimento e recepção aos calouros dos cursos e enviar à lista de <i>e-mail</i> de professores a divulgação das atividades ofertadas.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> ; 3. Coordenadores de curso.	Implantação no semestre de 2023.2
Pouca participação docente na divulgação e encaminhamento dos(as) estudantes ao programa.	h) Realizar reuniões avaliativas com as coordenações de curso ao término de cada semestre para divulgação do programa, para análise dos índices de retenção e evasão, para reconhecimento dos(as) estudantes que necessitam de apoio pedagógico, e para acompanhamento do percurso acadêmico daqueles que já participam das ações.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> ; 3. Coordenadores de curso.	Implantação no semestre de 2023.2, no período de avaliação do programa.
Baixa participação discente nas inscrições do programa.	i) Intensificar a divulgação pelos veículos já utilizados por meio de diferentes estratégias que promovam o programa como: infográficos com o conteúdo das atividades, relatos dos(as) estudantes que já participaram do programa, vídeos apresentando os professores(as) supervisores, tutores(as) e os conteúdos abordados, podcasts, entre outros.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> ; 3. Tutores(as) 4. Professores(as) Supervisores(as).	Implantação no início do semestre de 2023.2
Pouca participação dos(as) professores(as) supervisores(as) na divulgação do programa.	j) Fomentar o engajamento dos(as) professores(as) supervisores(as) do programa por meio de capacitações sobre ações de apoio pedagógico, colaboração no levantamento dos dados de retenção da área, e convidando-os a participar das reuniões com as coordenações dos cursos das áreas relacionadas para divulgação do programa.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> ; 3. Professores(as) Supervisores(as).	Implantação no início do semestre de 2023.2

(continuação)

Limitações identificadas pela pesquisa	Proposta de melhorias	Responsáveis	Período de Execução
Necessidade de ampliar as áreas de apoio pedagógico ofertadas; Necessidade de aumentar o quadro de tutores para desenvolver apoio em todos os <i>campi</i> ; Valor defasado da bolsa paga aos tutores.	k) Encaminhar aos órgãos competentes uma solicitação de ampliação dos recursos destinados ao programa, justificando a necessidade de aumento do valor da bolsa destinada aos tutores e a expansão do quadro de tutores para ampliação das atividades e áreas de conhecimento ofertadas.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. SEPLAN.	Considerar os prazos do planejamento o orçamentário da UFSC.
Escassez de servidores para atender todas as demandas do programa nos cinco <i>campi</i> .	l) Solicitar aos órgãos competentes a ampliação do quadro de servidores da CAAP para atuar no PIAPE, bem como a ampliação da carga horária de trabalho destinada ao programa dos(as) servidores(as) que trabalham nos <i>campi</i> , de maneira a desempenharem exclusivamente funções do PIAPE, considerando todas as demandas exigidas pelo programa e que não estão sendo executadas devido à escassez de servidores.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Pró-reitora da PROGRAD. 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> ; 3. Direção de centro de cada <i>campi</i> ; 4. PRODEGESP.	Encaminhamento imediato
Fomento de ações de apoio psicossocial na universidade; Falta de profissional da área da psicologia para o planejamento das ações do programa.	m) Solicitar aos órgãos competentes um servidor do cargo de psicólogo para a CAAP, a fim de compor a equipe de gestores do programa, considerando a necessidade de planejar ações psicossociais que colaborem para os processos de formação de qualidade, bem como para a constituição de uma equipe multidisciplinar e o consequente planejamento de práticas contextualizadas.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Pró-reitora da PROGRAD; 3. PRODEGESP.	Encaminhamento imediato
Trabalho descentralizado do planejamento das ações; Falta de capacitação aos(as) servidores(as) que atuam como gestores do programa.	n) Realizar reuniões mensalmente ou bimestralmente envolvendo toda a equipe de gestores para o planejamento das ações, analisar os resultados dos formulários de avaliação discente e dar encaminhamentos, e oportunizar formação continuada.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> .	Implantação no semestre de 2023.2

(conclusão)

Limitações identificadas pela pesquisa	Proposta de melhorias	Responsáveis	Período de Execução
Falta de formação aos(as) servidores que atuam como gestores do programa.	o) Promover capacitações à equipe de gestores sobre o trabalho de apoio pedagógico no ensino superior com pautas como: o processo de ensino e aprendizagem na universidade, ações de assistência estudantil na UFSC, acolhimento no ensino superior, inserção na cultura acadêmica, neurodiversidades, práticas inclusivas, diversidade e equidade, entre outros.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> .	Implantação no semestre de 2023.2
Impossibilidade de contratação de estudantes da pós-graduação de determinadas áreas de conhecimento para atuar nos <i>campi</i> .	p) Fomentar, junto aos órgãos competentes, a criação de convênios com outras instituições de esfera federal, estadual ou municipal nas cidades sede dos <i>campi</i> de Araranguá, Blumenau, Curitibanos e Joinville, para a contratação de tutores, visto que nestes não há estudantes de pós-graduação de todas as áreas de conhecimento trabalhadas pelo programa.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 2. Gestores(as) do PIAPE nos demais <i>campi</i> ; 3. FEPESE; 4. DPC/PROAD; 3. SEPLAN.	Solicitação imediata com implantação no semestre de 2023.2
Dificuldade em reservar espaço físico adequado para as atividades do programa.	q) Garantir, junto às coordenações de curso, salas de aula para uso exclusivo do programa nos diferentes centros de ensino da instituição, considerando o grande número de atividades desenvolvidas e direcionadas à toda comunidade acadêmica.	1. Equipe de gestores do PIAPE que atuam na CAAP/PROGRAD – <i>campus</i> Florianópolis; 3. Coordenadores de curso; 2. Pró-reitora da PROGRAD.	Implantação no início do semestre de 2023.2

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A proposta de melhorias é sugerida à gestão para que se verifique o que pode ser incluído na pauta de ações, e o que é viável iniciar dentro dos prazos sugeridos. A presente proposta demanda na sua maioria do trabalho desenvolvido pela equipe de gestores do PIAPE, sendo necessário planejar a inclusão das ações listadas nas rotinas do programa. Sugere-se também acompanhar o desenvolvimento das novas ações e avaliar os resultados ao término dos semestres, para análise do crescimento e fortalecimento do programa, bem como para considerar resultados positivos e negativos no replanejamento das ações.

6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou analisar o programa institucional de apoio pedagógico (PIAPE) da UFSC por meio de uma avaliação formativa, a fim de diagnosticar os limites e possibilidades desta política pública educacional. Ao final do estudo foi elaborada uma proposta de melhorias a serem implementadas no programa, com o objetivo de aprimorar a atual política de apoio pedagógico desenvolvida na instituição.

Para o alcance do primeiro objetivo específico da pesquisa, realizou-se uma investigação nos documentos norteadores do PIAPE, sendo eles o Projeto Político Pedagógico (UFSC, 2022c) e a Resolução Normativa (UFSC, 2019). Tais documentos caracterizam o PIAPE como estratégia pedagógica para permanência estudantil e apoio ao trabalho de ensino da graduação, por meio de atividades de apoio e orientação pedagógica destinadas a todos(as) os(as) estudantes de graduação da universidade. Além disso, os documentos apontam que o programa está em consonância com o PNAES (BRASIL, 2010) política nacional que institui o apoio pedagógico enquanto ação de assistência estudantil nas universidades federais.

Os documentos norteadores do programa firmam o compromisso da UFSC com a Educação, pois concebem a assistência estudantil como um direito fundamental para a formação discente, e responsabiliza-se pela implementação de políticas educacionais que contribuam para o êxito e permanência estudantil, conforme preconiza Vargas e Heringer (2017). Os documentos dão voz à gestão do programa, que reforça a responsabilidade da universidade pelo processo de ensino e aprendizagem, e compreende o apoio pedagógico como suporte central para o desenvolvimento acadêmico, que considere a diversidade do perfil discente da graduação bem como as fragilidades educacionais, conforme preconiza a literatura. O programa desenvolve uma ampla variedade de atividades de apoio pedagógico, trabalhando em diferentes frentes, em acordo com as modalidades de apoio desenvolvidas nas demais universidades federais, como os atendimentos individuais, as ações coletivas (oficinas, palestras, rodas de conversa e tutoria), revisão dos conteúdos do ensino médio, e a colaboração com o programa de formação continuada aos docentes da instituição (PROFOR).

Como pressupostos teórico-metodológicos, o programa propõe “contribuir para o acolhimento, para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para uma melhor compreensão das dinâmicas de estudos, para a ampliação do repertório sociocultural, para a organização das atividades acadêmicas e para a qualidade dos processos formativos” (UFSC, 2022c, p. 28). Além disso, preocupa-se com a inclusão dos diferentes perfis estudantis presentes na

universidade, e desenvolve suas ações em prol de uma educação inclusiva e democrática (UFSC, 2022c).

De acordo com o segundo objetivo específico da pesquisa, realizou-se o diagnóstico da percepção estudantil sobre as atividades desenvolvidas pelo PIAPE, por meio da análise das avaliações discentes desenvolvidas pelo programa, no recorte temporal de dois semestres. A avaliação demonstra a necessidade de apoio pedagógico para estudantes oriundos das ações afirmativas, assim como para estudantes que ingressaram na instituição por meio de classificação geral, o que justifica a universalidade das ações do programa. Embora a criação do PIAPE esteja embasada nas políticas de assistência estudantil da UFSC, é importante validar esta universalidade, cuja necessidade está entrelaçada à necessidade de inserção à cultura acadêmica e aos processos de ensino e aprendizagem da graduação, e não apenas ao percurso estudantil vivenciado anteriormente à academia, ou ao contexto socioeconômico dos(as) ingressantes. Entretanto há de se observar o baixo índice de estudantes oriundos de escola pública que participam das atividades de apoio pedagógico, sugerindo um contexto de trabalho em que estes podem estar envolvidos, ocasionando o impedimento da sua participação em atividades acadêmicas extracurriculares. Dessa maneira, sugere-se esta temática para futuras pesquisas, com o intuito de diagnosticar este perfil estudantil e suas dificuldades para engajar-se plenamente nos estudos.

Os dados quantitativos somados à análise da avaliação discente demonstram a necessidade de intensificar a divulgação do programa, visto os baixos índices de inscrição nas atividades. Esta divulgação deve ser por todos os meios já utilizados, mas sobretudo com a contribuição das coordenações de cursos e demais docentes, uma vez que o trabalho em conjunto entre PIAPE, professor(a) e estudante, contribui para a integralidade do processo de ensino e aprendizagem. É importante que a gestão do PIAPE fomente o apoio docente para transformação das demandas em temas institucionais, e deixem de ser exclusiva responsabilidade dos(as) profissionais que atuam nesses serviços (TOTI; DIAS, 2020).

A avaliação discente demonstra que existe a necessidade de aprendizado dos conteúdos da base curricular do ensino médio, bem como de temas transversais fundamentais para o acompanhamento das disciplinas curriculares no ensino superior. Além disso, confirma que o programa tem ofertado atividades de apoio pedagógico sobre as áreas e conteúdos conforme as necessidades educacionais do público estudantil, e sobretudo constata que as ações de apoio têm sido efetivas no processo de aprendizagem dos conteúdos de maior fragilidade, proporcionando melhorias nas notas das disciplinas. Diante disso, pode-se inferir que o PIAPE

tem alcançado seus objetivos de colocar-se como estratégia pedagógica de apoio aos estudantes e ao trabalho de ensino dos docentes, colaborando para a melhoria do desempenho acadêmico.

De acordo com a avaliação discente, entre as principais dificuldades apontadas pelos(as) estudantes que impactam no desempenho acadêmico estão: as dificuldades de organização das atividades acadêmicas, as dificuldades de atenção e as dificuldades de aprendizagem nas disciplinas. Estes motivos legitimam a demanda por ações direcionadas ao processo de ensino e aprendizagem, de rotinas acadêmicas e de atenção psicossocial já desenvolvidas pela orientação pedagógica do programa. Infere-se também que o processo de integração à cultura universitária em prática pelas ações de orientação pedagógica do programa colabora para o processo de adaptação, para a aquisição de habilidades acadêmicas, que por sua vez podem influenciar na melhora do desempenho.

A pesquisa revelou a impossibilidade em identificar o percentual de estudantes que precisam de apoio pedagógico na UFSC, pois não foram encontrados os índices de retenção atualizados por curso, o que inviabilizou a análise sobre os percentuais de inscrição e de concluintes nas atividades do programa. Tais dados são fundamentais para o planejamento de ações que alcancem toda a comunidade discente que carece de apoio pedagógico, ficando esta temática como sugestão para futuras pesquisas.

O alto índice de evasão das atividades do PIAPE denuncia a necessidade de atenção aos discentes desistentes do programa. Portanto, sugere-se para pesquisas futuras o levantamento sobre os motivos que levam o(a) estudante a não concluir o apoio pedagógico e o resultado dessa desistência para o percurso acadêmico na graduação, visto que a avaliação deste público discente tem muito a contribuir para o planejamento das ações do programa.

No terceiro objetivo específico da pesquisa identificaram-se as limitações e possibilidades das ações desenvolvidas pelo PIAPE, por meio do grupo de foco com os(as) gestores(as) do programa. A pouca participação docente na divulgação e encaminhamento dos(as) estudantes ao apoio devido ao desconhecimento, e a fragilidade da descentralização da avaliação discente são algumas das limitações encontradas para as quais foram propostas sugestões de melhorias. A gestão afirma a importância das ações de apoio e orientação pedagógica que considerem a diversidade do perfil discente presente na instituição e a integração universitária como um dos principais objetivos do PIAPE. Além disso, compreende a importância da afiliação para o êxito acadêmico e para a permanência estudantil, conforme aponta a literatura, e tem planejado ações que favoreçam o acolhimento, a inserção e a integração dos(as) graduandos(as) à cultura universitária.

Os gestores consideram que as atividades do PIAPE colaboram para a permanência no curso por meio do apoio acadêmico. A avaliação da equipe gestora corrobora com a literatura no que diz respeito à repercussão positiva das ações de apoio pedagógico para a permanência estudantil e para a diminuição dos índices de retenção e evasão. O grupo considera o PIAPE uma estratégia fundamental de apoio ao aprendizado, ao percurso acadêmico exitoso e à permanência estudantil, direcionada ao perfil discente diverso da instituição.

Portanto, pode-se compreender o PIAPE como um dos principais programas da instituição para atenção às vulnerabilidades educacionais vivenciadas na academia. Consolidar e fortalecer esta política é fundamental para garantir ao corpo discente condições para o acompanhamento das disciplinas, suprimindo as dificuldades acadêmicas que podem permear seu percurso universitário, além de proporcionar ao corpo docente suporte nas atividades pedagógicas (DELATORRE *et al.*, 2020).

A proposta de melhorias desenvolvida em acordo com o objetivo geral da presente pesquisa buscou atender às necessidades apontadas na análise dos dados coletados, e sugerir à gestão subsídios para o aprimoramento das ações futuras do programa, com a finalidade de ampliar e qualificar o seu atendimento. Para além da gestão do PIAPE, este estudo aprofundado intenta agregar conhecimento à instituição sobre a política de apoio pedagógico desenvolvida e sua contribuição para a permanência dos(as) graduandos(as), bem como conclamar seu espaço de importância para igualdade de condições de aprendizagem no ensino superior.

Considerando a responsabilidade da universidade sobre o processo de ensino e aprendizagem, o presente estudo fornece à instituição subsídios para a expansão do programa com o objetivo de alcançar toda comunidade discente, pois em conformidade com Toti e Dias (2020, p. 497), acredita-se que é necessário “coletivamente, desenvolver a área de apoio pedagógico como direito dos estudantes de graduação, como importante ação de permanência e como ferramenta de justiça social”. Para o fortalecimento desta política, é fundamental o investimento na contratação e capacitação de servidores(as), além da ampliação de pesquisas na área (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017), ações já encontradas como limitações por este estudo, expondo a carência de atenção da instituição.

A pesquisa também visa somar conhecimento aos estudos relacionados às ações de apoio pedagógico no ensino superior, considerando a necessidade de fortalecer esta política educacional, além da carência de estudos científicos, sobretudo concernentes à avaliação destas ações no ensino superior (TOTI; POLYDORO, 2020). Dessa maneira, os estudos acerca da

avaliação podem contribuir junto a outras universidades para análise das suas ações de apoio pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5–59, out./dez. 2000. Disponível em: <https://revista.ena.gov.br/index.php/RSP/article/view/334>. Acesso em: 2 dez. 2021.
- 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. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 512–528, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- BÉNABOU, Roland. Meritocracy, Redistribution and the Size of the Pie. In: ARROW, Kenneth; BOWLES, Samuel; DURLAUF, Steven (org.). **Meritocracy and Economic Inequality**. Princeton: Princeton University Press, 2000. p. 317–339.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da Universidade à Commoditycidade ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado**. São Paulo: Mercado das Letras, 2017.
- BRAGA, Glauco Pereira de Oliveira e; DAL PRÁ, Keli Regina. Assistência estudantil: delimitações históricas e o novo quadro na conjuntura brasileira. **Cadernos Cajuína**, Piauí, v. 6, n. 3, p. 5–20, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/489>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 18 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 out. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos,

observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 11 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n. 3.849, de 18 de dezembro de 1960**. Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1960. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13849.htm. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 ago. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 4 ago. 2022.

BRASIL. **Lei n. 64.824, de 15 de Julho de 1969**. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Santa Catarina. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jul. 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-64824-15-julho-1969-406147-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa n. 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Normativa n. 18, de 11 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 out. 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Referencial básico de governança aplicável a organizações públicas e outros entes jurisdicionados ao TCU**. 3. ed. Brasília: TCU, Secretaria de Controle Externo da Administração do Estado - SecexAdministração, 2020.

Disponível em:

<https://portal.tcu.gov.br/governanca/governancapublica/organizacional/levantamento-de-governanca/>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Técnicas de auditoria**: indicadores de desempenho e mapa de produtos. Brasília: TCU, Coordenadoria de Fiscalização e Controle, 2000. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/tecnica-de-auditoria-indicadores-de-desempenho-e-mapa-de-produtos.htm>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CARLOS, Euzeneia. Movimentos Sociais e Políticas Públicas: Consequências na Política Nacional de Direitos Humanos. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 64, n. 4, p. e20190305, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2021.64.4.248>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais - uma abordagem conceitual. **Interfaces de Saberes**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 1–13, 2006. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/avaliacao-de-politicas-publicas-e-programas-governamentais-uma-abordagem-conceitual>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 24, p. 5–15, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2022.

COHEN, Gerald Allan. On the Currency of Egalitarian Justice. **Ethics**, [s. l.], v. 99, n. 4, p. 906–944, 1989.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). **Relatório de Consolidação dos Resultados das Gestões do Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União (CGU), 2016. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10212.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2022.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962–969, set./out. 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/download/6509/5093/12301>. Acesso em: 1º abr. 2022.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

DELATORRE, Fernanda *et al.* O Programa institucional de apoio pedagógico aos estudantes (PIAPE): um relato de experiência na UFSC. *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro e João, 2020. p. 129–148.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. **O apoio pedagógico no campo da assistência estudantil no contexto da expansão do ensino superior no Brasil**. Orientadora: Helena

Maria Sant'Anna Sampaio. 2021. 232f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2021.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; SAMPAIO, Helena. Serviços de apoio a estudantes em universidades federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil. *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 27–60.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148–181, mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100148&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 out. 2021.

ESPÍNDOLA, Corina Martins. **Análise da contribuição do programa de ações afirmativas para a democratização do acesso, permanência e conclusão de estudantes de escolas públicas e negros nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. Orientador: Luís Moretto Neto. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132955>. Acesso em: 7 out. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília: FONAPRACE, 2007. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf. Acesso em: 4 jun. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Primeira pesquisa do perfil social, cultural e econômico dos estudantes das IFES**. Belo Horizonte: [s. n.], 1997.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais brasileiras**. Brasília: FONAPRACE, 2011. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf. Acesso em: 04 jul. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **II Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais brasileiras**. Brasília: FONAPRACE, 2004. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/II-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Proposta do Fonaprace para um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**. Versão final encaminhada para a ANDIFES. Recife: FONAPRACE, 2001. Disponível em:

<http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/02/1-Plano-Nacional-de-Assist%C3%Aancia-Estudantil.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Revista FONAPRACE**: 20 anos, Brasília: [s. n.], 2008. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-20-anos3.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Revista Comemorativa**: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares, Minas Gerais: UFU – PROEX, 2012. Disponível em: <http://www.proae.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2012/10/revista-comemorativa-25-anos-de-fonaprace>. Acesso em: 4 jun. 2022.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Políticas da Educação Superior. *In*: MOROSINI, Marília. (org.). **Enciclopédia Brasileira da Educação Superior** – EBES. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. v. 1. p. 171–232. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1421/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. *In*: CARDOSO JUNIOR, José Celso; CUNHA, Alexandre dos Santos (org.). **Planejamento e avaliação de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2015. p. 235–296. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3521/1/Planejamento%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas** [online], São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 11 maio 2022.

HEIDEMANN, Francisco. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. *In*: HEIDEMANN, Francisco; SALM, José Francisco (org.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: Bases epistemológicas e modelo de análise. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 23–49.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista brasileira de orientação profissional**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 set. 2021.

HONORATO, Gabriela; VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Assistência estudantil e permanência na universidade pública: Refletindo sobre os casos da UFRJ e UFF. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 38., 2014, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPOCS, 2014. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt25-1/9066-assistencia-estudantil-e-permanencia-na-universidade-publica-refletindo-sobre-os-casos-da-ufrj-e-da-uff/file>. Acesso em: 16 jul. 2022.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência ao aluno no ensino superior brasileiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

KARRUZ, Ana. Oferta, Demanda e Nota de Corte: Experimento Natural sobre Efeitos da Lei das Cotas no Acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 405-462, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/001152582018157>. Acesso em: 25 nov. 2021.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Orientadora: Ana Lúcia Soárez Maciel. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (org.). Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77–96.

MACEDO, Janaína Santos; IOPPI, Luiza Souza. Políticas de Permanência: Análise do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes. **Cadernos Cajuína**, Piauí, v. 6, p. 48-63, 2021. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/492>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 759–781, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68574>. Acesso em: 18 set. 2021.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>. Acesso em: 4 ago. 2022.

OLIVEIRA, Manoela Muller. **Avaliação formativa de política pública**: proposta de melhoria da gestão do programa de apoio à pesquisa (pap) da UDESC. Orientador: Raphael Schlickmann. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206107>. Acesso em: 7 fev. 2022.

OLIVEIRA, Aparecida Beatriz; SILVA, Maria Cintra. A Psicologia na Promoção da Saúde do Estudante Universitário. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 7, n. 3, p. 363-374, 2018. Disponível em:

<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1913>. Acesso em: 29 set. 2022.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; COLARES, Maria de Fátima Aveiro. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 273-281, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p273-281>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PASSOS, Joana Célia dos. dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, jun. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/GzcL6VPqbGDxbrgwzvJ9Chy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei n. 3.708, de 9 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. **Leis Estaduais**, Rio de Janeiro, 14 nov. 2003. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-3708-2001-rio-de-janeiro-institui-cota-de-ate->. Acesso em: 30 jun. 2023.

ROEMER, John. On Several Approaches to Equality of Opportunity. **Economics and Philosophy**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 165-200, 2012. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1017/S0266267112000156>. Acesso em: 8 dez. 2021.

ROSSETTO, Cristina de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791–824, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/00115258201559>. Acesso em: 30 nov. 2021.

RUA, Maria das Graças. **Avaliação de políticas, programas e projetos**: notas introdutórias (versão atualizada de 2010). [S. n.], [s. l.], 2010. Disponível em:

https://www.jacksondetoni.files.wordpress.com/2014/05/texto-apoio-05-_-grac3a7as-rua.pdf. Acesso em: 7 fev. 2022.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2014. 130 p. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/145407/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GPM%20-%20Políticas%20Publicas.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

SABBAGH, Daniel. The Rise of Indirect Affirmative Action: Converging Strategies for Promoting ‘Diversity’ in Selective Institutions of Higher Education in the United States and France. **World Politics**, [s. l.], v. 63, n. 3, p. 470-508, 2011. Disponível em: <https://lesacreduprintemps19.files.wordpress.com/2012/05/the-rise-of-indirect-affirmative-action.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Leonardo; PIRES, Valdemir. **Políticas Públicas: conceitos, casos práticos, questões de concurso**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Luciana Sampaio. **Proposta de Metodologia para a Avaliação das Políticas de Assistência Estudantil das Universidades Federais a partir do PNAES**. Orientadora: Andressa Sasaki Vasques Pacheco. 2022. 137f. Dissertação (Mestrado profissional) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/240881/PPAU0268-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SOARES, Priscila da Silva; AMARAL, Cleidir de Araújo. A assistência estudantil no processo educacional: possibilidades de atuação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. e238181, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238181>. Acesso em: 11 jul. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TOTI, Michelle Cristine da Silva. **Apoio Pedagógico nos serviços de assuntos estudantis das universidades federais brasileiras: mapeamento, tendências e desafios**. Orientadora: Soely Aparecida Jorge Polydoro. 2022. 210f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2022.

TOTI, Michelle Cristine da Silva; DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. Conquistas, possibilidades e desafios para os serviços e seus profissionais. *In*: DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos *et al.* (org.). **Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 472-497.

TOTI, Michelle Cristine da Silva; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. A produção científica sobre o apoio pedagógico: compreensões sobre a permanência na educação superior. **Congresso CLABES**, Bogotá, 2020. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2693>. Acesso em: 5 dez. 2021.

TOTI, Michelle Cristine da Silva; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ASSUMPÇÃO, Flavia Vieira de Souza Leite. O Apoio Pedagógico nas Universidades federais brasileiras. **Congresso Internacional de Orientación para el Aprendizaje em Educación Superior – OAES**, Santiago (Chile), p. 137-140, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343636573_O_apoio_pedagogico_nas_universidades_federais_brasileiras. Acesso em: 5 dez. 2021.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529–550, maio/jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. *In*: ALTBACH, P. (ed.). **International Handbook of Higher Education**. Berkeley: Kluwer, 2005. p. 1-66. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/96p3s213>. Acesso: 1º ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Atividades de Apoio e Orientação Pedagógica para 2022.2. **PIAPE**, Florianópolis, 15 ago. 2022a. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/2022/08/15/atividades-de-apoio-e-orientacao-pedagogica-para-2022-2/>. Acesso em: 22 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Atividades do PIAPE - 2022.1 - inscrições abertas para novas atividades. **PIAPE**, Florianópolis, 4 abril 2022b. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/2022/04/06/atividades-do-piape-com-inicio-em-25042022/>. Acesso em: 26 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário. **Resolução Normativa n. 133/019/CUn, de 29 de outubro de 2019**. Regulamenta o Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: http://piape.prograd.ufsc.br/files/2019/11/RN1332019CUn_PIAPE-1.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Diretrizes do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes de Graduação**. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Graduação. **Observatório**, Florianópolis, [s. d.]. Disponível em: <https://obs.ufsc.br/observatorio/ensino/graduacao>. Acesso em: 17 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 a 2024**. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/files/2020/06/PDI-2020-2024.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto: Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE)**. Florianópolis: UFSC, 2014. Relatório Impresso.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Projeto Político Pedagógico do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE)**. Florianópolis: PIAPE, 2022c. 66 p. Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/pagina-exemplo/projeto-politico-pedagogico-do-piape/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Relatório de Gestão 2021**. Florianópolis: UFSC, 2021. 257 p. Disponível em: <https://dpgi-seplan.ufsc.br/files/2022/04/Relatorio-de-Gestao-UFSC-2021.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Relatório de Autoavaliação Institucional**. Florianópolis: UFSC, 2023. 216 p. Disponível em: https://cpa.ufsc.br/?page_id=48. Acesso em: 23 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário. **Resolução Normativa n. 008/CUn/2007, de 10 de julho de 2007**. Cria o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/555/CUn2007ResolucaoN008.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Conselho Universitário. **Resolução Normativa n. 52/CUn/2015, de 16 de Junho de 2015**. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina para os Processos Seletivos de 2016 a 2022. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181896/Usar%20na%20RN%2052.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **UFSC 50 anos: Trajetórias e desafios**. Organização de Roselane Neckel e Alita Diana Corrêa Kuchler. Florianópolis: UFSC, 2010.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 25, p. 1-33, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047114.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Altas, 2005.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 11. ed. São Paulo: Altas, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – PERGUNTAS PARA O GRUPO DE FOCO

1. Descreva o programa.
2. Quais foram as evoluções nos últimos anos?
2. Quais os problemas?
3. O que pode melhorar?
4. Descreva o processo avaliativo. Esse processo avaliativo atende às necessidades de diagnóstico das ações do programa?
5. Como identificam as demandas dos estudantes para planejar as ações de apoio pedagógico?
6. Quais as principais queixas dos estudantes que chegam no PIAPE?
7. O PIAPE contribui com ações de formação continuada para os docentes?
8. Você se sente capacitada para desenvolver trabalho de apoio pedagógico no ensino superior?
9. Qual é sua opinião, como profissional da Educação e do apoio pedagógico, sobre o papel do apoio pedagógico para a permanência dos estudantes?

APÊNDICE B – MENSAGEM ENVIADA AOS SUJEITOS COM CONVITE PARA PARTICIPAR DO GRUPO DE FOCO

Prezado(a) servidor(a) colaborador(a) do PIAPE,

Sou Luiza Souza Ioppi Gomes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e servidora lotada na CAAP/UFSC. Estou realizando uma pesquisa sob orientação do professor Dr. Raphael Schlickmann (CAD/PPGAU/UFSC), cujo objetivo geral é propor melhorias a serem implementadas no Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) da UFSC, a partir da avaliação formativa.

Para esta etapa do estudo, estão sendo convidados(as) os(as) servidores(as) que atuam no PIAPE, a participar de maneira voluntária do grupo de foco a ser realizado em encontro virtual, com o apoio da plataforma Google Meet.

A reunião será agendada para o mês de novembro conforme a disponibilidade de todos(as) os(as) participantes.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, pois serão omitidas todas as informações que possam identificá-lo(a).

No anexo deste *e-mail* consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o aceite em caso de participação na pesquisa. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas no *e-mail* luiza.ioppi@ufsc.br, ou por meio do WhatsApp da pesquisadora: (48) 999070422.

Sua participação é muito importante!

Desde já, muito obrigada.

Luiza Souza Ioppi Gomes

Mestranda em Administração Universitária – PPGAU/UFSC

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): Uma avaliação do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), por meio de um grupo de foco, a ser realizado em encontro virtual, com o apoio da plataforma Google Meet. A pesquisa tem como objetivo geral propor melhorias a serem implementadas no PIAPE da UFSC, a partir da avaliação formativa; e como objetivos específicos: apresentar o PIAPE da UFSC; diagnosticar a percepção dos estudantes participantes do PIAPE acerca das atividades do programa; e identificar limitações e possibilidades das ações desenvolvidas pelo PIAPE da UFSC. A presente pesquisa está sendo realizada por mim, Luiza Souza Ioppi Gomes, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) da UFSC, e sob orientação do professor Dr. Raphael Schlickmann.

Sua participação envolve a presença no grupo de foco, respondendo às perguntas sobre o tema com base em suas percepções e experiências, a fim de identificar limitações e possibilidades do PIAPE. O encontro virtual será gravado para que a pesquisadora possa coletar as informações. Sua participação não envolverá qualquer incentivo financeiro ou qualquer ônus, tendo apenas a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Sua participação nesse estudo é voluntária, podendo decidir não participar ou desistir de continuar em qualquer momento, sem prejuízo de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

As informações provenientes deste instrumento de pesquisa são confidenciais e serão utilizadas única e exclusivamente para fins acadêmicos, cuja identificação será omitida, e sua participação se dará de maneira anônima.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas no *e-mail* luiza.ioppi@ufsc.br, ou por meio do WhatsApp da pesquisadora: (48) 999070422.

Agradecemos sua participação,

Luiza Souza Ioppi Gomes (Mestranda)

Prof. Dr. Raphael Schlickmann (Orientador)

Aceito participar deste estudo, e declaro ter lido e concordado com as normas deste TERMO DE CONSENTIMENTO, bem como com a utilização dos dados coletados para análise e publicação dos resultados.

/ /
Data

Assinatura do Participante

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA USO DOS DADOS DAS AVALIAÇÕES DO PIAPE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica
Campus Prof. João David Ferreira Lima – CEP 88040-900
Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil | +55 (48) 3721-8307

AUTORIZAÇÃO

Eu, Janaína Santos Macedo, SIAPE 1761462, ocupante do cargo de Coordenadora do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE), e da Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP), pertencente à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica (PROGRAD), autorizo Luiza Souza Ioppi Gomes, SIAPE 2607142, também servidora da CAAP/PROGRAD, a utilizar dados dos questionários de avaliação aplicados pelo programa para o desenvolvimento e publicação de sua pesquisa sobre o PIAPE, elaborada no âmbito do curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Administração Universitária (PPGAU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Florianópolis, 14 de agosto de 2022



Documento assinado digitalmente
Janaína Santos de Macedo
Data: 12/08/2022 14:56:32-0300
CPF: 873.163.909-72
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Janaina Santos de Macedo
Coordenadora de Avaliação e Apoio Pedagógico

ANEXO B - AVALIAÇÃO DO PIAPE - *CAMPUS* FLORIANÓPOLIS – ÁREA: MATEMÁTICA

Avaliação da área de Matemática - PIAPE - 2022.1

Prezado(a) estudante,

Estamos muito contentes com a sua participação no PIAPE!

Para que possamos democratizar ainda mais o programa e torná-lo cada vez melhor, convidamos você a realizar a avaliação da(s) atividade(s) de Matemática cursada(s) no Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) da UFSC.

Desde já agradecemos sua participação!

Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes – PIAPE

Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico – CAAP

Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica – PROGRAD

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Site: www.piape.prograd.ufsc.br

E-mail: piape@contato.ufsc.br

1. Qual o seu nome?

Sua resposta.

2. Qual o seu e-mail?

Sua resposta.

3. Como você soube das atividades de Matemática?*

- Notícia no *site* da UFSC.
- Divulga UFSC.
- Colegas do curso/universidade.
- Coordenadoria e departamentos dos cursos.
- Professores.
- Pelo *site* <http://inscricoes.ufsc.br/>.

- Redes sociais.
- Outros: _____.

4. Qual seu centro de ensino?*

- Araranguá.
- Blumenau.
- Centro de Ciências Agrárias (CCA).
- Centro de Ciências Biológicas (CCB).
- Centro de Ciências da Educação (CED).
- Centro de Ciências da Saúde (CCS).
- Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM).
- Centro de Ciências Jurídicas (CCJ).
- Centro de Comunicação e Expressão (CCE).
- Centro de Desportos (CDS).
- Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH).
- Centro Socioeconômico (CSE).
- Centro Tecnológico (CTC).
- Curitiba.
- Joinville.
- Outra Instituição: _____.

5. Qual seu curso de Graduação?*

Sua resposta.

6. Qual sua fase?*

- 1ª fase.
- 2ª fase.
- 3ª fase.
- 4ª fase.
- 5ª fase.
- 6ª fase.
- 7ª fase.

- 8ª fase.
- 9ª fase.
- 10ª fase.

7. Por qual modalidade você ingressou na UFSC:*

- Classificação geral.
- Escola Pública/outros.
- Escola Pública/PPI (pretos, pardos e indígenas).
- Escola Pública/outros/Renda familiar bruta igual ou inferior 1,5 salário-mínimo (SM) *per capita*.
- Escola Pública/PPI/Renda familiar bruta igual ou inferior 1,5 SM *per capita*.
- Autodeclarados Negros.
- Vagas suplementares para Indígenas.
- PEC-G.
- Não se aplica.

8. No caso das atividades do PIAPE oferecidas remotamente, assinale a opção que corresponde à sua realidade:*

- Encontrei dificuldades de acesso à *internet*.
- Encontrei dificuldades para acessar o ambiente Moodle e outras plataformas virtuais.
- Encontrei dificuldades com relação à modalidade de ensino não presencial.
- Encontrei dificuldades de ordem pessoal devidas à pandemia.
- Encontrei dificuldades emocionais devidas à pandemia.
- Não encontrei dificuldades.
- Não participei de atividades remotas.
- Outro: _____.

9. De qual(is) subárea(s) da Matemática oferecida(s) pelo PIAPE você participou no semestre 2022.1?*

- Cálculo.
- Fundamentos de Matemática.

- Pré-cálculo.

10. De qual(is) atividade(s) de Matemática você participou no semestre 2022.1?*

- Aulão.
- Grupo de Orientação Pedagógica em Matemática.
- Minicurso.
- Módulo.
- Oficina.
- Palestra.
- Roda de conversa.

11. Você concluiu a(s) atividade(s) de Matemática do PIAPE?*

- Realizei a inscrição, mas não frequentei.
- Estou frequentando.
- Já finalizei a atividade.

12. O que motivou seu interesse pela atividade de Matemática do PIAPE? **

- Dificuldade na compreensão da temática abordada.
- Interesse pessoal pelo tema.
- Interesse em cursos com certificação.
- Necessidade de aprender este conteúdo para realizar outras atividades do meu curso.
- Outro: _____.

13. Você considera que o conteúdo da atividade de Matemática supriu suas necessidades?*

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.
- Outro: _____.

14. Caso você não tenha frequentado a atividade até o final, qual o motivo de sua desistência?*

Sua resposta.

15. Nome do(a) tutor(a) da atividade para a qual você se inscreveu:*

- Carlos.
- Francieli.
- Lucas.
- Maritza.
- Pablo.

16. O(a) tutor(a) tem sido claro(a) e didático(a) em suas explicações e atividades?*

- Sim, sempre.
- Quase sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

17. O(a) tutor(a) demonstra conhecimento suficiente sobre o conteúdo oferecido?*

- Sim, sempre.
- Quase sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

18. O(a) tutor(a) demonstra pontualidade e disponibilidade nos horários definidos para as atividades síncronas ou presenciais?*

- Sim, sempre.
- Quase sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

19. Você sentiu dificuldade para assistir as aulas ou acessar as informações e os materiais disponibilizados no ambiente Moodle?*

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.

20. A atividade do apoio pedagógico em Matemática auxiliou para a melhoria da nota nas disciplinas curriculares?*

- Sim, minhas notas melhoraram.
- Não foi possível identificar se houve ou não melhoria.
- Não, as notas permaneceram iguais.
- Outro:

21. Em quais horários você possui maior disponibilidade para participar das atividades do PIAPE?*

- 8h às 10h.
- 10h às 12h.
- 12h às 14h.
- 14h às 16h.
- 16h às 18h.
- 18h às 20h.
- 20h às 22h.

22. Descreva quais conteúdos da área de Matemática você considera importantes para serem abordados nas próximas atividades do PIAPE?*

Sua resposta.

23. Descreva quais conteúdos de outras áreas você considera importantes para serem abordados pelo PIAPE?*

Sua resposta.

24. Se você tem interesse em receber informações sobre as atividades do PIAPE no seu WhatsApp, entre no grupo do PIAPE acessando o seguinte *link*: <https://chat.whatsapp.com/K3hdIBfDCCI5HKMOgYRpDw>.

Sua resposta.

25. Deixe um comentário ou sugestão:

Sua resposta.

**ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PIAPE - *CAMPUS*
FLORIANÓPOLIS – ÁREA: ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

Avaliação da Orientação Pedagógica - 2022.1

Prezado(a) estudante,

Você vem participando dos atendimentos individuais de Orientação Pedagógica oferecidos pelo Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) em 2022.1. Por esse motivo, convidamos você a realizar uma avaliação desta modalidade de apoio pedagógico. Seu retorno é muito importante para efetivarmos melhorias e repensarmos o PIAPE, tornando-o cada vez mais acolhedor e transformador. O questionário é confidencial e seu nome e demais informações permanecerão anônimos.

Desde já agradecemos sua participação!

Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE)

Coordenadoria de Avaliação e Apoio Pedagógico (CAAP)

Pró-Reitoria de Graduação e Educação Básica (PROGRAD)

E-mail: piape@contato.ufsc.br

1. Qual seu nome?

Sua resposta.

2. Qual seu *e-mail* de contato?

Sua resposta

3. Em que *campus* você estuda?

- Araranguá.
- Blumenau.
- Curitibanos.
- Florianópolis.
- Joinville.

4. Qual o seu curso de Graduação?

Sua resposta.

5. Em que ano você ingressou na UFSC no seu curso atual?

- 2022.1.
- 2021.2.
- 2021.1.
- 2020.2.
- 2020.1.
- 2019.2.
- 2019.1.
- 2018.2.
- 2018.1.
- 2017.2.
- 2017.1.
- 2016.2.
- 2016.1 ou anterior.

6. Qual sua modalidade de ingresso na UFSC?

- Classificação geral - ampla concorrência.
- ENEM.
- Escola Pública - Renda acima de 1,5 SM - com deficiência.
- Escola Pública - Renda acima de 1,5 SM - PPI (pretos, pardos e indígenas).
- Escola Pública - Renda acima de 1,5 SM - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas).
- Escola Pública - Renda acima de 1,5 SM sem deficiência.
- Escola Pública - Renda de até 1,5 SM - com deficiência.
- Escola Pública - Renda de até 1,5 SM - PPI (Pretos, Pardos e Indígenas).
- Escola Pública - Renda de até 1,5 SM sem deficiência - PPI (pretos, pardos e indígenas).
- Escola Pública - Renda de até 1,5 SM sem deficiência.
- Outra: _____.
- PEC-G.
- Retorno de Graduado(a).
- SISU/MEC.
- Transferência externa.
- Transferência interna.
- Vagas suplementares para Indígenas e Quilombolas.

7. O curso que está cursando era a sua principal opção?

- Sim.
- Não.
- Não sou estudante de graduação.

8. Há quanto tempo você participa das atividades de Orientação Pedagógica do PIAPE?

- Menos de 1 Semestre.
- 1 semestre.
- 2 semestres.
- 3 semestres.
- 4 semestres.
- 5 semestres.
- 6 semestres ou mais.

9. Como você tomou conhecimento do PIAPE?

- *E-mail* institucional.
- Divulga UFSC.
- Redes Sociais.
- Indicações de Colegas.
- Indicações de Professores(as) ou Coordenação do Curso.
- Outro: _____.

10. Qual o nome do(a) seu(sua) tutor(a) neste semestre?

Sua resposta

11. Você considera que a orientação pedagógica contribuiu para o seu desempenho acadêmico neste semestre?

Sua resposta.

12. Você encontrou dificuldades para participar das atividades acadêmicas?

- Sim, por falta de acesso a computadores.
- Sim, por falta de acesso à *internet*.
- Sim, por causa de dificuldades relacionadas à saúde e à pandemia.
- Sim, por dificuldades relacionadas à saúde emocional.
- Sim, por desconhecer o ambiente Moodle.
- Sim, por outras razões.
- Não enfrentei dificuldades.
- Outro: _____.

13. Entre os fatores que fizeram você procurar os atendimentos de Orientação Pedagógica estão:

- Dificuldades de atenção.
- Dificuldades de organização das atividades acadêmicas.
- Dificuldade de aprendizagem nas disciplinas.
- Dificuldade devido ao ensino não presencial.
- Dificuldade de apresentar trabalhos em público.

- Outras dificuldades.
14. Em uma escala de 0 a 10, avalie a contribuição da orientação pedagógica para o seu desempenho acadêmico:
- 0.
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.
 - 6.
 - 7.
 - 8.
 - 9.
 - 10.
15. O/A tutor(a) foi acolhedor(a), claro(a) e didático(a) em suas propostas e encaminhamentos?
- Sim, sempre.
 - Quase sempre.
 - Às vezes.
 - Raramente.
 - Nunca.
16. O/A tutor(a) demonstrou conhecimento necessário para realizar a orientação?
- Sim, sempre.
 - Quase sempre.
 - Às vezes.
 - Raramente.
 - Nunca.
17. O/A tutor(a) demonstrou pontualidade nos horários marcados?
- Sim, sempre.
 - Quase sempre.
 - Às vezes.
 - Raramente.
 - Nunca.
18. Em relação à sua participação nos atendimentos, você considera que:
- Esteve sempre presente nos atendimentos e esforçou-se por acolher as orientações.
 - Esteve sempre presente nos atendimentos, mas nem sempre acolheu as orientações.
 - Esteve razoavelmente presente nos atendimentos e esforçou-se por acolher as orientações.

- Esteve razoavelmente presente nos atendimentos e não se esforçou em relação às orientações.
- Não esteve presente na maior parte dos atendimentos de Orientação Pedagógica.

19. Descreva em poucas linhas seu principal objetivo nos atendimentos de Orientação Pedagógica:

Sua resposta.

20. Em relação ao objetivo acima descrito, você considera que:

- Alcançou totalmente.
- Alcançou parcialmente.
- Ainda não alcançou, mas está tendo progressos.
- Não mudou nada.

21. Quais estratégias de orientação do PIAPE você adotou em suas rotinas acadêmicas:

- Construção de uma agenda/cronograma de estudos.
- Organização de pastas (on-line) por disciplina.
- Organização de um espaço adequado e organizado para estudar.
- Inclusão de uma atividade física na rotina para ajudar a relaxar e ter maior concentração.
- Inclusão de uma atividade artística ou cultural na rotina para auxiliar a relaxar e ter maior concentração.
- Melhor autoestima e mais confiança para realizar as atividades.
- Anotações em cadernos ou blocos de notas.
- Faço resumos dos conteúdos aprendidos.
- Organização de esquemas e mapas mentais para auxiliar na aprendizagem.
- Participação em outras atividades de apoio pedagógico do PIAPE.
- Conversei com as(os) docentes das disciplinas para explicar a situação.
- Outras

22. Você participou de outras atividades ofertadas pelo PIAPE?

- Sim.
- Não.

23. Você identifica alguma necessidade pedagógica que não é atendida por meio das atividades do PIAPE? Se sim, qual(is)?

Sua resposta.

24. Neste espaço descreva as principais dificuldades enfrentadas durante a transição do ensino remoto para o presencial e sugestões para superação dessas dificuldades:

Sua resposta.

25. Caso queira, deixe aqui seu comentário sobre o semestre letivo ou sobre os atendimentos de Orientação Pedagógica do PIAPE:

Sua resposta.

26. Se você tem interesse em receber informações sobre as atividades do PIAPE no seu WhatsApp, entre no grupo do PIAPE acessando o seguinte *link*: <https://chat.whatsapp.com/K3hdIBfDCCI5HKMOgYRpDw>.

Sua resposta.

**ANEXO D - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PIAPE – CAMPUS
CURITIBANOS**

AVALIAÇÃO – PIAPE – BIOQUÍMICA

1 - Qual o seu nome?

Sua resposta.

2 - Qual o seu *e-mail*?

Sua resposta.

3 - Como você soube das atividades de Bioquímica?

- Colegas do Curso/Universidade.
- Professores.
- Redes sociais.
- Divulgação na lista de *e-mail*.
- Página PIAPE.
- Outro: _____.

4 - Qual seu curso de Graduação?

- Medicina Veterinária.
- Engenharia Florestal.
- Agronomia.

5 - De quais atividades de Bioquímica você participou no semestre 2022.1?

- Módulo I.
- Modulo II.
- Módulo III.
- Minicurso (Revisão)I.
- Minicurso (Revisão) II.
- Minicurso (Revisão) III.

6 - Você concluiu as atividades de Bioquímica do PIAPE?

- Realizei a inscrição, mas não frequentei.
- Estou frequentando.
- Já finalizei a atividade.

7 - O que motivou seu interesse pela atividade do PIAPE?

- Dificuldade na compreensão da temática abordada.
- Interesse pessoal pelo tema.

- Interesse em cursos com certificação.
- Necessidade de aprender este conteúdo para realizar outras atividades do meu curso.
- Outro: _____.

8 - Você considera que o conteúdo da atividade Bioquímica supriu suas necessidades?*

- Sim.
- Não.
- Talvez.

9 - Caso você não tenha frequentado a atividade até o final, qual o motivo de sua desistência?

Sua resposta.

10 - O tutor tem sido claro(a) e didático(a) em suas explicações e atividades?

- Sempre.
- Quase sempre.
- Raramente.
- Nunca.

11 - O tutor demonstra conhecimento suficiente sobre o conteúdo oferecido?

- Sempre.
- Quase sempre.
- Raramente.
- Nunca.

12 - O tutor demonstra pontualidade e disponibilidade nos horários definidos para as atividades síncronas ou presenciais?

- Sempre.
- Quase sempre.
- Raramente.
- Nunca.

13 - Você sentiu dificuldade para assistir às aulas ou acessar as informações e os materiais disponibilizados no ambiente Moodle?

- Sim.
- Não.
- Parcialmente.

14 - A atividade do apoio pedagógico em Bioquímica auxiliou para a melhoria da nota nas disciplinas curriculares?

- Sim, minhas notas melhoraram.

- Não foi possível identificar se houve ou não melhoria.
- Não, as notas permaneceram iguais.

15 - O tempo disponibilizado para cada aula do módulo ou Minicurso:

- É suficiente.
- Muito longo.
- Muito curto.
- Outro:

16 - Além de Bioquímica, descreva quais outras áreas você considera importantes para serem abordados pelo PIAPE/Curitibanos?

Sua resposta.

17 - Deixe um comentário ou sugestão:

Sua resposta.

ANEXO E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PIAPE – CAMPUS BLUMENAU

Avaliação do Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos
Estudantes (PIAPE) - *Campus* Blumenau 2022.1

Prezado(a) estudante,

Estamos muito contentes com a sua participação no PIAPE da UFSC Blumenau!

Para que possamos democratizar ainda mais o programa e torná-lo cada vez melhor, convidamos você a realizar a avaliação das atividades cursadas e realizadas ao longo do semestre 2022.1, na modalidade *on-line*, do PIAPE da UFSC Blumenau.

Lembramos que não há necessidade de identificação, pois o questionário é ANÔNIMO.

Desde já agradecemos sua participação!

Programa Institucional de Apoio Pedagógico aos Estudantes (PIAPE) - *Campus*
Blumenau

@piapeblumenau.ufsc

www.nupe.blumenau.ufsc.br

piape.blumenau@contato.ufsc.br

1. Você é estudante da/e:*

- Educação Básica (Fundamental e/ou Ensino Médio).
- Graduação.
- Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado).
- Não está estudando no momento.

2. Você é estudante da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC?*

- Sim.
- Não.

3. Se SIM, de qual *Campus* UFSC?

Sua resposta.

4. Se NÃO, descreva o nome da instituição de ensino na qual você possui vínculo:

Sua resposta.

5. Se estudante de graduação UFSC, o curso que você está cursando era a sua primeira opção?

- Sim.
- Não.

6. Se estudante de graduação ou de pós-graduação UFSC, descreva o curso e o semestre em que está matriculado:

Sua resposta.

7. Como você conheceu o PIAPE?*

- Notícia no *site* da UFSC Blumenau.
- Divulga UFSC.
- *E-mail* institucional.
- Redes sociais.
- Colegas de curso/universidade.
- Pelo(a) professor(a) da disciplina.
- Fórum da disciplina/fase/curso.
- Inscrições UFSC.
- Outro.

8. Quais motivos fizeram você se inscrever nas atividades do PIAPE? (Por exemplo: dificuldades com a matéria, dificuldades de atenção ou de aprendizagem nas disciplinas, relembrar conteúdos, dificuldades em organizar e planejar a rotina de estudos, ...)*

Sua resposta.

9. Em quais atividades do PIAPE Blumenau você se inscreveu?*

- Módulos dos grupos de aprendizagem em Química e/ou Matemática.
- Oficinas de Química, Matemática ou orientação pedagógica.
- Atendimento e/ou acompanhamento de orientação pedagógica.
- Grupo de Apoio ao TCC (GAT) - 3ª edição.
- Minicursos da Semana de Recepção 2022.1.
- Acolhimento de orientação pedagógica em sala de aula.
- Grupo de Apoio ao TCC (GAT) - Sistematização teórica.
- Grupo ENVOLVE UFSC.

10. Nas atividades nas quais se inscreveu, você:*

- Realizou inscrição, mas não frequentou.
- Frequentou e concluiu.
- Participou apenas parcialmente das atividades do PIAPE.

11. Em qual(is) área(s) do conhecimento você se inscreveu?*

- Química.
- Matemática.
- Orientação Pedagógica.

12. Você considera que o conteúdo abordado pela tutoria contribuiu para o seu aprendizado?*

- Sim, sempre.
- Quase sempre.
- Às vezes.
- Raramente.
- Não.

13. As atividades do PIAPE auxiliaram para a melhoria no seu desempenho e êxito nas disciplinas curriculares?*

- Sim, minhas notas melhoraram e tive mais clareza e compreensão dos conteúdos.
- Não, meu desempenho e notas permaneceram iguais.
- Não foi possível identificar se houve ou não melhoria.

14. Você identifica alguma necessidade pedagógica ou de conteúdo que não é atendida por meio das atividades do PIAPE Blumenau? Se sim, quais?*

Sua resposta.

15. Este espaço está aberto para sugestões. Fique à vontade para contribuir com ideias, propostas e/ou outras informações em relação ao PIAPE Blumenau.*

Sua resposta.