



AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E ATENDIMENTO AOS DISCENTES DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS

INSTITUTIONAL SELF-ASSESSMENT AND STUDENT SUPPORT IN PRIVATE INSTITUTIONS LOCATED IN VULNERABLE TERRITORIES

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES DE INSTITUCIONES PRIVADAS EN TERRITORIOS VULNERABLES

STELA MARIA MENEGHEL, FURB, BLUMENAU – SC¹

SANDRA LETÍCIA GRAF, FURB, BLUMENAU – SC²

RESUMO

As instituições de educação superior brasileiras, desde a implantação do SINAES (2004), foram obrigadas a manter e avaliar suas políticas de atendimento estudantil. A expansão do setor privado e instalação de políticas de ação afirmativa, que ampliaram o acesso de grupos historicamente excluídos, também intensificaram as demandas por políticas estatais e institucionais com vistas à permanência destes sujeitos. Este estudo, de abordagem qualitativa e fundamentado em análise documental, analisa Relatórios de Autoavaliação Institucional de cinco instituições do setor privado das regiões Norte e Nordeste, localizadas em territórios marcados pela vulnerabilidade, no período 2019-2024, visando caracterizar sua política de atendimento aos discentes. Os relatórios revelam políticas institucionais frágeis, pouco atentas às ações de permanência e aos seus impactos; as informações e análises são superficiais e os resultados desconectados do planejamento institucional. Sugerem que políticas de assistência e avaliação institucional assumem caráter burocrático, com eficácia limitada da perspectiva e da qualidade e equidade.

Palavras-chave: Educação superior; política de atendimento aos discentes; autoavaliação institucional.

ABSTRACT

Brazilian higher education institutions, since the implementation of SINAES (2004), have been required to maintain and evaluate their student support policies. The expansion of the private sector and the establishment of affirmative action policies, which broadened access for historically excluded groups, also intensified demands for state and institutional policies aimed at ensuring the permanence of these students. This study, with a qualitative approach and based on documentary analysis, examines Institutional Self-Assessment Reports from five private sector institutions in the North and Northeast regions, located in territories marked by vulnerability, during the period 2019–2024, with the aim of characterizing their student support policies. The reports reveal fragile institutional policies, with little attention to retention actions and their impacts; the information and analyses are superficial, and the results disconnected from institutional planning. They suggest that assistance and institutional evaluation policies take on a bureaucratic

1 Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do PPGE/FURB. E-mail: smeneghel@furb.br.

2 Mestranda em Educação pelo PPGE/FURB. Servidora técnico-administrativa do IFC – Campus Rio do Sul. E-mail: slgferreira@furb.br.

character, with limited effectiveness from the perspective of quality and equity.

Keywords: Higher education; student support policy; institutional self-evaluation.

RESUMEN

Las instituciones de educación superior brasileñas, desde la implementación del SINAES (2004), han estado obligadas a mantener y evaluar sus políticas de atención estudiantil. La expansión del sector privado y la instauración de políticas de acción afirmativa, que ampliaron el acceso de grupos históricamente excluidos, también intensificaron las demandas de políticas estatales e institucionales orientadas a garantizar la permanencia de estos estudiantes. Este estudio, de enfoque cualitativo y fundamentado en análisis documental, examina los Informes de Autoevaluación Institucional de cinco instituciones del sector privado de las regiones Norte y Nordeste, ubicadas en territorios marcados por la vulnerabilidad, en el período 2019–2024, con el objetivo de caracterizar su política de atención a los discentes. Los informes revelan políticas institucionales frágiles, poco atentas a las acciones de permanencia y a sus impactos; la información y los análisis son superficiales y los resultados desconectados de la planificación institucional. Sugieren que las políticas de asistencia y evaluación institucional asumen un carácter burocrático, con eficacia limitada desde la perspectiva de la calidad y la equidad.

Palabras clave: Educación superior; política de atención a los discentes; autoevaluación institucional.

INTRODUÇÃO

As políticas de expansão da educação superior (ES) que vigoraram no Brasil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), aliadas à implantação de políticas de ação afirmativa (PAA)³, permitiram a diversos grupos sociais historicamente excluídos o acesso às instituições de educação superior (IES) (Heringer, 2018). Houve o ingresso do que Ristoff (2014) denominou ‘novo perfil de estudantes’: egressos de escola pública, população de baixa renda, pretos/pardos e indígenas e pessoas com deficiência. Ambas as políticas – em especial a de expansão – promoveram forte democratização da ES no país. Entre 2015 e 2024, setores público e privado, juntos, ampliaram vagas em 277% e, matrículas, em 27,4% (INEP, 2025).

No entanto, o expressivo crescimento do número de matrículas não correspondeu aos índices de conclusão dos cursos; as taxas de evasão, tradicionalmente elevadas, não foram alteradas. Considerando o ingresso em todos os cursos de graduação do país em 2015, após dez anos (em 2024), apenas 38% dos alunos haviam concluído o curso, 61% tinham desistido e 1% ainda seguia matriculado (INEP, 2025). Dados como esse fazem questionar a efetividade das PAA de acesso em seu potencial de democratização da ES, sinalizando à necessidade de as instituições ampliarem e melhor qualificarem as estruturas de suporte aos estudantes em seu percurso acadêmico (Meneghel; Oliveira; Schlösser, 2024). Com

3 Entendidas como “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13)

isso, nos anos recentes, as condições de permanência na ES têm ocupado lugar de destaque no debate sobre as políticas deste campo, tanto em nível nacional quanto institucional.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em *Os Herdeiros* (2014), detalharam mecanismos por meio dos quais as IES tendem a reproduzir desigualdades, à medida que exigem e valorizam um capital cultural previamente incorporado pelos estudantes. A análise dos autores auxilia a compreender as razões pelas quais o acesso à ES, por si só, não assegura o sucesso da trajetória acadêmica. Para além da dimensão material, as políticas de apoio à permanência precisam considerar os processos simbólicos próprios do meio acadêmico.

Para Alain Coulon (2008), todo ingressante passa por um processo de ‘afiliação’ institucional e acadêmica, o que envolve aprender códigos, linguagens e práticas próprias do mundo universitário. A chance de evasão é maior para aqueles que não se apropriam destes códigos e, portanto, não se afiliam. Além disso, estudantes com o ‘novo perfil’ têm demandas de afiliação institucional e intelectual maiores, em razão de seu histórico de exclusão social. No contexto brasileiro, em que a maior parte do corpo discente é composta por trabalhadores-estudantes⁴, matriculados em cursos noturnos ou na Educação a Distância do setor privado mercantil, os desafios para a afiliação e permanência são de muitas ordens. Vargas e Paula (2012) ressaltam que eles enfrentam jornadas de trabalho extensas, que reduzem o tempo para estudo e descanso; sobrecarga física e emocional, devido à dupla exigência de trabalho e formação; e limitações financeiras, já que muitos custeiam mensalidades e materiais sem qualquer apoio institucional.

Na mesma direção, Maciel, Silva e Chagas (2025) abordam a importância do apoio psicopedagógico, por constituírem redes de apoio que atuam diretamente sobre obstáculos emocionais, acadêmicos e sociais que levam à evasão. Estas funcionam como mecanismos de proteção e suporte, permitindo aos estudantes, em especial aos vulnerados, ampliarem as chances de superar as dificuldades da vida universitária e concluírem o curso.

Diante do exposto, fica claro que políticas de permanência (material e simbólica) são fundamentais para gerar condições de equidade na trajetória acadêmica. Para Dias Sobrinho (2010), promover equidade é reconhecer que os estudantes chegam à universidade com bagagens e demandas muito distintas; assim, cabe às IES oferecerem mais e melhores condições para aqueles com maiores demandas, visando mitigar vulnerabilidades socioeconômicas e culturais, de modo a promover igualdade nos resultados. Ademais, segundo Abreu e Ximenes (2021), territórios marcados por vulnerabilidade social⁵ têm maior quantidade de estudantes com dificuldades agravadas, pois carregam mais fortemente as marcas da desigualdade social, combinando profundas limitações financeiras, tensões psicológicas e exigências pedagógicas. Nestes espaços, tornam-se ainda mais

4 É o “estudante de graduação que concilia o estudo com uma carga horária de trabalho superior a 20 horas semanais” (Galleão, 2020, p.33) e que não tem, portanto, os estudos como sua principal ocupação.

5 De acordo com o IPEA (2018), a vulnerabilidade social é compreendida como a condição de indivíduos ou grupos expostos a riscos de exclusão, devido a fatores como baixa renda, precariedade educacional, falta de acesso a serviços públicos e fragilidade de vínculos sociais.

prementes as políticas institucionais de permanência.

A necessidade de as IES brasileiras instalarem políticas de atendimento aos estudantes foi bem demarcada, por parte do Estado, na Lei n.º 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁶. Ele determinou a obrigatoriedade da autoavaliação institucional (AAI)⁷, considerando dez dimensões; dentre elas, a Dimensão nº 9, relativa à Política de Atendimento aos Estudantes e à Assistência Estudantil. Este fato se revela particularmente relevante, pois os resultados da avaliação institucional, interna e externa, definem o sucesso dos processos de credenciamento e (re)credenciamento das instituições de educação superior. A partir do SINAES, portanto, as instituições pertencentes ao sistema federal de ES – o que inclui todo o setor privado, com e sem fins lucrativos – precisaram ser mais atentas às suas políticas de assistência estudantil.

Cabe destacar, porém, que para além de repercutir sobre a regulação, ao atrelar a análise da política de assistência ao processo avaliativo, o SINAES incorpora a responsabilidade das IES em promover o desenvolvimento do estudante ao campo da qualidade acadêmica. E reafirma que a qualidade da ES não se reduz a indicadores de desempenho acadêmico, infraestrutura ou produtividade técnica. Pois, como afirma Dias Sobrinho (2008), ela é fundamentalmente um atributo social, à medida que, se uma instituição não se compromete com a permanência e o êxito de seus estudantes, não cumpre seu compromisso ético e social com a democratização do saber.

Logo, este estudo se dedicou à análise da política de atendimento aos discentes do setor privado mercantil, com foco nas regiões Norte e Nordeste do Brasil e em territórios de vulnerabilidade social. Esta escolha se deve ao objetivo de identificar como a autoavaliação tem apoiado a construção de políticas de assistência estudantil nestas instituições e, por conseguinte, a permanência de estudantes com perfil de exclusão em espaços onde suas demandas se mostram de maneira pronunciada. Para isso, tomamos como fonte de dados os Relatórios de Autoavaliação Institucional (RAAI)⁸ do período de 2019 a 2024.

Este texto está organizado em quatro partes, além da introdução: metodologia, seguida do detalhamento da compreensão sobre política de assistência estudantil pelo SINAES; apresentação e análise de resultados; e, finalizando, considerações finais.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa (Flick, 2009), utilizou como recurso de geração de dados a análise documental (Cellard, 2012) e como

6 A lei do SINAES determina que todas as IES da rede federal do país desenvolvam uma cultura avaliativa orientada à melhoria da qualidade acadêmica, à valorização da missão pública destas instituições e à indução de processos de autorreflexão institucional (Brasil, 2004).

7 A Avaliação Institucional, que reúne a avaliação interna (autoavaliação) e externa; a avaliação de cursos de graduação; e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) compõem o chamado “tripé avaliativo” do SINAES.

8 Os RAAI são elaborados por uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), criada no âmbito de cada IES, responsável pela AAI e, por conseguinte, por promover e consolidar a autorreflexão e crítica institucional junto à comunidade acadêmica.

fonte de informação os RAAI.

O recorte temporal de 2019 a 2024 cobre dois ciclos avaliativos (trienais), período considerado suficiente para encontrar RAAI com séries históricas – com perfil socioeconômico de estudantes, ações de assistência, quantidade e tipos de atendimentos, dentre outros – e análises capazes de subsidiar a gestão das instituições na ampliação e/ou qualificação das políticas de assistência estudantil. Este período também perfaz um ciclo completo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que, com vigência de cinco anos⁹, deve ser elaborado com base nos resultados da AAI.

Quanto à seleção das IES para estudo, utilizamos os seguintes critérios: 1) pertencer ao setor privado, que responde por cerca de 80% das instituições do país (INEP, 2025), já que estudantes destas IES têm um desafio agregado à permanência: pagar mensalidades; 2) estar localizada em territórios de vulnerabilidade social, o que sugere que ao menos parte dos alunos provem de famílias com baixo índice socioeconômicos¹⁰; 3) estar em municípios com baixo ou médio Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Ensino Médio (INEP, 2024), em indicativo de possíveis fragilidades na formação anterior à graduação; 4) pertencer à região Norte ou Nordeste do Brasil, onde a maioria dos municípios têm baixo ou médio Índice de Desenvolvimento Humano Municipal¹¹ (IDHM) (PNUD; IPEA; FJP, 2023); 5) dispor de relatórios anuais de AAI no período em análise em seu sítio eletrônico oficial.

Foram identificadas cinco instituições que atenderam aos critérios estabelecidos, representativas de quatro estados do Nordeste e um do Norte, criadas em momentos distintos da história da expansão da ES no país e com organização acadêmica diversa (três faculdades e dois centros universitários, que têm maior oferta de cursos). Consideramos que a diversidade de perfil enriquece a análise, ao possibilitar a identificação de particularidades. O Quadro 1 apresenta as características das instituições selecionadas segundo os critérios estabelecidos, além do ano de criação, organização acadêmica e oferta de cursos de graduação.

QUADRO 1. PERFIL DAS INSTITUIÇÕES SELECIONADAS PARA ESTUDO

	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5
Município sede	Cajazeiras – PB	Caxias – MA	Floriano – PI	Juazeiro do Norte – CE	Rolim de Moura – RO
Natureza jurídica e administrativa	Privada sem fins lucrativos	Privada com fins lucrativos	Privada com fins lucrativos	Privada com fins lucrativos	Privada com fins lucrativos

9 De acordo com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.
10 Em 2010, o percentual da população com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo nos municípios selecionados era de: 43,1% (Cajazeiras); 47,6 % (Caxias); 41.2% (Floriano); 42,4% (Juazeiro do Norte); e 34,1% (Rolim de Moura). IBGE (2026).
11 O IDHM baixo vai de 0,500 a 0,599; médio de 0,600 a 0,699 e alto de 0,700 a 0,799 (PNUD; IPEA; FJP, 2023). Não identificamos IES em municípios de baixo IDH, por isso selecionadas três de municípios de IDH médio e duas no limite do alto. Ttal como as outras IES, elas estão localizadas em regiões historicamente marcadas por desigualdades socioeconômicas e com desafios em saúde, educação e infraestrutura.

	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5
IDHM em 2023	0,680	0,620	0,700	0,690	0,700
IDEB do Ensino Médio em 2023 ¹²	4	3,8	4,4	4,6	4,6
Período avaliado	2019 – 2024	2020 – 2024 ¹³	2019 – 2024	2020 – 2023 ¹⁴	2019 – 2024
Número de relatórios analisados	6	5	5	4	6
Ano de criação	1970	2008	2003	2019	2001
Número de cursos de graduação em 2025	5	21	13	4	5
Matrículas em 2025	Informação não localizada				

Fonte: e-MEC (2026). PNUD; IPEA; FJP (2023). INEP (2024). Sites institucionais (2026).

Elaborado pelas autoras (2026).

A análise foi direcionada exclusivamente à política de atendimento aos estudantes, conforme descrita na Dimensão nº 9 da Lei nº 10.861/2004, segundo a qual a política de assistência estudantil visa assegurar um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal, por meio de: “programas de acolhimento e permanência do discente, programas de acessibilidade, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, e apoio psicopedagógico” (INEP, 2017, p. 19).

COMPREENDENDO A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA NO CONTEXTO DO SINAES

As políticas de atendimento estudantil na ES foram, por várias décadas, compreendidas como ações de assistência a estudantes de famílias de baixa renda, perpassando a oferta de bolsas de estudo ou apoios na forma de moradia, transporte, alimentação, creche etc. Mas, desde o início do século XX, com a consolidação de agendas mais amplas de democratização da educação, incluindo a superior, esta visão foi alterada. Houve reconhecimento da necessidade de atender demandas vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem e de que promover permanência não se esgota no provimento de condições materiais, mas envolve buscar garantir trajetórias formativas exitosas, com qualidade, inclusão e equidade (Souza; Luce, 2024).

Dessa forma, o Estado passou a desenvolver – e a solicitar das IES – políticas visando diminuir a tensão entre inclusão formal (entendida como

¹² Em uma escala de 0 a 10, a meta estabelecida para o ensino médio no período 2007-2021 foi 6,0 (INEP, 2015).

¹³ Por razão que não conhecemos, esta IES não tem publicado em seu sítio eletrônico RAAI anteriores a 2020.

¹⁴ Criada em 2019, a IES não conta com RAAI anteriores a 2020. Além disso, não identificamos em seu sítio eletrônico o RAAI de 2024, o que reduziu a quantidade de relatórios analisados.

democratização do acesso) e inclusão efetiva (considerada democratização do sucesso), dado que, não raro, a expansão gera processos de inclusão formal que não se convertem de forma automática em inclusão efetiva (Almeida *et al.*, 2012).

Neste contexto, a Lei nº 12.711/2012, que instituiu a política de cotas e ampliou o acesso de estudantes vulnerados às IES federais, gerou a demanda por políticas de permanência e êxito, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)¹⁵. Criado em 2008 e exclusivo das instituições federais, ele concede diversos tipos de benefícios, antes inexistentes ou quase inacessíveis, voltados à assistência material (moradia, transporte, alimentação, atenção à saúde), ao suporte acadêmico (apoio pedagógico e inclusão digital) e, ainda, ao estímulo à permanência de grupos vulnerados (beneficiários de PAA de acesso, pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento).

As IES do setor privado, porém, que detêm a maior parte dos estudantes do país, não têm diretrizes próprias para elaborar políticas de assistência; traçá-las e implantá-las depende do seu interesse e iniciativa. Estas IES costumam disponibilizar, apenas, PAA que dão suporte à permanência a partir de recursos federais: o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que consiste em um sistema de crédito educativo, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que concede bolsas de estudo (Wittkowski; Meneghel, 2019). Vale ressaltar que autores como Moro e Gisi (2023), apontam a insuficiência destes programas para atender estudantes vulnerados¹⁶, cuja permanência na graduação envolve, além do pagamento das mensalidades, despesas com transporte e alimentação.

Mas, como o setor precisa atender às exigências do SINAES, a cobrança por efetivar políticas de assistência estudantil tem amparo técnico e normativo na avaliação institucional. De acordo com a Dimensão nº 9 do SINAES, a qualidade da formação é obrigatória. Ela pode ser assegurada por meio de mecanismos de suporte à aprendizagem como programas de nivelamento, monitorias, apoio psicopedagógico; incentivo à participação em projetos de extensão, pesquisa e cultura; programas de acessibilidade; de intermediação e acompanhamento de estágio não-obrigatório; e ações de acolhimento aos ingressantes (afiliação). E, em face do aumento do acesso da população de baixa renda, a promoção de ações de assistência financeira também se faz necessária.

Ainda no âmbito do SINAES, a Nota Técnica nº 65/2014 determina que os resultados da AAI sejam referência para elaboração do PDI, de modo que as demandas postas nos RAAI materializem o autoconhecimento e a compreensão da IES sobre suas fragilidades e fortalezas, organizando as ações a serem implementadas. Segundo a nota, cabe às IES “aproveitar os resultados das avaliações externas e as informações coletadas e organizadas a partir do PDI, transformando-os em conhecimento e possibilitando sua apropriação pelos atores envolvidos” (Brasil, 2014, p. 2). Nesta perspectiva, há um processo de aprendizagem das instituições e da gestão, não apenas quanto à avaliação, mas quanto à percepção da comunidade sobre suas demandas e problemas a serem encaminhados no PDI, somado a proposições de medidas a serem integradas.

¹⁵ Instituído como política por meio da Lei Nº 14.914, de 3 de Julho de 2024.

¹⁶ Em 2024, apenas 1,9% dos matriculados na rede privada usufruíam do FIES e 5,32% do PROUNI (INEP, 2025).

Nessa linha, a análise longitudinal dos RAAI permite identificar se as IES conseguem atuar na lógica de autoconhecimento, fazendo da autoavaliação uma oportunidade para apontar acertos e ineficiências, bem como desvelar potencialidades e fragilidades no que se refere à política de atendimento aos estudantes. Idealmente, em oposição à lógica meramente regulatória, e segundo uma concepção formativa e democrática de avaliação, ao elaborar diagnósticos sobre as dificuldades identificadas e construir um plano de ação a ser incorporado ao PDI, estes relatórios gerariam um círculo virtuoso de constante revisão e aperfeiçoamento das políticas existentes.

Contudo, conforme argumentam Oliveira e Rothen (2024), as avaliações empreendidas pelo SINAES operam em tensão entre a regulação (entendida como atendimento às normativas do Estado) e o seu potencial formativo, podendo assumir caráter exclusivamente burocrático. Nessa direção, quanto aos RAAI, Arantes (2022) sinaliza que muitos assumem papel burocrático, regulatório, sem o caráter de autocrítica necessário à qualificação dos processos institucionais. Vieira de Sousa *et al.* (2024) também alertam para o risco dos processos avaliativos do SINAES estarem mais vinculados aos indicadores da regulação que ao fortalecimento da reflexão interna, dificultando o uso de resultados segundo uma visão formativa. Os autores indicam que os RAAI, tal como outros processos avaliativos, tendem a assumir caráter protocolar, com impacto limitado sobre o planejamento institucional.

CARACTERÍSTICAS DOS RELATÓRIOS E DA INSERÇÃO DA ASSISTÊNCIA

Antes de analisarmos como os RAAI do estudo abordam a assistência estudantil, é relevante explicitar como eles se apresentam e são elaborados pelas IES pesquisadas. No geral, a produção de dados para os RAAI revela um processo caracterizado por metodologias pouco robustas. Os dados são gerados principalmente por consultas à comunidade acadêmica via questionário; raras vezes há uso de grupos focais e reuniões. As questões tendem a ser demasiado genéricas, solicitando informações agrupadas e mesclando dimensões específicas e distintas. Por exemplo: “Como você avalia a Recepção/Núcleo de Atendimento/Secretaria Acadêmica?” (IES 4, RAAI 2022). Além disso, muitas questões utilizam escalas de resposta limitadas, com alternativas restritas e/ou inadequadas. Como: “Qualifique a acessibilidade dos ambientes”. Alternativas: muito boa; boa; insatisfatória; desconheço” (IES 2, RAAI 2020).

Há predomínio de abordagens quantitativas, com apresentação fragmentada de dados, sem relação com relatórios anteriores. Para a análise, utilizam gráficos acompanhados de textos que se limitam à descrição de percentuais, sem qualificar ou explicitar o seu sentido; ou seja, não há interpretação sobre sua validade no contexto da IES, análises longitudinais, cruzamento com outras informações ou visão qualitativa. Nos casos em que existe análise, esta normalmente é superficial, com foco em resultados positivos, sem aprofundar os pontos frágeis – como a problematização de causas e efeitos e tentativa de relacionar com outras questões. Ao final, os RAAI não trazem evidências de que as apreciações negativas são examinadas; ao contrário, elas parecem ficar ‘perdidas’, ou ‘invisíveis’, em meio às demais.

Entre 2019 e 2024 houve pouca melhoria na qualidade dos relatórios. Ao longo do período avaliado, eles praticamente mantiveram a estrutura inicial, tendo havido inclusive repetições de trechos inteiros de relatórios anteriores. Há algumas peculiaridades, porém: as IES 1, 2 e 3 enfatizaram aspectos teórico-metodológicos do processo avaliativo, detalhando, por exemplo, o histórico da instituição e do processo de AAI; seu conceito de AAI; os objetivos do SINAES, da CPA e de determinados serviços ou setores. E, embora não tenham sido criadas recentemente, se detiveram na descrição de programas e projetos futuros, não na avaliação daqueles realizados. Por outro lado, nos RAAI das IES 4 e 5 houve predomínio da apresentação de resultados da AAI, ainda que com pouca análise.

Um aspecto relevante para a compreensão do alcance da Dimensão nº 9 nas IES diz respeito à quantidade de estudantes atendidos em relação a de matriculados. No entanto, com exceção da IES 3, não encontramos essa informação nos RAAI, nem nos sites institucionais.

No Quadro 2 estão dispostos os itens da política de assistência estudantil, conforme abordados nos relatórios.

QUADRO 2. MAPEAMENTO DA DIMENSÃO Nº 9 NOS RAAI DAS INSTITUIÇÕES ANALISADAS

	Dimensão nº 9	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5
1	Apoio psicopedagógico	XX	XX	X	XX	---
2	Programas de nivelamento e/ou monitoria	XX	X	X	X	---
3	Programas de acessibilidade	XX	XX	XX	XX	---
4	Programas de acolhimento ao ingressante	---	---	---	---	---
5	Bolsas e auxílios estudantis	XX	XX	X	XX	---
6	Orientação profissional e estágio não obrigatório	XX	X	X	XX	---
7	Oferta de atividades culturais e esportivas	XX	XX	---	XX	---
8	Setores de atendimento ao discente (secretaria, biblioteca, financeiro, cantina, etc)	XX	XX	XX	XX	XX
9	Infraestrutura física adequada	XX	XX	XX	XX	XX
10	Incentivo à Pesquisa e Extensão	XX	XX	XX	XX	---
11	Metodologia de ensino (docente) adequada	XX	XX	X	XX	XX

Fonte: RAAI. Elaborado pelas autoras (2026).

Legenda:

XX	Consta nos relatórios e foi objeto de avaliação
X	Consta nos relatórios mas não foi objeto de avaliação
---	Não consta nos relatórios

O primeiro aspecto a destacar diz respeito à oferta de programas de bolsas e auxílios financeiros. Apesar de as instituições estarem localizadas em territórios de vulnerabilidade, nos quais a necessidade de programas de assistência estudantil é maior, estes programas foram mencionados de forma rápida pelas IES 1, 2, 3 e 4, que indicaram contar com FIES e PROUNI, além de editais internos. Apenas a IES 2 detalhou o total de bolsas concedidas e, tal como as IES 1 e 4, consultou a comunidade, mas de forma vaga. A IES 5 não abordou o tema.

A importância de programas de bolsas, em especial em territórios de vulnerabilidade, é determinante para a democratização da ES, funcionando como base para a instalação de uma política institucional de assistência, em face das muitas demandas estudantis, como fazem perceber Abreu e Ximenes (2021).

Entre as principais implicações psicossociais da pobreza para a dimensão material da permanência, destacam-se: falta de recursos para a subsistência, moradia distante da universidade ou deslocamento do local de origem, necessidade de conciliar trabalho e estudo, falta de acesso a livros e equipamentos didáticos de qualidade. Dessa forma, visualiza-se a imprescindibilidade das políticas assistenciais no enlace entre democratização do ensino superior, dimensão material da permanência e qualidade nos estudos. (Abreu; Ximenes, 2021, p. 9)

A falta de maiores informações sobre os programas de bolsas e auxílios, bem como de avaliação pela comunidade, sugere ausência de uma política clara que considere as necessidades locais do corpo discente. Os tópicos com maior atenção (de 8 a 11), como mostra o Quadro 2, dizem respeito a elementos que parecem tomar o estudante como ‘cliente’, atendido em suas necessidades de serviços acadêmicos, infraestrutura e metodologia de ensino dos docentes. Além deles, também receberam algum destaque os programas de acessibilidade – obrigatórios pela Lei nº 13.146 de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – e de incentivo à Pesquisa e Extensão, que em muitas instituições também se transformam em fonte de renda para estudantes vulnerados.

Vejamos, a seguir, como a política de assistência foi retratada.

APOIO AO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E À APRENDIZAGEM

Estudantes que ingressam na graduação com déficit de conhecimentos do ensino médio enfrentam barreiras para o letramento acadêmico e raciocínio

lógico, elevando os índices de reprovação e evasão, principalmente no primeiro ano do curso (Gramani; Duarte, 2011). No Quadro 1, identificamos que, nos cinco municípios-sede das IES analisadas, o IDEB do ensino médio de 2023 estava abaixo da meta projetada pelo Ministério da Educação (MEC), sugerindo baixa qualidade do ensino no seu entorno. Para seus estudantes, portanto, contar com recursos de apoio pedagógico, como nivelamento e monitoria, seria de grande importância, assim como programas de acolhimento e atendimento especializado, enquanto políticas institucionais para promover a permanência e o sucesso acadêmico.

No entanto, programas de monitoria e/ou nivelamento foram apenas citados, sem avaliação, pelas IES 2, 3 e 4; e foram avaliados superficialmente pela IES 1. As IES 1, 2 e 4 informaram contar com um serviço de apoio psicopedagógico, avaliados de forma genérica, sem caracterização de sua estrutura e de como se desenvolvem as atividades; tampouco foi informada a demanda e o público atendido. A IES 3 mencionou a existência de um núcleo de apoio, sem avaliação. E a IES 5 não fez referência aos temas.

Importa salientar que nenhuma IES abordou ações de acolhimento a estudantes ingressantes, como definido por Coulon (2008), assim como a programas ou ações voltadas à saúde física e mental dos estudantes, cada vez mais relevantes no contexto da ES (Mattos; Rodrigues, 2024). Em ambos os casos, tais ausências sugerem falta de conhecimento quanto à necessidade de apoio aos estudantes na fase inicial do curso ou de conexão com o seu perfil e histórico escolar. Podem sinalizar, ainda, que estes apoios não são prioridades para as IES.

Em relação a ações e programas de acessibilidade, as IES 1, 3 e 4 fazem uma avaliação bastante genérica; apenas a IES 2 buscou conhecer a perspectiva da comunidade. A ausência de menções mais detalhadas a estes programas e ações (na infraestrutura, recursos pedagógicos, atendimento educacional especializado, tecnologias assistivas e recursos para sua promoção), à forma como ocorrem e à abrangência do atendimento, não permite identificar se as IES estão em acordo com as diretrizes de inclusão da LBI (2015). A IES 5 nem mesmo utiliza o termo 'acessibilidade' nos relatórios. A falta de políticas de acessibilidade faz com que o enfrentamento de barreiras físicas, pedagógicas e tecnológicas comprometa o desempenho e a permanência destes estudantes (Sassaki, 2013). Além disso, a negligência dos RAAI quanto ao direito das pessoas com deficiência aponta instituições não comprometidas com seu direito à inclusão.

O estágio não obrigatório, também regulamentado na ES, é igualmente tratado de forma superficial nos RAAI. Autores como Caires (2022) defendem o estágio como ponte essencial entre teoria e prática, configurando oportunidade de formação complementar, ao promover competências profissionais, acadêmicas e sociais que fortalecem a inserção no mundo do trabalho. Quando não obrigatório, ele antecipa a experiência profissional. No caso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribui para a permanência, em apoio à sua dimensão material – a remuneração é, muitas vezes, decisiva para a continuidade dos estudos. Assim, a intermediação de estágios não obrigatórios, indica como a IES apoia seus estudantes na busca por oportunidades, diminuindo desigualdades sociais.

As IES 2 e 3 abordaram a importância do estágio, mas não há indícios de que ele foi avaliado pela comunidade acadêmica. Por outro lado, as IES 1 e 4 avaliaram apenas a satisfação da comunidade com a oferta do estágio, sem mais detalhes. A IES 5 sequer mencionou o serviço, apesar de ofertar cursos onde o estágio figura na matriz curricular. Dessa forma, não é possível afirmar se as IES analisadas fazem a intermediação de estágios não obrigatórios, nem a forma pela qual esta política está estruturada. Mas, as poucas menções ao estágio nos RAAI sugerem falta de estrutura ou de parcerias da IES com empresas e órgãos públicos que permita avançar nesta direção, e falta de visão do estágio como parte estratégica da formação.

Ainda em relação às necessidades simbólicas do corpo discente, está a satisfação com a metodologia de ensino dos docentes. As IES 1, 2, 4 e 5 avaliaram este tópico, sendo que a última tomou este ponto como foco de todos os relatórios. Estudos como os de Simon (2020) e Teixeira *et al.* (2023), mostram que este é um aspecto sensível, pois as metodologias docentes são fator recorrente nas pesquisas sobre abandono. Práticas pedagógicas pouco inclusivas ou fora de contexto aumentam o risco de evasão, enquanto metodologias participativas e planejadas favorecem a permanência.

Os RAAI analisaram temas diversos vinculados às metodologias, assim como a relação professor-aluno que, quando positiva, tende a criar um ambiente de confiança, acolhimento e motivação e a favorecer a construção de uma rede de apoio emocional e acadêmico. Nestes casos, docentes podem identificar nos estudantes sinais de desmotivação ou dificuldades de aprendizagem e intervir de maneira preventiva. A avaliação da aprendizagem é outro fator abordado e de forte influência na evasão, pois quando percebida como injusta, excessivamente punitiva ou descolada da realidade do aluno, gera desmotivação, sentimento de incapacidade e resulta em baixo rendimento. Cabe lembrar que, se não considera os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, a avaliação reforça as desigualdades da sala de aula (Theobald *et al.*, 2021).

Apesar do destaque à metodologia de ensino na consulta à comunidade acadêmica, houve pouca análise por parte das IES. No geral, os RAAI apontaram que a metodologia de ensino é satisfatória, sem sugestões de melhoria ou outros encaminhamentos. Portanto, não avançam no debate sobre o impacto das metodologias na aprendizagem para os alunos, nem sobre os desafios a serem enfrentados pelos docentes, os quais deveriam ser levados ao PDI.

Ao final, no que refere ao desenvolvimento acadêmico e à aprendizagem, as políticas de assistência revelam-se frágeis e pouco estruturadas. A análise dos relatórios mostrou que, embora diferentes aspectos sejam mencionados e até avaliados, não há aprofundamento quanto à efetividade das ações, nem clareza sobre sua abrangência e impacto para a permanência estudantil. A ausência de programas consistentes, somada à superficialidade das avaliações e análises, sugere que as instituições não incorporaram o desenvolvimento acadêmico e a aprendizagem às políticas institucionais. A expectativa de que estas políticas atuassem como instrumentos de inclusão, permanência e equidade, não se concretiza; os RAAI não manifestam conhecimento de que os estudantes

permanecem expostos a barreiras de diferentes tipos, que comprometem o sucesso acadêmico e aumentam o risco de evasão.

QUALIDADE DA FORMAÇÃO E GESTÃO

Theodoro e Freitas (2025) sustentam que atividades de Pesquisa e Extensão são essenciais à formação, pois aproximam o estudante da prática, ampliam o conhecimento teórico e criam oportunidades de contato com profissionais e comunidades fora da sala de aula. Essa vivência torna o percurso acadêmico mais significativo, traz motivação e fortalece o desempenho, auxiliando na redução da evasão. Todas as IES, à exceção da IES 5, avaliaram a percepção da comunidade quanto a estas atividades; algumas anexaram longas listas de ações desenvolvidas. Mas houve predomínio de elementos meramente descritivos; as análises, quando presentes, apenas trataram da importância da Pesquisa e Extensão para a IES.

Quanto à oferta ou apoio às atividades extracurriculares de cunho cultural e esportivo, Silva e Ehrenberg (2015) afirmam que elas contribuem para uma formação mais completa, pois fortalecem vínculos e ampliam o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes. Ao tornar a vivência universitária mais significativa, tais práticas aumentam a motivação e melhoram o desempenho, contribuindo para a permanência. A despeito desta importância para a formação e a afiliação, as atividades de esporte e cultura nos RAAI foram retratadas de forma similar às de Pesquisa e Extensão. As IES 1, 2 e 4 apresentaram listas e avaliaram a percepção dos alunos quanto à sua oferta e incentivo à participação, mas sem qualquer articulação com a assistência estudantil, estágios remunerados e programas de inclusão. Assim, descritas de forma isolada, as atividades de esporte e cultural parecem não se relacionar às necessidades reais dos estudantes, sejam eles vulnerados ou não.

A qualidade da infraestrutura física e do atendimento dos diversos setores (biblioteca, secretaria, cantina, financeiro, Ouvidoria) parece ser avaliada como ‘termômetro’ da eficiência administrativa e da conservação dos espaços da IES. Ocorrem de forma similar às pesquisas de satisfação do cliente, realizadas por empresas e outras organizações mercantis, como aponta Leite (2002). Por meio de perguntas genéricas, em todas as IES o atendimento nos setores foi bem avaliado, sem análise e aprofundamento. As IES 3 e 4 apontaram a necessidade de melhoria em alguns aspectos da infraestrutura física; a IES 3 foi específica, mas nos relatórios das IES 4 há afirmações vagas, como “acesso à internet” (RAAI 2021) e “melhorar a limpeza” (RAAI 2023). Tal como apresentadas nos relatórios, a avaliação da infraestrutura, assim como a dos atendimentos aos estudantes, não alcança a necessária dimensão humana e social da vida acadêmica. E, desvinculadas de outras dimensões do SINAES, ela pouco contribui para identificar em que medida são relevantes para a aquisição de conhecimento – principalmente daqueles em condição de desigualdade socioeconômica.

Observamos, anteriormente, os limites dos RAAI analisados: dados apresentados de forma fragmentada e sem integração com as várias dimensões da IES; falta de regularidade dos indicadores; ausência de análises

comparativas¹⁷. Com estas características, sua contribuição como instrumento de indução de políticas institucionais estruturantes, de planejamento e uso pela gestão se faz restrita. No entanto, as IES abordaram o objetivo de os RAAI atuarem neste sentido: a IES 1 citou a confecção de um plano de ação, em apoio ao PDI, mas ele não consta no texto; a IES 5 apenas afirmou que “os resultados se encontram na agenda das direções para providências”. As IES 2, 3 e 4 elaboraram quadros ou listas com ações/oportunidades de melhoria, porém, elas se mostram reduzidas, considerada a variedade de elementos avaliados.

As recomendações, quando feitas, são genéricas, sem proposição de ações, com quais atores, recursos e em qual tempo. Muitas indicações são pouco claras, com expressões como “ouvir os alunos”; “fortalecer processos de avaliação ensino aprendizagem” e “acompanhamento dos alunos”. Elas estão todas em um mesmo nível – não há apontamentos sobre prioridade ou viabilidade. Diante disso, são muitas as limitações dos RAAI no sentido de cumprir seu mandato de retroalimentar o PDI. Pois, ainda que atendam ao papel de levantar pontos críticos, carecem de profundidade e direcionamento para transformar diagnóstico em ações concretas.

Diante do exposto, no que refere às políticas de assistência como subsídio à qualidade da formação e à gestão, temos que os RRAI são uma vez mais restritos a afirmações e recomendações genéricas, não sendo capazes de apontar e de responder às demandas reais dos estudantes e de elaborar proposições que, de forma consistente, possam orientar o PDI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face da importância das políticas de atendimento a estudantes vulnerados na realidade da ES brasileira, bem como da responsabilidade das IES pela promoção de políticas de equidade, buscamos identificar como a autoavaliação de instituições privadas tem apoiado a construção de políticas de assistência estudantil e, por conseguinte, a permanência de estudantes com perfil de exclusão em territórios de vulnerabilidade.

A despeito das diferenças, no geral, os RAAI apresentam fragilidades metodológicas e estruturais que afetam seu objetivo final: as informações são fragmentadas, há pouca análise e aprofundamento de dados. E, considerando o campo de estudos (instituições privadas) e as regiões geográficas em que estão inseridas, onde a oferta de programas de bolsas e auxílios se faz fundamental à permanência, chama a atenção que as instituições abordam este tema de forma ‘aligeirada’.

Mas, se a oferta de assistência para condições básicas, como alimentação, transporte e moradia, não é esperada de IES do setor privado, por outro lado, **é compulsória a promoção de apoio ao desenvolvimento acadêmico e à aprendizagem**, por meio de monitorias, nivelamento, atendimento psicopedagógico, acolhimento a ingressantes, estágio não obrigatório, programas de acessibilidade e metodologias de ensino adequadas. A oferta destas atividades, quando abordada e avaliada, poucas vezes se fez evidente enquanto ações coordenadas (inclusive entre si) com vistas à promoção da permanência, aparecendo mais como resposta à regulação.

17 A IES 5 até apresenta a comparação das médias do ano avaliado com o anterior, mas com pouca ou nenhuma análise.

No que se refere à qualidade da formação e gestão, os RAAI mostraram que a oferta de atividades de esporte e cultura, assim como de Pesquisa e de Extensão, bem como a qualidade do atendimento nos setores e da infraestrutura, carecem de maior aprofundamento e detalhamento. A avaliação genérica, somada à análise superficial dos dados, acaba por mostrar um retrato apenas parcial da realidade ou, talvez, o seu mascaramento, minimizando faltas e dificuldades da instituição na oferta de assistência estudantil.

A dificuldade dos relatórios em sistematizar diagnósticos consistentes e definir prioridades, delimita sua possibilidade em termos de subsidiar processos de tomada de decisão, orientar o planejamento e mudanças organizacionais, bem como contribuir para o aperfeiçoamento de políticas acadêmicas.

Ao final, as debilidades na forma e nas reflexões com que as políticas de assistência e atendimento estudantil foram trabalhadas nos RAAI, tanto no que refere ao suporte para o desenvolvimento e a aprendizagem, quanto na formação acadêmica, indicam que, no caso das IES analisadas, os processos de AAI não alcançam o sentido formativo, de orientação à melhoria da qualidade e à responsabilidade social das universidades, como propõe o SINAES. A despeito do potencial de promover a equidade, eles parecem não ser capazes de superar a tensão entre a lógica formativa e a burocrática, à medida que o olhar para os estudantes vulnerados, foco das políticas de assistência, fica subsumido ou, ainda, esquecido nos relatórios.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. K. A.; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**, v. 32, e200033, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pBtyBfxJqkXbvzwVvcQprzS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2026.

ALMEIDA, L. S.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; AMARAL, A.; DIAS, D.. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação** (Campinas), v. 17, n. 3, p. 899–920, nov. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8w9yQ7S7Jq4VT9dd8tPGVtG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2026.

ARANTES, A. R. V.. Autoavaliação institucional na educação superior: o estado do conhecimento. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 34, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1454>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC**: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 26 mar. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema de Avaliação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília. DOU, 14 de abril de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-

2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 09 mar. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 65/2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://cpa.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/05/nota-tecnica-no-65-conaes-daes-inep.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2026.

CAIRES, S.. A experiência de estágio acadêmico: oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. **Psicologia**, Lisboa, v. 14, n. 2, p. 233-247, 2022. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/513/289>. Acesso em 09 mar. 2026.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

DIAS SOBRINHO, J.. Avaliação educativa: produção de sentido com valor social. **Revista Avaliação** (Campinas), v. 13, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFt9w7Xyqc9gpjrXYFg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2026.

DIAS SOBRINHO, J.. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Acesso em: 23 mar. 2026.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa**: História, Conceito e Debates (Capítulo 6). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb>. Acesso em: 20 de maio de 2025.

FLICK, U.. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALLEÃO, A. M. **Trabalhador-estudante de graduação**: utopias e contradições. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

GRAMANI, M. C. N.; DUARTE, André Luís de Castro Moura. O impacto do desempenho das instituições de educação básica na qualidade do ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 249-268, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CDbhHZRqD5ZT9JFCnxDLS6m/?lang=pt>. Acesso em 06 mar. 2026.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 26 mar. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Vulnerabilidade social no Brasil**: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões

metropolitanas brasileiras. Texto para Discussão nº 2364. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: https://ivs.ipea.gov.br/api/cockpit/storage/uploads/publicacoes/td_2364b.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Apresentação dos resultados do Censo da Educação Superior 2024**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 4 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2023: resultados do Ensino Médio**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 4 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escola**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/metas>. Acesso em: 26 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa**. Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 09 mar. 2026.

LEITE, D. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2002, vol.07, n.02, pp.29-48. ISSN 1414-4077. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v07n02/v07n02a03.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2026.

MACIEL, L. B. C.; SILVA, A. M. da; CHAGAS, D. R.. Redes de apoio e acompanhamento psicológico: fatores determinantes na permanência de discentes de ensino superior. **Facit Journal of Health Science**, v. 5, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/3662>. Acesso em: 13 mar. 2026.

MATTOS, Ricardo Mendes; RODRIGUES, Alexandra Magna. Saúde mental de estudantes universitários: um estudo de caso das políticas de assistência estudantil da Universidade de Taubaté (2014-2024). **Mental**, Barbacena, v. 16, n. 30, p. 356-377, jul./dez. 2024. Disponível em https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272024000200011. Acesso em: 15 abr. 2026.

MENEGHEL, S. M.; OLIVEIRA, R. A. T.; SCHLÖSSER, A. T.. Inclusão de vulnerados na educação superior. Contribuições ao debate latinoamericano. **Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación**, 2024, (20), 39-51. Disponível em: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2027>. Acesso em 10 mar. 2026.

MORO, G. A. D.; GISI, M. L.. FIES, PROUNI e REUNI: caminhos inacabados para a democratização do acesso à educação superior. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2023, vol.28, e023012. Epub 05-Set-2023. ISSN 1982-5765. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dkFBMrCVxyHg9jj5XZMZzPx/abstract/?lang=pt>. Acesso em

06 mar. 2026.

OLIVEIRA, I. S.; ROTHEN, J. C.. Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 29, p. e024013, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/p984HkkZqPmtT5sTBDS7mTD/?format=html&lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2026.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Brasília: PNUD; IPEA; FJP, 2023. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 4 mar. 2026.

RISTOFF, D.. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n.3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/2058>. Acesso em: 10 mar. 2026

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2013. 176 p.

SILVA, M. G. Q.; EHRENBURG, M. C.. Atividades culturais e esportivas extracurriculares: influência sobre a vida escolar do discente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 215-234, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Vk9ttzzvYsWm3hm84j5BNDq/?lang=pt>. Acesso em 04 mar. 2026.

SIMON, L. W. **Não é chegada a hora de dizer adeus: um modelo de gestão para a evasão no ensino superior**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247336>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SOUZA, B. S.; LUCE, M. B.. **Massificação e qualidade na Educação Superior: análise multidimensional a partir do Documento Final da Conae 2024**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 41, p. 563–585, maio/ago. 2024. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 26 mar. 2026.

TEIXEIRA, M. D. J.; QUITO, F. M.; VENTURA, T. M.; VELOSO, T. C. M. A. Diagnóstico e estratégias de permanência e conclusão na graduação: estudo de caso para Universidade Federal de Mato Grosso. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 120, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WCFDYNwnffPzQbDZRf556Py/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2026.

THEOBALD, A. A. R. F.; SILVA, J.; PEREIRA, M.. Perspectivas docentes para minimizar a evasão escolar. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, n. 3, p. 120-135, 2021. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol27-issue3/Ser-8/G2703084751.pdf>. Acesso em 11 mar. 2026.

THEODORO, D.; FREITAS, M. F. Q. Acesso e Permanência no Ensino Superior Público: O Papel da Assistência Estudantil para Estudantes Cotistas. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, v. 6, n. 5, 2025. Disponível em; <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/6425>. Acesso em: 10 mar. 2026.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/VmmLwb3h8zbnsKVnJRJKqDz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2026.

VIEIRA DE SOUSA, J.; GRIBOSKI, C. M.; GUMESSON, D. W. B.. Autoavaliação institucional no marco do SINAES: movimentos e tensões no uso dos resultados para a qualidade da educação superior. **Revista Cocar**, Belém, n. 29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9242>. Acesso em: 27 mar. 2026.

WITTKOWSKI, J. R. T.; MENEGHEL, S. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, 2019, 3 (3), 130-152. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/162>. Acesso em 10 mar. 2026.