

FACULDADES NOVOS HORIZONTES
Mestrado Acadêmico em Administração

PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:
uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica
em uma universidade pública

Maria Célia Nogueira Lima

Belo Horizonte
2016

Maria Célia Nogueira Lima

**PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL:
uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica
em uma universidade pública**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
Linha de Pesquisa: Relações de poder e Dinâmica das organizações
Área de concentração: Organização e estratégia

Belo Horizonte
2016

LIMA, Maria Celia Nogueira .
L
372n Programa nacional de assistência estudantil: uma
avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica
em uma universidade pública. Belo Horizonte: FNH, 2016.
145 p.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marlene Catarina de Oliveira
Lopes de Melo

Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes,
Programa de Pós-graduação em Administração.

1.Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES
2. Educação superior – políticas inclusivas I. Maria Celia
Nogueira Lima II. Faculdade Novos Horizontes, Programa
de Pós-graduação em Administração. III. Título.
CDD: 378.001



Faculdade Novos Horizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **MARIA CÉLIA NOGUEIRA LIMA**

Matrícula: 770674

LINHA DE PESQUISA: RELAÇÕES DE PODER E DINÂMICA NAS ORGANIZAÇÕES

ORIENTADOR(A): Prof^a Dr^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

TÍTULO: **PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública.**

DATA: 12/02/2016

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
ORIENTADORA
Faculdade Novos Horizontes

Prof. Dr. Alfredo Alves de Oliveira Melo
Faculdade Novos Horizontes

Prof. Dr. Ivan Beck Ckagnazaroff
UFMG

Rua Alvarenga Peixoto, 1270 – Santo Agostinho – CEP: 30.180-121
Av. Sinfrônio Brochado, nº 1281 - Barreiro de Baixo – CEP: 30640-000
Telefone: (31)3293-7000 – Site: <http://www.unihorizontes.br>
Belo Horizonte- MG

REVISÃO DE PORTUGUÊS

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado “PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública”, de autoria de Maria Célia Nogueira Lima, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes – Área de Concentração: “Organização e Estratégia”.

Dados da revisão:

- Correção gramatical
- Adequação do vocabulário
- Inteligibilidade do texto

Belo Horizonte, 29 de janeiro de 2016.


Afonso Celso Gomes
Revisor

Registro LP9602853/DEMEC/MG
Universidade Federal de Minas Gerais

A minha mãe (*in memoriam*), professora, que sempre me incentivou a estudar e, assim, buscar o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre iluminar o meu caminho e me acompanhar em mais esta etapa da minha vida.

À minha orientadora, Dr.^a Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo, pelo carinho, confiança, respeito, sabedoria e disponibilidade, sempre, em compartilhar a sua enorme experiência e o seu vasto conhecimento. É uma grande honra ter como orientadora uma professora tão renomada e bem quista na academia.

Aos meus professores doutores Aleixina Maria Lopes Andalécio, Alfredo Alves de Oliveira Melo, Caíssa Veloso e Sousa, Gustavo Rodrigues Cunha, Fernando Coutinho Garcia, Luciano Zille Pereira, Natália Joaquim, Talita Ribeiro da Luz e Wendel Alex Castro Silva, pelos ensinamentos valiosos.

À professora mestre, Ana Lúcia Magri Lopes, por estar sempre disposta a contribuir.

À secretária Wânia Barbosa, pela dedicação, compreensão e atenção.

A todos os colegas de sala, agora amigos, pela atenção, cumplicidade e harmoniosa convivência durante esses dois anos, que espero que perdurem.

À minha família: meus pais, *in memoriam*, em especial à minha mãe, pelo amor e confiança e por acreditar sempre na importância do conhecimento; meus irmãos e meu filho, Leonardo, pelo apoio — em especial, ao Ênio, pela força e cumplicidade e por acreditar na essência da vida.

Aos meus amigos do trabalho, pela força e ajuda. Em especial, a Sheila, Edson, Juliana e Renan.

À Míriam Fernandes Amaral, pela atenção e respeito.

A Rock e a Ana, por sempre acreditarem em minha capacidade.

Ao Afonso, pela atenção e delicadeza.

Ao Lucas, pela amizade, confiança e respeito.

À Viviane, bibliotecária

Aos estudantes que responderam ao questionário e àqueles que se dispuseram a dar entrevistas, pela contribuição com as suas observações sobre o tema da pesquisa.

Aos membros da Presidência, dos Conselhos, da Gerência das Moradias Universitária e às assistentes sociais da Fundação Universitária Mendes Pimentel, pela atenção e contribuição.

A todos os meus amigos, pelo grande incentivo.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

LISTA DE FIGURAS

GRÁFICO 1 – Cursos por área	82
GRÁFICO 2 – Faixa etária dos pesquisados	83
GRÁFICO 3 – Origem escolar dos pesquisados	83
GRÁFICO 4 – Gênero dos pesquisados	84
GRÁFICO 5 – Situação conjugal	85
GRÁFICO 6 – Prole	85
GRÁFICO 7 – Núcleo familiar	86
GRÁFICO 8 – Principal provedor do núcleo	86
GRÁFICO 9 – Grau de escolaridade dos pais	87
GRÁFICO 10 – Grupo familiar	88
GRÁFICO 11 – Participação na vida econômica do núcleo familiar	88
GRÁFICO 12 – Situação da moradia	89
GRÁFICO 13 – Forma de ingresso	91
GRÁFICO 14 – Entrada por cotas	92
GRÁFICO 15 – Período em curso	92
GRÁFICO 16 – Turno de estudo	93
GRÁFICO 17 – Trancamento de matrícula	94
GRÁFICO 18 – Estágios	95
GRÁFICO 19 – Valor da remuneração do estágio	95
GRÁFICO 20 – Participação em atividades artísticas/culturais	96
GRÁFICO 21 – Participação em movimentos na/da universidade	97
GRÁFICO 22 – Tempo de uso da assistência estudantil	98
GRÁFICO 23 – Benefícios utilizados	99

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Alunos atendidos pela FUMP	71
TABELA 2 – Número de respondentes por curso	90
TABELA 3 – Percepções sobre o programa de assistência estudantil – valores absolutos	100
TABELA 4 – As contribuições do Programa de Assistência Estudantil para os seus beneficiários	102
TABELA 5 – Percepção sobre as mudanças ocorridas após benefícios do programa	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AUM – Associação Universitária Mineira
AUMP – Assistência Universitária Mendes Pimentel
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES/MEC – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFB – Contribuição ao Fundo de Bolsas
CLAD – Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento
DRI – Diretoria de Relação Internacionais
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantes
FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NGP – Nova Gestão Pública
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEC-G – Programa de Estudantes – Convênio de Graduação
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Lei de Parceria Público-Privada
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU – Restaurante Universitário
SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
STF – Supremo Tribunal Federal
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UMG – Universidade de Minas Gerais
UNE – União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Objetivos	26
1.1.1 Objetivo geral	26
1.1.2 Objetivos específicos	26
1.2 Justificativa	26
2 REFERENCIAL TEÓRICO	29
2.1 Políticas públicas para a educação superior	29
2.1.1 Avaliação das políticas públicas na educação superior	32
2.1.2 Avaliando o uso dos serviços prestados na educação superior	36
2.1.3 Políticas inclusivas compensatórias	40
2.2 O ensino superior nas IES do Brasil	45
2.3 As políticas de assistência estudantil nas universidades brasileiras	57
3 CONTEXTUALIZANDO A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	63
3.1 Programas de assistência estudantil na UFMG	63
4 METODOLOGIA DO ESTUDO	74
4.1 Tipo de pesquisa quanto aos fins	74
4.2 Tipo de pesquisa quanto aos meios	74
4.3 Tipo de pesquisa quanto à abordagem	75
4.4 Unidade de análise, unidade de observação e sujeitos da pesquisa	75
4.5 Técnicas de coletas de dados	76
4.6 Técnicas de análise de dados	78

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	81
5.1 Perfil sociodemográfico	82
5.2 Os benefícios do Programa de Assistência Estudantil na ótica dos pesquisados	102
5.3 Contribuições do programa para a formação acadêmica, na perspectiva do aluno beneficiado	104
5.4 Contribuições da política de Assistência Estudantil para a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica, para realização de seu curso	106
5.5 Mudanças ocorridas na vida dos alunos após serem contemplados com os benefícios do Programa de Assistência Estudantil	107
5.6 Princípios e objetivos do PNAES tendo como parâmetro a inclusão social, na perspectiva dos pesquisados	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	130
Apêndice A – Questionário	131
Apêndice B – Entrevista	135
Apêndice C – Termo de Compromisso I	136
Apêndice D – Termo de Compromisso II	137
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
ANEXOS	140
ANEXO I – Ata da Reunião dos Membros do Comitê de Ética em Pesquisa do Programa de Mestrado em Administração da Faculdade Novos Horizontes	131
ANEXO II – Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007	142
ANEXO III – Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010	144

1 INTRODUÇÃO

Segundo Saviani (2007), a história da educação no Brasil, registra uma evolução marcada pelas desigualdades.

O direito à educação sempre esteve presente nas Constituições brasileiras, apesar da característica elitista do ensino superior no País (CARVALHO, 2013).

Foi só a partir do final dos anos de 1970 e do início dos anos de 1980, com a crise mundial do sistema capitalista, que o ensino superior no Brasil começou a ser repensado, a reboque da própria reforma do Estado.

Segundo Santos e Silva (2012), “o processo mundial de reconfiguração da educação superior ocorre no contexto dos fenômenos que se convencionou a chamar de ‘globalização’, que diz respeito à interconexão das economias na direção de sua transnacionalidade, e ‘mundialização’, que se refere ao universo da produção simbólica”.

Segundo Pinto, Belo e Paiva (2012), a superação da administração pública burocrática, à qual foi atribuída grande parcela de culpa pela crise fiscal que se instalou no país e no mundo, se daria, segundo os preceitos neoliberais, por meio da racionalização da presença estatal. Estava na redução das atividades públicas e na contenção dos gastos estatais com políticas sociais a solução para a imensurável crise que se instalara. As consequências da crise orgânica do capitalismo mundial, enorme redução da mão de obra, grande impacto nos processos de produção e reprodução da força de trabalho levando a queda emprego formal, o aumento do trabalho precarizado e, conseqüentemente o desgaste nas relações trabalhistas, foram atribuídas à crise do então modelo de Estado. Passou-se a adotar um modelo de Estado Mínimo, em que o mercado é o princípio autorregulador do campo econômico-social. A consequência direta foi a mercantilização dos serviços sociais.

Conforme Mattos e Silva (2011), “a década de 1990 no Brasil foi caracterizada por um processo de construção política da hegemonia liberal, e por uma profunda Reforma de Estado rumo à superação do nacional desenvolvimentismo, por

intermédio de um ambicioso projeto de privatizações, da integração da economia brasileira ao padrão globalizado de competição e flexibilização do Trabalho.”

Em especial com a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994, “a reforma profunda do aparato estatal, e a integração competitiva na ordem econômica internacional globalizada passa a ser as palavras de ordem” (KUGELMAS, SOLA, 1999).

A Reforma da Educação Superior significou a adoção da lógica gerencialista de mercado na educação brasileira, com forte estímulo à privatização das universidades. Instalou-se, então, o que Chauí (1999) e Andrade et al. (2011) denominaram “universidade operacional”, ou “universidade de resultados e serviços”.

A referida reforma foi iniciada no governo do presidente Fernando Collor e consolidada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei 9394/96. Nesse contexto, a assistência estudantil foi relegada a segundo plano. Não existiam nos orçamentos das universidades rubricas específicas para este fim (CARVALHO, 2013).

De acordo com Kowalski (2012, p. 22) “a educação no Brasil foi marcada por desafios e proposições pertinentes aos processos de mudanças vividos pela sociedade contemporânea”. Repensar a educação e torná-la objeto de reflexão demanda levar, também, em conta a assistência estudantil no âmbito da política de educação superior e das condicionalidades da efetivação da garantia de direitos, possibilitando condições de acesso e permanência aos alunos que ingressam no ensino superior público.

O art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ou Lei 9.394/1996 prescreve: “O ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” [...]. Dessa forma, o acesso, a capacidade de permanência e a manutenção dos estudantes no decorrer da formação acadêmica devem exercer condição democrática, garantida como direito na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, “A educação é

dever do Estado e da família”, e 206, “Tem como princípio a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Kowalski, 2012).

Essa lógica, no final dos anos de 1990, começa a mudar, uma vez que, as exigências impostas pela globalização, por meio de organizações multilaterais e de corporações transnacionais e de empresas locais, traduziram-se em mudanças na educação brasileira. De acordo com Santos e Silva (2012), “No caso da educação, reflete-se as recomendações de organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, sempre tendentes a propor a inclusão, como mercadorias, do conhecimento, da ciência e das tecnologias; de seus correspondentes sistemas de produção; de seus especialistas, acadêmicos e cientistas, e dos saberes gerado nesses sistemas nos processos de apropriação capitalistas”.

Em 2000, no governo do presidente Lula, políticas como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei de Inovação Tecnológica e Lei de Parceria Público–Privada (PPP) reafirmaram a subordinação da universidade ao capital produtivo (CARVALHO, 2013). O modelo do sistema europeu de educação superior era apresentado como a “chave para promover a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos e para a obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade” (DECLARAÇÃO..., 1999, p. 1). Segundo Andrade et al., (2011), isso expressa as necessárias homogeneização e padronização, fundamentais à mundialização econômica.

No Brasil, dentre as inúmeras medidas previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) está o Decreto-Lei 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo, estabelecido em seu artigo 1º, é “Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007b, p. 1).

O significativo aumento do número de vagas das universidades e o crescimento do acesso ao ensino superior de parcela da população historicamente excluída, como

as mulheres, a população negra e os povos indígenas, oriundos de famílias de baixa condição socioeconômica, trouxeram à discussão a necessidade de garantir condições para a permanência desses alunos na universidade (CARVALHO, 2013).

Kowalski (2012) ressalta a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) nas afirmações das políticas educacionais que atendam às necessidades socioeconômicas, psicológicas e psicopedagógicas dos alunos ingressantes e que apresente as devidas demandas junto aos setores responsáveis por fomentar as condições de aproveitamento acadêmico.

É imperativa a busca da redução das desigualdades socioeconômicas. Isso deve fazer parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Porém, é necessário criar mecanismos que garantam a permanência dos que ingressam nas IES, “reduzindo os efeitos das desigualdades apresentados por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e excluídos social e economicamente” (KOWALSKI, 2012, p. 24).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 10.172 de 10 de janeiro de 2001, estabeleceu como meta a ser cumprida até o ano de 2010 que o Brasil deveria incluir 30% dos jovens em idade universitária na educação superior, além de ampliar a oferta de ensino público e de criar estabelecimentos de ensino. Mas, com base em dados apresentados pelo INEP, em 2010 este objetivo ficou longe de ser alcançado, visto que, para atingir o percentual desejável, seria necessária a inclusão de 7,1 milhões de estudantes, número abaixo dos 6,3 milhões atualmente matriculados (KOWALSKI, 2012).

Neste, contexto faz-se necessário o incentivo e investimento do Estado na (re)organização e consolidação de programas e projetos inseridos na Política de Assistência Estudantil, para atender os alunos de baixa renda e transpor a desvantajosa realidade em relação aos outros países latinos. Um aspecto importante que se acredita que possibilitará o Brasil transpor essa desvantajosa realidade em relação aos países latinos é o incentivo e investimento do Estado na (re)organização e consolidação de programas e projetos da Política de Assistência Estudantil, os quais visam o atendimento aos alunos de baixa renda. Diante da situação

socioeconômica e educacional que o País enfrenta, a qual reflete nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tem-se cada vez mais a presença dessa parcela da sociedade demandando os programas e os serviços de assistência estudantil (KOWALSKI, 2012, p. 25).

Alves (2002) destaca que a busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Essa democratização não se pode efetivar apenas mediante o acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência daqueles que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Em dezembro de 2007, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pela Portaria Normativa 39, do Ministério da Educação (MEC), visando institucionalizar a assistência estudantil por meio de dotação orçamentária específica no âmbito do orçamento das universidades, categorizando a assistência estudantil como política pública (BRASIL, 2007c).

A finalidade do PNAES é viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuindo para melhorar o desempenho acadêmico e evitar a evasão escolar, garantindo assim a permanência do aluno de graduação até o término do curso.

Segundo Kowalski (2012), após um longo processo de lutas e reivindicações por profissionais e dirigentes das IFES, o governo regulamentou a Portaria Normativa 39, do Ministério da Educação (MEC), de 12 de dezembro de 2007, na forma do Decreto-Lei 7.234, de 19 de julho de 2010, instituindo de modo integral, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O Estado incorporou a assistência estudantil e evidenciou que esta deverá ser utilizada como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais e como mecanismo para ampliar e democratizar as condições de acesso e permanência de jovens ao ensino superior público federal.

Além do REUNI e do PNAES, em 2010 o governo instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SISU), definido como um “sistema informatizado gerenciado pelo MEC, por meio do qual são selecionados os candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas participantes” (BRASIL, 2010), cujo critério de seleção é o desempenho do candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Logo, pode-se afirmar que os avanços foram expressivos no campo da educação visando à inclusão social (CARVALHO, 2013).

O direito social a uma educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário para a construção da sociedade, a consolidação da identidade nacional e a inclusão socioeconômica. Quando não compreendida como bem público, a educação atende prioritariamente ao indivíduo e a seus interesses exclusivos. Nesse caso, a qualidade estará determinada por significados marcadamente voltados ao bem comum. A qualidade tem uma irrecusável dimensão social e pública. O correlativo da ideia de educação como um bem público e direito social é o dever do Estado de garantir amplas possibilidades de oferta de educação de qualidade a todas as camadas sociais (DIAS SOBRINHO, 2010).

Segundo preceitua o artigo 1º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações.

Segundo Holanda (2007), a verdadeira cidadania só será alcançada quando for garantida a educação em todos os níveis e oportunidades de trabalho aos excluídos.

Concomitante aos avanços dos programas voltados para a inclusão social na área da educação superior, a sociedade brasileira preconiza a necessidade de maior eficiência e impacto dos investimentos do governo em políticas públicas, além da avaliação, principalmente em se tratando de políticas sociais (OLIVEIRA, 2009).

São os atores sociais que sabem exatamente o que acontece e o que seria melhor para que os resultados da política implantada fossem alcançados, incrementando os ganhos de eficácia e eficiência, além de fomentar a gestão democrática dos programas (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Ala-Harja e Helgason (2000, p. 6), “as qualidades da avaliação de programas podem complementar e desenvolver esforços de mensuração, monitoramento e auditoria de desempenho”. O uso de expectativas realistas em relação a problemas de avaliação, de forma pragmática e objetiva, permite aos governantes a melhoria do desempenho, da responsabilidade e da capacidade para prestação de contas.

Costa e Castanhar (2003) retratam que, historicamente, o gerenciamento do setor público esteve mais voltado para o processo de formulação de programas do que para sua implantação e avaliação. Os autores ainda descrevem que há evidências de que o interesse pelo processo de avaliação de programas públicos está aumentando.

Cunha (2006) complementa que se trata de uma forma que permite o conhecimento, de alguma maneira, dos resultados, para utilização na melhoria da concepção ou execução de um programa, para fundamentar decisões e para prestar contas das ações desenvolvidas.

Nas últimas décadas, a avaliação de políticas e programas governamentais atribui maior relevância para as funções de planejamento e de gestão das instituições, constituindo-se em um instrumento para a administração pública no processo de modernização da gestão governamental. Demonstra-se a efetividade das ações, caracterizando-se como um julgamento sobre o valor das intervenções por parte dos avaliadores internos e externos, bem como dos usuários e beneficiários (CUNHA, 2006).

Nessa perspectiva, a pretensão desta pesquisa é responder, na ótica do beneficiário, a seguinte questão: Quais são as contribuições da Política de Assistência Estudantil para sua formação acadêmica, a minimização das desigualdades sociais e a

retenção da evasão de estudantes de graduação de baixa condição socioeconômica em uma instituição de educação superior pública?

1.1 Objetivos

Com o intuito de responder ao problema da pesquisa, e de contribuir para a compreensão científica concernente a esse tema, foram definidos os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo geral

Analisar as contribuições das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a permanência, a formação acadêmica e a perspectiva para a inclusão social sob a percepção de estudantes de baixa condição socioeconômica da Universidade Federal de Minas Gerais no período de 2011 a 2014.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar os benefícios do Programa de Assistência Estudantil, na ótica dos pesquisados;
- b) Identificar as contribuições do Programa de Assistência Estudantil para a formação acadêmica, na perspectiva do aluno beneficiado;
- c) Identificar as contribuições da política de assistência estudantil para a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica, para realização de seu curso;
- d) Identificar as mudanças ocorridas na vida dos alunos após serem contemplados com os benefícios do Programa de Assistência Estudantil; e
- e) Analisar se os princípios e objetivos do PNAES foram cumpridos, tendo como parâmetro a inclusão social, na perspectiva dos pesquisados.

1.2 Justificativa

Utilizando o termo *assistência estudantil* no portal de periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) foram registradas 36 ocorrências; no portal da Scientific Electronic Library Online (SciELO), 1 ocorrência;

no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais, foram registradas 2 ocorrências; e no portal do Banco de Dissertações da Faculdade Novos Horizontes, 1 ocorrência.

Para o termo *Programa Nacional de Assistência Estudantil*, no portal da CAPES houve 2 ocorrências; no portal da SciELO, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG e no Banco de Dissertações da FNH, não houve ocorrência.

Esta pesquisa visa proporcionar reflexões para a compreensão científica sobre o tema, uma vez que, conforme pesquisado, ainda há pouca produção científica voltada para a avaliação do *Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*.

No campo organizacional, a pesquisa justifica-se pela necessidade de estimular avaliações sistemáticas da referida política, além de, ao mesmo tempo, refletir sobre a eficácia das ações da política de assistência estudantil.

No campo social, espera-se que a pesquisa possa contribuir para melhorar a percepção da importância da educação para o desenvolvimento humano, gerando, conseqüentemente, transformações sociais. Também se pretende promover a discussão constante sobre a avaliação das políticas públicas, principalmente no campo da educação superior, para que possam ser repensadas, com o intuito de, efetivamente, minimizar as desigualdades.

Este estudo está estruturado em seis capítulos: no primeiro capítulo, apresentam-se a introdução que contempla os objetivos, geral e específicos, e a justificativa até aqui descritos; no segundo, descreve-se o referencial teórico; no terceiro, aborda-se a contextualização da assistência estudantil analisada; no quarto capítulo, desenvolvem-se os procedimentos metodológicos; no quinto, procede-se à apresentação e análise dos dados; e no sexto capítulo, formulam-se as considerações finais. Na sequência, apresentam-se as referências, os apêndices e os anexos.

A seguir no segundo capítulo aborda-se o referencial teórico, contemplando: as políticas públicas para a educação superior dividida nas subseções; avaliação das políticas públicas na educação superior; avaliando o uso dos serviços prestados na

educação superior e políticas inclusivas compensatórias. Após as políticas públicas para o ensino superior, tem-se o ensino superior nas IES do Brasil, e, encerrando o segundo capítulo, as políticas de assistência estudantil nas universidades brasileiras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico apoia-se na estruturação de uma base conceitual e sistemática do conhecimento, a partir de uma abordagem atual, ligada ao problema de pesquisa.

Inicia-se com uma visão das políticas públicas para a educação superior, dividida nas subseções: avaliação das políticas públicas, avaliando o uso dos serviços prestados e políticas inclusivas compensatórias. Após as políticas inclusivas compensatórias aborda-se o ensino superior no Brasil, e as políticas de assistência estudantil nas universidades brasileiras.

2.1 Políticas Públicas para a Educação Superior

A respeito da origem dos estudos e das relevantes contribuições para a área de Políticas Públicas, são considerados como os quatro grandes fundadores: H. Laswell (1936), H. Simon (1957), C. Lindblom (1959; 1979) e D. Easton (1965).

Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos de 1930, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e, também, como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policymakers*). Argumentava, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional.

Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí porque as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise, além das questões de racionalidade, como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.

Easton (1965) definiu a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e ambiente.

De acordo com Easton (1965), políticas públicas recebem inputs dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, os quais influenciam seus resultados e efeitos.

Segundo Souza (2006), as políticas públicas estabelecem-se como um campo do conhecimento que coloca o governo em ação e/ou analisa essa ação (variável independente). Quando necessário, propõem mudanças no rumo ou no curso dessas ações (variável dependente).

A formulação de políticas públicas traduz “os propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26).

As políticas públicas, após sua formulação, desdobram-se em planos, programas, projetos, sistema de informação e pesquisas, que, quando implementadas ficam submetidas a sistemas acompanhamento e avaliação.

De acordo com Höfling (2001, p. 31), “políticas públicas devem ser compreendidas como o Estado em ação, no qual o mesmo formula projetos para a população como um todo”. Nesta concepção, todos os sujeitos da sociedade têm os mesmos direitos de serem incluídos ou de usufruírem dos serviços propostos pela política pública implementada. Dessa forma, o governo formula e implanta o projeto para a população como um todo sem haver distinção.

As políticas públicas resultam de decisões tomadas por governos. São decisões tomadas com dois propósitos: manter o *status quo* ou modificá-lo.

Logo, deve-se ter em mente, quando se fala em políticas públicas, que as estruturas de poder e dominação presentes no tecido social é que derivam as referidas políticas (GIRON, 2008).

A cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de educação, uma vez que “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (Gadotti, 1984, p.144) que se deseja formar.

Nesse sentido, Giron (2008), reitera que falar em política educacional tem que levar em conta que “a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...] ao referencial normativo global de uma política” (AZEVEDO, 2001).

Denhardt e Denhardt (2007) descrevem um novo modelo de administração pública, um novo serviço público, como uma alternativa à velha administração pública e à nova gestão pública. Em sua visão, há dois propósitos que fundamentam o novo serviço público:

- a) Promover a dignidade e o valor do novo serviço público.
- b) Reafirmar os valores da democracia, da cidadania e do interesse enquanto valores proeminentes da administração pública.

A partir desses propósitos Denhardt e Denhardt (2007), elaboraram sete princípios para o novo serviço público, que são:

- a) Servir cidadãos, não consumidores.
- b) Perseguir o interesse público.
- c) Dar mais valor à cidadania e ao serviço público do que ao empreendedorismo.
- d) Pensar estrategicamente, agir democraticamente.
- e) Reconhecer que a accountability não é simples.
- f) Servir em vez de dirigir.
- g) Dar valor às pessoas, e não apenas à produtividade.

Segundo Denhardt (2012), o novo serviço público procura valores compartilhados e interesses comuns, por meio de um amplo diálogo e do engajamento de cidadãos. O

próprio serviço público é visto como uma extensão da cidadania. Ele é motivado pelo desejo de servir os outros e de lograr objetivos públicos.

Corroborando com o autor, Kronemberger, Tenório, Dias e Barros (2012) esclarecem “entenda-se por bem público a subordinação dos interesses individuais ao empreendimento da sociedade”.

Segundo Denhardt (2012), o novo serviço público realça o engajamento cívico e explora as várias maneiras pelas quais os membros das organizações públicas poderiam criar mais espaços para o diálogo e a deliberação, envolvendo tanto burocratas quanto cidadãos.

Habermas (1996) sugere como um modelo de democracia aquele que se baseia nas condições de comunicação sob as quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais de modo deliberativo.

Para Habermas (1996), o cidadão deve ser democraticamente ativo; ou seja, os indivíduos podem influenciar concretamente a transformação de sua realidade de vida e convívio social.

Neste contexto, torna-se imprescindível o engajamento dos cidadãos em todo o processo de discussão, definição e implementação de políticas públicas.

De acordo com Demo (1993), a participação é um processo de conquista e uma construção organizada da emancipação social que se relaciona a individualidade, legalidade, moralidade, impessoalidade e eficiência da gestão pública. Ainda, de acordo com Tenório (2008), uma participação consciente é aquela em que o envolvido possui compreensão sobre o processo que está vivenciando; do contrário, será restrita.

2.1.1 Avaliação das políticas públicas na educação superior

Segundo Secchi (2010), a avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que não só o processo de implementação como também o desempenho da política pública são analisados com o objetivo de conhecer o nível de seu alcance na

redução do problema que a gerou. Trata-se de fase de extrema importância, à qual se dará atenção especial a seguir.

Vale ressaltar que, no Brasil, segundo Farah (2011) e Trevisan e Bellen (2008), os estudos sobre políticas públicas só ganharam notoriedade nos anos de 1980, quando os desafios impostos pela redemocratização trouxeram à tona, questões relativas ao poder e à política, que passaram a disputar espaço com os princípios científicos da administração. Foi também a partir desse período que passou a ocorrer uma série de tentativas de adotar políticas de cunho mais participativo no País, atendendo a reformas constitucionais, seja por meio de conselhos gestores de políticas públicas ou dos partidos políticos, no sentido de envolver a população na decisão do destino de parte dos recursos públicos (orçamento participativo). Entretanto, mesmo com todo o esforço, Lobato (2006) alerta para o fato de que os interesses, na política pública no Brasil, ainda são articulados sob as formas corporativista ou clientelista, devido à ausência de um sistema político-democrático consolidado, o que leva à exclusão de alguns atores.

Na área social, a escolha adequada de uma avaliação é complexa, devido ao emaranhado de fatores envolvidos nessas fases (MOTTA, 1992).

O processo de avaliação de uma política pública envolve o estabelecimento de critérios e indicadores em todas as etapas de implementação, ou seja, de formulação, de implementação e de resultados (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2007). E pode, ainda, “suprir informações críveis e úteis e permitir absorções dos resultados pelo processo decisório e pelos beneficiários das políticas e programas” (SILVA; COSTA, 2000).

Para a operacionalização do processo avaliativo, precisa-se de um modelo que contenha padrões e indicadores que tornem possível a adoção de parâmetros de avaliação por meio das dimensões avaliativas apresentadas (OLIVEIRA; DIAS, 2010).

Segundo Carvalho (1995), um indicador de desempenho deve ser definido de forma clara e objetiva, para medir determinada situação real contra um padrão previamente

estabelecido e de consenso entre os atores sociais. Deve também fazer sentido e ser utilizado pelo profissional completamente responsável por ele.

Schon (1973), ao afirmar que se deve inventar e desenvolver instituições que sejam “sistemas de aprendizagem” capazes de realizar autotransformações de forma contínua e permanente, remete à importância da avaliação das políticas públicas.

Assumpção e Campos (2009) apontam para o fato de que a avaliação de projetos sociais é amplamente debatida, entretanto pouco aplicada como deveria ser. Quando aplicada, limita-se ao controle de investimentos financeiros realizados ou servem unicamente como relatórios de atividades desenvolvidas.

O Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE afirma, de acordo com Trevisan e Bellen (2008), que o objetivo da avaliação deve ser, dentre outros, “determinar a pertinência e alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento”.

Por meio da avaliação, devem ser adquiridas informações que sejam úteis para a incorporação da experiência adquirida no processo de tomada de decisão e, portanto, corroborar o processo de novas tomadas de decisão.

De acordo Secchi (2010), a fase de avaliação é um momento de fundamental importância no ciclo de políticas públicas, porque é neste momento que se produz o *feedback* sobre as fases anteriores.

Em função do momento em que a avaliação é realizada e dos objetivos pretendidos, Cohen e Franco (2004) apresentam as seguintes tipologias: a) Avaliação ex-ante – realizada antes da implementação das políticas, com o objetivo de determinar a sua implementação ou a do projeto. Pode adotar como metodologia a análise do custo-benefício (mais indicado no caso de políticas econômicas) ou a análise do custo efetividade (mais indicado no caso de políticas sociais); e b) Avaliação ex-post – realizada durante a implementação ou após a conclusão das políticas, com o objetivo de decidir por sua continuação ou pela sua modificação. Pode ser de processos (que determina o quanto os componentes do projeto de política são

compatíveis com os objetivos propostos) e de impacto (que determina o quanto a política tem alcançado seus objetivos e quais são seus efeitos secundários).

Costa e Castanhar (2003) apontam que se a avaliação é um recurso utilizado para medir o desempenho de programas, e faz-se necessária a definição de quais aspectos dos resultados obtidos serão avaliados, ou seja, os critérios de avaliação.

Os principais critérios utilizados, segundo os autores são: eficiência – centra-se na avaliação do custo/benefício para o alcance dos objetivos propostos; eficácia – diz respeito ao nível de alcance das metas ou dos objetivos preestabelecidos; impacto – avalia se a política tem efeitos positivos no ambiente onde interveio; sustentabilidade – mede a capacidade de continuidade dos efeitos alcançados com a política; custo efetividade – compara as formas alternativas de ação, para que se proceda à seleção daquela que atenda aos objetivos com o menor custo; satisfação dos beneficiários – avalia a opinião do usuário sobre a qualidade do atendimento obtido pela política; e equidade – mede a homogeneidade de distribuição dos bônus ou ônus da política entre seus destinatários.

A avaliação de uma política pública requer, ainda, que sejam definidos os padrões de referência que serão utilizados para julgar seu desempenho. Esses padrões podem ser: padrões absolutos – metas qualitativas e quantitativas determinadas antes da implementação da política; padrões históricos – resultados já alcançados no passado e que possibilitam a comparação por período de tempo; e padrões normativos – metas qualitativas ou quantitativas estabelecidas com base em um padrão ideal (CARVALHO, 2013).

Também conforme Costa e Castanhar (2003), um sistema completo de avaliação de um programa social deve utilizar metodologia de avaliação dos resultados e dos processos.

Para avaliar a execução da política de assistência estudantil na UFMG, foram utilizados os parâmetros estabelecidos no Programa Nacional de Assistência Estudantil e aqueles estabelecidos sob a ótica do comportamento do consumidor, ou seja, avaliar o uso dos serviços prestados.

2.1.2 Avaliando o uso dos serviços prestados na educação superior

Somente a partir da década de 1980 é que países como a Inglaterra e Estados Unidos começaram a pensar em novas possibilidades de gestão pública e em sua aplicabilidade a partir das novas demandas sociais e econômicas, tendo como parâmetro a ideia de capacitar gerencialmente o Estado e de possibilitar ferramentas para auxiliar na administração dos serviços prestados e no planejamento de suas políticas públicas. No Brasil, até pouco tempo pensava-se que os serviços públicos não tinham a necessidade de atingir a satisfação dos seus usuários e a qualidade de serviços prestados (KONTZ; PEIXOTO; PALMEIRA, 2014).

Segundo Ramos e Schabbach (2012), a avaliação é um instrumento importante para a melhorar a eficiência do gasto público, a qualidade da gestão e o controle social sobre a efetividade da ação do Estado, este último instrumentalizado pela divulgação de resultados das ações de governo.

Na última década, propostas metodológicas de avaliação foram geradas por organismos internacionais de cooperação e financiamento, por exemplo: Organizações das Nações Unidas (ONU), Banco Mundial (*World Bank*), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento (Clad) (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Não existe uma única definição para avaliação.

Costa e Castanhar (2003), afirmam que trata do exame sistemático e objetivo de um projeto ou programa, finalizado ou em curso, que contemple seu desempenho, implementação e resultados, tendo em vista a determinação de sua eficiência, efetividade, impacto, sustentabilidade e relevância de seus objetivos. É uma atividade permanente e não restrita à etapa final do ciclo da política pública (que inclui as fases de definição da agenda, formulação, implementação e avaliação), que informa sobre seus avanços e limites. “O propósito da avaliação é guiar os tomadores de decisão, orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspen-

são de uma determinada política ou programa” (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 972).

Diversos autores afirmam que, embora seja reconhecido que a avaliação e o monitoramento são relevantes, na prática estas ainda não compõem efetivamente os processos de gestão dos programas governamentais no Brasil (COTTA, 2001; GARCIA, 2000; MOKATE, 2002; FARIA, 2005).

Do mesmo modo, Rua (2004) afirma que 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. Esse consenso no plano do discurso não produz automaticamente a apropriação dos processos de avaliação como ferramentas de gestão, pois frequentemente a tendência é percebê-los como um dever ou, até mesmo, uma ameaça, impostos pelo Governo Federal ou por organismos financiadores internacionais.

Um aspecto comum e notório nesse debate é a existência de obstáculos inerentes ao processo de institucionalização da avaliação na administração pública, tais como a incerteza quanto aos benefícios, o receio em relação a eventuais resultados negativos, a possibilidade de aumento de custos sem a devida mensuração dos benefícios e a precariedade de recursos humanos para realizar avaliações e monitoramento (NOGUEIRA; CAVALCANTE, 2009).

Ainda, de acordo com Nogueira e Cavalcante (2009), essas resistências não podem ser desconsideradas, tendo em vista sua permanente presença no setor público, em especial no caso brasileiro. Entretanto, o surgimento e a consolidação de sistemas de avaliação e de monitoramento de políticas públicas indicam que a institucionalização vem gradualmente superando tais obstáculos.

Além de aprimorar o processo de tomada de decisão, vislumbrar a alocação apropriada de recursos e promover a responsabilização por decisões e ações (*accountability*) dos governantes perante o Parlamento, as agências reguladoras e fiscalizadoras e os cidadãos, a avaliação permite aos formuladores e gestores de políticas públicas

desenharem políticas mais consistentes, com melhores resultados e melhor utilização dos recursos (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

A avaliação constitui-se na determinação de valor de uma atividade, programa ou política, um julgamento tão sistemático e objetivo quanto possível, efetuado por avaliadores internos ou externos. Ao incorporar elementos valorativos e de julgamento, a avaliação contempla aspectos qualitativos, não se confundindo com o mero acompanhamento das ações governamentais (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Ela estabelece critérios fundamentais para se decidir se uma política deve continuar a ser implementada, caso esteja promovendo desejável distribuição de bem-estar (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986) ou produzindo mudanças nos sistemas econômico e social na direção dos resultados desejados, sendo, assim, preferível a qualquer outra política. Fazendo parte do processo de planejamento de qualquer política pública, a avaliação gera uma retroalimentação que permite escolher entre diferentes projetos de acordo com sua eficácia e eficiência. Ao cotejar os resultados, possibilita retificar as ações e reorientá-las em direção ao fim postulado (COHEN; FRANCO, 2004).

Bueno e Oliveira (2002) conceituam que a modernização da administração está carregada de objetivos a serem cumpridos, como: combater o patrimonialismo e o clientelismo vigentes durante tantos anos; melhorar a qualidade da sua prestação de serviços à sociedade; aprimorar o controle social; e fazer mais com o menor custo possível, aumentando substancialmente a sua eficiência, pois não há recursos infinitos disponíveis para o alcance de todas as demandas sociais.

Para Santos (2006), gestão pública refere-se às funções de gerência pública dos negócios do governo.

De acordo com Silva (2007) pode-se classificar o agir do administrador público em três níveis distintos, a saber: atos de governo, que se situam na órbita política; atos de administração, atividade neutra, vinculada à lei; e atos de gestão. Estes têm os seguintes parâmetros: tradução da missão; realização de planejamento e controle; administração de RH, materiais, tecnológicos e financeiros; inserção de cada

unidade organizacional no foco da organização; e tomada de decisão diante de conflitos internos e externos.

Logo, fica clara a importância da gestão pública na realização do interesse público porque é ela que vai possibilitar o controle da eficiência do Estado na realização do bem comum estabelecido politicamente em conformidade com as normas administrativas.

Segundo Silva (2007), o gestor público não precisa temer a gestão pública, por receio de perda de poder político. Ao contrário, deve conhecê-la e utilizá-la como forma inteligente de aumentar seu prestígio político, porque somente por meio dela será possível dirigir, política e administrativamente, uma pessoa ou organização estatal com objetividade, racionalidade e eficiência.

Conforme a *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão* (1789), em seu art. 15, prescreve: “A sociedade tem o direito de pedir contas a todo agente público, quanto a sua administração”.

Explica Brandini (2007, p. 163): “É nessa personalização dos objetos que as marcas reproduzem por meio do valor atribuído de consumo aos produtos as estruturas de significação das classes consumidoras hegemônicas”. Quando se compra um produto de marca, reconhecida pelo seu status, é como um ritual de reconhecimento consensual do grupo ao qual se pertence, em que a “marca” representa simbolicamente os valores da classe ou do grupo. O mesmo se aplica com a utilização dos serviços públicos, em que as camadas sociais mais altas identificam os serviços públicos como ineficazes e atrelados às classes mais baixas e procuram nas empresas privadas a satisfação dos seus desejos.

No caso específico dos serviços educacionais, segundo Mezomo (1994, p.11), buscar a qualidade dos serviços educacionais implica em investir no potencial das pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando essas pessoas trabalham em conjunto na busca da melhoria contínua, rumo à inovação e progresso a partir do estabelecimento de novos paradigmas que dignifiquem as pessoas e as organizações. Implica em trabalhar pela justiça e

respeito ao ser humano e pela sua plena realização, de vez que “*o homem só se torna homem pela educação*”.

Segundo Arnould; Price e Zinkhan (2002), dois elementos influenciam o comportamento do consumidor: o primeiro contempla as categorias culturais, destacando-se a classe, a ocupação, a etnia e o gênero; e o segundo abrange as categorias derivadas dos princípios culturais (valores, normas e crenças).

Quando a cultura é submetida à ótica do consumo, embasada em uma ótica antropológica, ela é percebida, por meio de um prisma que demonstra “um modo de vida particular, que atribui significados e valores não apenas às artes e ao conhecimento, mas também às instituições e ao comportamento cotidiano” (HEBDIGE, 1979, p. 6).

Após esse item, abordam-se no 2.1.3, as políticas inclusivas compensatórias que tem como objetivo principal propiciar de forma equânime as condições de vida de determinados segmentos da sociedade que vivem em situação de vulnerabilidade.

2.1.3 Políticas inclusivas compensatórias

Segundo Silva (2010) a política compensatória refere-se a todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de grupos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social. Essas políticas têm incluído programas de assistência e de transferência de renda, além daquelas referidas à educação, à previdência e à seguridade social.

O conceito de política compensatória não tem conteúdo ou destinatário específico, exprimindo, antes, uma diretiva política de governos de democracias liberais comprometidas com a efetividade da função social do Estado, concebida esta, como dever permanente de assegurar proteção social atualmente aos governados, em qualquer área das relações sociais em que essa proteção for requerida (SILVA, 2010, p. 1).

Munanga (1996) salienta que, historicamente, as políticas públicas brasileiras podem ser caracterizadas por medidas redistributivas ou de cunho assistencialistas contra a pobreza, mediante a exigência de movimentos sociais que propunham uma participação mais ativa do Poder Público em relação às questões de nação, gênero e etnia.

No Brasil, o termo *ação afirmativa* chega com uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e as experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas, sendo as cotas uma das modalidades de ação afirmativa. As cotas para acesso ao ensino superior surgiram na Índia, na Constituição de 1949, que reservou percentuais de vagas para os chamados “intocáveis”, ou *dalits* (CARVALHO, 2005).

Ensina Moehlecke (2002) que nos anos de 1960 os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começaram a serem eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país e o movimento negro surgiu como uma das principais forças atuantes, sendo apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos em defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra.

É importante ressaltar, porém, que as políticas públicas de ação afirmativa não se restringem às pessoas negras nem somente aos Estados Unidos, país no qual obtiveram maior visibilidade (MOEHLECKE, 2002).

Outras experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina e Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão *ação positiva ou discriminação positiva*. Em 1982, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia (CENTRO

FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA, 1995; ESTUDOS FEMINISTAS, 1996) (MOLEHLECKE, 2002).

De acordo com Cury (2005), as políticas inclusivas, podem ser assim entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei.

As políticas inclusivas têm como referência os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social. De acordo com Bobbio (1992), trata-se do direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião e deficiência, entre outras. Ao tratar de políticas inclusivas, faz-se necessário resgatar o tema da igualdade e, conseqüentemente, o da diferença.

As políticas inclusivas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso à maior igualdade de oportunidades e de condições (CURY, 2005).

Para Gugel (2004), a inclusão social, assim entendida como um processo abrangente de preparação de todos para receber, acolher e conviver com a diversidade, só é possível se cumpridos os direitos sociais, momento em que será possível afirmar estar todo cidadão no exercício pleno da cidadania.

Segundo Santos (2003), apenas a exigência do reconhecimento e da redistribuição permite a realização da igualdade. O universalismo que se quer hoje é aquele que tem como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças, que devem ser respeitadas. E, acrescentem-se, as pessoas tem o direito de ser iguais quando a sua diferença as inferioriza; e têm o direito de ser diferentes quando a sua igualdade as descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Segundo Cury (2005), as políticas inclusivas afirmam-se como estratégias voltadas para a focalização em direitos de determinados grupos marcados por uma diferença específica. A situação desses grupos é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão. Uma das formas mais visíveis dessas políticas pode ser identificada na implementação de cotas como expressão de ações afirmativas.

Segundo Amaro (2005), entende-se por ação afirmativa qualquer política que, operando com o critério de discriminação positiva, visa favorecer grupos socialmente discriminados por motivos de sua raça, religião, sexo e etnia e que, em decorrência disso, experimentam uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais. Isso implica a formulação de políticas abertamente não universais, visando beneficiar de forma diferenciada grupos discriminados, de modo a permitir que no médio e no longo prazo, eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes.

As ações afirmativas devem ser entendidas não somente na perspectiva de compensação de uma história de discriminação, mas também como uma iniciativa de promoção de igualdade na transformação social e no fomento de uma nova realidade, na busca da eliminação da discriminação e da exclusão de grupos minoritários e socialmente discriminados (MOEHLECKE, 2002).

Corroborando com esse entendimento, Gomes (2002, p. 47) sugere que, partindo da premissa de que tais grupos normalmente não são representados em certas áreas ou são sub-representados seja em posições de mando e prestígio no mercado de trabalho e nas atividades estatais, seja nas instituições de formação que abrem as portas do sucesso e das realizações individuais, as políticas públicas de cotas cumprem o importante papel de cobrir essas lacunas, fazendo com que a ocupação das posições de Estado e do mercado de trabalho se faça, na medida do possível, em maior harmonia com o caráter plúrimo da sociedade.

As ações afirmativas são medidas especiais de políticas públicas e/ou ações privadas de cunho temporário, ou não, que incidem nas questões raciais, de gênero, de

inclusão de pessoas com deficiência, indígenas, entre outros grupos socialmente discriminados (MOEHLECKE, 2002).

De acordo com Gomes (2002), além do ideal de promover a consolidação da igualdade de oportunidades, outro objetivo ambicionado pelas políticas públicas é o de promover transformações de ordem cultural, psicológica e pedagógica.

A implementação de políticas de cotas, inclusive, não é uma novidade na história da legislação brasileira. Na década de 1930, foi instituída uma das primeiras iniciativas de ação afirmativa, por meio do Decreto-Lei 1.843, de 7 de dezembro de 1939 (BRASIL, 1939), conhecida como “Lei dos Dois Terços”. Nessa época, muitos proprietários imigrantes instalaram suas firmas no Brasil e costumavam discriminar os trabalhadores nativos, principalmente nos estados do Sul e em São Paulo. A Lei dos Dois terços tinha por objetivo combater essa discriminação e garantir a participação majoritária dos trabalhadores brasileiros nessas firmas (MEDEIROS, 2004).

Na área da educação, em 1968 foi implementada a “Lei do Boi”, que dispunha, em seu art. 1º, que “50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30 % (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio”. A Lei 5.465/68 (BRASIL, 1968) criou a reserva de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária para candidatos agricultores ou filhos destes.

Em 1983, houve a primeira formulação de um projeto de lei no sentido das ações afirmativas, de autoria do deputado federal Abdias Nascimento, que em 1983 assumiu a cadeira de deputado federal, eleito suplente pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio de Janeiro. Foi o primeiro deputado afro-brasileiro a exercer o mandato defendendo os direitos humanos e civis do povo afro-brasileiro, sugeria uma “ação compensatória” que estabelecia: reserva de vagas na seleção de candidatos ao serviço público, sendo 20% para mulheres negras e 20% para homens negros; incentivo às empresas do setor privado para a eliminação da prática discriminatória racial; bolsas de estudos; introdução da história das civilizações africanas e

do africano no Brasil. Embora o projeto não tenha sido aprovado pelo Congresso Nacional, prosseguiram as reivindicações (MOEHLECKE, 2002).

A década de 1990 teve grande importância para as políticas públicas de cunho afirmativas, sobressaindo o esforço para resguardar os direitos das pessoas com deficiência. A Constituição brasileira de 1988 prevê em seu artigo 37, inciso III, a reserva de vagas para pessoas com deficiência na administração pública (BRASIL, 1988).

Também, na década de 1990, em 1995, foi adotada nacionalmente a primeira política pública de cotas, por meio da legislação eleitoral que estabelecia um mínimo de 30% de candidatas mulheres em todos os partidos políticos (MOEHLECKE, 2002).

Segundo Silva (2005), a aceitação para as cotas raciais é diferente, porque quando o assunto é direcionado para as cotas destinadas aos negros as discussões e os embates proliferam-se como jamais visto. Interessante notar que no caso de pessoas com deficiência, mulheres e idosos, não se observa a mesma ênfase, a mesma contrariedade. Ao revés, a reserva de vagas para este setor da população é aceita sem maiores gritos.

Após as políticas inclusivas compensatórias aborda-se o ensino superior nas IES do Brasil, e as políticas de assistência estudantil nas universidades brasileiras.

2.2 O Ensino Superior nas IES do Brasil

De acordo com a Constituição brasileira, a educação é direito fundamental, universal e inalienável, instrumento de formação da cidadania e meio de emancipação social. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

Apesar da intenção historicamente preconizada em todas as Constituições brasileiras, a educação, por muito tempo, não foi um direito exercido de fato por todos os cidadãos brasileiros. No que diz respeito à educação superior, é mister reconhecer que, não obstante o fato de o Estado sempre ter tomado para si grande

parcela de responsabilidade no oferecimento de vagas em universidades públicas e gratuitas, até o final do último século estas instituições foram de uso privilegiado das elites do País (CARVALHO, 2013).

De acordo com Alves (2002), o acesso a essas universidades públicas, em sua maioria federais sempre foi privilégio das classes sociais mais altas, uma vez que os processos de seleção privilegiavam aqueles alunos que, devido ao seu histórico de ensino fundamental e médio em escolas particulares de alta qualidade, estavam mais preparados para os concursos vestibulares. Parte considerável da população de jovens brasileiros ainda hoje se vê obrigada a optar entre o trabalho e a escola.

Este traço elitista do ensino superior brasileiro pode ser identificado como sua principal característica. Enquanto o ensino fundamental e o ensino médio públicos sempre estiveram sucateados, devido aos baixos salários e à falta de qualificação de seus professores, ao ensino superior público – extremamente elitizado – só tinham acesso aqueles estudantes mais bem preparados pelas escolas de ensino fundamental e médio particulares. Aos demais estudantes, uma esmagadora maioria, restavam as universidades particulares (ALVES, 2002).

No final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, a crise do capitalismo mundial chegou ao país e incidiu no ensino superior. Segundo Pinto, Belo e Paiva (2012), a proposta neoliberal atribuída o papel de vilão da crise fiscal ao Estado, em vez de reconhecê-la como uma crise orgânica do próprio capitalismo. A grande solução para a crise estaria, então, na racionalização da presença do Estado liberando o mercado. Privatização e redução dos gastos com garantias dos direitos sociais passaram a ser o lema do novo modelo de Estado. Nesse sentido, a educação superior pública no Brasil passou por um forte processo de recessão, em que, segundo os autores, a lógica empresarial e mercantil do modelo gerencialista instalou-se nas universidades, transformando-as no que Chauí (1999) denominou de “universidade operacional” ou “universidade de resultados e serviços”.

Segundo Chauí (1999), a passagem da universidade de instituição para organização é reflexo da nova forma do capital, tendo ocorrido em duas fases sucessivas: na primeira fase, tornou-se universidade funcional; na segunda, universidade

operacional. “A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho” (CHAUÍ, 1999). A universidade alterou currículos, programas e atividades, adaptando-se às novas exigências, garantindo, dessa forma, a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. A universidade operacional está voltada para a estrutura de gestão e de arbitragem de contratos, avaliada por índices de produtividade, e calculada para ser flexível e estabelecer estratégias e programas de eficácia organizacional, oscilando, dessa forma, na instabilidade dos meios e dos objetivos.

O projeto neoliberal trazia consigo também os propósitos da globalização que, segundo Bonetti (2011), atribuíam ao Estado o preponderante papel de assegurar as condições para o novo modelo globalizado de economia, por meio da garantia de competitividade e das condições que a tornam possíveis. Segundo o autor, a universalização de um padrão tecnológico, aliada à universalização de hábitos culturais e de consumo, tornou-se fundamental para o crescimento da produção econômica e a conquista de novos consumidores. O Estado passou, então, a assumir o papel de promotor da hegemonia econômica mundial, utilizando-se de decisões políticas para garantir projetos econômicos.

Conforme afirmam Andrade et al. (2011), este novo modelo capitalista imposto pelas organizações multilaterais e corporações transnacionais têm no Fundo Monetário Internacional (FMI), no Banco Mundial e na Organização Mundial do Comércio (OMC) seus principais representantes. Sob a determinação dessas instituições, os Estados Nacionais deveriam criar condições de homogeneização das formas de produção e consumo, incentivando um Estado mínimo, gerencial e eficiente, que garantisse as condições de expansão dos mercados.

De acordo com Saravia (2006), a globalização da economia mundial tem intensificado a interação entre indivíduos, empresas, organismos nacionais e internacionais e Estados, o que, a partir da Segunda Guerra Mundial, vem exigindo permanente adequação das estruturas organizacionais. Segundo os ministros da função pública dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE), a globalização levou à internacionalização de assuntos anteriormente domésticos, à necessidade de adequação para competir na economia mundial, à diversificação das necessidades da sociedade, às novas formas de comunicação, a um constante aumento da participação dos indivíduos nos processos de decisão e à crescente exigência por maior transparência das ações governamentais.

Tudo isso conduziu a um reexame do papel do governo. Assim, nos anos de 1980, ações de planejamento estatal se transformaram em política pública, por meio do enriquecimento do planejamento e das transformações nas áreas da Tecnologia, Economia e Administração. A atividade governamental ficou mais ágil e a descentralização e a participação foram facilitadas.

Essa nova e complexa configuração dos contextos social, econômico e político acrescentou novos elementos à relação entre Estado e sociedade civil.

Segundo Bonetti (2011), se a classe economicamente dominante nacional ainda tem preferência na elaboração e operacionalização de políticas públicas, não é mais a única força em ação. A globalização levou ao ofuscamento dos interesses das classes dominantes, devido à nova face do espaço de atuação econômica globalizado. Se antes o modelo de produção levava à primazia dos interesses das classes dominantes nacionais na definição das políticas públicas hoje são os interesses das elites globais, devido às amarras próprias do modo de produção capitalista globalizado, os significativos determinantes dos projetos do Estado. Se, tradicionalmente, as políticas públicas eram estabelecidas no contexto nacional com base na correlação de forças entre as classes sociais, sempre com primazia das forças políticas representantes da classe dominante, nas últimas décadas este quadro alterou-se. Três instâncias devem ser consideradas na análise das políticas públicas; a global, a nacional e a local.

Bonetti (2011) estabelece que, no contexto atual a elaboração e o estabelecimento das políticas públicas dependem de alguns fatores preponderantes, que ele identifica como:

1. Interesses do capital internacional, que interferem na elaboração e na operacionalização das políticas públicas dos países periféricos, com o objetivo de garantir seus interesses, por meio das amarras impostas pela dependência econômica, no condicionamento de empréstimos realizados para investimentos públicos de interesse do capital global e na adoção de parâmetros de avaliação que impõem ideologicamente “modelos” homogêneos de desenvolvimento socioeconômico, mas que, na realidade, são de interesse do capitalismo globalizado.
2. Correlação de interesses de origem no contexto nacional das classes dominantes e de grupos e segmentos da sociedade civil. A pluralidade política da atualidade tem proporcionado que, cada vez mais, organizações da sociedade civil, como as ONGs e os movimentos sociais, atuem também como atores na definição das políticas públicas, em confronto com as elites e classes sociais.

Entretanto, a definição de políticas públicas não se dá unilateralmente. É necessário compreender que elas são o resultado da ação de vários atores sociais.

Nesse sentido, vale ressaltar que, aliada à onda neoliberal e ao processo mundial de globalização econômica, a reforma do ensino superior no Brasil, que começou a ser implementada em 1995, simultaneamente com a reforma do Estado, contextualizou-se também em cenário de redemocratização do País. Problemas sociais passaram a ser mais amplamente discutidos, alterando a agenda política nacional (CARVALHO, 2013).

Diante do exposto, demonstra-se que, assim como as políticas sociais, a educação sempre traduz a interferência do Estado, com objetivo de manter as relações sociais de uma específica formação social. Portanto, acontece de forma diferente em diferentes sociedades e em diferentes tipos de Estado. Como afirma Höfling (2001), é impossível compreender o Estado e seus programas e políticas públicas fora de um projeto político para a sociedade como um todo.

No que diz respeito especificamente às políticas públicas de educação, Neves et al. (1984) ponderam que, a partir da década de 1980 iniciou-se uma tentativa de liberalização, operada no interior do Estado brasileiro, o que foi provocando, lentamente, mudanças na política do planejamento educacional. Passou-se, então, a criticar abertamente o planejamento de “gabinete”, postulando-se um planejamento “participativo”. Essa prática de planejamento participativo buscava inserir a população nas discussões da problemática educacional. Entretanto, essa participação, na maioria das vezes, se restringia a referendar as diretrizes propostas, sem permitir à comunidade sugerir alternativas que venham ao encontro das concepções colocadas em pauta para discussão.

Segundo Rodrigues, Schmitz e Freitas (2012), a intenção de planejar ações educativas em prol de uma educação de qualidade era desejo dos pioneiros da Escola Nova, desde 1932.

Durante a história educacional brasileira, surgiram várias ações com esse mesmo objetivo, por exemplo, como as reformas estaduais ocorridas durante as décadas de 1920 e 1930, que refletiram no decorrer da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), apresentando vários planos para o desenvolvimento educacional, entre eles o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a).

O PDE surgiu em 2007, a partir do Decreto 6094/2007, para preencher uma lacuna deixada pelo Plano Nacional de Educação, que não trazia em seu conteúdo ações específicas para concretizar as metas e os objetivos propostos. Esse plano tinha como propósitos a responsabilização e a mobilização social e como objetivo fomentar meios eficazes para potencializar a diminuição das desigualdades educacionais. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por parte da União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (CARVALHO, 2013).

De acordo com Rodrigues, Schmitz e Freitas (2012), no âmbito da política educacional no Brasil, os planos em vigor fazem parte de um conjunto muito importante e necessário de ações, pois trazem uma nova perspectiva de educação, baseada na responsabilização e na participação popular, e favorece mecanismos que possibilitem o desenvolvimento de ações concretas a favor da educação. Além disso, demonstra a relevância da educação como campo estratégico para o desenvolvimento do País.

Com base nesses novos conceitos, instalou-se, então, no Brasil o modelo europeu de educação superior definido na *Declaração de Bolonha* que, em última análise, segundo Chauí (1999), sugere a adaptação dos currículos das universidades às demandas de empresas locais e às recomendações dos organismos multilaterais internacionais e de alguns preceitos do movimento gerencialista que tomou conta da administração pública atual, apesar dos resquícios burocráticos e patrimonialistas ainda tão presentes da administração pública brasileira.

Apesar de Chaves, Lima e Medeiros (2006) apontarem como características centrais da reforma do ensino superior no Brasil a redução dos investimentos públicos e a defesa da diversificação das fontes de financiamento do ensino, sob a alegação defendida pelo Banco Mundial de que a crise na educação no Brasil era consequência do modelo de universidade de pesquisa, o qual é extremamente oneroso, a partir do Governo Lula da Silva assistiu-se a uma mudança deste paradigma.

De acordo com Andrade et al. (2011), a partir de 2006 iniciou-se no Brasil uma campanha contra o formato de ensino superior ministrado na maioria das universidades públicas brasileiras até então, diagnosticado por meio de dados estatísticos das vagas nas universidades públicas e da alta taxa de evasão no ensino superior. De acordo com Andrade et al. (2011), este movimento se deu a partir de um grupo de atores representados pelo professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, então Reitor da Universidade Federal da Bahia, que divulgou em inúmeros eventos uma proposta de novo formato para a educação superior brasileira.

De acordo com a Descrição da *Proposta da Universidade Nova* (2007):

A ideia de estudos superiores de graduação de maior amplitude, e não comprometidos com uma profissionalização precoce e fechada, bem com maior integração entre esses estudos e os de pós-graduação, já é realidade em muitos países social e economicamente desenvolvidos. “O processo europeu de Bolonha é um exemplo eloquente dessa concepção acadêmica que, por força das demandas da Sociedade do Conhecimento e de um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade, certamente se consolidará como um dos modelos de educação superior de referência para o futuro próximo”

Segundo Léda e Mancebo (2009), esta nova proposta materializou-se no Brasil, com a publicação do Decreto 6096, que instituiu o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, um dos programas do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo Governo Federal em 24 de abril de 2007. Agregado ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), instituído pela Portaria Normativa MEC 2, de janeiro de 2010, forma o grupo de políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior.

A reforma dos sistemas educacionais vem, desde a década de 1990, recebendo influência significativa das propostas de reforma do Estado centradas nas ideias da Nova Gestão Pública (NGP). Isso significa que a situação do estado vem interferindo na educação e que quando há uma crise no Estado os sistemas educacionais são afetados diretamente (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010).

Com a crise mundial manifestada em 2008, o Brasil apresentava avanços econômicos e a implantação de políticas sociais mais inclusivas, já que o novo modelo de desenvolvimento adotado requeria alterações na inclusão social e na diminuição das desigualdades sociais. Na educação, o governo reafirmou a sua responsabilidade na expansão inclusiva do ensino superior, comprometendo-se a ter iniciativas concretas na ampliação de investimentos no ensino superior.

Em 2007, instituiu o REUNI, como uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE (PRESTES; JEZINE; SCOCUGLIA, 2012).

O REUNI, de forma direta ou indireta, articula-se aos novos padrões de intervenção do Estado e o discurso da Nova Gestão Pública (NGP). Apesar das motivações neoliberais, não propunha a desresponsabilização do Estado com a educação e tampouco incentivava o empresariado por meio de medidas que incentivassem a privatização do ensino superior no País (CARVALHO, 2013).

De acordo com o art. 1º da Portaria que instituiu o REUNI, seu objetivo era criar condições para a ampliação do acesso e a permanência na educação superior no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e para o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (BRASIL, 2007c). Tal programa previa uma expansão impactante do número de vagas oferecidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio de um contrato de gestão, de adesão voluntária, que deveria ser firmado entre o Governo Federal e as IFES, com base em um plano quinquenal de ampliação e reestruturação (2008-2012) (CARVALHO, 2013).

Ainda de acordo com o mesmo decreto, o REUNI estabeleceu como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais de 18 alunos para um professor (CARVALHO, 2013).

Conforme o decreto que instituiu o REUNI, os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique no contexto democrático atual um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando à elevação dos níveis de acesso e permanência e do padrão de qualidade (CARVALHO, 2013).

O País encontrava-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada

aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais (CARVALHO, 2013).

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existentes nas universidades federais, está também a preocupação em garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, de outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com espírito crítico que possam contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública (CARVALHO, 2013).

Conforme afirmam Andrade et al. (2011), a exemplo de contrato de gestão, foram firmados entre o Governo Federal e as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) acordos nos quais critérios de eficácia e produtividade foram priorizados em detrimento dos objetivos de produção e transmissão cultural e científica e da discussão e do espírito crítico, próprio das universidades. Tais contratos condicionavam o financiamento ao cumprimento de metas de ampliação previamente acordadas, propostas pelas instituições de acordo com valores orçamentários também previamente definidos pelo Ministério da Educação (MEC), calculados de acordo com o número de vagas criadas e o tipo de cursos oferecido.

As propostas deveriam atender às seguintes diretrizes:

- Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a

circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

- Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- Diversificação das modalidades de graduação preferencialmente não voltada à profissionalização precoce e especializada;
- Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (Decreto 6.096, art. 2º).

Junto com as metas quantitativas, há um conjunto de indicadores que caracterizam as diretrizes relacionadas à questão da inclusão, da democratização do acesso e da permanência, “de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendida como partes integrantes de um projeto de nação” (CARVALHO, 2013, p. 43).

Quanto ao modelo de ensino, o REUNI não impôs um modelo único para a graduação das universidades federais, respeitando a autonomia universitária e a diversidade das instituições. O programa deveria efetivar-se, portanto, sem prejuízo daqueles programas em desenvolvimento no âmbito do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino (CARVALHO, 2013).

A proposta às IFES foi agregar esforços e reforçar iniciativas para ampliar o número de vagas e elevar a qualidade da educação nacional. Ao mesmo tempo, os projetos apresentados pelas universidades poderiam iniciar-se no conjunto de suas unidades acadêmicas, em algumas delas e/ou em novas unidades a serem criadas, desde que ao final do período de cinco anos a meta estabelecida fosse alcançada.

Quanto ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) visa também à ampliação do acesso ao ensino superior. Instituído e regulamentado pela Portaria Normativa 2, de 26 de janeiro de 2010, é um sistema informatizado, implementado e gerenciado pelo MEC, por meio do qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas

para todos os interessados que tenham participado do último Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (CARVALHO, 2013).

Proposto pelo MEC em 2009, como o modelo nacional de ingresso nas universidades públicas, em substituição aos tradicionais vestibulares, passou a ser utilizado como forma de acesso à educação superior, para os estudantes que ingressaram nele a partir de 2010. A adesão ao SISU pelas universidades é voluntária e pode ser parcial ou total.

O SISU tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas públicas de ensino superior e possibilitar a mobilidade acadêmica. As inscrições são gratuitas para estudantes oriundos de escolas públicas e permitem que candidatos que em um processo de vestibular tradicional não teriam condições financeiras para se deslocarem para a realização de provas se candidatem a vagas em qualquer das universidades e cursos oferecidos (CARVALHO, 2013).

O processo seletivo é semestral e dividido em três etapas.

Na primeira etapa, as universidades informam os cursos e as vagas que disponibilizarão para o semestre letivo em questão. Tais informações são veiculadas no portal do SISU/MEC e ficam à disposição dos candidatos (CARVALHO, 2013).

A segunda etapa procede-se à inscrição. É o momento em que os candidatos escolhem os cursos que pretendem realizar. Esta etapa tem duração, em média, de uma semana.

Neste período, diariamente, é permitido ao candidato conhecer sua posição no *ranking* dos cursos escolhidos como primeira e segunda opção, permitindo que ele mude as opções escolhidas até o penúltimo dia de inscrição (CARVALHO, 2013).

Na terceira etapa realiza-se a matrícula dos aprovados em primeira e segunda chamada. A partir de então, as universidades divulgam uma lista de espera, na qual ficam classificados para cada curso apenas os candidatos de primeira opção (CARVALHO, 2013).

Um mesmo estudante pode concorrer e matricular-se em uma vaga ofertada pelo SISU por quantas vezes lhe aprouver, desde que não concomitantemente (CARVALHO, 2013).

Após o item do Ensino Superior nas IES do Brasil, abordam-se as Políticas Públicas; a avaliação das Políticas Públicas; Avaliando o uso dos Serviços Prestados; Políticas Inclusivas Compensatórias, e por último, As Políticas de Assistência Estudantil nas Universidades Brasileiras.

2.3 As políticas de assistência estudantil nas universidades brasileiras

As políticas brasileiras de assistência estudantil, voltadas para os alunos de graduação das universidades, podem ser divididas em duas fases distintas. A primeira fase começou em 1928, quando foi criada em Paris a Casa do Estudante Brasileiro, com o pressuposto de apoiar e auxiliar os estudantes universitários que estudavam na capital francesa e tinham dificuldades em fixar residência. O governo de Washington Luís era responsável pelo repasse integral das verbas da construção e manutenção da residência (ARAÚJO, 2007). Esta primeira fase terminou em 1980. A segunda fase é compreendida desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais.

Vale ressaltar que a política de assistência estudantil sempre esteve associada às questões políticas do País. Em 1931, foi aprovado o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, o qual definia que a universidade deveria ter um modelo único de organização didático-administrativa, podendo variar conforme a região. Nesse estatuto, o estudante deveria fazer parte do poder decisório da instituição, por intermédio de seus representantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Além do mais, cada instituto deveria se organizar em diretórios acadêmicos com prévia aprovação do Conselho Técnico Administrativo da instituição. Esses diretórios ficariam responsáveis pelas reivindicações do corpo discente e criariam um ambiente agradável para o convívio dos estudantes (CUNHA, 2007).

Ainda nesse ano, ou seja, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, houve a primeira tentativa de regulamentar a política de assistência estudantil no Brasil. Esta lei

foi incorporada na Constituição Federal de 1934, no artigo 157, que estabelecia o repasse de verbas para auxiliar os alunos necessitados, por meio do fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos e assistência alimentar e dentária (LIMA, 2002).

Como naquele momento o ensino superior estava se organizando, a assistência estudantil ocorria principalmente por meio de investimentos nas instituições, na tentativa de integrar a comunidade acadêmica e acomodar os estudantes de forma satisfatória. Por essa razão, as principais ações consistiram na construção de cidades universitárias. Em 1934, Gustavo Capanema, quando ocupava o cargo de ministro da Educação e Saúde, vislumbrou a necessidade concreta de criar a primeira cidade-universitária no Brasil, caracterizando um espaço próprio para abrigar os diferentes prédios da Universidade do Rio de Janeiro. Essa iniciativa buscava centralizar fontes bibliográficas, facilitar a ligação entre pesquisa e ensino, promover maior intercâmbio dos estudantes, facilitar aquisição de materiais didáticos, acabar com o trabalho duplicado, centralizar o esporte e permitir maior controle por parte da reitoria (CAMPOS, 1940).

Segundo Araújo (2007), outra manifestação importante de assistência estudantil foi a construção da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, que começou a funcionar no início dos anos de 1930, cujo objetivo de auxiliar os estudantes mais carentes. Esse espaço correspondia a um casarão de três andares um restaurante popular, que era frequentado por estudantes carentes e membros da comunidade que se faziam passar por estudantes para utilizarem o benefício. Porém, foi durante o governo de Getúlio Vargas que a casa passou a receber grandes doações do Governo Federal.

A Constituição Federal de 1946 apresentava no seu artigo 166 a educação como direito de todos e deveria ser ministrada no lar e na escola. Acrescentava que esta deveria inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Em seu artigo 172, regulamentava a assistência estudantil, prevendo que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946).

Cita-se o Decreto 20.302, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946):

Aprova os Regimentos das Diretorias do Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Saúde e o seu Art. 8º À Seção de Orientação e Assistência compete:

- a. promover a execução dos preceitos legais referentes à orientação educacional e fiscalizá-la;
- b. manter organizado um plano de assistência médico-social a alunos, estudando problemas, com tal assistência, relacionados;
- c. estimular a organização de caixas escolares, associações literárias e desportivas, jornais, revistas e demais trabalhos complementares da educação dos alunos;
- d. elaborar planos para concessão de bolsas de estudos a alunos e controlar a aplicação das mesmas;
- e. estudar os casos de admissão gratuita de estudantes pobres nos estabelecimentos equiparados ou reconhecidos, bem como os de aquisição de uniforme e material escolar para os mesmos.

A partir da década de 1960, era consensual o movimento em prol da Reforma Universitária, pois era óbvia a necessidade de reestruturar o universo acadêmico. No bojo das contradições político-ideológicas que aconteciam na sociedade, legitimava-se uma luta para fundamentar a efetiva reforma da universidade (BLUMBERG, 2012).

Nos anos de 1960, período da ditadura militar, o movimento estudantil promoveu diversas reuniões para discutir a Reforma Universitária e os direitos dos estudantes. Em 1961, a União Nacional dos Estudantes (UNE) realizou em Salvador o Iº Seminário Nacional da Reforma Universitária que resultou no primeiro documento *A Declaração da Bahia*. Na época, a entidade se preocupava porque a instituição universitária falhava em sua missão cultural, profissional e social, agindo com um caráter antidemocrático quanto ao acesso ao ensino superior e formando profissionais individualistas, sem maior preocupação com os problemas da sociedade (BLUMBERG, 2012).

Nesse período, sob a pressão da União Nacional dos Estudantes (UNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída por meio da Lei 4.024, de 20 de

dezembro de 1961, elegeu a assistência estudantil como direito. Em seu título XI, Da Assistência Social Escolar, nos seus artigos 90 e 91, preconizava que, em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. No artigo 91, postulava que a assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, por meio de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (BRASIL, 1961). Esses dois artigos foram revogados posteriormente pela Lei 9.394, de 1996.

No ano seguinte, as questões relacionadas à assistência estudantil voltaram a ser debatidas pela UNE. Seu Conselho, por meio de suas respectivas comissões, dentre elas a Comissão de Política de Assistência Cultural e Material ao Estudante, realizou o II Seminário Nacional de Reforma Universitária, em Curitiba. Nesse evento, foi emitida a *Carta do Paraná*, que reiterava os assuntos discutidos no encontro anterior, em Salvador, e debatia a objetivação da Reforma Universitária. Essa reunião levantou pontos como: criação de gráficas universitárias para impressão de jornais, revistas, apostilas e livros; assistência médica; assistência habitacional, com a construção de casas de estudantes; e o aumento de restaurantes universitários (FÁVERO, 1995).

Ainda segundo Fávero (1995), esses eventos foram as últimas reuniões públicas de debate da UNE antes de entrar para a ilegalidade, por meio da Lei Suplicy de Lacerda. Em 1964, a sede da UNE foi incendiada. Somente em 1994, no governo do presidente Itamar Franco, foi que a UNE retomou a sua sede.

Kowalski (2012) chama a atenção para o forte apelo ideológico embutido no ensino superior brasileiro no período da ditadura militar, quando se criou a ilusão da inclusão das camadas mais desfavorecidas. Segundo Kowalski (2012), a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que promulgou a Reforma Universitária, ampliou o número de vagas nas universidades, simulando a democratização da educação, sufocando a

rebeldia dos estudantes e criando condições para a expansão da rede de ensino particular.

Em 1970, o Governo Federal criou o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que pretendia manter uma política de assistência estudantil para a graduação em nível nacional, dando ênfase aos programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico. Contudo, foi extinto nos governos subsequentes (FONAPRACE, 1995).

A partir do final da década de 1970, o Brasil passou por um processo de redemocratização, que foi decorrente, principalmente, da forte crise econômica que se estabeleceu no governo militar (KINZO, 2001).

Nesse contexto, a assistência estudantil entrou em uma segunda fase, na qual passou a existir um processo de formulação de políticas públicas para tratar da referida temática, uma vez que com a nova conjuntura política abriu-se espaço para debates que visavam garantir os direitos sociais dos cidadãos (PALAVEZZINI, 2014).

Com a redemocratização do País, na década de 1980, houve significativas mudanças no reordenamento político. Segundo Kowalski (2012), representou um momento em que outras forças da sociedade aliaram-se na luta pela democracia. Muitas entidades nasceram nesse período, como é o caso do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Algumas tinham uma característica clara de classe, outras não, mas uniram-se para combater o inimigo comum, que era a ditadura.

Graves problemas sociais passaram a ser discutidos. Entre eles estavam as desigualdades na educação superior, decorrentes das dificuldades de acesso e permanência. Tais discussões ganharam eco com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que se constituiu no marco regulatório da garantia da efetividade de direitos fundamentais e da prevalência dos princípios democráticos “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, artigo 206).

Em seu artigo 214, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual seria elaborado pela União com a colaboração dos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 1988). O PNE foi regulamentado pela Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001, tendo por objetivos: melhorar a qualidade de ensino; e reduzir a desigualdade social quanto ao acesso e à permanência na escola. O PNE definiu diretrizes voltadas para a articulação e o desenvolvimento de todos os níveis de ensino e para a integração das ações do Poder Público (MEC), (BRASIL, 2001).

Segundo Chauí (2003), é necessário tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, iniciando pelo fato de que o Estado não pode e não deve tomar a educação pelo prisma do gasto público, mas vê-la como um investimento social e político, e isso só será possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio nem um serviço.

No terceiro capítulo segue a contextualização da assistência estudantil, abordando os programas de assistência estudantil na UFMG.

3 CONTEXTUALIZANDO A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Esta pesquisa foi realizada em uma universidade federal, situada no município de Belo Horizonte – Minas Gerais, a Universidade Federal de Minas Gerais.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foi fundada em 7 de setembro de 1927, por iniciativa do governo de Minas Gerais, a partir da reunião de quatro instituições de ensino superior: a Faculdades de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Escola de Odontologia e Farmácia. Permaneceu como instituição estadual até 17 de dezembro de 1949, quando foi federalizada.

Atualmente, a UFMG conta com dois *campi* em Belo Horizonte – Pampulha e Saúde – e um *campus* em Montes Claros. É composta por 20 Unidades Acadêmicas, 6 Unidades Especiais, órgãos suplementares vinculados à Reitoria, e órgãos complementares, vinculados às Unidades Acadêmicas. Encarrega-se do ensino, graduação e pós-graduação, da pesquisa e da extensão em todas as áreas do conhecimento, nas modalidades presencial e a distância. Oferece, também, cursos de educação básica e profissional, que funcionam como campo de experimentação para a área de licenciatura e se constituem como lugar de produção teórica e metodológica sobre as questões referentes a estes níveis de ensino.

Seu corpo discente é constituído de 33.242 alunos da graduação (presencial e a distância), sendo 32.196 de cursos presenciais e 1.046 a distância; 14.013 alunos de pós-graduação, e 1694 alunos da educação básica e profissionalizante. No total, são 48.949 alunos. O corpo docente é composto por 2.818 professores do magistério superior, sendo 22 graduados, 27 especialistas, 226 mestres e 2.543 doutores, além de 111 do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico. A população de técnicos e administrativos compreende 4299 servidores.

Abordam-se, a seguir os programas de assistência estudantil na UFMG.

3.1 Programas de assistência estudantil na UFMG

A assistência estudantil é entendida no âmbito da UFMG como um dos aspectos da política de democratização da universidade. Está articulada em torno de um conjunto

de ações que possibilitam ao estudante proveniente das classes economicamente menos favorecidas o acesso à universidade e a condições de permanência favorecedoras do bom desempenho acadêmico (STARLING, 2009).

Na UFMG, os programas de assistência estudantil são desenvolvidos por meio da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), criada como uma associação em 1929, dois anos após o surgimento da então Universidade de Minas Gerais (UFMG, 2013).

A FUMP organizou-se em quatro seções: Assistência Médica, Assistência Odontológica, Assistência Jurídica e Pensões. Nos primeiros tempos, a associação era mantida pela solidariedade dos estudantes, que incentivaram, em acordo com a Reitoria, a criação de uma “taxa de beneficência”, paga no ato da matrícula (hoje, denominada “Contribuição ao Fundo de Bolsas”), subsidiada por fundos da própria universidade, doações, subvenções e restituições de financiamentos concedidos aos universitários. Ao longo de sua existência, a associação cresceu e se transformou na atual Fundação Universitária Mendes Pimentel (STARLING, 2009).

Por definição estatutária, a FUMP foi administrada até 15 de dezembro de 2011, por um Conselho Diretor constituído por 7 membros: um presidente, professor da UFMG, designado pelo Reitor; três professores da UFMG, eleitos pelo Conselho Universitário e três estudantes da UFMG, indicados pelo Diretório Central da UFMG, sendo pelo menos um assistido pela Fundação (FUMP, 2011).

Em 16 de dezembro de 2011, entrou em vigor o novo estatuto da FUMP, que alterou a estrutura organizacional da Instituição. O Conselho Diretor passou a ser denominado Conselho Curador. Além disso, fazem parte do organograma os conselhos Diretor (executivo) e Fiscal (FUMP, 2011).

O Conselho Curador, órgão deliberativo superior da Instituição, é composto por sete membros: presidente (professor da UFMG, designado pelo Reitor), três representantes titulares e três suplentes do corpo docente da UFMG (indicados pelo Conselho Universitário), três representantes dos estudantes e seus respectivos suplentes, indicados pelo Diretório Central dos estudantes (DCE) (FUMP, 2011).

Já o Conselho Diretor exerce as funções administrativas da FUMP e tem em sua composição o presidente, um diretor de Assistência Social e um diretor de Relações Institucionais, todos professores da UFMG designados pelo Reitor. A presidência dos Conselhos Curador e Diretor é exercida pelo presidente da FUMP (FUMP, 2011).

O Conselho Fiscal é integrado por três conselheiros efetivos e três suplentes, sendo dois indicados pelo Reitor entre servidores docentes ou técnico e administrativos em educação da UFMG e um estudante indicado pelo DCE. O órgão exerce as atividades de controle e fiscalização das contas da Instituição, entre outras funções (FUMP, 2011).

Reconhecida como entidade de utilidade pública e de fins filantrópicos pelo Conselho Nacional de Assistência Social, desde 1974, e pelo estatuto da UFMG (Seção II, art. 13, Inciso XXIV), a FUMP responsabiliza-se pela assistência aos estudantes de menor condição socioeconômica desde a inscrição no vestibular até a conclusão do curso. Estudantes classificados pelo serviço social como de menor condição socioeconômica podem contar com a isenção da taxa de inscrição no vestibular, isenção de pagamento da Contribuição ao Fundo de Bolsas, preço reduzido nos restaurantes universitários, subsídio para pagamento da moradia universitária, bolsa creche, bolsa de manutenção, programas de inserção no mercado de trabalho, programas de acesso ao material didático, a livros e computadores, assistência à saúde física e mental e apoio aos projetos de intercâmbio nacionais e internacionais da universidade (STARLING, 2009).

A FUMP é uma instituição sem fins lucrativos, controlada pela UFMG. Tem como missão prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica da Universidade Federal de Minas Gerais (FUMP, 2011).

A FUMP desenvolve programas de assistência estudantil que visam facilitar o acesso à alimentação, saúde, moradia, transporte, aquisição de material escolar e outros projetos que auxiliam os estudantes a ter um bom desempenho acadêmico, reduzindo a evasão na Universidade (FUMP, 2011).

A história da FUMP se confunde com a trajetória da própria UFMG.

Quando a universidade foi criada, em 1927, com o nome de Universidade de Minas Gerais (UMG), o ensino era pago, o que dificultava o acesso da população pobre. Naquele momento, havia grande articulação na comunidade universitária pela assistência estudantil, bandeira defendida com muita determinação pelo primeiro reitor da UMG, o professor Francisco Mendes Pimentel (FUMP, 2011).

Em 1929, foi criada a Associação Universitária Mineira (AUM), primeira estrutura de assistência estudantil da Universidade de Minas Gerais (UMG). Entre suas funções, prestava assistência médica, odontológica, jurídica e material aos estudantes de baixa condição socioeconômica (FUMP, 2011).

O professor José Baeta Vianna, outro entusiasta do projeto de assistência estudantil, criou, em 1936, a Assistência Universitária Mendes Pimentel (Aump), que assume as atividades de assistência da UMG (FUMP, 2011).

Em 1949, a Aump começou a sofrer os reflexos das mudanças na universidade com o processo de federalização e com a instituição, em 1951, da gratuidade no ensino da UMG, que provocou, de imediato, a paralisação pela Aump dos empréstimos para matrícula e refletiu no programa de assistência, já comprometido pela precariedade dos recursos recebidos pela instituição.

Os anos seguintes foram de instabilidade financeira na entidade. Mesmo nesse cenário difícil, alguns serviços, ainda que de maneira precária, continuaram a ser prestados, por meio das congregações, das diretorias das escolas e faculdades, dos diretórios acadêmicos, do Diretório Central dos Estudantes e da Reitoria da Universidade (FUMP, 2011).

Na década de 1960, a Aump passou por um processo de reestruturação comandado pelo professor Alúcio Pimenta, ex-bolsista da entidade, que assumiu a Reitoria em 1964 e se dedicou à reorganização da assistência na UMG, que, em 1965, passou a adotar o nome “Universidade Federal de Minas Gerais” (UFMG). Pelo novo estatuto, a Aump passou a atuar de forma mais universalista, atendendo a todos os estudantes da Universidade, por meio de assistência social, oportunidades de estágio ou trabalho, serviços médicos, hospitalares e dentários, amparo financeiro para a aquisição de livros e de material didático, assistência jurídica e alimentação sadia a custo

acessível. Em 1966, a Aump começou também a administrar os restaurantes universitários criados nas escolas (FUMP, 2011).

A garantia de um orçamento próprio para a assistência estudantil começou a se tornar realidade em 1972, com a criação do Fundo de Bolsas, constituído pelos recursos da taxa de matrícula e da anuidade paga pelos estudantes (FUMP, 2011).

Em 1973, a Aump se tornou Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), reconhecida como entidade filantrópica na mesma década, o que lhe conferiu maior autonomia e viabilizou a isenção de impostos e o estabelecimento de convênios. Esse fato tem importância fundamental para consolidar a política de assistência na UFMG (FUMP, 2011).

Durante o regime militar, um dos maiores desafios da FUMP foi enfrentar a gestão dos restaurantes universitários. A situação quase a levou falência em meados da década de 1980. A solução veio em 1987, quando a Reitoria assumiu o custeio dos restaurantes (FUMP, 2011).

A manutenção dos RUs, com subsídio elevado, levou a Fundação a uma crise financeira. A partir de 1982, o orçamento da FUMP tornou-se gradativamente comprometido com o custeio dos RUs. Considerando os compromissos já assumidos e as despesas de manutenção e pessoal, a Fundação declarou-se sem condições de manter os RUs a partir da entrada do segundo semestre de 1986.

Em 1987, cerca de 70% dos recursos do Fundo de Bolsas já recebiam essa destinação. A situação da FUMP era praticamente falimentar. Nesse contexto, os demais programas assistenciais geridos por ela sofreram graves restrições (RESENDE, 2005).

Durante o reitorado do professor Cid Veloso (1986-1990), as relações entre a FUMP e a UFMG passam por maior integração e organicidade. Em reuniões do Conselho Universitário, o Conselho Diretor e o presidente da FUMP, Prof. Alfredo Alves de Oliveira Melo, expuseram as dificuldades e se “restabeleceu o debate em busca de soluções para a grave crise financeira dessa instituição, situação que pode pôr em risco à continuidade das atividades de assistência” (RESENDE, 2005, p. 57).

No final dos anos de 1980, a FUMP conseguiu sanear suas contas e ampliar suas fontes de receita. Com o orçamento equilibrado, a Instituição consolidou sua estrutura de apoio ao estudante, passando a administrar o Programa Permanente de Moradia Universitária da UFMG. Em 2001 foi inaugurado o complexo da Moradia Universitária Ouro Preto I, em Belo Horizonte, e em 2002, começou a funcionar a moradia de Montes Claros. Em 2006, os estudantes passam a contar com a Moradia Ouro Preto II, também em Belo Horizonte (FUMP, 2011).

Segundo Resende (2005), o ajuste das finanças e o reequilíbrio das contas eram questões fundamentais para que a Fundação voltasse a concentrar seus esforços em suas atividades-fim. Para isso, três medidas faziam-se essenciais:

- Transferência para a Reitoria do ônus do custeio total dos restaurantes, em maio de 1987, cabendo à FUMP somente o gerenciamento e a atribuição de avaliar o perfil socioeconômico dos usuários. A FUMP passaria a receber, a título de reembolso de despesas indiretas, 9% do valor de custo operacional, excluída a despesa com mão de obra.
- Fixação do percentual de 75% do saldo das taxas do concurso Vestibular da UFMG para o Fundo de Bolsas.
- Absorção, em 1988, na folha de pagamento da Universidade, de todos os funcionários da FUMP contratados até 30 de março de 1986, propiciada pelo Decreto 94.664, de julho de 1987 (BRASIL, 1987).

Os orçamentos tornaram-se superavitários, em parte, também, pela aplicação de seus recursos disponíveis no mercado financeiro e pela administração de convênios da UFMG, entre eles os de manutenção da cozinha do Hospital das Clínicas (RESENDE, 2005).

A FUMP passou por uma reestruturação organizacional e funcional, focando o empenho na atividade-fim (assistência estudantil). Houve um aumento na concessão de bolsas de manutenção destinadas a atender aos alunos carentes de cursos em horário integral ou oriundos do interior do Estado. A partir de 1988, passaram também a serem atendidos alunos residentes com a família em Belo Horizonte e

aqueles cujo curso era de meio horário. Tal política representou um incremento de mais de 400% na prestação desse tipo de assistência (RESENDE, 2005).

A melhoria das condições financeiras da FUMP possibilitou a ampliação de financiamentos para a aquisição de material escolar, o pagamento de tratamentos de saúde, exames e análises clínicas, além de compra de óculos e lentes e o atendimento de emergências comprovadas. “Implanta-se, a partir de junho de 1990, na gestão do professor Alfredo Alves de Oliveira Melo (1987-1990), a Bolsa Creche, para alunos carentes com filhos na faixa de zero a seis anos” (RESENDE, 2005, p. 58).

A partir de 2008, a demanda pela assistência oferecida pela FUMP começou a aumentar significativamente com a inclusão de mais estudantes pela UFMG, por meio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da política de bônus no vestibular, que beneficiava egressos das escolas públicas e candidatos que se declaravam pardos ou negros (FUMP, 2011).

De outro lado, os recursos da instituição sofreram queda depois da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de considerar inconstitucional a Contribuição ao Fundo de Bolsas (CFB), que era vinculada à matrícula. Porém, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cujos recursos têm ajudando a FUMP a manter os programas de assistência destinados aos estudantes de baixa condição socioeconômica (FUMP, 2011).

Segundo o Decreto 7.234, que dispõe sobre o PNAES, ele deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior, e as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas nas áreas de moradia estudantil; alimentação; transporte, atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Desde 2007, a FUMP conta com recursos do Governo Federal oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Uma ação adotada nos últimos

anos foi a transformação de alguns financiamentos em programas efetivos, com a liberação de recursos não reembolsáveis, percentual de gratuidade e desconto de parceiros. Citam-se: Programa de Acesso a Material Odontológico Básico, Programa de Apoio ao Festival de Inverno, Programa de Acesso a Material Escolar, Programa de Acesso ao Livro e programa de Acesso a cursos de Línguas Estrangeiras. Nesse período, foram criados muitos programas, a saber: Acesso ao Meu Primeiro Computador, Apoio ao Pró-Noturno, Inserção Social e Apoio ao Intercâmbio Internacional.

Citam-se, também, as bolsas especiais: Bolsa Auxílio Moradia; Bolsa de Apoio à Educação e Cidadania; Bolsa de Acesso ao Livro Bernardo Álvares e Bolsa de Manutenção Bernardo Álvares. As duas últimas foram e são viabilizadas por meio de doação da família do homenageado, que beneficia os alunos com bolsas entre R\$150,00 e R\$300,00 (STARLING, 2009).

Desde 2010, houve a implantação do Programa de Línguas Estrangeiras no Instituto de Ciências Agrárias, em Montes Claros.

Para acessar os programas, os interessados, regularmente matriculados na UFMG podem se cadastrar pela Internet (www.fump.ufmg.br). Após preenchimento de questionário pessoal e sigiloso, os estudantes são avaliados com base no perfil socioeconômico. Então são solicitados a apresentar documentação que comprove a sua situação. Para cada nível de classificação há um conjunto de programas disponíveis (STARLING, 2009).

Os alunos que no conjunto dos indicadores sociais, econômicos e culturais de seu contexto familiar não conseguem manter suas necessidades básicas e complementares na universidade podem ser classificados em:

- Nível I: estudantes que apresentam grande dificuldade para se manter na universidade (alimentação, moradia, transporte e material escolar).
- Nível II: estudantes que apresentam nível de dificuldade intermediária para se manter na universidade (alimentação, moradia, transporte e material escolar).

- Nível III: estudantes que apresentam baixo grau de dificuldade para se manter na universidade.

A tabela 1 apresenta dados atualizados da FUMP, com o número de estudantes atendidos no período compreendido entre 2011 e 2014, classificados por nível.

Tabela 1 – Alunos atendidos pela FUMP

Ano	Nível I	Nível II	Nível III	Total
2011	2653	984	1095	4732
2012	3550	1064	1203	5817
2013	4088	1257	1247	6592
2014	4508	1436	1488	7432

Fonte: compilado pela autora, com base nos relatórios anuais da FUMP.

A FUMP é responsável pela administração dos restaurantes universitários, que fornecem aproximadamente 4.000 refeições por dia e pela administração de dois complexos de moradia universitária, totalizando 632 moradores em Belo Horizonte, e de uma moradia com 108 vagas no *campus* Montes Claros.

A FUMP conta, ainda, com serviços médicos, odontológicos e de saúde mental, envolvendo, também, uma rede credenciada de apoio (STARLING, 2009).

A assistência estudantil é entendida no âmbito da UFMG como um dos aspectos da política de democratização da universidade e está articulada em torno de um conjunto de ações que possibilitam ao estudante proveniente das classes economicamente menos favorecidas o acesso à universidade e a condições de permanência favorecedoras do bom desempenho acadêmico.

A análise socioeconômica utilizada pela FUMP para acesso aos programas de assistência estudantil passou também a ser aplicada para atender à demanda da Diretoria de Relações Internacionais (DRI). O objetivo é subsidiar o processo de seleção das bolsas de Intercâmbio Internacional “Santos Dumont” e Escala Estudantil. Outra finalidade é atender às coordenações dos cursos de mestrado e doutorado, subsidiando o processo de isenção da taxa de inscrição e liberação de bolsas. A FUMP elaborou e implantou a Metodologia de Análise Socioeconômica, versão simplificada, que atende os alunos do programa Estudantes Conveniados de Graduação (PEC-G) e dos cursos de Licenciatura do Campo e de Formação Intercultural. E, ainda, atende os candidatos que pretendem concorrer às bolsas dos cursos de extensão.

Desde o primeiro semestre letivo de 2010, a FUMP começou a adotar a nova versão da metodologia de avaliação socioeconômica, baseada na revisão de alguns indicadores. Variáveis antes mensuradas, como situação de moradia do grupo familiar, passaram a compor o questionário apenas para análise de dados, e outras, como rendimento familiar, tiveram sua estrutura e peso modificados. Já na variável situação de trabalho dos pais, apenas o provedor é mensurado. Com a nova versão da metodologia de avaliação socioeconômica foi possível beneficiar mais estudantes.

No que concerne a alimentação, a FUMP realizou estudo e implementou a reabertura do Restaurante Universitário Setorial I, com o objetivo de fazer frente à demanda crescente no *campus* Pampulha, aumentando em 50% sua capacidade de atendimento.

Alunos da UFMG assistidos pela FUMP passaram a contar com café da manhã gratuito nos restaurantes universitários Setorial II (*campus* Pampulha), *campus* Saúde, e em Montes Claros.

Nas moradias universitárias, implantou-se melhoria do sistema de segurança, com a contratação de empresa de vigilância e a instalação de circuito fechado de TV nas moradias Ouro Preto I e II, além do transporte coletivo, para ligar as moradias ao *campus* Pampulha.

No quesito saúde, a Faculdade de Odontologia passou a abrigar o serviço próprio de odontologia da FUMP, que conta com suporte dos estudantes da Unidade. A gratuidade é estendida a alunos de todos os níveis de classificação socioeconômica (I, II e III).

Implantou-se o Projeto Blitz da Saúde, com ações coletivas de prevenção, educação e promoção da saúde.

Em Montes Claros, o Programa de Saúde foi implantado com os mesmos serviços oferecidos em Belo Horizonte: clínica com especialidades odontológicas, clínica com especialidades médicas, fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia, exames de imagem e contrato com óticas.

Em 2010, o Conselho Diretor da FUMP aprovou a criação do Programa de Acesso a Material Escolar de Alto Custo, que foi implantado no segundo semestre do mesmo ano. Assim, além dos alunos do curso de Odontologia, estudantes de outros cursos que demandam materiais de valor elevado passaram a ser subsidiados pela FUMP.

Com tantos esforços da Universidade Federal de Minas Gerais, por intermédio da FUMP, para desenvolver novos programas para os beneficiários da assistência estudantil, ressalta-se a importância de identificar e analisar como os estudantes beneficiários da assistência estudantil percebem e avaliam os benefícios. Ou seja, faz-se necessário analisar as contribuições das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para a inclusão social, a permanência e a formação acadêmica de estudantes de baixa condição socioeconômica da Universidade Federal de Minas Gerais no período de 2011 - 2014.

No próximo capítulo, desenvolve-se a metodologia, que descreve os caminhos percorridos e utilizados para fazer a pesquisa, em relação a: aos meios, abordagem, unidade de análise e sujeitos de pesquisa, técnica de coleta de dados e técnica de análise de dados.

4 METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, os quais dizem respeito à taxonomia, com base em Vergara (2013), sobre tipo de pesquisa quanto aos fins; tipo de pesquisa quanto aos meios; tipo de pesquisa quanto à abordagem; unidades de análise e sujeitos de pesquisa; técnicas de coleta dados e técnica de análise de dados.

4.1 Tipo de pesquisa quanto aos fins

Esta pesquisa, quanto aos fins é descritiva, porque expõe características e percepções de uma determinada população. Não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. Segundo Godoy (1995), “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.”

Triviños (1987) enfatiza que os estudos descritivos exigem do investigador uma exata delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientem a coleta e a interpretação dos dados.

4.2 Tipo de pesquisa quanto aos meios

Em relação aos meios, trata-se de um estudo de caso, que segundo Godoy (2006), é utilizado em situações em que o pesquisador busca explicitar uma situação a partir de problemas práticos decorrentes de situações individuais e sociais e nas interações humanas.

Para Collis e Hussey (1995), o estudo de caso compreende o interesse de uma análise, de forma extensiva, de um fenômeno. Collis e Hussey (1995) definem o estudo de caso como uma avaliação de um único exemplo de um fenômeno de interesse e é um modelo de metodologia fenomenológica. Vergara (2013) afirma que o estudo de caso é circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como uma pessoa, uma família, um produto, uma empresa, um órgão público, uma comunidade ou, mesmo, um país.

Gil (1991) explica que o estudo de caso é cada vez mais utilizado quando os pesquisadores precisam explorar ocorrências da vida real que precisam ser definidas; detalhar ambiente onde está sendo realizada uma investigação; e, esclarecer causas de ocorrência de certo fenômeno em situações difíceis as quais impossibilitam utilizar levantamentos e experimentos. Portanto, o estudo de caso é caracterizado por Gil (2002) como um estudo profundo de um ou poucos objetos, possibilitando um conhecimento detalhado.

4.3 Tipo de pesquisa quanto à abordagem

A pesquisa em ciências sociais não deve adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais. O seu objeto é histórico e possui uma consciência histórico-social. “Isto significa que tanto o pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às ações e às suas construções” (BARROS; LEHFELD, 2003, p. 32).

Demo (1995, p. 231) afirma que há facilidade na unilateralização da qualidade política ao se adotar uma ou outra perspectiva, mas “é importante lembrar que uma não é maior nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica”.

May (2004) ressalta que para avaliar diferentes métodos é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática. É necessário atentar para os pontos fortes e as fragilidades na produção do conhecimento social.

4.4 Unidade de análise, unidade de observação e sujeitos da pesquisa

A escolha da unidade a ser investigada é obtida tendo em vista o problema ou questão, que preocupa o investigador. A unidade de análise, segundo Collis e Hussey (2005, p. 73), “é um tipo de caso aos quais as variáveis ou fenômenos sendo estudados se referem, e sobre o qual se coletam e analisam os dados”. Para os autores, pode ser, uma organização, um grupo de empregados, um acontecimento, um procedimento e também, um indivíduo. Diante disso, a unidade de análise desta pesquisa é a assistência estudantil na UFMG.

E os sujeitos de pesquisa compreenderam os indivíduos que foram entrevistados. Ao todo foram entrevistados 20 (vinte) estudantes beneficiários dos programas de assistência estudantil da UFMG. O perfil dos sujeitos de pesquisa foi escolhido e determinado em função do tempo em que o estudante assistido utiliza a assistência estudantil, igual ou maior que dois anos e por acessibilidade.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, Vergara (2013) explica que são as pessoas que fornecerão os dados necessários à investigação. Logo, os sujeitos da referida pesquisa foram os respondentes dos questionários e das entrevistas com roteiro semiestruturado.

Nesse contexto, a unidade de análise foi a Assistência Estudantil na UFMG e os sujeitos da pesquisa foram os alunos de graduação admitidos no período compreendido entre 2011 e 2014, de baixa condição socioeconômica, classificados em níveis I, II e III pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), usuários dos programas.

4.5 Técnicas de coletas de dados

De acordo com Vergara (2005), o pesquisador deve explicitar como os dados foram coletados para o alcance das respostas ao problema.

A coleta de dados foi feita por meio de questionário com questões discursivas e fechadas, apoiado em dados pessoais e perguntas em consonância com os objetivos específicos, utilizando a Escala de Likert, com seis níveis de classificação: “Concordo totalmente”, “Concordo parcialmente”, “Indiferente”, “Discordo parcialmente”, “Discordo totalmente” e “Não respondeu”, para mensurar as questões relativas às atitudes no contexto das ciências comportamentais. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância. Dessa forma, o respondente analisa o conteúdo da proposição e a intensidade da concordância ou não, o que aumenta o nível de complexidade cognitiva da escala (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014).

Os questionários foram enviados via correio eletrônico e também, entregues aos discentes, por meio físico, para maior agilidade, após orientação e coleta de

assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Posteriormente, foram compilados em gráficos e tabelas.

Conforme indicado por Flick (2013), as vantagens do uso de questionário on-line (via correio eletrônico) são válidas, devido a: baixo custo, o índice de resposta maior, retorno rápido, facilidade de uso e ausência de restrições espaciais.

Com a finalidade de obter um maior grau de compromisso nas respostas, os participantes foram escolhidos por acessibilidade, sendo-lhes assegurado o anonimato.

A entrevista, sob um ponto de vista geral, é uma forma específica de interação social. O pesquisador fica de frente para a pessoa que está sendo pesquisada e elabora perguntas, com fundamento nas respostas, surgem informações de interesse. Estabelece-se, assim, um diálogo, porém um diálogo peculiar, assimétrico, em que uma das partes procura coletar informações e a outra é a fonte dessas informações (SABINO, 1986).

Nas entrevistas, foi utilizado um roteiro semiestruturado. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios para obtenção de coletas de dados em pesquisas, uma vez que favorece a possibilidade da exposição dos pensamentos pelos entrevistados sobre os temas relacionados aos objetivos, geral e específicos.

Segundo Godoy (1995), a entrevista semiestruturada tem por objetivo principal entender os significados que os entrevistados dão às questões e situações referentes ao tema de interesse. Assim, a entrevista é usada para captar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia referente ao modo como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Se o pesquisador utilizar um roteiro, este não pode ser rígido, impossibilitando que o entrevistado se expresse em termos pessoais ou siga uma lógica diferente do entrevistador. Esta foi a estratégia utilizada nesta pesquisa. O roteiro da entrevista semiestruturado encontra-se no apêndice.

4.6 Técnicas de análise de dados

Primeiro, foi feita a análise dos dados por meio gráficos e tabelas, observando, contudo, o método de Melo (2009), ou seja, foram identificados os elementos das respostas e sistematizado em forma de tabelas.

Logo, pode-se dizer que o processo de análise de dados com base no método de Melo (2009), teve as seguintes fases:

- preparação, com transcrição das entrevistas, agrupamento e categorização das respostas.
- tabulação quantitativa: identificação dos elementos das respostas e agrupamento de acordo com o tema da pergunta, sistematizando em forma de tabelas.
- tabulação temática: é a definição de temas conforme objetivos do projeto, estruturados em planilha, agrupando os extratos mais significativos transcritos das entrevistas, destacando as falas do entrevistado.

Este processo de análise de dados segue os princípios de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977, p. 42), a qual define como conjunto o de técnicas de análise das comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), permitindo a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção.

Na tabulação temática, não há preocupação com a frequência das respostas, mas com a relevância dos discursos, contradições e outros elementos que “chamem a atenção do pesquisador com relação aos objetivos do estudo e ao referencial teórico adotado” (MELO, 2009, p. 13).

A inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção que recorre a indicadores é o objetivo da análise de conteúdo. Divide-se em descrição, que é a enumeração das características do texto, resumida após tratamento; e interpretação, significação concedida a estas características. A

inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada, entre descrição e interpretação (BARDIN, 1977).

As inferências procuram esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que a referida mensagem pode provocar (BARDIN, 1977).

No que concerne à escolha de categorias (classificação e agregação), a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em torno de categorias – forma geral de conceito/pensamento. As categorias são reflexos da realidade, sendo sínteses do saber. Modificam-se constantemente, assim como a realidade. Na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns (BARDIN, 1977).

Os critérios para escolher categorias são: semântico (temas); sintático (verbos, adjetivos, pronomes); léxico (juntar pelo sentido das palavras, agrupar os sinônimos, os antônimos); e expressivo (agrupar as perturbações da linguagem, da escrita) (BARDIN, 1977).

A categorização representa a passagem dos dados brutos a dados organizados. Na atividade de agrupar elementos comuns, estabelecendo categorias, seguem-se duas etapas: inventário (isolam-se os elementos comuns); e classificação (repartem-se os elementos e impõem-se certa organização à mensagem). Para categorizar, podem ser empregados dois processos inversos: tendo estabelecido o sistema de categorias, baseado em hipóteses teóricas, em que se dividem os elementos à medida que são encontrados é o procedimento de “caixas”, conforme Bardin (1977, p. 119); e as categorias emergem da classificação analógica dos elementos, surgem da análise do trabalho.

Para permitir realizar a sua função de análise das mensagens, a análise de conteúdo conta com a linguística e com as técnicas documentais, apesar de construir para si um campo próprio de investigação. Para Bardin (1977, p. 37), “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”. No que se refere às técnicas documentais, a autora afirma que se retirar a inferência da análise de conteúdo, limita-se a análise ao tipo categorial, ou temática.

Segundo Franco (2008), existe dois caminhos para se criar as categorias: antes ou após as entrevistas. Ambos apresentam vantagens e desvantagens.

No referido estudo, as categorias para abordagem foram criadas previamente. As categorias utilizadas para as análises são: Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); inclusão social pela educação; contribuição do programa para a formação acadêmica; e mudanças na vida dos alunos de baixa condição socioeconômica após os benefícios da assistência estudantil.

Encerrando a metodologia do estudo, no próximo capítulo, procede-se à apresentação e análise dos dados, discorrendo e analisando o perfil sociodemográfico do grupo pesquisado e suas percepções sobre o programa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa, o processo de análise de dados foi baseado no método de Melo (2009), o qual segue os princípios da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977, p. 42), definida como o conjunto de técnicas de análise das comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens com indicadores.

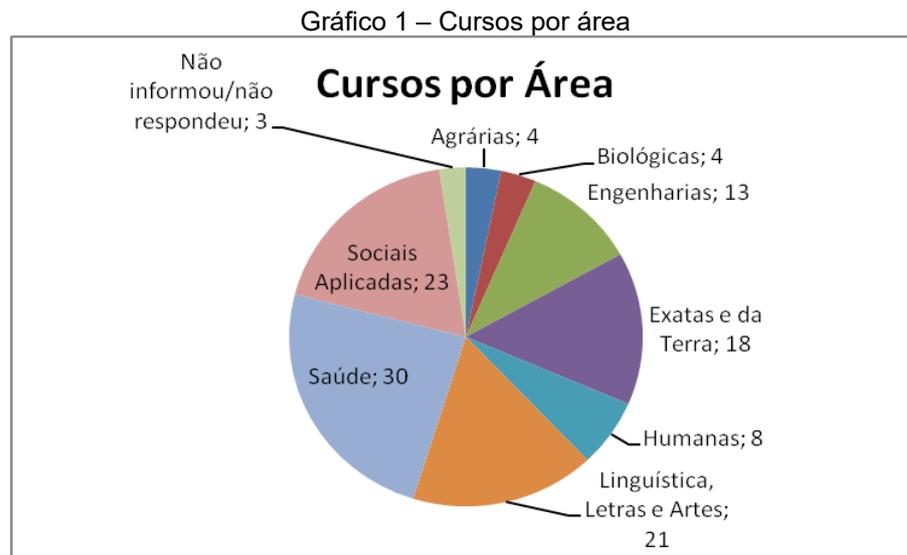
Vale ressaltar que o universo de estudantes, entre 2011 e 2014, cursando a partir do 4º período, classificados pela FUMP entre os níveis I e III, foi de aproximadamente 1803 (hum mil e oitocentos e três). Alerta-se que não é possível determinar o número exato de estudantes, porque alguns estão no exterior, via intercâmbio, e outros estão em regime de transdisciplinaridade, ou seja, matriculados em disciplinas que não fazem parte do currículo padrão do curso de origem.

Os questionários foram enviados e, também, entregues aos discentes por meio físico. Dos questionários aplicados foram recebidos 124 completos respondidos por discentes classificados pela FUMP, nos níveis I, II e III, no período compreendido entre os dias 17 e 23 de dezembro de 2015. Os questionários foram enviados via correio eletrônico e também, entregues aos discentes, por meio físico, para maior agilidade, após orientação e coleta de assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com a finalidade de obter um maior grau de compromisso nas respostas, os participantes foram escolhidos por acessibilidade, sendo-lhes assegurado o anonimato.

Destes 124 discentes respondentes, 21 vinculam-se à área de Linguística, Letras e Artes; 30, à área da Saúde; 23, à das Ciências Sociais Aplicadas; 4, à área das Ciências Agrárias; 4, à das Ciências Biológicas; 13, à das Engenharias; 18, à das Ciências Exatas e da Terra; 8, à das Ciências Humanas e 3 não responderam (Gráfico 1).

Embora haja estudos que relatem que a maioria dos discentes, oriundos das classes mais populares da sociedade, opte por cursos das áreas de Linguística, Letras e Ar-

tes, das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, nesse grupo específico dos estudantes pesquisados, o número maior está matriculado nos cursos da área da Saúde, seguidos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.



Fonte: Dados da pesquisa

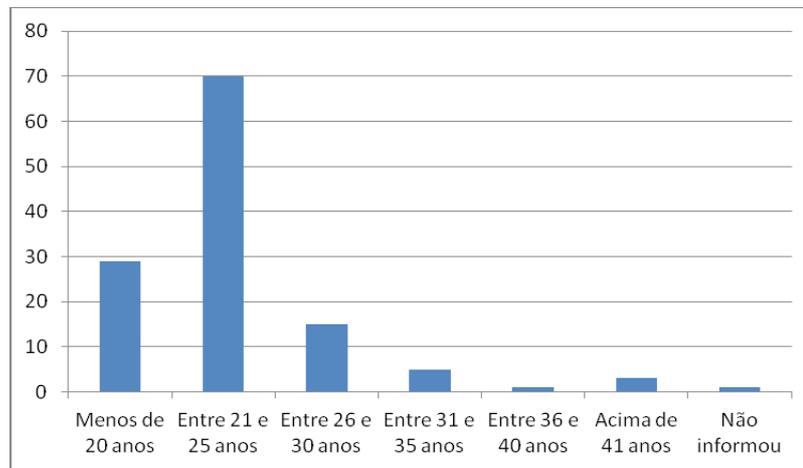
As entrevistas com roteiro semiestruturado foram realizadas entre os dias 18 e 23 de dezembro de 2015, uma vez que a previsão de término do semestre, de acordo com o calendário acadêmico era 22 de dezembro de 2015. Foram realizadas 20 entrevistas com roteiro semiestruturado com estudantes beneficiários dos programas de assistência estudantil da UFMG. Tanto os questionários como as entrevistas foram feitos por acessibilidade, o critério utilizado nas entrevistas foi o de saturação de dados.

Começou-se descrevendo o perfil sociodemográfico dos referidos estudantes.

5.1 Perfil sociodemográfico

Quanto à idade, 70 respondentes situavam na faixa etária entre 21 e 25 anos; 29, com menos de 20 anos; 15, entre 26 e 30 anos; 5, entre 31 e 35 anos; 1, entre 36 e 40 anos e 3, entre 41 e 60 anos(Gráfico 2).

Gráfico 2 – Faixa etária dos pesquisados

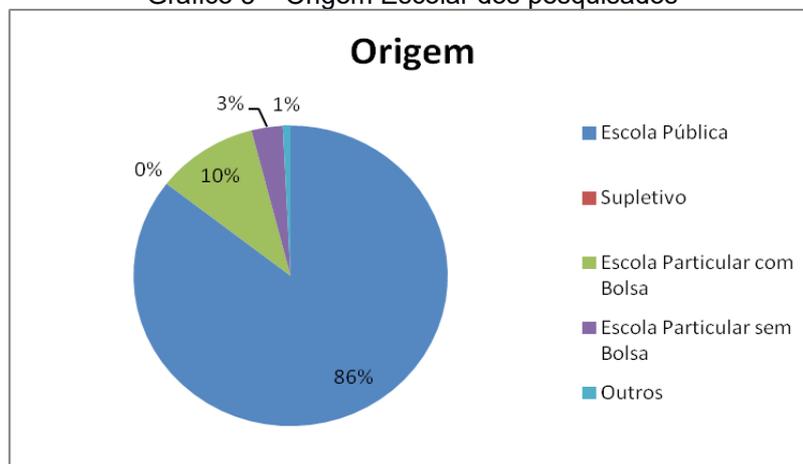


Fonte: Dados da pesquisa

Embora a predominância da idade seja entre 21 e 25 anos, nos cursos de graduação percebe-se a inclusão de discentes com menos de 20 anos e, também, entre 26 e 60 anos. Pode-se inferir, pelo menos parcialmente, que na atual conjuntura econômica e social e com os incentivos do Governo Federal para que determinados segmentos da sociedade tenham acesso a um curso superior, torna-se presente cada vez mais a procura por uma formação superior para melhor inserção no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e com mais exigências relacionadas a qualificação.

Com relação aos antecedentes escolares, ou seja, o ensino médio, 106 respondentes estudaram em escola pública, 13 em escola particular com bolsa e apenas 4, em escola particular sem bolsa. Um, informou "Outros", mas não especificou (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Origem Escolar dos pesquisados

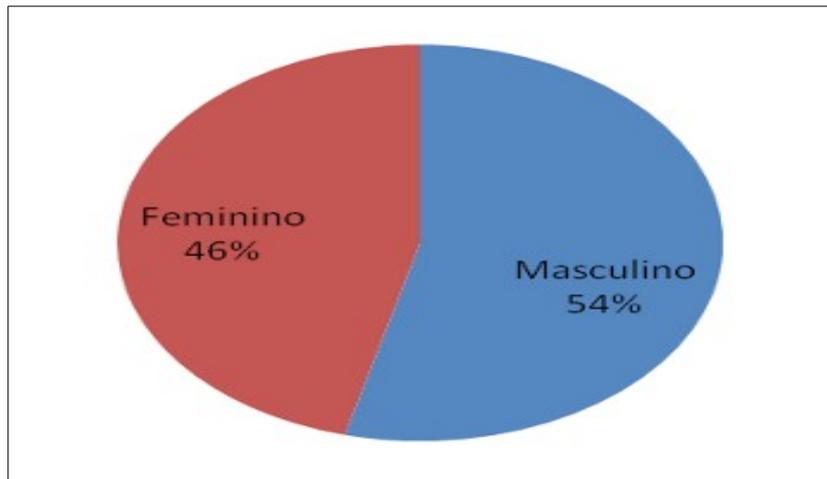


Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que um número grande de respondentes, o que representa 85%, era oriundo de escolas públicas e os que não eram conseguiram estudar em escola particular devido a uma bolsa de estudos (10%), o que se reitera, com base nos dados coletados, que a maioria deles é de baixa condição socioeconômica.

No que se refere ao gênero, dos 124 respondentes, 57 são mulheres e 67 são homens (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Gênero dos pesquisados

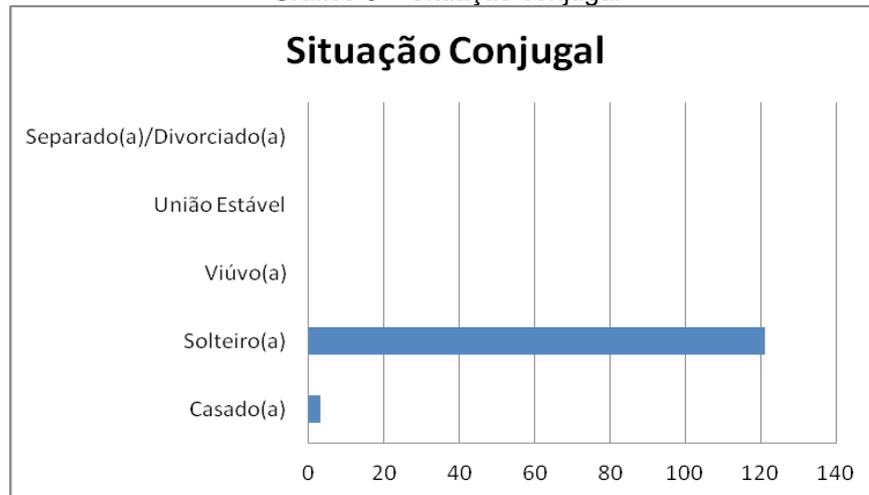


Fonte: Dados da pesquisa

Embora o número maior de respondentes do grupo pesquisado seja de pessoas do sexo masculino, a diferença não é muito grande. Pode-se dizer com base nos dados que a presença do sexo feminino está crescente tanto nos cursos superiores como no mercado de trabalho, devido, necessidade social e econômica da referida inserção.

Dos discentes pesquisados, 121 são solteiros, e apenas 3 são casados (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Situação conjugal



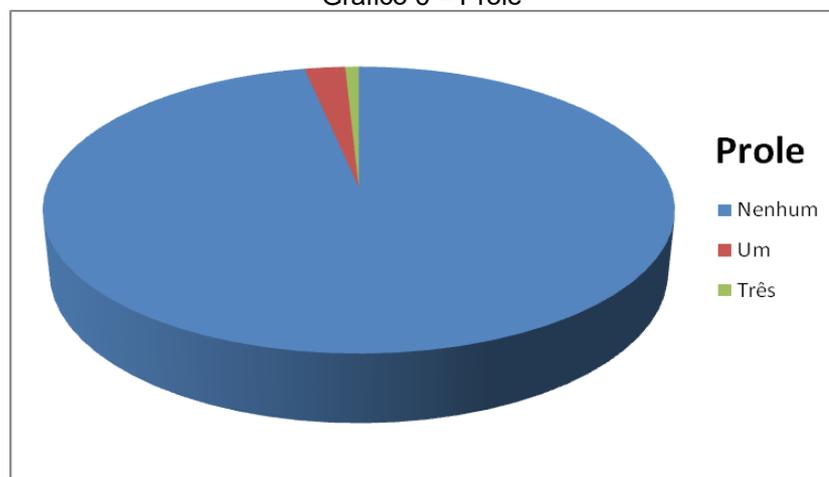
Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos estudantes respondentes da pesquisa é solteira.

Pode-se, com os dados analisados, dizer que o número maior do grupo, na atual conjuntura, tem como foco principal o curso que está fazendo. Também se deve levar em conta que a maioria do grupo pesquisado é ainda muito jovem, não têm nenhuma estabilidade financeira, e só é possível sustentar-se com a ajuda da assistência estudantil da universidade.

Com relação ao número de filhos, 120 responderam que não têm filhos, 3 que têm um filho, e 1 que tem 3 filhos. Logo, são 4 respondentes que têm filhos. Dentre eles, observou-se que um tem filho, mas não é casado e não tem união estável (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Prole

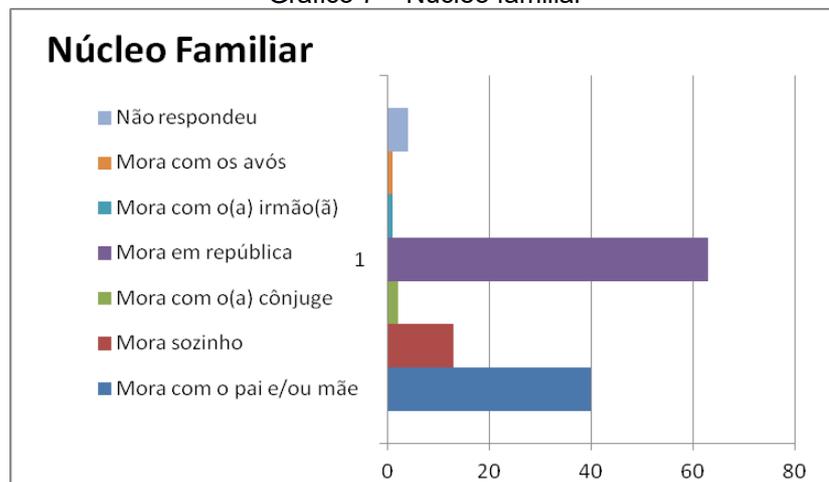


Fonte: Dados da pesquisa

Segundo os respondentes, 40 moram com o pai e ou a mãe; 63 informaram que residem em república; 13 moram sozinhos; 2 moram com o cônjuge; 1 mora com o irmão; e 1 mora com os avós (Gráfico 7).

No que concerne as respostas do grupo referente a com quem moram, notou-se que a maioria respondeu que reside em república, mas vale informar que a referida resposta reflete o momento atual dos estudantes, uma vez que um número grande não tem família na grande Belo Horizonte.

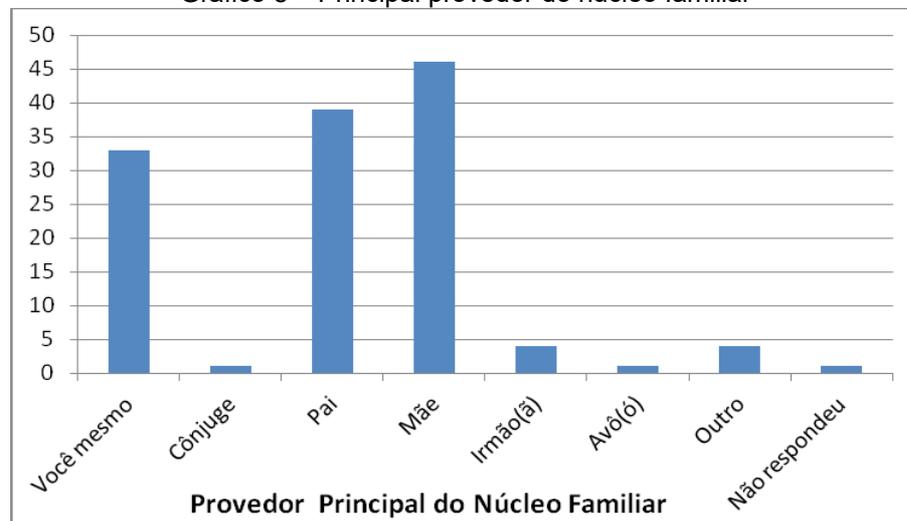
Gráfico 7 – Núcleo familiar



Fonte: Dados da pesquisa

Para 46 respondentes o principal provedor financeiro do núcleo familiar é a mãe; 39, o pai; e para 33, eles mesmos (Gráfico 8).

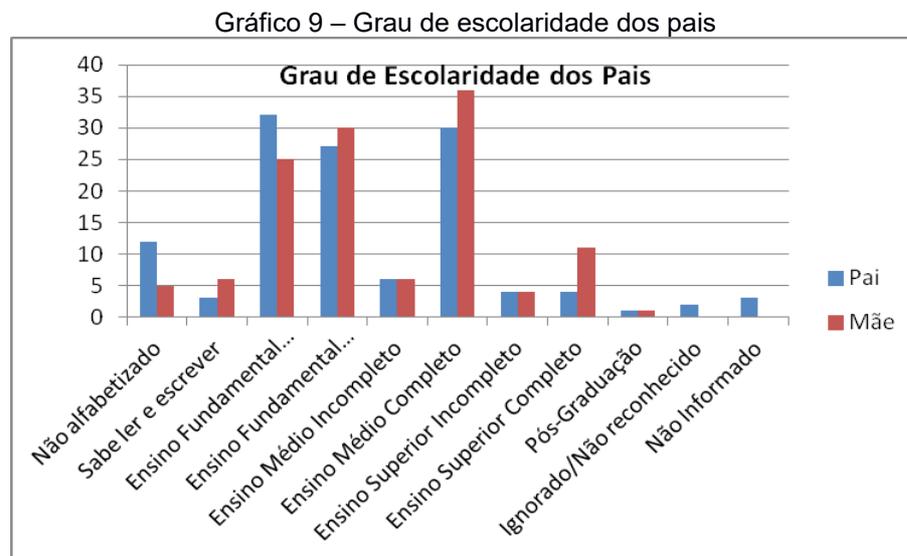
Gráfico 8 – Principal provedor do núcleo familiar



Fonte: Dados da pesquisa

No caso específico da pesquisa, os dados fornecidos pelos respondentes, mostram que a figura materna é a grande provedora.

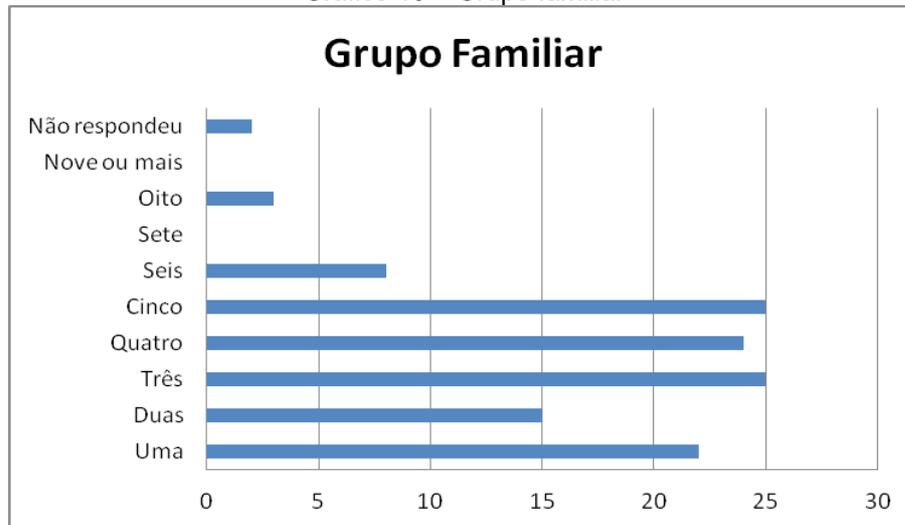
Outro dado que chama a atenção é o quesito escolaridade, em que a mãe tem o maior grau de estudos com relação a figura paterna. Segundo os respondentes, enquanto apenas 3% dos pais têm superior completo, as mães têm um percentual de 9%, embora a grande maioria deles tenha concluído apenas o ensino fundamental. Pode-se concluir com base nas respostas do grupo pesquisado, que os discentes respondentes serão quase por unanimidade a primeira geração da família a ter acesso a um curso de graduação (Gráfico 9).



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação a renda, de acordo com o grupo pesquisado, o maior número de pessoas do núcleo familiar que vivem da mesma renda é entre 4 e 6 pessoas, embora tenha família em que o número de pessoas que vivem da renda familiar é menor. Mas tem núcleo familiar, embora em número não muito expressivo, em que o número de pessoas varia entre 6 e 9 ou mais componentes que vivem da mesma renda familiar (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Grupo familiar



Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere à participação dos discentes respondentes na vida econômica do núcleo familiar, 42 responderam que eles mesmos se sustentam; 36 são sustentados; 3 que eram o principal provedor financeiro; e 5 que contribuíam financeiramente, embora parcialmente com o núcleo familiar (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Participação na vida econômica do núcleo familiar



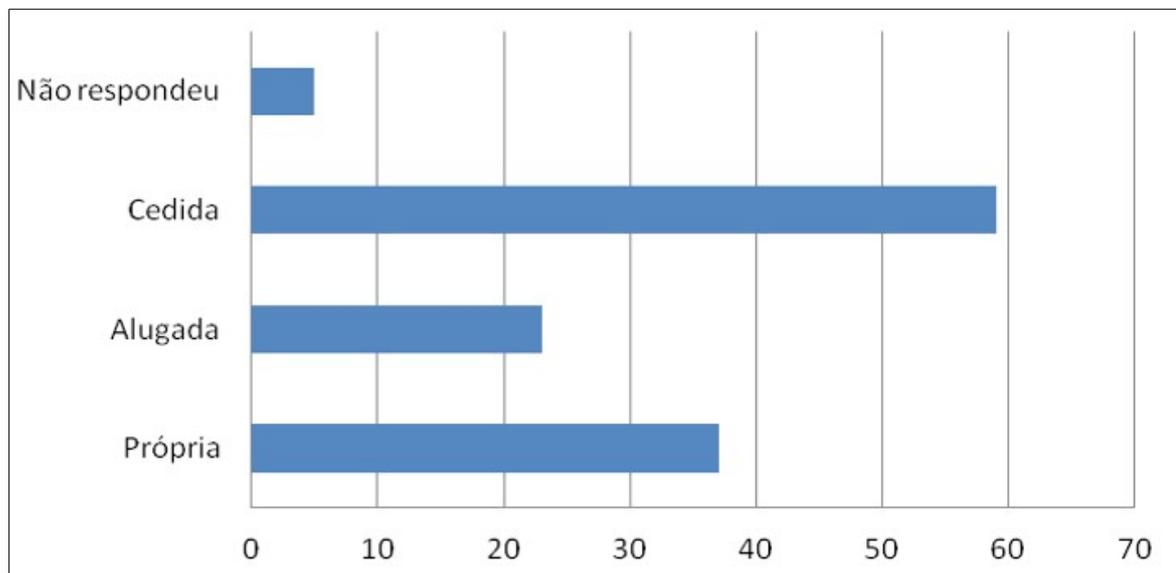
Fonte: Dados da pesquisa

Quase a maioria dos respondentes do grupo pesquisado informou que se sustenta. Observou-se, posteriormente, com base na análise das entrevistas de estudantes classificados pela FUMP, entre os níveis I, II e III, que eles sustentam-se sozinhos porque estão amparados pela política de assistência estudantil da universidade, uma vez que a maioria das famílias não tem condições de contribuir financeiramente para

a manutenção deles devido à precariedade de suas condições socioeconômicas. Quando algumas famílias podem contribuir, o valor não dá para fazer face às despesas mensais do estudante.

Com relação à situação de moradia do núcleo familiar, o maior número de famílias, assim como dos respondentes que vivem sozinhos, vive em moradia cedida; 23 deles informou que a família reside em moradia alugada; e somente 37 dos respondentes informou que a família tem moradia própria (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Situação da moradia



Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se inferir que ainda é grande o número de famílias sem acesso à casa própria, tendo que morar em casa cedida, na maioria das vezes, por parentes próximos e, até mesmo, por conhecidos.

Com relação ao perfil acadêmico, a tabela 2, mostra o número deles, distribuídos por cursos de graduação.

Tabela 2 – Número de respondentes por curso

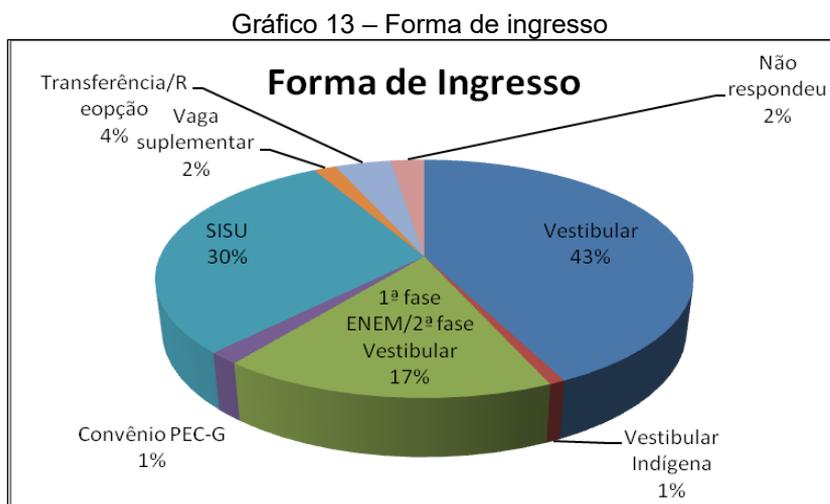
		(continua)	
Curso	Q	Curso	Q
Arquitetura e Urbanismo	2	Física	4
Artes Visuais	3	Fisioterapia	2
Aquacultura	1	Fonoaudiologia	3
Biblioteconomia	3	Geografia	3

			(conclusão)
Ciência da Computação	3	Gestão de Serviços de Saúde	1
Ciências Biológicas	4	História	1
Ciências Contábeis	1	Letras	5
Ciências do Estado	1	Matemática	1
Ciências Econômicas	1	Matemática Computacional	2
Ciências Sociais	2	Medicina	3
Cinema de Animação e Artes Digitais	1	Medicina Veterinária	3
Comunicação Social	5	Museologia	1
Dança	1	Música	9
Design de Moda	2	Nutrição	4
Direito	2	Odontologia	2
Educação Física	3	Pedagogia	1
Engenharia Aeroespacial	3	Psicologia	2
Engenharia Civil	1	Radiologia	1
Engenharia de Sistemas	1	Relações Econ. Internacionais	1
Engenharia Elétrica	2	Terapia Ocupacional	3
Engenharia Mecânica	3	Turismo	3
Engenharia Metalúrgica	2	Química	8
Engenharia Química	1	Não informou	1
Farmácia	8	Não respondeu	2
Filosofia	2		

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se o número maior de estudantes estão matriculados nos cursos de Medicina, Farmácia, Medicina, Veterinária, Terapia Ocupacional, Psicologia, Radiologia, Fonoaudiologia, Nutrição, Ciências Biológicas, Psicologia, Gestão de Serviços de Saúde, Fisioterapia e Educação Física o que corrobora com a divisão de cursos por área, anteriormente citados.

A maioria ingressou na universidade em 2011, sendo 43%% via vestibular; 30% via SISU; 2% via vagas suplementares; 1% via vestibular indígena; 4% via reopção e ou transferência; 1% via Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) (Gráfico 13).

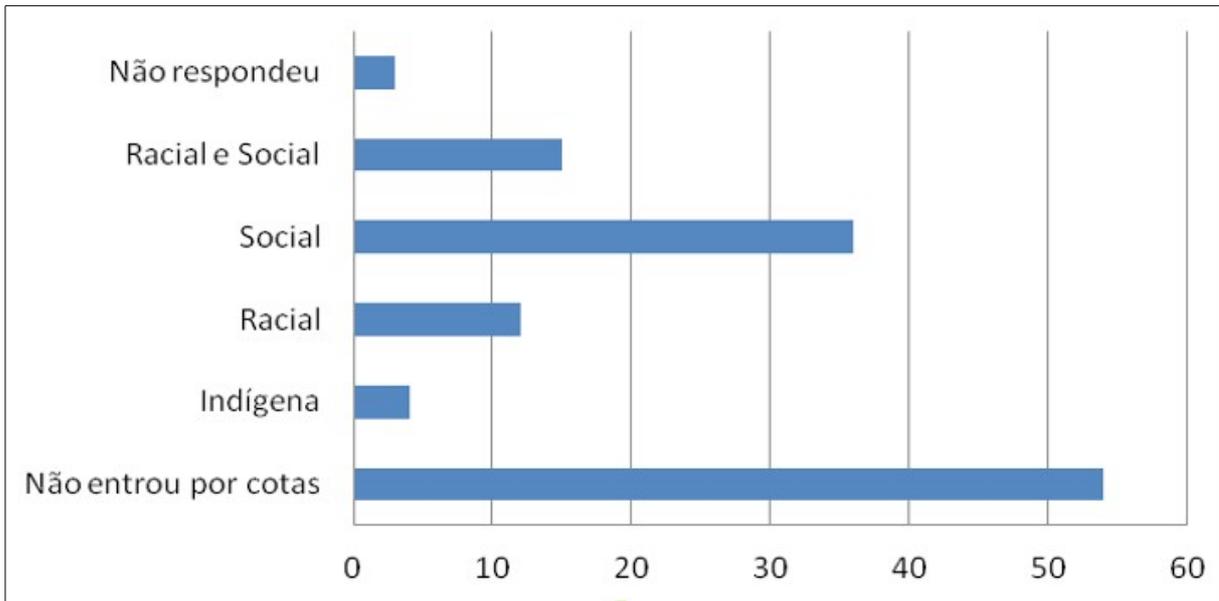


O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) foi criado oficialmente em 1965, pelo Decreto 55.613. Atualmente, é regido pelo Decreto 7.948, de 12 de março de 2013, da Presidenta da República (MEC, 2013).

O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o País. Constitui um dos instrumentos de cooperação educacional que o Governo brasileiro oferece a outros países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Possibilita que cidadãos desses países entre 18 e preferencialmente até 23 anos com ensino médio completo possam realizar estudos de graduação no País em Instituições de Ensino Superior Brasileiras, participantes do programa (MEC, 2013).

A maior parte dos respondentes entrou por ampla concorrência. Dos beneficiários das políticas de ingresso por cotas, a maioria indicou entrada pela cota social, seguida da cota racial e indígena (Gráfico 14). A cota social é a cota cujo recorte é a renda.

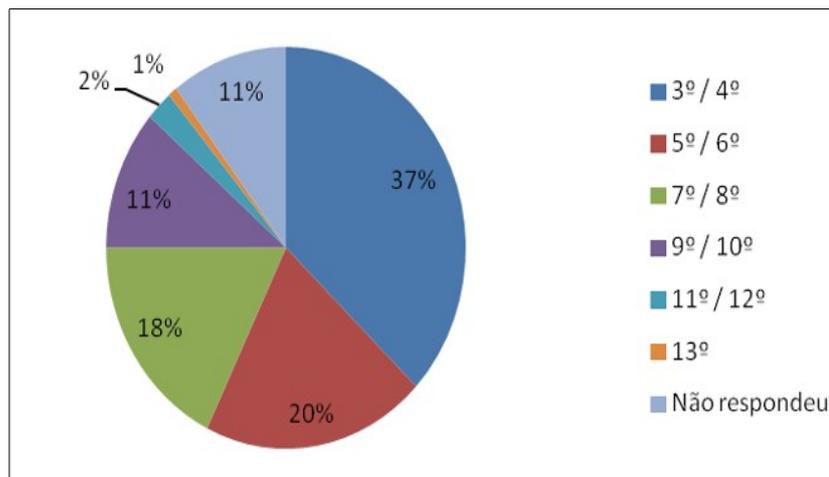
Gráfico 14 – Entrada por cotas



Fonte: Dados da pesquisa

O período que estão cursando situa-se entre o 4º e 13º período, sendo 46 entre o 3º e o 4º; 25 entre o 5º e o 6º; 22 entre o 7º e o 8º; 14 entre o 9º e o 10º períodos. Apenas 3 estudantes estão entre o 11º e 12º e 1 no 13º período (Gráfico 15). Vale ressaltar que os alunos têm o prazo máximo de sete anos, ou seja, quatorze períodos, para concluir o curso.

Gráfico 15 – Período em curso



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao turno, 61 cursam o integral; 34 o noturno; e 22 o matutino. Apenas 7 estudam no período da tarde. Isso permite concluir que quase a metade dos

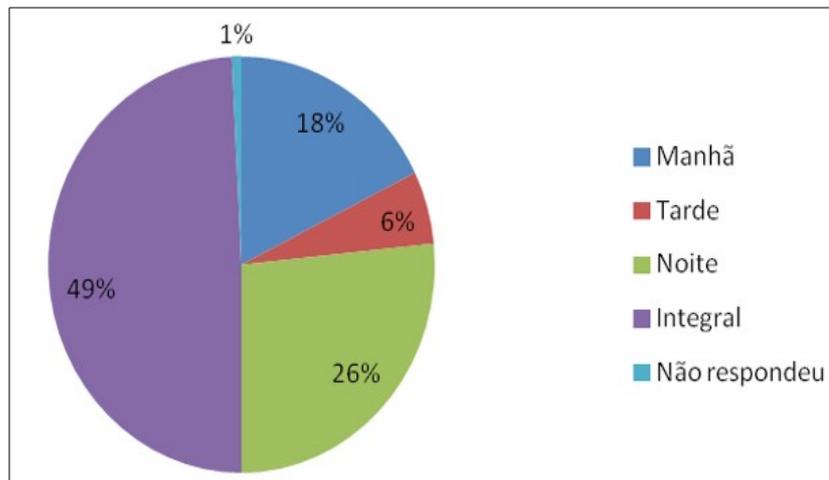
respondentes não pode fazer nenhum tipo de trabalho que tenha um retorno financeiro porque tem aulas nos dois turnos.

Os cursos em tempo integral, em sua grande maioria, são da grande área das Ciências da Vida, isto é Medicina, Farmácia, Biologia, Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional e Enfermagem, entre outros.

Outro dado a ser observado, concernente aos turnos, é que somente 7 estudantes estudam exclusivamente em cursos que funcionam no turno da tarde. Isso pode levar ao entendimento que eles optaram por estudar no referido período para terem a possibilidade de trabalhar, fazer estágios ou mesmo outros assuntos de ordem pessoal.

Embora a maioria estude em período integral, existe uma parcela considerável de estudantes, dentro o grupo pesquisado, que estuda no período noturno porque durante o dia realizam atividades laborais para complementar sua renda e ou da família (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Turno de estudo

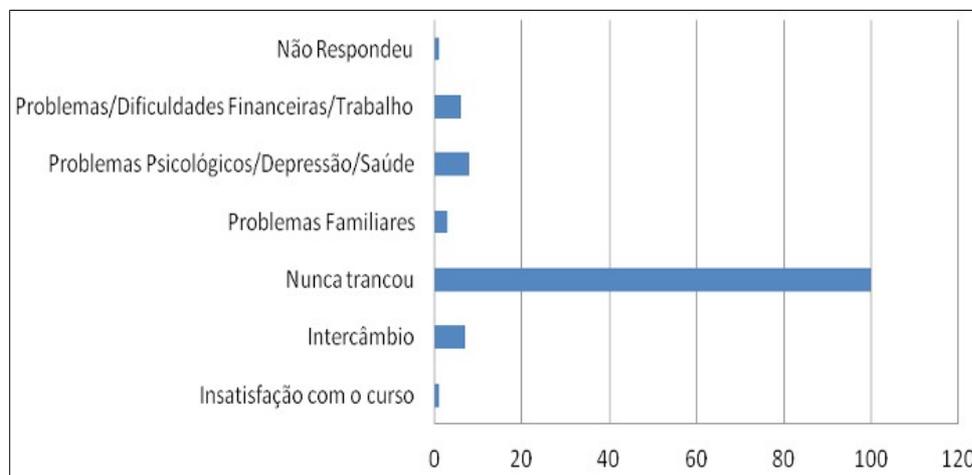


Fonte: Dados da pesquisa

Perguntados sobre trancamento de matrícula dos 124 respondentes, 24 trancaram o curso, sendo 13 uma vez; 9 trancaram o curso 2 vezes; e 2 três vezes. Desses trancamentos, 7 ocorreram em razão de intercâmbio; 6, de problemas de saúde de ordem física; 4, de problemas financeiros, 3, de problemas familiares; 2, de trabalho; 2, de depressão, e 1 por insatisfação com o curso. Um respondente marcou mais de

uma resposta para justificar o trancamento de matrícula mais de uma vez (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Trancamento de matrícula



Fonte: Dados da pesquisa

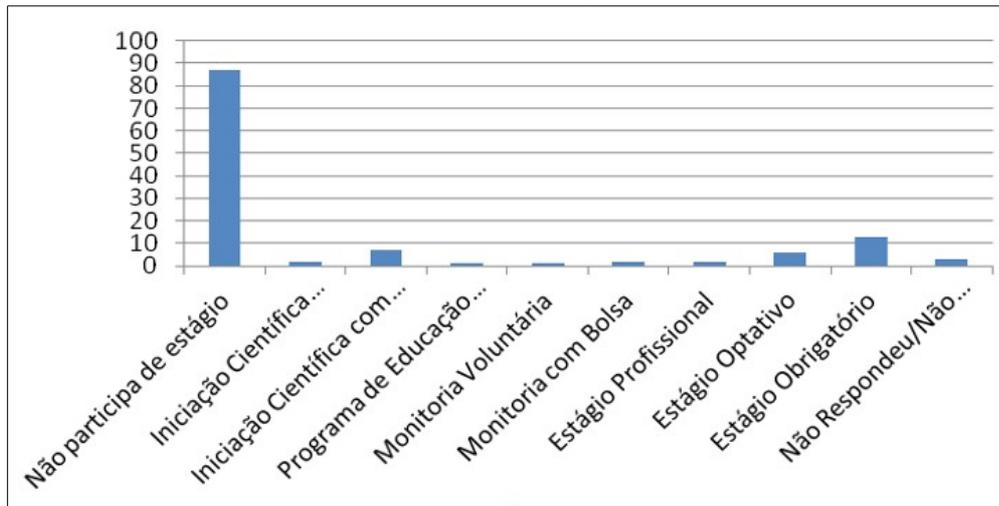
Tendo como parâmetro as respostas dos respondentes, beneficiários da assistência estudantil sobre trancamento de matrícula pode-se dizer que isso está diretamente relacionado a problemas considerados graves, exceto o intercâmbio, que os impossibilitaram realmente de continuar os estudos.

O intercâmbio na universidade tem por finalidade proporcionar aos estudantes, por intermédio de instituições parceiras no exterior, ter uma experiência acadêmica internacional que, posteriormente, integrará o seu histórico escolar. As instituições parceiras são de Portugal, China, Alemanha, dentre outros países.

Para se candidatar ao intercâmbio, o estudante precisa ter completado uma carga horária específica do seu curso de graduação, com base nos editais publicados. Os estudantes classificados pela FUMP recebem ajuda de custo para fazer face às despesas de manutenção enquanto durar o intercâmbio.

Com relação à participação em estágios, quase por unanimidade o grupo respondeu que não participa de estágios (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Estágios

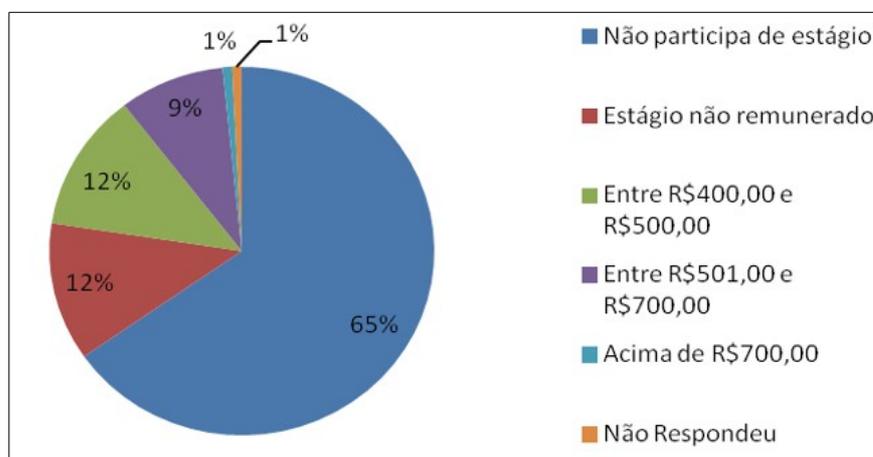


Fonte: Dados da pesquisa

Do grupo pesquisado, o equivalente a 70%, ou seja, 87 estudantes responderam que não participam de estágio; e 34, que participam de Iniciação Científica, estágio profissional, programa de Educação Tutorial, estágio pela FUMP, em instituições privadas. O valor mensal da remuneração do estágio varia entre R\$400,00 a R\$700,00 (Gráfico 19).

O referido valor serve para complementar a renda dos estudantes pesquisados, e tem alguns estudantes que com a bolsa estágio, além de complementar a sua renda ainda ajudam a família.

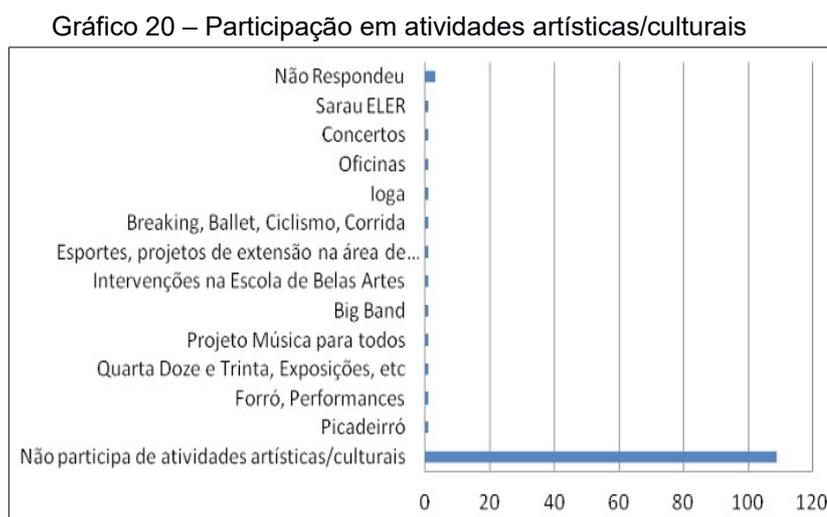
Gráfico 19 – Valor da remuneração do estágio



Fonte: Dados da pesquisa

No que concerne ao estágio, pode-se informar que quase a metade dos respondentes não participa de estágio devido a grande carga horária a cumprir em curso que prevê período integral.

Perguntados sobre a participação em atividades artística, cultural ou esportiva, apurou-se, que a maioria dos respondentes não participa. Apenas, 15 respondentes informaram que participam de atividades que podem ser diluídas em vários projetos, a saber: Picadeirró, Forró, Performances, Quarta Doze e Trinta, Exposições, Projeto Música para Todos, Big Band, intervenções na Escola de Belas Artes, esportes, projetos de extensão na área de Cinema, breaking, ballet, ciclismo, corrida, ioga, oficinas, concertos e sarau Eller (citando Cássia Eller) (Gráfico 20).



Fonte: Dados da pesquisa

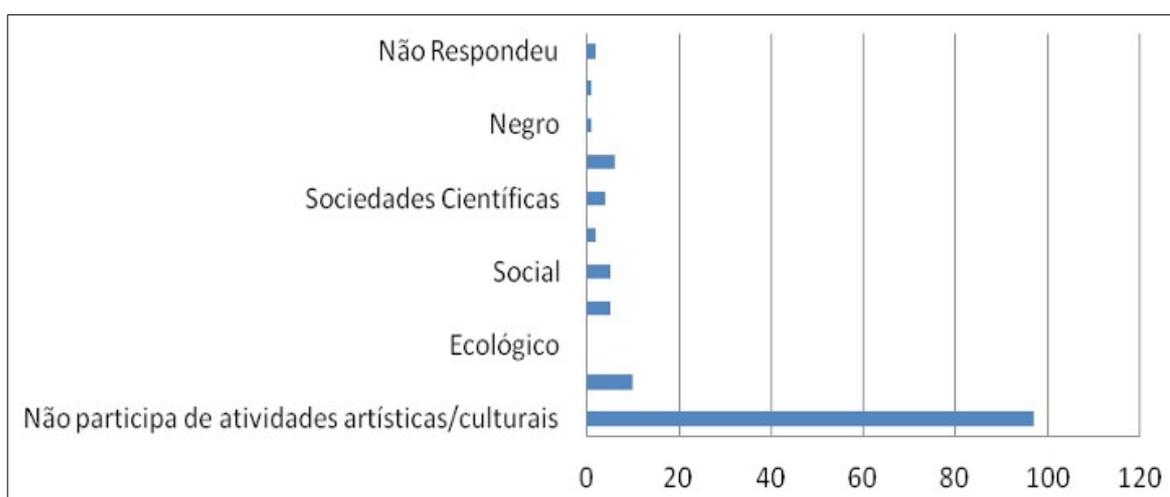
Nota: A soma das frequências é superior a 100% por ter sido possível aos entrevistados darem mais de uma resposta

Percebeu-se que quase a maioria do grupo de estudantes pesquisado tem como foco principal a sua formação acadêmica devido, principalmente, aos cursos em horário integral que exigem um tempo maior de dedicação. No que se refere a dedicação, pode-se dizer, "dedicação exclusiva", tem reflexo direto no bom desempenho acadêmico em quase totalidade do grupo respondente, principalmente após os primeiros períodos que tornam-se um pouco mais difíceis para a grande maioria devido a fase de adaptação.

Quanto aos movimentos na ou da universidade, 97 dos respondentes afirmaram que não participam de nenhum movimento e 27 discentes responderam que participam

de vários movimentos dentre eles, estudantis, ecológicos, religiosos, sociais, político-partidário, de sociedades científicas, de empresa Júnior, negro e de ações afirmativas. Percebe-se que alguns respondentes participam de mais de um movimento, mas o movimento que tem mais adesão é o estudantil seguido das empresas juniores e dos movimentos religiosos e sociais (Gráfico 21).

Gráfico 21 - Participação em movimentos na/da universidade



Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências é superior a 100% por ter sido possível aos entrevistados darem mais de uma resposta

Percebeu-se que o número maior de respondentes não faz atividades extracurriculares, sejam essas de cunho artístico e cultural, religioso, social, ou mesmo, do movimento estudantil, uma vez que ficou evidenciada a baixa participação nos referidos movimentos, como também nas atividades esportivas, sejam elas para melhorar o desempenho do corpo e ou a performance, incluindo-se aí a tentativa de perder peso, ter um corpo com mais músculo e mais flexível ou, mesmo, para recreação, lazer.

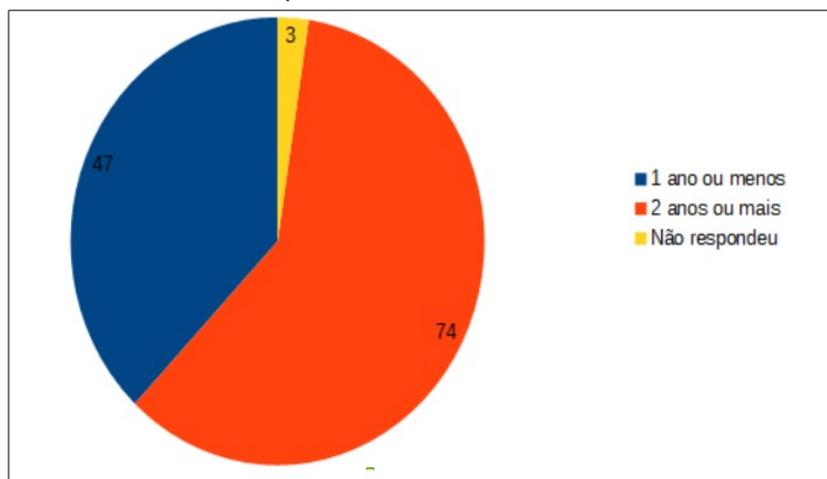
No caso específico das atividades esportivas, principalmente as que são pagas, os respondentes, além da falta de tempo pode não dispor de dinheiro para investir, como pode também ser por outros motivos não mencionados.

Nas poucas atividades esportivas mencionadas, percebe-se que quase todas não são em grupo, não dependem do outro e são individuais. Pode-se tentar entender porque são individuais tendo em vista que quase a metade dos estudantes

respondentes tendo como parâmetro os estudantes com carga horária maior de aulas e, também, os que fazem estágio, uma vez que o tempo disponível para dedicar as atividades esportivas é muito pouco, e em horários talvez não muito "ortodoxos". Isso foi percebido tendo em vista as atividades listadas pelo grupo respondente.

Em relação ao Programa Nacional de Assistência Estudantil, o grupo pesquisado informou que está fazendo uso dos benefícios da assistência estudantil entre 2 e 5 anos, sendo que a maioria dos estudantes do grupo pesquisado é usuária há mais de 2 anos (Gráfico 22).

Gráfico 22 – Tempo de uso da assistência estudantil



Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os benefícios mais importantes para o referido grupo, citam-se em ordem decrescente: alimentação, moradia universitária, bolsa de acesso a material didático, bolsa de auxílio financeiro, assistência à saúde, bolsa de acesso à informação digital e bolsa permanência, bolsa estágio e bolsa de acesso ao livro “Bernardo Álvares”.

A bolsa de acesso ao livro “Bernardo Álvares” é um benefício destinado aos estudantes de graduação da UFMG que apresentam mérito no desempenho acadêmico, com base na análise dos últimos rendimentos semestrais globais (RSG), e no histórico escolar disponível (FUMP, 2011) (Gráfico 23).

Gráfico 23 - Benefícios utilizados



Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências é superior a 100% por ter sido possível aos entrevistados darem mais de uma resposta

Vale ressaltar que para o estudante classificado como nível I a alimentação – incluindo café da manhã, almoço e jantar – é gratuita. Os estudantes classificados nos níveis II e III pagam R\$1,00.

Percebe-se a significância da alimentação, moradia, bolsa auxílio financeiro, assistência à saúde e outros benefícios da assistência estudantil, na vida dos estudantes classificados pela FUMP, entre os níveis I, II e III, para permanecerem em seus cursos, evitando, assim, a evasão e retenção escolar.

A tabela 3 mostra a escala Likert com as proposições feitas e o número de respostas dadas a cada proposição em números absolutos e, também, em percentuais para melhor ilustrar os comentários.

Tabela 3 – Percepções sobre o programa de assistência estudantil – valores absolutos

Proposições	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Indiferente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente	Não respondeu
Os programas de assistência estudantil na UFMG são satisfatórios	34	65	4	15	5	1
A assistência estudantil reduz os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais	44	61	5	12	1	1
O Programa contribui para a sua permanência na universidade	104	17	0	1	1	1
O Programa contribui para a sua formação acadêmica na universidade	88	28	2	3	2	1
As ações do Programa contribuem para reduzir a evasão escolar	67	38	8	9	0	2
Após o acesso à assistência estudantil é perceptível a ocorrência de mudança em sua trajetória de vida	80	29	8	3	2	2

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se que, a política de assistência estudantil desenvolvida na universidade por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) está de acordo com os parâmetros da Constituição Federal de 1988.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi o marco regulatório da garantia da efetividade de direitos fundamentais e da prevalência dos princípios democráticos “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, artigo 206).

Em seu artigo 214, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual seria elaborado pela União, com a colaboração dos estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 1988). O PNE foi regulamentado pela Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001, tendo por objetivos: melhorar a qualida-

de de ensino; e reduzir a desigualdade social no acesso e permanência na escola. O PNE define as diretrizes para articular e desenvolver todos os níveis de ensino e integrar as ações do Poder Público (MEC), (BRASIL, 2001)

Com relação às proposições feitas com o modelo da escala Likert, tendo com base os valores relacionados às marcações do grupo pesquisado no que concerne a "Concordo totalmente" e "Concordo parcialmente", que são de cunho positivo, pode-se afirmar que os respondentes acreditam que os programas de assistência estudantil desenvolvidos pela universidade são satisfatórios em sua abrangência, que a assistência estudantil reduz os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais e que o Programa de Assistência Estudantil da universidade contribui para a democratização do ensino e, conseqüentemente, a inclusão social pela educação, ao mesmo tempo em que contribui para a permanência na universidade, para a formação acadêmica e para a redução da evasão escolar.

No que tange à trajetória de vida, a maioria concordou que após o acesso aos benefícios da assistência estudantil da universidade a mudança para melhor foi perceptível.

Isso corrobora, mais uma vez, com o referencial teórico, pois, de acordo com Rodrigues, Schmitz e Freitas (2012), no âmbito da política educacional no Brasil, os planos em vigor fazem parte de um conjunto muito importante e necessário de ações, pois trazem uma nova perspectiva de educação, baseada na responsabilização e na participação popular, e favorece os mecanismos capazes de possibilitar o desenvolvimento de ações concretas a favor da educação. Além disso, demonstra a relevância da educação como campo estratégico para o desenvolvimento do País.

A seguir, discute-se cada categoria de análise com base nos extratos das entrevistas e o referencial teórico.

5.2 Os benefícios do Programa de Assistência Estudantil na ótica dos pesquisados

A maioria dos pesquisados respondeu que o tripé alimentação, moradia, material didático é que mais faz diferença na vida dos estudantes de baixa condição socioeconômica além do auxílio financeiro seja com relação às bolsas de material acadêmico, estágio e ou transporte, e da assistência à saúde, médica e odontológica.

Mas 30% dos entrevistados informou que a contribuição mais importante do programa é a permanência do estudante na universidade.

Foi citada, também, pelo grupo pesquisado, a questão da tranquilidade, da maior dedicação aos estudos, a contribuição social além da oportunidade de acesso a outros programas. Na questão da contribuição social, uma parte do grupo pesquisado referiu à importância do acesso a vaga na moradia universitária (tabela 4)

Tabela 4 – As contribuições do Programa de Assistência Estudantil para os seus beneficiários

	Total	%
Moradia estudantil, alimentação, bolsa material, médico, dentista, transporte, estágio	10	50
Permanência do estudante na Universidade	6	30
Tranquilidade	2	10
Possibilita mais dedicação aos estudos	2	10
Contribuição social	1	5
Oportunidade	1	5

Fonte: Dados da pesquisa

Os extratos citados a seguir das entrevistas do grupo pesquisado, revelam em sua maioria, os benefícios do programa considerados mais importantes que contribuem para melhorar a vida acadêmica e, conseqüentemente, a vida pessoal.

[...] Uma das mais importantes é a permanência do estudante na Universidade, que a gente sabe a dificuldade que o aluno tem de sair de sua casa no interior [...] muitas vezes, aquele que não tem a mínima condição de se sustentar numa capital como é Belo Horizonte. Então estes programas garantem a permanência ou tentam garantir a permanência desses alunos com alimentação... moradia.... Proporciona... Então, assim, sem estes benefícios, sem esse Programa,... muitos alunos não teriam

permanecido na universidade ou, talvez, não tivessem nem chegado a concluir o curso. (E1)

[...] Bem... é... No meu caso, assim, tem desde bolsa. Também tenho alimentação, também tenho moradia e também, de certa forma transporte. ... E para mim, sobre os principais motivos, é importante participar desse programa, porque eu não sou daqui de Minas Gerais. Eu vim lá do Amazonas. Sou da Amazônia [...] vim de lá para estudar aqui e não conheço ninguém. Então para mim esse programa de assistência tá sendo muito útil, pois garante que eu continue meus estudos aqui dentro de condições dignas, pois tenho alimentação, moradia. Tenho recurso financeiro que me garanta no meu percurso acadêmico. (E3)

[...] Tem sido boa pela questão... de... às vezes, o estudante tem de ficar o dia inteiro na faculdade. E esse programa ele ajuda na questão de alimentação, na questão de transporte. As questões de estágio, elas têm estágios selecionados, não são estágios pra toda a concorrência da faculdade, é só pra quem é membro do programa. Facilita a vida, né, dos estudantes que portam esse título seja em qualquer nível. Ajuda muito na questão de estágio, na questão de alimentação e transporte. Eu acho que esses são os três pontos principais, assim. (E4)

[...] que os alunos assistidos não teriam condições de fazer sem a assistência estudantil o curso, praticamente, seria inviabilizado. (E9)

[...] Eu acredito que, pelo que conheço da FUMP, fazer com que a vivência dos alunos que têm uma condição socioeconômica mais baixa seja melhor através do apoio financeiro, alimentação, transporte..... essas coisas assim. (E6)

[...] Eu não tenho certeza se vou me lembrar de tudo, mas, algumas questões sim. O acesso à moradia, à alimentação, o acesso a programas de cultura, ao material estudantil... (E11)

[...] apesar de eu saber de onde vem o dinheiro para os estudantes carentes da universidade [...] tem que manter o aluno na universidade com as necessidades que o aluno tem que é de: alimentação, de transporte, de saúde. [...] para manter o universitário carente na universidade. (E17)

Pode-se dizer, a partir dos extratos das entrevistas, a grande importância da assistência estudantil como política de cunho compensatório para a inserção de uma parcela da sociedade brasileira que nunca teve acesso a uma educação superior. Sem a assistência estudantil, a maioria do grupo não estaria na universidade devido a condição de pobreza.

Conforme Silva (2010), a política compensatória refere-se a todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar as carências nas condições de vida de grupos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social. Essas políticas têm incluído programas de

assistência e de transferência de renda, além daquelas referidas a educação, previdência e seguridade social.

O conceito de política compensatória não tem conteúdo ou destinatário específico, exprimindo, antes, uma diretiva política de governos de democracias liberais comprometidas com a efetividade da função social do Estado, concebida esta como dever permanente de assegurar proteção social atualmente aos governados em qualquer área das relações sociais em que essa proteção for requerida (SILVA, 2010).

Segundo Munanga (1996), historicamente, as políticas públicas brasileiras podem ser caracterizadas por medidas redistributivas ou de cunho assistencialistas contra a pobreza.

5.3 Contribuições do programa para a formação acadêmica, na perspectiva do aluno beneficiado

Justificando os principais motivos para participar do Programa de Assistência Estudantil, o grupo pesquisado respondeu que sem a assistência estudantil não estaria na universidade, uma vez que a família não tem condições de ajudar financeiramente devido à baixa condição socioeconômica. Além dessa premissa, apurou-se que há casos que, além da vulnerabilidade social, a orientação sexual fez os respondentes saírem de casa, seja por opção ou por não aceitação da orientação sexual pelo núcleo familiar. Nesse contexto, identificaram-se, com maior clareza, nas respostas das entrevistas do grupo pesquisado as contribuições do programa para a formação acadêmica na perspectiva do estudante. As respostas do grupo pesquisado no que concerne às entrevistas corroboram o que foi marcado na escala Likert, que compõe o questionário, em relação às proposições.

Vale ressaltar que na percepção dos respondentes, que os benefícios da assistência estudantil possibilitou fazer um curso de graduação almejado, e, possivelmente, terminá-lo sem grandes transtornos no que se refere a questão financeira. Seguem abaixo alguns extratos das entrevistas discorrendo sobre as contribuições do programa.

[...] Em primeiro lugar, sou de família de renda baixa. Tenho orientação sexual diferente da maioria da sociedade, fui expulso de casa. E, então, sem a

assistência estudantil eu não teria possibilidade de fazer este curso, com que sempre sonhei.(E8)

[...] A pobreza. A maioria de nós vem de outra cidade, nunca imaginou estar numa universidade federal ainda mais tão longe assim, de casa. Como sou “nível I”, sou de uma família humilde, que não tem como me enviar qualquer quantia em dinheiro. Eu dependo totalmente da assistência estudantil. (E9)

[...] Eu..... eu sou de São Paulo. [...] A princípio eu vim morar com meu pai, e meu pai veio a falecer ano passado, e eu fiquei sem ninguém.,eu tinha acabado de entrar na faculdade. E, aí eu também já não morava mais com ele né? Eu morava sozinha, mas ele era uma pessoa que ia me ajudar. Eu não tenho contato com a minha mãe. A gente não dá certo. E minha avó é aposentada. Não tem como me mandar dinheiro. Então,aí eu tranquei a faculdade em 2013/2. Entrei em 2014/1. Ai, eu só entrei porque eu consegui ajuda da FUMP, porque senão eu não ia entrar. Ia largar de novo. (E16)

[...] Ótimo. Os principais motivos ele é bem evidente. Eu não tinha condições de me manter na universidade [...] mesmo também porque eu não sou de Belo Horizonte. Eu moro longe. Meus pais não têm condição de me manter. Eu tô formando agora, mas desde o começo da faculdade eu sou inscrito no Programa. Tenho os benefícios todos e passa os meses eu posso ficar tranquilo, pois eu sei que eu vou ter uma bolsa no final do mês para me manter no próximo mês e isso para mim é muito tranquilo. Eu passo a não ter necessidade de alimentação, necessidade em questão de me manter, preocupação com o outro mês, o que vai ser da minha vida acadêmica, preocupar em como vai ser, é isso porque eu sou assistindo pelo PNAES. (E17)

As respostas do grupo pesquisado revelou que a situação vivenciada pelos estudantes de baixa condição socioeconômica está em consonância com o referencial teórico. Nesse contexto, as políticas públicas, de cunho compensatório e ou afirmativo, devem ser entendidas não somente na perspectiva de compensação de uma história de discriminação, mas como uma iniciativa de promoção de igualdade na transformação social e no fomento de uma nova realidade e na busca da eliminação da discriminação e exclusão de grupos minoritários e socialmente discriminados (MOEHLECKE, 2002). Ainda segundo Moehlecke (2002), essas ações são medidas especiais de políticas públicas e/ou ações privadas de cunho temporário, ou não, que incidem nas questões raciais, de gênero e de inclusão de pessoas com deficiência ou indígenas, pobres entre outros grupos socialmente discriminados.

Corroborando este entendimento, Gomes (2002) sugere que, partindo da premissa de que tais grupos normalmente não são representados em certas áreas ou são sub-representados seja em posições de mando e prestígio no mercado de trabalho e nas atividades estatais, seja nas instituições de formação que abrem as portas do

sucesso e às realizações individuais, as políticas afirmativas cumprem o importante papel de cobrir essas lacunas, fazendo com que a ocupação das posições de Estado e do mercado de trabalho se faça, na medida do possível, em maior harmonia com o caráter plúrimo da sociedade.

5.4 Contribuições da política de Assistência Estudantil para a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica, para realização de seu curso

Com relação à permanência do estudante no curso, a maioria do grupo pesquisado afirmou que a política de Assistência Estudantil garante, integralmente, a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica. Somente um dos respondentes acredita que “a igualdade fica comprometida” no caso específico de estudantes casados que precisam de outra renda para manter a família. Seguem alguns extratos de entrevistas que corroboram tal conclusão.

[...] Em algumas ações, como no caso dos cursos, como eu disse anteriormente. No entanto, embora eu não saiba se a FUMP conseguiria interferir nisto, eu percebo que em alguns casos essa igualdade fica comprometida, pois o aluno que não tenha tempo a dispor, a não ser com retorno financeiro, por uma questão de necessidade (precisa trabalhar) fica excluído de programas de iniciação e de monitorias que são de natureza voluntária. Sobre a permanência, isso depende de que o aluno consiga se manter com a mínima dignidade na vida fora da Universidade para que ele possa continuar estudando. A FUMP têm algumas restrições. Por exemplo, o aluno casado tem dificuldades maiores para obter vaga na moradia estudantil. (E6)

[...] Sobre a permanência, auxilia bastante. Eu, por exemplo, dependo totalmente do apoio da assistência estudantil para permanecer na universidade. (E7)

[...] Sim garante..... Eu já tinha falado disso. Garante, porque eu se não fosse essa bolsa eu deixaria desde algum tempo o curso. (E19)

É importante frisar que a política de Assistência Estudantil não tem como pressuposto garantir a manutenção da família, e sim do estudante de baixa condição socioeconômica, para que ele faça e termine o seu curso de graduação em condições de equidade; ou seja, igualdade de oportunidades em relação aos demais grupos inseridos na universidade. Nesse sentido, faz-se necessário refletir que a política de Assistência Estudantil enquanto política pública tem uma verba destinada tão somente ao estudante de graduação de baixa renda. Portanto, não deve e não

pode ser confundida com a política de assistência social, que é mais ampla e tem como foco, na maioria das vezes, o sujeito e a família.

Segundo Amaro (2005), entende-se por ação afirmativa qualquer política pública que, operando com base no critério de discriminação positiva, visa favorecer grupos socialmente discriminados por motivos de raça, religião, sexo, etnia e pobres e que, em decorrência disso, experimentam uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais. Isso implica a formulação de políticas abertamente não universais, visando beneficiar de forma diferenciada grupos discriminados, de modo a permitir que, no médio e no longo prazo, eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes.

5.5 Mudanças ocorridas na vida dos alunos após serem contemplados com os benefícios do Programa de Assistência Estudantil

As respostas dos entrevistados revelam que o grupo foi unânime em responder que houve mudanças tanto na vida pessoal como na acadêmica. Pode-se inferir que as referidas mudanças foram principalmente em nível financeiro. Ou seja, contemplam o acesso a bolsas, à alimentação gratuita e à moradia universitária. Elas refletiram diretamente no rendimento semestral global, na socialização e na saúde, principalmente a psíquica.

Percebe-se que as repostas condizem com o referencial teórico no tocante à importância da assistência estudantil e, conseqüentemente, à inclusão de novos atores na educação superior brasileira. Esses novos atores não estariam na universidade se não tivessem acesso a benefícios como programas de bolsas, moradia, alimentação, auxílio transporte, auxílio a material escolar, incentivo a participação em programas culturais, dentre outros, conforme tabela 5.

Tabela 5 - Percepção sobre as mudanças ocorridas após benefícios do programa (continua)

Itens discriminados:	Frequência
Tranquilidade	1
Tendo mais acesso, eu soube mais o que a Universidade pode me proporcionar, além da parte acadêmica, com a assistência estudantil	1
Moradia já aliviou muito pra mim	1

	(conclusão)
Alívio, conforto psicológico, ficar mais inteira para meus estudos.	1
Fazer todas as refeições gratuitamente e a bolsa de auxílio para material acadêmico ajudou bastante.	1
Melhora na vida acadêmica	1
Houve algumas mudanças. Antes de receber a os benefícios, eu vinha para a Universidade, basicamente, só para estudar e voltava pra casa, hoje eu consigo permanecer o dia inteiro aqui.	1
Depois da assistência, passei a me sentir mais estável, pelo menos financeiramente.	1
A desigualdade de capacitação. Então, é preciso que a oportunidade nos seja oferecida e eu consegui.	1
Maior benefício foi a moradia, pude conviver com diversas pessoas e pude evoluir como pessoa e isto influenciou no meu desempenho acadêmico.	1
Tenho acesso à moradia e demais benefícios, como uma bolsa de estágio em que trabalho só quatro horas diárias, podendo me dedicar aos estudos.	1
Ter acesso a bolsa, bandeirão e material também contribui significativamente.	1
Eu senti um crescimento, principalmente cultural.. Acho que, por enquanto, o maior benefício da assistência é a moradia.	1
Eu aprendi muita, muita coisa. E me inspirou também esse programa de assistência porque eu acho que é uma ..., é ... faz parte dos direitos humanos, a gente tem condição de comer, de arrumar um lugar pra poder dormir tranquilamente.	1
Conseguir muita coisa fora do que eu preciso, que é uma roupinha básica, um é alimentação mesmo, produto pessoal, higiene pessoal, coisas básicas mesmo.	1
no âmbito social, eu como pessoa, ajudou na questão de eu vim tranquilo pra faculdade	1
Minha vida mudou muito. Falo isso porque fui de intercâmbio, já voltei e eu agradeço muito [...] Pessoal. Acho que é só o crescimento mesmo, amadurecimento.	1
Quando cheguei ao Brasil, minha situação era difícil, eu tinha que esperar chegar dinheiro, tinha de estudar. Com a assistência, diminuí um pouco a ansiedade que eu sentia.	1
A moradia é próxima da Universidade, é bem localizada, acho que auxiliou em muitos aspectos.	1
No início a gente não tinha Bolsa Permanência. Tinha uma bolsa da FUNAI que geralmente atrasava muito. Então assim era uma preocupação muito [...] E que às vezes tinha 3 meses, a gente ficava sem receber Bolsa.	1
	20

É perceptível as mudanças na vida dos estudantes do grupo pesquisado após os benefícios da assistência estudantil, principalmente pelos benefícios considerados o tripé moradia, alimentação e bolsas (ajuda financeira). Mas, há também registros de ordem psíquica, como a tranquilidade, o amadurecimento, o crescimento como pessoa nos âmbitos social, cultural e acadêmico. Os extratos de entrevistas ressaltam as mudanças ocorridas:

[...] Antes da assistência estudantil, eu tinha de correr atrás, de alguma forma, de conseguir meu sustento. Depois da assistência, passei a me sentir mais estável, pelo menos financeiramente. [...] Além da alimentação, eu tenho uma bolsa de R\$400,00. [...]. Depois da assistência, passei a me sentir independente. Pude começar a fazer outras coisas que eu desejava, como, por exemplo, produzir artigos. (E8)

[...] Bom, antes dos benefícios eu tinha começado um curso de graduação que eu tive de abandonar (eu fazia design na UEMG), pois não pude me sustentar. Meu irmão é autista, e somos os três: eu, minha mãe e meu irmão. Então, tentei o sonho novamente. Passei na UFMG e pensei também que no futuro meu irmão e minha mãe, quando envelhecer, ficarão sob a minha responsabilidade. Tentei, com receio de que desse errado novamente. E uma série de fatores deve ser considerada. A diferença enorme do custo de vida na Capital em relação ao interior, de onde eu vim, e a desigualdade de capacitação. Então, é preciso que a oportunidade nos seja oferecida, e eu consegui. (E9)

[...] Antes dos benefícios, eu não tinha ideia de como é a vida aqui na UFMG. Me sentia meio sozinho. Como o maior benefício foi a moradia, pude conviver com diversas pessoas e pude evoluir como pessoa, e isto influenciou no meu desempenho acadêmico. (E10)

[...] isto! Eu tinha que trabalhar, dando aulas, durante oito horas por dia. Depois da assistência, eu não precisei mais trabalhar pois tenho acesso à moradia e demais benefícios, como uma bolsa de estágio em que trabalho só quatro horas diárias, podendo me dedicar aos estudos. (E11)

O significativo aumento das vagas das universidades e o aumento do acesso ao ensino superior de parcela da população historicamente excluída, como as mulheres, a população negra e os povos indígenas, oriundas de famílias de baixa condição socioeconômica, trouxe a discussão sobre a necessidade de garantir condições para a permanência desses alunos na universidade (CARVALHO, 2013).

Kowalski (2012) ressalta a importância das Instituições de Ensino Superior (IES) nas afirmações das políticas educacionais que atendam às necessidades socioeconômicas, psicológicas e psicopedagógicas dos alunos ingressantes e apresentam as devidas demandas aos setores responsáveis por fomentar as condições de aproveitamento acadêmico.

É imperativa a busca pela redução das desigualdades socioeconômicas. Isso faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Porém, é necessário criar mecanismos que garantam a permanência daqueles que ingressam nas IES, “reduzindo os efeitos das desigualdades apresentados por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e excluídos social e economicamente” (KOWALSKI, 2012, p. 24)

5.6 Princípios e objetivos do PNAES tendo como parâmetro a inclusão social, na perspectiva dos pesquisados

Em sua maioria, o grupo pesquisado acredita que a assistência estudantil trabalha na perspectiva de que a aquisição de educação é realmente um insumo importante. Percebeu-se nas falas dos entrevistados a importância de ser protagonista de sua história por intermédio da educação, da aquisição do conhecimento.

Os entrevistados mostram em seus depoimentos que além do suporte para realizar um curso superior, os beneficiários têm ganhos adicionais:

[...] Uma vez com acesso a esses benefícios, a universidade, juntamente com isso, te proporciona um pensamento diferente de tudo que você vive fora da universidade, que você estuda em uma universidade particular e que te faz crescer como pessoa, mais como pessoa que como estudante. E aí acaba que se você vai ser inserido naquele sistema eu não sei, mas vai ser inserido com uma mente totalmente diferente das pessoas que estão já nesse sistema há muitos anos. (E1)

[...] Além de a assistência trabalhar o desenvolvimento do capital humano para o próprio estudante, ele como ser humano agente de mudanças, agente que tem influência no meio, também vai refletir naqueles que vão se beneficiar do nosso estudo. Eu, por exemplo que estudo aqui na UFMG, eu estou me beneficiando muito, aprendendo como ser uma futura médica. Quando me formar eu vou retornar para o meu povo.... Vejo que sim. A assistência estudantil está inserida dentro desse processo que este cientista, este professor mencionou. Concordo! (E3)

[...] Acho que estudar numa universidade proporciona desenvolvimento pessoal, além do intelectual, pela oportunidade que oferece de conviver com pessoas diversas e participar de ações de várias naturezas. E a assistência estudantil contribui indiretamente para este desenvolvimento ao possibilitar a permanência na universidade. (E5)

Segundo Carvalho (2013), o País encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua

universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas, sociais e econômicos, vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais.

Ao lado da ampliação do acesso, com o melhor aproveitamento da estrutura física e do aumento do qualificado contingente de recursos humanos existentes nas universidades federais, está também a preocupação de garantir a qualidade da graduação da educação pública. Ela é fundamental para que os diferentes percursos acadêmicos oferecidos possam levar à formação de pessoas aptas a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, em que a aceleração do processo de conhecimento exige profissionais com formação ampla e sólida. A educação superior, de outro lado, não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também em formar cidadãos, com espírito crítico, capazes de contribuir para a solução de problemas cada vez mais complexos da vida pública (CARVALHO, 2013).

Para Habermas (1996), o cidadão deve ser democraticamente ativo. Ou seja, os indivíduos podem influenciar concretamente a transformação de sua realidade de vida e seu convívio social. Neste contexto, torna-se imprescindível o engajamento dos cidadãos em todo o processo de discussão, definição e implementação de políticas públicas.

Para a maioria dos entrevistados, os critérios para acesso ao Programa de Assistência Estudantil na universidade, são válidos, embora rígidos, para evitar fraudes, mas o nivelamento demora “muito”, devido aos inúmeros documentos que têm que apresentar para comprovar a condição socioeconômica. Segundo o grupo pesquisado, deveriam ser menos burocrático e exigir menos documentos, uma vez que, muitas vezes, as famílias nem têm alguns documentos exigidos.

Alguns extratos das entrevistas sobre os critérios para acesso a Assistência estudantil da universidade.

[...] No meu caso, como estudante indígena, não foi difícil. Acredito que para os outros estudantes não sei. Por mim, na minha posição como estudante

indígena, eu não vejo grandes dificuldades, não, pelo contrário, eu achei que foi até rápido. É porque depende de quem está por trás da burocracia.... (E4)

[...] Eu estava no terceiro período quando consegui meu nivelamento. Eu achei bem difícil conseguir toda a documentação. Por isto a demora. Mas, acho correto pois, sendo limitado o número de bolsas, é preciso estabelecer critérios que garantam o atendimento aos realmente necessitados e, também, evitar fraudes. (E5)

[...] Considero-os rígidos, ao que parece, objetivando evitar fraudes. No entanto, ele exclui alunos necessitados por algum detalhe e, por outro lado, oferece assistência a alunos que, na minha avaliação, não fazem... não necessitam dela. (E6)

Os entrevistados respondentes, às vezes, devido certa ingenuidade, parecem não entender que o processo para a avaliação socioeconômica tem que obedecer a princípios orientados pela administração pública e para prestar contas a sociedade. Além disso, os recursos são finitos, em contraposição ao número maior de sujeitos em plena inserção na universidade.

Perguntados sobre a divulgação das ações do Programa de Assistência Estudantil, o grupo pesquisado respondeu, em sua grande maioria, que é necessário melhorar as referidas ações, pois, muitas vezes as informações não chegam aos estudantes, em especial, os de baixa condição socioeconômica. O grupo entende que é necessário melhorar a divulgação das ações, para que cada um e outros na mesma condição consiga acessar os benefícios em menor tempo possível, para não passar dificuldades em sua manutenção financeira, o que acarreta problemas relacionados à vida acadêmica, principalmente ao baixo rendimento.

A maioria dos entrevistados afirmou que não há divulgação ou ela é insuficiente no que concerne às ações do Programa de Assistência Estudantil:

[...] Não. Eu acho que não. Eu, por exemplo, não sei de todas, assim, todos os objetivos. Eu, por exemplo, quando eu cheguei aqui eu fui saber da assistência estudantil através de uma menina que fazia o mesmo curso que eu. Não, não teve um momento assim que foi tão divulgado na universidade a ponto de eu já olhar e já correr atrás disso. Eu não me lembro de ter visto nos papéis nem nada disso assim. [...] Eu nem sabia que tinha uma assistência estudantil, na verdade, na Universidade. (E3)

[...] Até certo ponto, sim. No entanto, tem gente que fica um tempo sem saber da existência da assistência. O calouro precisa ser melhor informado. (E13)

[...] eu acho que é realizada adequadamente. E mesmo que tenha algumas coisas que eu acho que pode melhorar, mas eu acho que é, é bom do jeito que tá. (E14)

Pode-se entender, com base nas respostas do grupo pesquisado, que a melhoria da divulgação contribuirá diretamente, de forma mais acentuada, para a democratização das condições de permanência na universidade, embora, em linhas gerais e quase em sua abrangência, a universidade tenha, ao longo desses anos, conseguido alcançar este quesito.

Embora os respondentes acreditem que o programa é bom, faz-se necessário avaliá-lo com uma frequência definida, uma vez que as transformações na sociedade são constantes.

Alguns respondentes acreditam que a parte médica precisa ser expandida, principalmente com profissionais especializados nas áreas de Psiquiatria e Psicologia. Mas, quase por unanimidade, a maioria do grupo procurou de alguma forma, reafirmar a contribuição das ações do Programa de Assistência Estudantil para a democratização e a ampliação das condições de permanência, além da inclusão social, conforme os extratos das entrevistas citados a seguir.

[...] Gostaria de falar sobre o intercâmbio que vou fazer na Holanda, que eu não teria condições de fazer se não fosse a bolsa da FUMP. Mesmo não sendo uma bolsa que cubra todas as necessidades (ajuntei um pouco com os rendimentos do meu estágio), é importante a FUMP oferecer estas oportunidades, bem como descontos nos materiais do curso e bolsa. Antes daqui eu não pensei que conseguiria já na graduação esta oportunidade sem ter que ficar durante uns dez anos num emprego (provavelmente, depois de formada), ajuntando dinheiro para tentar a possibilidade de estudar fora do País na minha área, adquirindo outra perspectiva. Acho importante, bem legal. (E5)

[...] Acho que o programa precisa contemplar melhor a parte médica, observando uma rotina de atendimento psicológico, pois há vários alunos com depressão. Um colega meu teve de sair por causa de um problema de esquizofrenia. Acho que é isso. (E13)

[...] que não. Penso em ir para pós-graduação. A assistência estudantil não vai me beneficiar mais, mas sou muito grato por todos os benefícios que eu tive. Eu desejo que muitos alunos pobres, negros, que desejem formar em medicina que isso seja possível para eles. Sonhar, tentar se manter na universidade. (...) Assistência estudantil eu tenho direito! É um direito meu. E, com isso, nós vamos mudar o perfil da universidade mesmo..... Hoje não, tá mais inclusivo. A universidade é inclusiva nesse ponto, mas ela tem de ser inclusiva também em manter o aluno. E aí, que seja pelo PNAES, pela assistência estudantil. Que o perfil da universidade mude. (E17)

Vale enfatizar que a inclusão, no contexto das universidades, se dá pela educação, ou seja, pela via do conhecimento. A importância da assistência estudantil tem-se aqui reiterada mais uma vez.

Segundo Chauí (2003), é necessário examinar a universidade pública em uma nova perspectiva, iniciando pelo fato de que o Estado não pode e não deve tomar a educação pelo prisma do gasto público, mas vê-la como um investimento social e político. E isso só será possível se a educação for considerada um direito, e não um privilégio nem um serviço.

No sexto capítulo, a conclusão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar as contribuições das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a permanência, a formação acadêmica e a perspectiva para a inclusão social sob a percepção de estudantes de baixa condição socioeconômica da Universidade Federal de Minas Gerais no período de 2011 a 2014.

Para realizá-lo foi utilizado questionário com questões fechadas e discursivas aplicados por email e, também, por meio físico visando a coleta de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dos questionários aplicados foram validados 124. A complementação da coleta de dados foi feita com 20 entrevistas com roteiro semiestruturado dentre o grupo que respondeu o questionário. Foram utilizados os critérios de acessibilidade e, também, no caso específico das entrevistas, a saturação de dados. O período de realização da pesquisa foi entre os dias 17 e 23 de dezembro de 2015, sendo que as entrevistas começaram no dia 18 de dezembro.

As categorias utilizadas para a análise, sempre sob a ótica dos estudantes classificados, entre os níveis I e III, pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) foram: Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), permanência, contribuição do programa para a formação acadêmica e permanência para a realização de seu curso, inclusão social e as mudanças na vida deles após benefícios da assistência estudantil.

Ressalta-se a importância da aplicação dos questionários e das entrevistas para que o estudo tivesse um enfoque melhor, tendo como parâmetro a análise de conteúdo. A formulação das perguntas do questionário e da entrevista com roteiro semiestruturado foi relacionada diretamente ao objetivo geral e aos objetivos específicos propostos para a análise do fenômeno estudado.

O processo de análise de dados, baseado no método de Melo (2009), teve as três fases distintas que foram a preparação, com a transcrição das entrevistas agrupamento e categorização das respostas, a tabulação quantitativa, identificação dos elementos das respostas e agrupamento de acordo com o tema da pergunta,

sistematizando em forma de tabelas e, a tabulação temática, ou seja, a definição de temas, com base nos objetivos do projeto, estruturados em planilha, agrupando os extratos mais significativos transcritos das entrevistas e destacando as falas do entrevistado. O referido método segue os princípios da análise de conteúdo proposto por Bardin.

A partir da análise dos dados obtidos foram identificados, de forma clara, os pontos de convergência entre as respostas obtidas tanto nos questionários como nas entrevistas com roteiro semiestruturado e o referencial teórico.

Com relação aos benefícios do Programa de Assistência Estudantil, a maioria dos pesquisados respondeu que o tripé alimentação – moradia – material didático foi o que mais faz diferença na vida dos estudantes de baixa condição socioeconômica, além do auxílio financeiro e da assistência à saúde.

Dos referidos benefícios, vale ressaltar que a alimentação e moradia são muito importantes do ponto de vista de direitos fundamentais do ser humano.

Percebeu-se nas respostas do grupo pesquisado a identificação dos benefícios do programa considerados mais importantes, que contribuem para uma melhor vida acadêmica e, conseqüentemente, a vida pessoal.

De acordo com os dados analisados, as contribuições do programa para a formação acadêmica na perspectiva dos estudantes do grupo pesquisado, a política de Assistência Estudantil da universidade cumpre, neste contexto, um dos objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, que é o de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior.

No que concerne as contribuições do programa para a permanência de estudantes de baixa condição socioeconômica para realização de seu curso também foram percebidas pelo grupo pesquisado, por meio dos benefícios recebidos, não tendo que se preocupar com sua manutenção no dia a dia, o grupo pesquisado tem condições tanto físicas como psíquicas de centrar esforços voltados somente para sua graduação e seu aprimoramento concernente ao conhecimento.

As mudanças ocorridas na vida dos alunos após serem contemplados com os benefícios do Programa de Assistência Estudantil, segundo os estudantes pesquisados, foram muitas, principalmente no campo financeiro, por meio da concessão de bolsas, do acesso à alimentação que é supervisionada diretamente por nutricionistas, e da moradia universitária.

Vale ressaltar que os estudantes de graduação classificados como de nível I, sendo contemplados, têm acesso gratuito à alimentação e à moradia universitária, o que é muito importante, pois a grande maioria, no caso específico dos entrevistados, é proveniente do interior de Minas Gerais e, muitas vezes, ou não tem nenhum parente ou, se tem, eles não têm condições de recebê-los por muito tempo, porque vivem em estado de pobreza, tem uma prole a ser considerada, moram bem longe e a sua residência não dispõe de quarto individual. Alguns estudantes são de outros estados.

Sobre a análise do cumprimento dos princípios e objetivos do PNAES, tendo como parâmetro a inclusão social na educação, na perspectiva dos pesquisados, pode-se afirmar que sob a ótica da maioria dos estudantes, eles acreditam que foram incluídos socialmente por intermédio da educação, em especial no concernente à inserção no Programa de Moradia Universitária da universidade.

Para alguns estudantes do grupo pesquisado, conseguir o benefício de uma vaga na moradia universitária foi a melhor e maior inclusão social que aconteceu nas suas vidas, uma vez que tiveram acesso a outras culturas e diferentes línguas, interagiram com estudantes e professores oriundos de outros estados e até de outros países.

Logo, pode-se afirmar, com base nas respostas do grupo pesquisado que a política de assistência estudantil da universidade, financiada pelo MEC, a partir de 2008, por intermédio do Programa Nacional de Assistência Estudantil, objeto deste estudo, está cumprindo com a sua missão, pois, ao mesmo tempo em que socializa o conhecimento com o acesso a uma formação de qualidade, está contribuindo, também, para o futuro da sociedade.

Segundo o grupo pesquisado, as mudanças ocorridas após o acesso aos benefícios refletiram diretamente no rendimento semestral global, na socialização e na saúde.

Com relação a análise dos princípios e objetivos do PNAES se foram cumpridos tendo como parâmetro a inclusão social na perspectiva dos pesquisados, pode-se afirmar, com base nas respostas tanto nos questionários e quanto nas entrevistas dos estudantes classificados nos níveis I, II e III, pela FUMP, percebe-se que os princípios e os objetivos estão condizentes com a proposta do Programa Nacional de Assistência Estudantil.

A política de assistência estudantil da universidade financiada pelo MEC, a partir de 2008, por intermédio do Programa Nacional de Assistência Estudantil, objeto deste estudo, está cumprindo com a sua missão, pois, ao mesmo tempo em que socializa o conhecimento com o acesso a uma formação de qualidade, está contribuindo para o futuro da sociedade, uma vez que, os beneficiados pela referida assistência ao terminarem o seu curso de graduação, serão inseridos, no médio e no longo prazo, no mercado de trabalho como uma mão de obra qualificada, mudando, na maioria das vezes, a trajetória de vida dos estudantes, da sua família e do meio social.

Portanto, faz-se necessário reiterar a importância da educação para o desenvolvimento humano, pois são estimuladas as habilidades do ser humano, ao mesmo tempo em que novas são desenvolvidas. Com a inserção e a manutenção de uma parcela da sociedade tida como excluída, cada vez mais crescente na universidade, por meio da assistência estudantil percebe-se a ocorrência constante de transformações sociais, as quais só foram e serão possíveis pela inclusão social pela educação.

Embora a análise das respostas da maioria do grupo pesquisado esteja de acordo com o princípio e objetivos do PNAES, o grupo detectou alguns pontos de fragilidade, como o acesso à informação, visto que muitos deles só conseguiram informações acerca da assistência estudantil por intermédio de colegas, o que, em alguns casos, colocou em risco a permanência deles no curso.

Outra fragilidade, conforme o grupo pesquisado prende-se ao atendimento médico, reivindicando a ampliação dos serviços de psicologia e de psiquiatria, para que

possam atender um maior número de estudantes no programa. Mas o ponto mais frágil que gerou unanimidade foi a divulgação da política para a sociedade, por exemplo, nas escolas públicas dentre outras.

Alguns membros do grupo pesquisado citaram a necessidade de a política ser mais humanizada, “ter um olhar mais voltado para os sujeitos nos seus referidos cursos”, e que seja reavaliada a possibilidade de o PNAES, nos níveis macro e micro, acompanhar as mudanças da sociedade, principalmente no quesito econômico.

No tocante aos critérios que regem a avaliação socioeconômica sugerem que eles sejam reavaliados, com a participação maior dos estudantes, e que a avaliação do programa, na ótica do beneficiado, tenha uma frequência definida e conte com a participação de todos os atores envolvidos no planejamento para retificar ou ratificar as ações, uma vez que as transformações na sociedade são constantes e mudam, às vezes, muito em determinada conjuntura.

Assim, pode-se entender que a assistência estudantil é um direito social, que tem por finalidade prover os recursos necessários para que os estudantes de baixa condição socioeconômica tenham a possibilidade de permanecer na universidade, com bom desempenho, até a sua formação em um curso superior, minimizando a evasão escolar e o trancamento de matrículas. Trata-se simplesmente de direitos humanos, que vão desde as ações relacionadas à saúde e ao bem-estar, perpassando pelo acesso a instrumentos pedagógicos para a formação profissional, até ao atendimento das necessidades básicas, como alimentação e recursos financeiros, por meio de bolsas, moradia e transporte.

Para finalizar, com relação a limitação do estudo, entende-se que o questionário poderia ser estruturado para fazer uma triangulação de dados. E, as sugestões para novas pesquisas sobre esta temática, inclusive, fazendo estudos comparativos com a realidade de outras universidades. Acredita-se que este tema enseja possibilidades de novas pesquisas na área de Administração e em outras áreas de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. Em Direção às Melhores Práticas de Avaliação. Brasília, Revista do Serviço Público, ano 51, n. 4, out./dez., 2000.
- ALVES, Jolinda de Moaes. A Assistência Estudantil no Âmbito da Política de Educação Superior Pública. Serviço Social em Revista. V. 5, n. 1, jul./dez., 2002.
- AMARO, Sarita. A Questão Racial na Assistência Social: um debate emergente. In: Revista Serviço Social & Sociedade, nº 81. São Paulo: Cortez, 2005. Análise de Conteúdo: A proposta de Laurence Bardin. Disponível em <http://www.caleidoscopio.psc.br/ideias/bardin.html>
- ANDRADE, Diego César Terra de et al. A gestão pública e o REUNI: entre o social e o gerencial. Revista da Universidade Vale do Rio Verde. Três Corações, v. 9, p. 154-170. Ago/dez/2011
- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte; PINHEIRO, Helano Diógenes. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. Ensaio, Belo Horizonte, v.18, nº69, p.647-668, out/dez, 2010.
- ARAUJO, Maria Paula Nascimento. Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007. 304p.
- ARNOULD, Eric; PRICE, Linda; ZINKHAN, George. Consumers. Chicago. Irwin / McGraw-Hill, 2002. 896 p.
- ASSUMPÇÃO, Jairo José; CAMPOS, Lucila Maria de Souza. Avaliação de Projetos Sociais: A Rede, os Nós e a Teia. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, ENANPAD, 33., 2009, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPAD, 2009.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. v. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977
- BARROS, Aidin de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia Costa de. Metodologia para avaliação de políticas públicas: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Coleção Questões da Nossa Época, v. 75. Cortez, 4ª Ed. 2007.
- BLUMBERG, Patrícia. De Córdoba aos dias atuais: a luta pela reforma universitária. In: União Nacional dos Estudantes. Disponível em: <http://www.une.org.br/2012/12/de-cordoba-aos-dias-atuais-a-luta-da-une-pela-reforma-universitaria/>

BOBBIO, Norberto. A Era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONETTI, Lindomar Wessler. Políticas Públicas por dentro. Ijuí: Editora Injuí, 2011. p.59-96.

BRANDINI, Valéria. Por uma etnografia das práticas de consumo. Comunicação, mídia e consumo. São Paulo. Vol. 4 n. 9 p. 153-169, mar./2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm

BRASIL. Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007a. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007b. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1843, de 7 de Dezembro de 1939. Dispõe sobre a nacionalização do trabalho e a proteção ao trabalhador nacional. Brasília: 1939. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=1843&tipo_norma=DEL&data=19391207&link=s

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal/UNESCO, 2001. 186 p.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm

BRASIL. Portaria Normativa n.º 2, de 26 de Janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Brasília: Casa Civil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task....

BRASIL. Portaria Normativa n.º 39, de 12 de Dezembro de 2007c. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília: Ministério da Educação.

BUENO, Julio; OLIVEIRA, Ricardo de. ENAP – Escola Nacional de Administração Pública. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: www.ensp.gov.br/artigos. Acesso em: abril 2015.

CAMPOS, Francisco. Educação e Cultura. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CARVALHO, Soraya Comanducci da Silva. Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Lavras. Dissertação (mestrado) – Lavras: UFLA, 2013. 130p.:Il.

CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA. Discriminação positiva, ação afirmativa: em busca da igualdade. Brasília: CFEMEA, 1995

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade operacional. Folha de São Paulo, Caderno Mais. São Paulo, 9 de maio de 1999.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A Universidade Pública sob nova perspectiva. In: Conferência de Abertura da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – em Poços de Caldas. São Paulo: USP, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene. (2006). Política de Expansão, Diversificação e Privatização da educação superior brasileira. In: XII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 2006, Campo Grande. XII SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. Avaliação de Projetos Sociais. Petropolis: Vozes, 2004.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 352p.

COSTA, Frederico Lustosa da; CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de Programas Públicos: desafios conceituais e metodológicos. RAP, Rio de Janeiro, p. 969-992, Set./Out. 2003.

COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Revista do Serviço Público, ano 52, No. 4, Brasília, out./dez. 2001.

CUNHA, Carla Giane Soares da. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. 2006. Disponível em <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper06.pdf>

CUNHA, Luiz Antônio. A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3 ed. [revista] – São Paulo, SP: ed. UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. In: Cadernos de Pesquisa. vol.35, n.124, pp. 11-32. 2005.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 19 de Junho de 1999. Itália. Disponível em: <http://w3.unl.pt/bolonha/docs-pdf/declaracao-de-bolonha-1/view>

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO - 1789. Textos Básicos sobre Derechos Humanos. Madrid. Universidad Complutense, 1973, traduzido do espanhol por Marcus Cláudio Acqua Viva. APUD. FERREIRA Filho, Manoel G. et al. Liberdades Públicas São Paulo, Ed. Saraiva, 1978.

DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DENHARDT, Janet D. & DENHARDT, Robert. B. (2007). The New Public Service: serving, not steering. Expanded edition. Nova York: M. E. Sharp, Inc.

DENHARDT, Robert. B. Teorias da Administração Pública. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. 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://www.cedes.unicamp.br>.

EASTON, David. A Framework for Political Analysis. Engle Wood Cliffs: Prentice Hall. 1965.

ESTUDOS FEMINISTAS. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ PPCIS/UERJ. v. 4, n. 1, 1996. [Seção: Dossiê Ação Afirmativa]

FARAH, Marta Ferreira Santos. Administração Pública e Políticas Públicas. Revista da Administração Pública. Rio de Janeiro 45(3):813-36, Maio/jun. 2011.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 20 No. 59. 2005.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995. 292 p.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Argelina M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. Análise e Conjuntura, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, 1986.

FLICK, Uwe. Pesquisa on-line: realização de pesquisa social on-line. In: Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. São Paulo: Penso, 2013. p. 163-175.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Assuntos Comunitários Estudantis - Moradia Estudantis: histórico e realidade atual nas IFES. Relatório. Maceió, 1995.

FRANCO, Maria Laura P.B. Análise de conteúdo. 3ed. Brasília: Liber Livro, 2008. 80p.

FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel. História da FUMP. Disponível em <http://www.FUMP.ufmg.br/conteudo.aspx?pagina=5>

FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel. Relatório de Atividades 2011.

GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. GARCIA, Ronaldo. Subsídios para Organizar Avaliações da Ação Governamental. In: Texto para Discussão, No. 776, IPEA, Brasília. 2000. GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p. GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991. 207 p.

GIRON, Graziela Rossetto. Desafios políticos para educação. Travessias, Cascavel/PR, 2008.

GODOY, Arilda Schimidt. Estudo de caso qualitativo In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa (Org.). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. Site Mundo Jurídico, Rio de Janeiro. 2002. Disponível em: www.mundojuridico.adv.br . Acesso em abril de 2015.

GUGEL, Maria Aparecida. Políticas Públicas, Ordem Social, Inclusão Social. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso, 3, Anais... Belo Horizonte, 2004.

HABERMAS, Jurgen. A Inclusão do Outro - Estudos de Teoria Política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe (UFPR). São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HEBDIGE, D. Subculture: The Meaning of Style. New York: Routledge, 195 p. 1979.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41.

HOLANDA, Ariosto. Atalhos para o resgate da cidadania. Inclusão Social, Brasília, v. 2, n. 1, p. 60-66, out. 2006/mar. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Ministério da Educação e Cultura. Censo da Educação Superior. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação. (De 2008 a 2010). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.

KINZO, Maria D'Alva G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. São Paulo Perspectiva. v.15, n.4, 2001. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-88392001000400002
Acesso em abril 2015.

KONTZ, L. Betemps; PEIXOTO, L. Quintana; PALMEIRA, E. Mauch. Comportamento do consumidor no setor público: aspectos influenciadores da satisfação. Observatório de la Economía Latinoamericana, Número 197, 2014. Disponível em: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/14/setor-publico.html>

KOWALSKI, Aline Viero. Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. Tese (Doutorado) Porto Alegre: Faculdade de Serviço Social PUCRS. 2012. 179 f.

KRONEMBERGER, Thais Soares; TENÓRIO, Fernando G.; DIAS, A. F.; BARROS, Ana Clara. Os Conselhos Municipais de Políticas Públicas sob o Olhar da Comunidade: uma Experiência de Extensão Universitária. Desenvolvimento em Questão, v. 10, p. 146-177, 2012.

KUGELMAS, Eduardo; SOLA, Lourdes. Recentralização/Descentralização: dinâmica do regime federativo no Brasil dos anos 90. São Paulo: Revista de Sociologia da USP, 1999.

LASWELL, Harold Dwight. Politics: Who Gets What, When, How. Cleveland, Meridian Books. 1936.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia, precarização da universidade e do trabalho docente. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 34, p. 49-64, 2009.

LIMA, Carla Patrícia Novaes de. A arte da Participação e a Participação pela Arte: uma experiência nas Casas de Estudantes Universitárias da UFPE. Serviço Social em Revista. Londrina: UEL, v.5, n.1, jul/dez., 2002

LINDBLOM, Charles E. "Still Muddling, Not Yet Through", Public Administration Review 39: 517-526. 1979. LINDBLOM, Charles E. "The Science of Muddling Through", Public Administration Review 19: 78-88. 1959.

LOBATO, Lenaura. Algumas considerações sobre a representação de interesses no processo de políticas públicas. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). Políticas Públicas. Brasília: ENAP, 2006, v. 1, p. 289-313.

MATTOS E SILVA, Ivan Henrique de. O Estado nacional-desenvolvimentista como expressão do século XX brasileiro. 36º Encontro Nacional da Anpocs – Desenvolvimento em perspectiva: teorias, experiências e projetos políticos Construindo o Estado Moderno no Brasil: a relação entre democracia e desenvolvimento no caso brasileiro Anais... – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). 2011.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Manual do Programa Estudante Convênio de Graduação. Secretaria de Educação Superior, Ministério da Educação, 2013. Disponível em http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf

MEDEIROS, Carlos Alberto. Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil - Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Empoderamento de mulheres gerentes: estudo de casos em empresas do setor bancário, industrial e informática. Belo Horizonte: Faculdade Novos Horizontes. 2009. 116 p.

MEZOMO, João Catarin. Gestão da qualidade na escola: princípios básicos. São Paulo: Terra. 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002.

MOKATE, Karen Marie. Convirtiendo el ‘monstruo’ en aliado: a avaliação como herramienta de la gerencia social. Revista do Serviço Público, No. 8(1), 91-136. 2002.

MOTTA, Paulo Roberto. (1992). Avaliação da administração Pública: eficiência, eficácia e efetividade. In: Projeto “Um novo Estado para São Paulo” São Paulo: FUN-DAP, p.172-212

MUNANGA, Kabengele. O Antirracismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: Edusp, 1996. 296 p.

NASCIMENTO, Marcelo et al. Avaliando a avaliação: análise da produção científica sobre avaliação de desempenho nos Anais do Enanpad no Período de 2005 a 2009. In.: XXXIV ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD 25 a 29 de setembro 2010. Rio de Janeiro. Anais. 1 CD-ROM.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. et al. Estado e planejamento educacional no Brasil. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 51, n. 55-63, Nov. 1984

NOGUEIRA, Ronaldo Alves; CAVALCANTE, Pedro Luiz. Avaliação e monitoramento: duas experiências de institucionalização na gestão das políticas públicas no Poder Executivo Federal brasileiro. Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 14. Salvador de Bahia, Brasil, 27 - 30 oct. 2009. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/2168/No-gueira-Cavalcante-Avalia%C3%A7%C3%A3o-e-monitoramento.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

OLIVEIRA, Breyner Ricardo. Street Level Bureaucracy e implementação de políticas públicas: uma revisão da literatura aplicada ao Programa Bolsa-Família em Belo Horizonte (MG). In: Congresso Virtual Brasileiro de Administração, 6. Anais..., 2009.

OLIVEIRA, Eliana Alves de; DIAS, Alexandre Teixeira. Indicadores de Desempenho e Avaliação de Política de Assistência Estudantil – proposição e aplicação de um instrumento. Encontro de Administração Pública e Governança (EnAPG/ANPAD). Anais..., Vitória/ES – 28 a 30 de novembro de 2010. 16 p. Disponível em http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnAPG/enapg_2010/2010_ENAPG19.pdf

PALAVEZZINI, Juliana. Trajetória da Assistência Estudantil no Ensino Superior do Brasil. Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Disponível em: <http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/assistencia.pdf>. 2014.

PINTO, Jennifer Christie do Nascimento Gonçalves; BELO, Amanda da Silva; PAIVA, Waldirene Aparecida Paula de. Os desafios da assistência estudantil no contexto da reforma do ensino superior no Brasil. In: XX Seminario Latino Americano de Escuelas de Trabajo Social, 2012, CÓRDOBA. Tensiones en la disputa de proyectos sociales en América Latina: sus implicancias para la Educación Superior, las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. Anais... CORDOBA: UNIVERSIDADE NACIONAL DE CORDOBA, 2012.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório Anual 2012 do PNUD Brasil. Divulgado em 11 de Julho de 2013. Disponível em: http://issuu.com/pnudbrasil/docs/pnud_relato_rio_anual_web?e=0/3980308. Acessado em abril/2015.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; JEZINE, Edineide; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, PT, nº21, 2012.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 46(5):1271-294, set./out. 2012

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. Fundação universitária Mendes Pimentel – FUMP: 75 anos. Belo Horizonte: FUMP, 2005. 96p. RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade; SCHMITZ, Heike; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Planejamento educacional no Brasil: análise sobre o Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano de Ações Continuadas. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 9., 2012, João Pessoa. Anais Eletrônicos... João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

RUA, Maria das Graças. A Avaliação no Ciclo da Gestão Pública, mimeo. 2004.

SABINO, Carlos A. El proceso de investigación. 2.ed. Buenos Aires: Humanitas, 1986.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.

SANTOS, Clezio Saldanha dos. Introdução à Gestão Pública. São Paulo: Saraiva, 2006

SANTOS, Eduardo; SILVA, Maurício Pedro da. Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – governos FHC e Lula. *Poiésis*, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 452-478, 2012.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E; FERRAZI, E. (Org.). *Políticas Públicas*. Brasília: ENAP, 2006. v.1, p. 21-42. SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas; Autores Associados, 2007.

SCHON, Donald A. *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society*. Norton Library, 1973. 254 p.

SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010. 149 p.

SILVA JUNIOR, Severino Domingos da; COSTA, Francisco José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion Costa. *PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia* (ISSN 1983-9456 Impressa e ISSN 2317-0123 On-line), São Paulo, Brasil, V. 15, p. 4-6, outubro, 2014 - www.revistapmkt.com.br.

SILVA, Cleber Demetrio Oliveira da. 01/2007. *Gestão Pública*. Disponível em: <http://www.rzoconsultoria.com.br/noticias>. Acesso em: março de 2015.

SILVA, Pedro Luiz Barros; COSTA, Nilson do Rosário. Avaliação de políticas públicas na América do Sul - A avaliação de programas públicos: uma estratégia de análise. V Congresso Internacional Del CLAD sobre La Reforma Del Estado y de La Administración Pública, Santo Domingo, Rep. Dominicana, 24 - 27 Oct. 2000

SILVA, Sidney Pessoa Madruga da. *Discriminação Positiva: ações afirmativas na realidade brasileira*. Brasília: Brasília Jurídica, 2005.

SILVA, Vera Alice Cardoso. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SIMON, Herbert. *Comportamento Administrativo*. Rio de Janeiro: USAID. 1957.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. STARLING, Ana Lúcia Pimenta. REUNI – Proposta da UFMG: Documento Final. Disponível em <<https://www.ufmg.br/reuni/>>. 2009, 85 p. TENÓRIO, Fernando Guilherme; MONJE, P. . *Desarrollo local. Una visión histórica del concepto*. *Economía Crítica y Desarrollo*, v. 3, p. 95-123, 2008.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista em Administração Pública*, v. 42, n. 3, p. 529-550 jun. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017. Capítulo 1: Perfil Institucional p.6-40, disponível em <https://www.ufmg.br/conheca/pdi_ufmg.pdf>. 2013. 190p.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e Relatório de Pesquisa em Administração. 14. Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2013. 94p.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário	131
Apêndice B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada	135
Apêndice C – Termo de Compromisso I	136
Apêndice D – Termo de Compromisso II	137
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138

APÊNDICE A – Questionário

Questionário

Prezado(a) estudante,

Eu, Maria Célia Nogueira Lima, estou desenvolvendo uma pesquisa com finalidade acadêmica e científica, sob a orientação da Profª Drª Marlene Catarina Lopes de Oliveira Melo, para o curso de Mestrado Acadêmico em Administração, da Faculdade Novos Horizontes, cujo tema é "PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública". Pretende-se por meio do desenvolvimento da pesquisa, analisar as contribuições das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, sob a perspectiva dos estudantes classificados pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2011-2014.

Por tratar-se de pesquisa científica, informo que os nomes não serão divulgados em nenhuma hipótese. Sua participação é de fundamental importância para a realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer imensamente a sua colaboração e caso você queira receber mais informações sobre esta pesquisa, favor entrar em contato pelo e-mail: mclima@ufmg.br.

DADOS PESSOAIS

1) Qual a sua idade? _____ 2) Gênero: Feminino Masculino

3) Onde concluiu o Ensino Médio:

Escola pública Supletivo Outros
 Escola particular com bolsa Escola particular sem bolsa

4) Situação conjugal

Casado(a) Solteiro(a) Viúvo(a)
 União estável Separado(a)/Divorciado(a)

5) Você tem filhos? Não Sim Quantos _____

6) Moradia: Própria Alugada Cedida

INFORMAÇÕES SOBRE O NÚCLEO FAMILIAR

7) Núcleo familiar:

Mora com o pai e/ou mãe Mora sozinho(a)
 Mora com o(a) cônjuge Mora em república

8) Quem é o principal provedor financeiro do seu núcleo familiar?

Você mesmo Cônjuge Pai Mãe
 Irmão(ã) Avô(ó) Padrasto Madrasta
 Outro

9) Qual a escolaridade de seu pai?

Não alfabetizado Sabe ler e escrever
 Ensino Fundamental Incompleto Completo
 Ensino Médio Incompleto Completo
 Ensino Superior Incompleto Completo
 Pós-Graduação - Especifique _____

10) Qual a escolaridade de sua mãe?

<input type="checkbox"/> Não alfabetizado	<input type="checkbox"/> Sabe ler e escrever	<input type="checkbox"/> Completo
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> Incompleto	<input type="checkbox"/> Completo
<input type="checkbox"/> Ensino Médio	<input type="checkbox"/> Incompleto	<input type="checkbox"/> Completo
<input type="checkbox"/> Ensino Superior	<input type="checkbox"/> Incompleto	<input type="checkbox"/> Completo
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação – Especifique _____		

11) Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal do seu núcleo familiar?

<input type="checkbox"/> Uma	<input type="checkbox"/> Duas	<input type="checkbox"/> Três	<input type="checkbox"/> Quatro
<input type="checkbox"/> Cinco	<input type="checkbox"/> Seis	<input type="checkbox"/> Sete	<input type="checkbox"/> Oito
<input type="checkbox"/> Nove ou mais			

12) Qual a sua participação na vida econômica do seu núcleo familiar?

<input type="checkbox"/> Sou sustentado	<input type="checkbox"/> Sou parcialmente sustentado
<input type="checkbox"/> Me sustento sozinho	<input type="checkbox"/> Contribuo parcialmente para o sustento do núcleo familiar
<input type="checkbox"/> Sou o principal provedor financeiro do meu núcleo familiar	

DADOS SOBRE A VIDA ACADÊMICA E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

13) Em qual curso está matriculado? _____

Período: _____ Turno: Manhã Tarde Noite Integral

14) De que forma você entrou nesse curso?

15) Em que ano você entrou na universidade? _____

16) Entrou por meio de cotas? Não Sim

Em caso afirmativo, qual modalidade: Indígena Raciais Sociais

17) Há quanto tempo você é usuário do programa de assistência estudantil?

18) Quais os benefícios do programa você acessa:

<input type="checkbox"/> Alimentação	<input type="checkbox"/> Moradia
<input type="checkbox"/> Assistência Saúde	<input type="checkbox"/> Bolsas de Auxílio Financeiro
<input type="checkbox"/> Bolsa/Estágio	<input type="checkbox"/> Bolsa de Acesso à Informação Digital
<input type="checkbox"/> Bolsa Permanência	<input type="checkbox"/> Bolsa de Acesso à Material Didático
<input type="checkbox"/> Bolsa de Acesso ao Livro Bernardo Álvares	

19) Você participa de estágio? Não Sim

Caso afirmativo, que tipo? _____

20) É remunerado? Não Sim Não participo

Qual o valor da bolsa? _____

21) Você já trancou matrícula no curso atual? Não Sim

Quantas vezes? _____ Por quê? _____

22) Você participa de alguma atividade artística ou cultural na universidade?

Não Sim Se afirmativo, qual? _____

23) Você participa de algum movimento na ou da universidade?

Não Sim Se afirmativo, qual?

Estudantil Ecológico Religioso
 Social Político-partidário Sociedades Científicas
 Empresa júnior

24) Como você analisa as proposições abaixo relacionadas:

Proposições	Concordo Totalmente	Concordo Parcialmente	Indiferente	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
Os programas de assistência estudantil na UFMG são satisfatórios					
A assistência estudantil reduz os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais					
O Programa contribui para a democratização do ensino e consequentemente a inclusão social					
O Programa contribui para a sua permanência na universidade					
O Programa contribui para a sua formação acadêmica na universidade					
As ações do programa contribuem para reduzir a evasão escolar					
Após o acesso à assistência estudantil é perceptível a ocorrência de mudança em sua trajetória de vida					

25)Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Muito obrigada pela sua participação!

25)Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

INFORMAÇÕES GERAIS

Nome			
Idade		Gênero	
Estado Civil		Nº de Filhos	

Como você declara a sua cor/raça?

Branca
 Preta
 Parda
 Amarela
 Outro
 Qual:

Curso: Período:

Turno: Integral Manhã Tarde Noite

- a) Você conhece quais são os objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil?
- b) De uma forma geral, quais são (ou têm sido) as contribuições do Programa de Assistência Estudantil para os seus beneficiários?
- c) Justifique seus principais motivos para participar do Programa de Assistência Estudantil.
- d) Como você percebe os critérios de seleção para acesso à Assistência Estudantil na universidade?
- e) As ações do programa contribuem para a igualdade de oportunidades?
- f) As ações do programa contribuem para a melhoria do seu desempenho acadêmico?
- g) As ações do programa contribuem para a sua formação?
- h) A divulgação das ações da política de assistência estudantil é realizada adequadamente?
- i) Você acredita que a política desenvolvida garante a igualdade de acesso? Comente.
- j) E, com relação à permanência do aluno? Justifique.
- k) Você teve alguma dificuldade para acompanhar o seu curso? Por quê?
- l) Quais as mudanças ocorridas em sua vida acadêmica e /ou pessoal após ser contemplado com os benefícios da política de assistência estudantil?
- m) "O processo de aquisição de educação é um insumo importante tanto para o indivíduo quanto o setor produtivo. Para o indivíduo, porque eleva os rendimentos pessoais; para o setor produtivo, porque gera eficiência e aumenta a produtividade" (SCHULTZ, 1973). Nesse contexto, você percebe que a assistência estudantil trabalha na perspectiva do desenvolvimento do capital humano? Justifique a sua resposta.
- n) Fale como foi sua inserção nos programas e em quanto tempo conseguiu acessá-los.
- o) Descreva sua trajetória de vida pessoal e acadêmica antes e após os
- p) Tem alguma sugestão de ações que poderiam ser implementadas no programa?
- q) Em sua opinião, o que precisa ser melhorado.
- r) Observações, comentários ou proposições que gostaria de fazer.

APÊNDICE C – Termo de Compromisso I

TERMO DE COMPROMISSO

Título do projeto: PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública

Pesquisadora responsável: Maria Célia Nogueira Lima

Orientadora: Profª Drª Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

Instituição: Faculdade Novos Horizontes –

Mestrado Acadêmico em Administração

Telefone para contato: (31) 99305-1154

A pesquisadora responsável pelo projeto supracitado se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão obtidos junto à FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA MENDES PIMENTEL (FUMP), através de aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas entre os usuários do programa de assistência estudantil. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima, garantindo o sigilo dos participantes e informantes. A pesquisadora concorda, igualmente, que as demais informações, concernentes ao programa, fornecidas pela referida fundação, serão utilizadas para fins acadêmicos, na presente pesquisa que resultará em um relatório e um artigo, e posteriormente serão disponibilizados à Universidade Federal de Minas Gerais, bem como à Fundação Universitária Mendes Pimentel.

Belo Horizonte, 06 de outubro de 2015.



 Maria Célia Nogueira Lima - Pesquisadora



 Profª Drª Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo - Orientadora

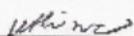
*Emite
 de acordo.
 Susfloriane
 26/10/15
 Profª Sandra Mª Cássia de Figueiredo
 Professora da Fump*

APÊNDICE D – Termo de Compromisso II

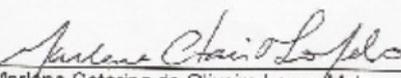
TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da resolução 466/12 e suas complementares. Comprometo-me de utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para s fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação da mesma.

Belo Horizonte, 03 de novembro de 2015.



Maria Célia Nogueira Lima
Pesquisadora



Profª Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
Orientadora

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Maria Célia Nogueira Lima, estou desenvolvendo uma pesquisa com finalidade acadêmica e científica, sob a orientação da Profª Drª Marlene Catarina Lopes de Oliveira Melo, para o curso de Mestrado Acadêmico em Administração, da Faculdade Novos Horizontes, cujo tema é “PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública”. Pretende-se por meio do desenvolvimento da pesquisa, analisar as contribuições das ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, sob a perspectiva dos estudantes classificados pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP) da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2011-2014.

Sua participação é de fundamental importância para a realização deste trabalho e seu consentimento em participar deve considerar as seguintes informações:

- Sua participação é voluntária e você pode desistir a qualquer momento, caso deseje, sem risco de qualquer natureza;
- O seu nome será mantido em anonimato;
- Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual;
- A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes;
- Você não terá nenhum tipo de despesa e não receberá nenhuma gratificação para participação desta pesquisa;
- Sua participação nesta fase da coleta de dados consiste em responder um questionário com questões objetivas e discursivas a respeito do seu perfil acadêmico, demográfico, socioeconômico e cultural, e posteriormente, caso seja selecionado, conceder uma entrevista com roteiro semiestruturado;
- Sua entrevista, caso concorde, será gravada para que não se perca as informações. Um CD contendo este material ficará sob a guarda da referida pesquisadora e será destruído após a conclusão desta pesquisa;
- Você poderá entrar em contato com a pesquisadora.

Antecipadamente agradecemos a sua atenção e colaboração.

Pesquisadora: Maria Célia Nogueira Lima / Telefone: 99403-4649 / mclima@ufmg.br

Orientadora: Profª Drª Marlene Catarina de O. L. Melo - Faculdade Novos Horizontes

Consentimento pós-esclarecido:

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos do estudo, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar voluntariamente da presente Pesquisa.

Declaro ainda que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Belo Horizonte, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante

Pesquisadora:
Maria Célia Nogueira Lima

ANEXOS

ANEXO I – Ata da Reunião dos Membros do Comitê de Ética em Pesquisa do Programa de Mestrado em Administração da Faculdade Novos Horizontes	140
ANEXO II – Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007	141
ANEXO III – Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010	143

ANEXO I – Ata da Reunião dos Membros do Comitê de Ética em Pesquisa do Programa de Mestrado em Administração da Faculdade Novos Horizontes

ATA DA REUNIÃO DOS MEMBROS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO PROGRAMA DE MESTRADO EM ADMISNITRAÇÃO DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Ata da 1ª reunião do comitê de ética em pesquisa da Faculdade Novos Horizontes, realizada aos vinte e cinco dias do mês de novembro de dois mil e quinze, as quinze horas, na sala 401, com a presença dos professores Dr. Antônio Luiz Marques, coordenador do Mestrado em Administração da Faculdade Novos Horizontes, Dr.ª Maria da Glória Braz, Dr. Rodrigo Almeida Magalhães. O Professor Doutor Antônio Luiz Marques, cumprimenta os presentes agradecendo a presença. Dando início aos trabalhos foi analisado o projeto de pesquisa intitulado “PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública, da mestrandia Maria Célia Nogueira Lima. Após a análise o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Novos Horizontes, deferiu pela aprovação do projeto. Sem mais para o momento, Eu, Wania Barbosa, lavrei a presente ata que será lida e assinada pelos presentes. Belo Horizonte, 25 de novembro de 2015. //////////////////////////////////////

Prof. Dr. Antônio Luiz Marques _____

Prof.ª Dr.ª Maria da Glória Braz _____

Prof. Dr. Rodrigo Almeida Magalhães _____



ANEXO II – Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO****PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**

Institui o Programa Nacional de
Assistência Estudantil - PNAES.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal, **resolve**:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, na forma desta Portaria.

Art. 2º O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - assistência à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche; e
- IX - apoio pedagógico

Art. 3º As ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

§ 1º As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

§ 2º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma do caput.

Art. 4º As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio.

ANEXO III – Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.234. DE 19 DE JULHO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição:

DECRETA:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e

X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no **caput**, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

- I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no **caput** do art. 2º; e
- II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Art. 6º As instituições federais de ensino superior prestarão todas as informações referentes à implementação do PNAES solicitadas pelo Ministério da Educação.

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º.

Art. 8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.7.2010