



SORAYA COMANDUCCI DA SILVA CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA POLÍTICA
PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

**LAVRAS - MG
2013**

SORAYA COMANDUCCI DA SILVA CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração Gestão de Organizações Públicas, para a obtenção do título de Mestre.

Renata Pedretti Morais Furtado

Orientadora

Patrícia Aparecida Ferreira

Coorientadora

**LAVRAS – MG
2013**

**Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e
Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA**

Carvalho, Soraya Comanducci da Silva.

Avaliação da eficácia da Política Pública de Assistência
Estudantil na Universidade Federal de Lavras / Soraya Comanducci
da Silva Carvalho. – Lavras : UFLA, 2013.

130 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Lavras, 2013.

Orientador: Renata Pedretti Moraes Furtado.

Bibliografia.

1. Assistência estudantil. 2. Vulnerabilidade socioeconômica. 3.
Política pública – Avaliação. I. Universidade Federal de Lavras. II.
Título.

CDD – 379.118

SORAYA COMANDUCCI DA SILVA CARVALHO

**AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA DA POLÍTICA PÚBLICA DE
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, área de concentração Gestão de Organizações Públicas, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em de de 2013

Me. Renata Pedretti Morais Furtado - UFLA

Dr. Patrícia Aparecida Ferreira - UFLA

Dr. José Roberto Pereira - UFLA

Dr. Alexandre Reis Rosa - UFES

Renata Pedretti Morais Furtado

Orientadora

**LAVRAS – MG
2013**

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca e vence obstáculos, no mínimo fará coisas admiráveis.”

José de Alencar

Dedico este trabalho aos meus pais, Yêda e Antônio, pela torcida; ao meu esposo, Marco Antônio, pela presença e apoio constantes e aos meus filhos, Raphael e Mariana, pelo incentivo.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Renata Pedretti Morais Furtado e à coorientadora professora Patrícia Aparecida Ferreira, pelo acompanhamento e amizade.

Aos professores Dr. Alexandre Reis Rosa, Dr. Elias Rodrigues de Oliveira, Dr. José Roberto Pereira e Dr. Luiz Antônio Staub Mafra, pelas contribuições e sugestões ao trabalho.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão e apoio recebidos.

RESUMO

O presente estudo foi realizado com o objetivo de avaliar as políticas de assistência estudantil praticadas na Universidade Federal de Lavras (UFLA), em quatro semestres letivos (2º semestre de 2010, 1º e 2º semestre de 2011 e 1º semestre de 2012). Foi utilizada a metodologia de pesquisa documental para o levantamento dos dados em arquivos da universidade e foram coletados dados quantitativos. À luz dos objetivos da assistência estudantil propostos pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e pelos programas institucionais, avaliou-se a eficácia da política com relação ao alcance de equidade no rendimento acadêmico e permanência no curso. Constatou-se que o rendimento acadêmico do grupo de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é superior ao do grupo formado pelos demais estudantes da universidade e que os índices de evasão desses estudantes são inferiores aos dos demais. Conclui-se que a política de assistência estudantil praticada pela universidade tem alcançado os objetivos a que se propõe. Verificou-se, entretanto, um alto índice de evasão em alguns cursos de licenciatura noturnos, com significativa proporção de estudantes em condição de vulnerabilidade, o que indicou a necessidade de mais pesquisas que possibilitem a elucidação dessa relação. A importância deste estudo encontra-se no fato de que não existem pesquisas na universidade sobre o tema e pretende-se que este trabalho sirva como subsídio para avaliação e possíveis melhorias nas políticas praticadas.

Palavras-chave: Avaliação. Política pública. Assistência estudantil. Vulnerabilidade socioeconômica.

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate the student assistance policies practiced by UFLA – Universidade Federal de Lavras for four semesters (2nd sem. 2010, 1st and 2nd sem. 2011 and 1st sem. 2012). A documental research methodology was used to elaborate a survey on archives of the University carried out in order to obtain quantitative data. Concerning the objectives of the student assistance proposed in the National Student Assistance Plan (Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES) and in the Institutional Programs, the effectiveness of the policy with regard to the achievement of equity in academic performance and permanence in the course was evaluated. The academic performance of the vulnerable socioeconomic student group is superior to the academic performance of the group of other students in the University and also the evasion rates of the student group in vulnerable socioeconomic situation are lower than the others, thus the student assistance policy practiced in the University has achieved its objectives. There were however, high evasion rates in some nocturnal graduation courses with a significant proportion of students in a position of vulnerability, which indicated the need for more research to enable the clarification of this relationship. The importance of this study is to remark on the lack of research on this issue at the University. This work is intended to serve as a basis for future evaluation and possible improvements in the policies adopted.

Keywords: Evaluation. Public policy. Student assistance. Socioeconomic vulnerability.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Investimentos do governo federal no plano de assistência estudantil (PNAES), 2008/2013.....	58
Gráfico 2	Porcentagem de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao total de estudantes, por tipo de curso (bacharelado/licenciatura), por semestre letivo*.....	84
Gráfico 3	Porcentagem de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao total de estudantes, por turno do curso (noturno/diurno), por semestre letivo*.....	87
Gráfico 4	Evasão de estudantes por tipo de curso (bacharelado/licenciatura) por semestre letivo*.....	105
Gráfico 5	Evasão de estudantes por turno de curso (diurno/noturno) por semestre letivo*.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Áreas estratégicas de atuação, linhas temáticas e órgãos envolvidos na proposta de assistência estudantil apresentada pelo FONAPRACE para o PNAES.....	56
Quadro 2	Indicadores levantados e análises realizadas.....	65
Quadro 3	Programas de assistência estudantil para estudantes de graduação presenciais da UFLA e avanços pós-implantação do PNAES, 2008/2012*	76
Quadro 4	Posição do curso, por dificuldade decrescente de acesso (relação candidato/vaga nos processos seletivos) às vagas, da UFLA, oferecidas por meio do SISU, por semestre letivo*	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de vagas oferecidas pela UFLA em cursos presenciais de graduação, 2007 a 2012*	70
Tabela 2	Relação candidato-vaga geral, por semestre e por processo seletivo, 2008/2012*	73
Tabela 3	Recursos do PNAES na UFLA 2008/2012*	77
Tabela 4	Total de alunos de graduação presenciais, por curso e proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por semestre letivo*	79
Tabela 5	Porcentagem de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao total de estudantes, por tipo de curso (bacharelado/licenciatura), por semestre letivo*	83
Tabela 6	Porcentagem de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao total de estudantes, por turno do curso (noturno/diurno), por semestre letivo*	86
Tabela 7	Coefficiente de rendimento acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e demais, por curso, por semestre*	92
Tabela 8	Evasão, total e por grupo de estudantes vulneráveis e demais estudantes, no 2º semestre letivo/2010*	96
Tabela 9	Evasão, total e por grupo de estudantes vulneráveis e demais estudantes, no 1º semestre letivo/2011*	98
Tabela 10	Evasão, total e por grupo de estudantes vulneráveis e demais estudantes, no 2º semestre letivo/2011*	100

Tabela 11	Evasão, total e por grupo de estudantes vulneráveis e demais estudantes, no 1º semestre letivo/2012*	102
Tabela 12	Evasão de estudantes por tipo de curso (bacharelado/licenciatura) por semestre letivo*	105
Tabela 13	Evasão de estudantes por turno de curso (diurno/noturno) por semestre letivo*	105
Tabela 14	Vagas oferecidas e ocupadas em processos de transferência interna de curso, por semestre*	108

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CF	Constituição Federal
CPS	Coordenadoria de Programas Sociais
DCOF	Diretoria de Contabilidade, Orçamento e Finanças
DRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAS	Processo de Avaliação Seriada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAG	Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Objetivos	18
1.1.1	Geral	18
1.1.2	Específicos	19
2	POLÍTICAS PÚBLICAS	20
3	O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O CONTEXTO DA REFORMA	34
4	HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PNAES	46
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
5.1	Tipo e metodologia de pesquisa	59
5.2	Coleta de dados	60
5.3	Análise dos dados	64
5.4	Limitações da pesquisa	67
6	RESULTADOS E ANÁLISES	68
6.1	Os números da Universidade Federal de Lavras – universo da pesquisa	68
6.3	Rendimento acadêmico	91
6.4	Evasão escolar	95
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	115
	ANEXO	120

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação sempre esteve presente nas constituições brasileiras, apesar da característica marcadamente elitista do ensino superior no país.

Foi só a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 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 Pinto, Silva e Paiva (2009), 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 foram atribuídas à crise do então modelo de Estado. Passou-se, então, a adotar um modelo de Estado Mínimo, no qual o mercado é o princípio autorregulador do campo econômico-social, que teve como consequência direta a mercadorização dos serviços sociais.

A Reforma da Educação Superior significou a adoção da lógica gerencialista de mercado na educação brasileira, com fortes estímulos à privatização das universidades. Instalou-se, então, o que Chauí (2001) *apud* Andrade et al. (2011) denominou de “universidade operacional” ou “universidade de resultados e serviços”.

Iniciada no governo do presidente Fernando Collor, a Reforma da Educação Superior foi consolidada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96). A assistência estudantil, neste período, foi relegada a segundo plano e não existiam, nos orçamentos das universidades, rubricas específicas para este fim.

As ações de assistência estudantil eram feitas com recursos de manutenção da Universidade, em detrimento, por vezes, do custeio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As exigências impostas pela globalização, por meio de organizações multilaterais e das corporações transnacionais, e as de empresas locais traduziram-se em mudanças na educação brasileira. Em 2000, já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, políticas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Lei de Inovação Tecnológica e a Lei de Parceria Público-Privada (PPP) reafirmaram, segundo Rodrigues (2007) *apud* Gonçalves, Silva e Paiva (2009), a subordinação da “universidade ao capital produtivo”. O modelo do sistema europeu de educação superior, apresentado como a “chave para promover a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos e para a obtenção de maior compatibilidade e de maior comparabilidade” (Declaração de Bolonha, 1999 *apud* Andrade et al., 2011), expressa as necessárias homogeneização e padronização, fundamentais à mundialização econômica.

No Brasil, dentre as inúmeras medidas previstas no PDE, está o Decreto Lei nº 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 o de “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, 2007).

O significativo aumento nas vagas das universidades, com aumento do acesso ao ensino superior de parcela da população historicamente excluída, oriunda de famílias de baixa condição socioeconômica, trouxe à tona a necessidade de garantia de condições para a manutenção destes estudantes na Universidade. Não bastava garantir o acesso, mas também a permanência.

Assim, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em dezembro de 2007 pela Portaria Normativa nº 39 do MEC, veio institucionalizar a assistência estudantil por meio da garantia de dotação orçamentária específica para tal, investida diretamente nos orçamento das Universidades, elevando a assistência estudantil à categoria de política pública (BRASIL, 2007).

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

Os avanços quantitativos foram muitos. A implementação de políticas de ampliação do acesso, como o aumento do número de vagas proporcionado pelo REUNI e a democratização da forma de ingresso, garantido pelo sistema de seleção implementado pelo SISU, aliados à política de investimentos recebidos com a criação do PNAES, transformaram as universidades federais física, econômica, social e culturalmente.

Por outro lado, a sociedade brasileira pós-redemocratização vem impondo a necessidade de maior eficiência e impacto nos investimentos do governo em políticas públicas, principalmente em programas sociais. A avaliação das políticas públicas se torna, assim, instrumento de fundamental importância para que se obtenham melhores resultados, não só no que diz respeito à melhor utilização e controle dos recursos aplicados, como também no que diz respeito à garantia do acesso a direitos sociais. A avaliação de determinada política pública deve ser motivada não só pela necessidade de garantia da correta aplicação dos recursos públicos a ela destinados, como

também pela necessidade de verificação do cumprimento dos objetivos a que se propõe.

Além disso, estudos a respeito da assistência estudantil pós-reforma do ensino superior no Brasil (REUNI, PNAES E SISU) ainda são incipientes e os resultados deste trabalho poderão subsidiar a avaliação de desempenho da UFLA, no que diz respeito ao planejamento e à execução de sua política de assistência estudantil.

A questão que se coloca é: quais os efeitos da assistência estudantil na permanência e no rendimento acadêmico de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica na UFLA, no período compreendido entre o 2º semestre letivo de 2010 e o 1º semestre letivo de 2012?

Para tanto, realizou-se uma análise comparativa de indicadores de rendimento acadêmico e evasão escolar dos estudantes usuários dessas políticas, em comparação com os demais estudantes da universidade, com o propósito de identificar se as políticas de assistência estudantil vêm garantindo igualdade de condições de permanência e rendimento acadêmico dos estudantes beneficiados.

1.1 Objetivos

1.1.1 Geral

Avaliar a eficácia da política de assistência estudantil implementada pela Universidade Federal de Lavras, no que diz respeito aos resultados obtidos, por meio de estudos comparativos do desempenho acadêmico (rendimento e não evasão) dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e demais estudantes da Universidade.

1.1.2 Específicos

- a) Analisar o rendimento acadêmico dos estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em comparação com os demais estudantes da Universidade, com o propósito de verificar se as ações de assistência estudantil direcionadas aos primeiros têm garantido igualdade de condições de aproveitamento acadêmico.
- b) Analisar a evasão escolar dos estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em comparação com os demais estudantes da Universidade, com o objetivo de verificar se as ações de assistência estudantil direcionadas aos primeiros têm garantido igualdade nas condições de permanência na Universidade.
- c) Propor medidas que possibilitem melhor desempenho na implementação da política de assistência estudantil da universidade, no que diz respeito ao alcance dos objetivos a que ela se propõe, se for o caso.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Como base teórica para a execução da presente pesquisa, apresentam-se, a seguir, algumas considerações sobre o conceito de políticas públicas, suas tipologias e modelos, com especial atenção para o modelo de análise processual ou ciclo de políticas públicas. Por fim, será mais especificamente abordada a etapa de avaliação de políticas públicas, por tratar-se do objeto do presente trabalho.

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

Na busca da construção de um conceito de política pública, Höffling (2001) afirma que política pública é a implantação de um projeto de governo pelo Estado, por meio de ações direcionadas a setores específicos da sociedade. Entretanto, a definição apresentada por Laswell (1936) é, segundo Souza (2006), a mais conhecida e afirma que, para se analisar uma política pública, é necessário responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que

diferença faz, o que leva a refletir sobre o governo, o espaço onde o embate de interesses e ideias acontece. Já Rua (1997) define políticas públicas como sendo soluções encontradas pela atividade política, que envolvem um conjunto de decisões e ações que alocam valores e atividades definidas estrategicamente para garantir a implementação da decisão tomada. Nesta mesma linha, Souza (2006) ainda define política pública como sendo uma etapa na qual governos democráticos colocam em prática seus propósitos e plataformas eleitorais, transformando-os em programas e ações que produzirão mudanças na realidade.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a análise de políticas públicas necessita de uma visão multifacetada dos diversos fatores envolvidos, como instituições, atores, interesses econômicos, beneficiários e ideologia, dentre outros. Além disso, do ponto de vista teórico e conceitual, política pública é área multidisciplinar e sua análise foca em explicar sua natureza e processos. Toda política pública repercute na sociedade e na economia e, portanto, seu estudo sempre deve estar amparado no entendimento das relações entre Estado, sociedade e economia. Souza (2006) afirma que, para a análise de políticas públicas, faz-se necessário considerar o tipo de problema que a política visa corrigir, como este problema chega à esfera política e quais instituições irão definir, modelar e implementar tal política.

Neste trabalho, considerou-se, a exemplo de Souza (2006), que não existe conceito melhor ou único para políticas públicas. Entretanto, destaca-se o que Souza (2006) estabelece como suas principais características:

- a) permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz;
- b) envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada por meio dos governos e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes;
- c) é abrangente e não se limita a leis e regras;
- d) é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados;
- e) apresenta impactos no curto prazo e longo prazo;
- f) envolve processos

subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 36).

Para análise do conteúdo das políticas públicas, utilizam-se tipologias desenvolvidas ao longo do tempo, por diversos autores. Segundo Secchi (2010), estas tipologias são esquemas de interpretação e análise de determinado fenômeno. Elas permitem identificar os atores, o estilo e as instituições dentro de um processo político. Ainda segundo o autor, as principais tipologias de conteúdo são:

- a) **Tipologia de Lowi** – identifica a política pública de acordo com o impacto esperado na sociedade. De acordo com este modelo, existem quatro tipos de políticas públicas. São elas: a) **regulatórias**: “estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados” (SECCHI, 2010, p.17); b) **distributivas**: quando os benefícios gerados são direcionados a um grupo específico de atores e seus custos distribuídos para toda a sociedade; c) **redistributivas**: concedem benefícios a um grupo específico, com custo também concentrado em outros grupos de atores e e) **constitutivas**: definem competências, jurisdições, regras da disputa política e da elaboração de políticas públicas (SECCHI, 2010, p.18).
- b) **Tipologia de Wilson** – baseia-se no critério de distribuição dos custos e benefícios da política pública, que pode a) **majoritária**: benefícios e custos distribuídos; b) **clientelista**: benefício concentrado e custo distribuído; c) **empreendedora**: benefício distribuído e custo concentrado e d) **grupo de interesse**: benefícios e custos concentrados.

- c) **Tipologia de Gormley** – baseia-se na capacidade da política pública de chamar a atenção do público em geral (saliência) e na necessidade de conhecimento especializado para sua formulação e implementação (complexidade): a) **política de sala operatória**: alta complexidade e saliência; b) **política de sala de reuniões**: alta complexidade e baixa saliência; c) **política de audiência**: baixa complexidade e alta saliência e d) **política de baixo calão**: baixa complexidade e saliência.
- d) **Tipologia de Gustafsson** – baseia-se nos critérios de conhecimento necessário para a elaboração e a implementação da política e a intenção de implementar a política: a) **política real**: há intenção e conhecimento disponível; b) **pseudopolítica**: há intenção, mas não há conhecimento disponível; c) **política simbólica**: não há intenção, mas há conhecimento disponível e d) **política sem sentido**: não há intenção nem conhecimento disponíveis.
- e) **Tipologia de Bozeman e Pandey** – baseia-se no critério de classificação do conteúdo da política: a) **conteúdo eminentemente técnico** e b) **conteúdo eminentemente político**.

Assim como as tipologias ajudam a identificar e a classificar as políticas públicas, os modelos conceituais nos possibilitam pensar e organizar as políticas públicas. São o que Dye (2009) define como formas diversas de se estudar políticas públicas. O autor ainda afirma que não são competitivos entre si, uma vez que cada um enfoca aspectos distintos da vida política. Os modelos referenciais apresentados pelo autor são os seguintes:

- a) **Institucional** – trabalha as políticas públicas como resultado das instituições, uma vez que considera que uma política não se

transforma em política pública sem que uma instituição pública a formule e implemente, dando-lhe legitimidade, universalidade e coerção. Tais características são o estímulo para que indivíduos e grupos se interessem em fazer com que as políticas públicas representem suas preferências.

- b) **Processo** – entende as políticas públicas como um processo formado por ações políticas e administrativas, dividido em fases distintas, mas interligadas e que se realimentam (identificação do problema, formação de agenda, formulação, legitimação, implementação e avaliação). O modelo é apontado como limitado, no que diz respeito ao estudo do conteúdo das políticas, mas bastante útil, no que se refere ao estudo dos processos por meio dos quais elas são desenvolvidas, implementadas e reformuladas.
- c) **Grupo** – considera os “grupos de interesse” e a interação entre eles, o principal fator no estudo das políticas públicas. Estes grupos são considerados os intermediários entre o governo e os indivíduos. A política nada mais é do que a luta de interesses entre esses grupos e a política pública, o equilíbrio alcançado nessa luta.
- d) **Elite** – sugere que as políticas públicas são sempre fruto das preferências e valores da elite governante. Acredita que o povo é apático e mal informado quanto às políticas públicas e sua opinião é moldada pela elite dominante. As políticas públicas são sempre impostas de “cima para baixo” e nunca têm origem nas demandas da sociedade.
- e) **Racional** – propõe que as políticas públicas sejam sempre as que possibilitem “ganho social máximo”, sem que seus custos nunca excedam seus benefícios. A opção política deve ser sempre aquela que produza maior benefício em relação aos seus custos.

- f) **Incremental** – concebe as políticas públicas como uma variação do passado, acrescida de modificações incrementais. É um modelo conservador, uma vez que programas, políticas e despesas já praticadas são considerados como ponto de partida e os novos programas e políticas, como acréscimos e decréscimos dessas políticas anteriores.
- g) **Teoria dos jogos** – propõe que a política pública seja uma escolha racional em situações interdependentes e competitivas. Se aplica quando, na formulação de uma política pública, não há uma escolha a ser feita, que seja independentemente “melhor” que outras, uma vez que os melhores resultados dependem do que os outros façam.
- h) **Opção pública** – parte do pressuposto de que todos os atores políticos – eleitores, contribuintes, candidatos, legisladores, burocratas, grupos de interesse, partidos, burocracias e governos – sempre vão agir movidos pelo autointeresse, tentando tornar máximos seus benefícios, tanto políticos quanto econômicos.
- i) **Sistêmico** – acredita que as políticas públicas são o produto do sistema político. Este sistema é formado por um conjunto de instituições e atividades da sociedade que transformam as demandas sociais em decisões oficiais, com o apoio legitimador da sociedade. Os elementos do sistema são interdependentes e sofrem influência uns dos outros.

Dentre os modelos apresentados, optou-se, neste trabalho, pela adoção do modelo de análise processual ou ciclo de políticas públicas. Segundo Secchi (2010), o ciclo de políticas públicas, também conhecido como processo de elaboração de políticas públicas, é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e

interdependentes, apesar de se reconhecer que as políticas públicas não seguem um processo linear e contínuo, mas um processo cujas fases se misturam e se alternam. Usualmente, o ciclo das políticas públicas é concebido como processo de formulação, implementação, acompanhamento e avaliação. Neste estudo, entretanto, adotar-se-á o ciclo de políticas públicas proposto por Secchi (2010), que identifica sete fases principais, as quais são descritas, com ênfase especial na fase de avaliação das políticas públicas, que diz respeito ao que se propõe neste trabalho.

- a) **Identificação do problema** – o problema pode ser definido pela diferenciação entre a situação atual e a situação ideal ou pelo reflexo da melhoria da situação em outro contexto, o que leva a que o atual contexto passe a aspirar pelas mesmas melhorias. De acordo com Sjöblom (1984) *apud* Secchi (2010), a fase de identificação do problema público envolve a percepção do problema, o que acontece quando uma determinada situação pública torna-se insatisfatória diante da percepção de atores relevantes; é a delimitação do problema, quando são definidas suas causas e também definidos os norteadores da definição do conjunto de soluções, culpados, obstáculos e avaliações.
- b) **Formação da agenda** – diz respeito à definição de um conjunto de problemas ou temas relevantes, que podem ou não se tornar uma política pública. Um problema entra na agenda quando recebe a atenção de vários atores, quando as ações para a sua solução são consideradas necessárias e realizáveis e quando o problema é de responsabilidade pública.
- c) **Formulação de alternativas** – é a fase na qual são definidos objetivos e estratégias e quando são estudadas as potenciais

consequências de cada alternativa e solução. São realizados exames minuciosos formais e informais de possíveis soluções e potenciais custos e benefícios de cada alternativa possível.

- d) **Tomada de decisão** – diz respeito ao momento no qual os interesses de diversos atores são equacionados e os objetivos e métodos de enfrentamento, explicitados. A autora apresenta três formas pelas quais acontece a tomada de decisão de uma política pública. São elas: modelo de racionalidade – quando os tomadores de decisão têm um problema e correm atrás de uma solução; modelo incremental – quando os tomadores de decisão ajustam os problemas às soluções e as soluções os problemas e modelo da lata de lixo – quando os tomadores têm soluções e procuram por problemas.
- e) **Implementação** – é a fase em que programas, rotinas, regras e processos são colocados em prática, convertidos em ação. A importância do estudo da fase de implementação de uma política pública está na possibilidade de se conhecer os obstáculos e falhas que comumente acontecem nessa fase. De acordo com Sababier (1986) *apud* Secchi (2010), são dois os modelos de implementação de políticas públicas: modelo *top-down* – no qual as fases de tomada de decisão e implementação são claramente distintas e a elaboração das políticas é tida como de exclusiva responsabilidade da esfera política e a implementação como puro esforço administrativo para encontrar soluções para os objetivos estabelecidos, e modelo *bottom-up* – cujos burocratas e redes de autores são considerados durante a modulação e implementação das políticas públicas e estas são modificáveis por aqueles que a implementam diariamente.

- f) **Avaliação** – é a fase do ciclo de políticas públicas em que não só o processo de implementação, mas o desempenho da política pública, é analisado 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.
- g) **Extinção** – trata-se da fase final do ciclo de políticas públicas e acontece quando o problema que a motivou é resolvido; quando os programas e normas por meio dos quais a política foi implementada são percebidos como ineficazes e/ou quando o problema que a motivou, apesar de não resolvido, perder a importância e sair da agenda pública.

Depois de abordadas as fases do ciclo de políticas públicas, algumas considerações específicas sobre a fase de avaliação se fazem necessárias.

Schon (1973) *apud* Parsons (2002), ao afirmar que se deve inventar e desenvolver instituições que sejam “sistemas de aprendizagem” capazes de realizar autotransformações de forma contínua e permanente, remete-nos 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.

Segundo Costa e Castanhar (2003), nunca houve, historicamente, na administração pública brasileira, a preocupação em avaliar políticas públicas, principalmente aquelas de cunho social. A produção de conhecimento técnico sempre esteve mais voltada para a etapa de formulação dos programas e políticas públicas do que para as fases de implementação e avaliação. A despeito da utilidade da avaliação, Trevisan e Bellen (2008) atribuem seu pouco uso ao fato de que avaliações podem ser um “problema” para o governo e implementadores, na medida em que pode levar a constrangimentos públicos. Já Secchi (2010) atribui seu pouco uso à dificuldade de realizá-la.

No entanto, este quadro vem se modificando, principalmente a partir dos anos 1990, com as reformas empreendidas sob a égide do neoliberalismo. Serpa e Calmon (2009) aponta que este interesse não vem ocorrendo apenas no meio acadêmico, mas tem envolvido um crescente número de gestores do serviço público. A escassez de recursos financeiros, provocada pela crise fiscal, somada à desestatização, levou ao crescimento da demanda por ações e serviços sociais, principalmente aqueles de natureza compensatória.

Tais aspectos corroboraram para a necessidade crescente e urgente de maior eficiência e impacto dos investimentos do governo em políticas sociais, uma vez que

A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas

mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz. (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 971).

Os autores afirmam, ainda, que, no setor público, onde não há mercado consumidor competitivo que possa servir de parâmetro para a mensuração da qualidade e a eficiência dos serviços prestados, a avaliação de desempenho das políticas públicas é de fundamental importância. Entretanto, cabe ressaltar, como afirmam Serpa e Calmon (2009), que, se a avaliação de políticas públicas tem recebido atenção, a questão da utilidade da avaliação não tem recebido a devida atenção no Brasil.

Em função do momento em que a avaliação é realizada e dos objetivos pretendidos Coehn e Franco (1994) apresentam as seguintes tipologias: **avaliação ex-ante** – realizada antes da implementação da política, com o objetivo de determinar a implementação ou não do projeto, e 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 a **avaliação ex-post** – realizada durante a implementação ou após a conclusão da política, com o objetivo de decidir pela continuação da política ou pela sua modificação, e 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 seus efeitos secundários).

Costa e Castanhar (2003) apontam que, se a avaliação é um recurso utilizado para medir o desempenho de programas, faz-se necessária a definição de quais aspectos dos resultados obtidos serão avaliados, ou seja, 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** – que diz respeito ao nível de alcance de metas ou 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 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.

Pretendeu-se, neste trabalho, definir a eficácia da política de assistência estudantil executada pela Universidade Federal de Lavras, ou seja, pretende-se avaliar se esta política tem alcançado o objetivo a que se propôs: igualdade de condições de desempenho acadêmico e permanência, na Universidade, dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação aos demais estudantes.

No que diz respeito à avaliação da política de assistência estudantil proposta neste trabalho, trata-se de uma avaliação *ex-post* porque foi realizada durante a implementação da política e tem o objetivo de avaliar o seu impacto no desempenho acadêmico dos estudantes beneficiados.

Já no que se refere à mensuração do desempenho da política, utilizou-se o critério de eficácia, que diz respeito ao nível de alcance de metas e objetivos propostos.

Definidos os critérios de avaliação, fez-se necessária a definição da forma como estes critérios serão operacionalizados. Trata-se da definição de indicadores. Rob Vos (1993) *apud* Costa e Castanhar (2003) distingue, metodologicamente, três categorias de indicadores sociais, que são: de resultado, de insumo e de acesso. Os **indicadores de resultado** indicam se as necessidades básicas foram satisfeitas. Os **indicadores de insumo** referem-se aos meios disponíveis para o atendimento das necessidades básicas. Já os **indicadores de acesso** determinam como e em que grau estão sendo utilizados os recursos

disponíveis para o atendimento a determinadas necessidades básicas. No presente estudo, para análise das políticas de assistência estudantil implementadas pela UFLA, foram utilizados os indicadores de resultado rendimento acadêmico e evasão escolar.

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. O estudo em questão adotou como padrão de referência para avaliação dos indicadores de rendimento acadêmico e evasão escolar padrões históricos, ou seja, os resultados que vêm sendo obtidos pelos estudantes não classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Para a mensuração dos resultados obtidos na presente pesquisa, foram utilizados padrões de referência normativos, no que se refere às determinações do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa de Assistência Estudantil da UFLA.

Por fim, também como afirmam Costa e Castanhar (2003), um sistema completo de avaliação de um programa social deve utilizar metodologia de avaliação dos resultados e dos processos. O que se pretendeu neste estudo foi realizar a avaliação dos resultados da implementação da política de assistência estudantil na Universidade Federal de Lavras, por meio da análise dos resultados obtidos. É na perspectiva do caráter formativo da avaliação, descrito por Scriven (1974) *apud* Assumpção e Campos (2009) como sendo a atividade “frequente para fornecer informações avaliatórias à equipe que coordena o projeto e cujo

objetivo é melhorar a qualidade da intervenção”, que se direciona o presente trabalho.

3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O CONTEXTO DA REFORMA

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 o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF/88, Art. 205)

Entretanto, 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, apesar do 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.

De acordo com Alves (2002), o acesso a estas universidades públicas, em sua grande 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 ou a escola.

Seja pela dificuldade de se conciliar trabalho e escola seja pela perda de atrativo social da escola no que diz respeito às possibilidades reais de ascensão social via estudos ou, ainda, em razão de que as alterações na esfera da produção acabaram por deslocar certos processos de qualificação de mão de obra, através de conhecimentos e informações, da escola para as próprias unidades produtivas ou por todos os fatores combinados, o fato é que a escola vinha se esvaziando qualitativa e quantitativamente de forma cada

vez mais acelerada. Daí o conjunto de ações assistenciais que foi tomado para mudar esse quadro, inclusive na esfera da educação superior, onde são extremamente elevados os índices de evasão (ALMEIDA, 2000, p.73).

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, com mensalidades altíssimas e qualidade de ensino, muitas vezes, duvidosa e, portanto, também de pouquíssimo acesso.

No final dos anos 1970 e início de 1980, entretanto, a crise do capitalismo mundial chegou ao país e incidiu no ensino superior. Segundo Pinto, Belo e Paiva (2009), a proposta neoliberal atribuía 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 e, 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 (2001), *apud* Pinto, Belo e Paiva (2009), denominou de “universidade operacional” ou “universidade de resultados e serviços”, onde

(...) critérios de produtividade e eficácia organizacional se sobrepõem aos objetivos da instituição social caracterizada pela universalidade na produção e transmissão da experiência cultural e científica da sociedade e pela

liberdade de discussão e espírito crítico (...) (ANDRADE, 2011, p.160)

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, ao 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 tem, 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 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 entre Estados, o que, a partir da Segunda Guerra Mundial, vem exigindo permanente adequação das estruturas organizacionais. Segundo os Ministros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, *apud* Saravia (2006), a globalização levou à internacionalização de assuntos anteriormente domésticos e à necessidade de adequação para competição na economia mundial, à diversificação das necessidades da sociedade, a 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, o que conduziu a um reexame do papel do governo. Assim, nos anos 1980, ações de planejamento estatal se transformaram em política pública por meio do enriquecimento do planejamento e pelas transformações nas áreas da tecnologia, da economia e da administração. A atividade governamental ficou mais ágil e a descentralização e a participação foram facilitadas.

Esta nova e complexa configuração do contexto 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 na operacionalização de políticas públicas, não é mais a única força em ação. A globalização levou a um 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 a 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 ao se analisar as políticas públicas. São elas: a global, a nacional e a local. Dessa forma, Bonetti (2011) estabelece que, no contexto atual, a elaboração e o estabelecimento das políticas públicas dependem de alguns fatores preponderantes que ele identifica como sendo os seguintes:

- a) 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 da adoção de parâmetros de avaliação que impõem ideologicamente “modelos” homogêneos de desenvolvimento socioeconômico, mas que, na realidade, são de interesse do capitalismo globalizado;

- b) 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 e 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 no ano de 1995, juntamente com a reforma do Estado, se contextualizou também num cenário de redemocratização do país. Problemas sociais passaram a ser mais amplamente discutidos, alterando a agenda política nacional.

Com o que foi exposto, demonstra-se que, assim como as políticas sociais, a educação sempre traduz a interferência do Estado, com o 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, passando-se, então, a criticar abertamente o planejamento de “gabinete”, postulando-se um planejamento “participativo”. Essa prática de planejamento participativo busca inserir a população nas discussões da problemática educacional, entretanto, esta participação, na maioria das vezes, se restringe 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 um desejo dos pioneiros da Escola Nova, desde 1932. E, durante a história educacional brasileira, surgiram várias ações com esse mesmo objetivo, tais como as reformas estaduais ocorridas durante as décadas de 1920 e 1930, que refletiram no decorrer da década de 1990, com a inserção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apresentando vários planos para o desenvolvimento educacional, entre eles, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007).

O PDE surgiu em 2007, a partir do Decreto nº 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 que potencializem 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.

De acordo com esses autores, 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, demonstram a relevância da educação como campo estratégico para o desenvolvimento do país.

Com base nesses novos conceitos, se instalou, então, no Brasil, o modelo europeu de educação superior definido na Declaração de Bolonha e 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 Medeiros (2006), *apud* Andrade et al. (2011), apontar 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 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, a qual denominava “Universidade Nova”.

A ideia de estudos superiores de graduação de maior amplitude e não comprometidos com uma profissionalização precoce e fechada, bem como 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 (Universidade Nova: Descrição da Proposta, 2007, p. 17 apud ANDRADE ET. AL.)

Segundo Léda e Mancebo (2009), *apud* Andrade et al. (2011), esta nova proposta materializou-se, no Brasil, com a publicação do Decreto nº 6.096, 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. Juntamente com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2 de janeiro de 2010, forma o grupo de políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior.

O REUNI, apesar de motivações neoliberais, não propunha a desresponsabilização do Estado com a educação e nem tão pouco incentivava o empresariado, por meio de medidas que incentivassem a privatização do ensino

superior no país. De acordo com o art. 1º da Portaria que instituiu o REUNI, seu objetivo era o de 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 pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. 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). Ainda de acordo com o mesmo decreto, o REUNI estabelece, como meta global, a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação, em cursos presenciais, de dezoito alunos para um professor.

Dessa forma, o Governo Federal estabeleceu um pacto com as instituições de ensino, visando à elevação dos níveis de acesso e permanência, e à mudança do padrão de qualidade, no intuito de promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação das universidades públicas federais para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, promovendo a inclusão social e a formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais e as orientações multinacionais.

Conforma afirmam Andrade et al. (2011), a exemplo de contrato de gestão, foram firmados, entre o governo federal e as 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 curso oferecido.

As propostas deveriam atender às seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - 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;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (DECRETO Nº 6.096, Artigo 2º).

Ao lado de metas quantitativas, o decreto continha um conjunto de indicadores que caracterizam as diretrizes a serem observadas pelas instituições, relacionadas à questão da inclusão, da democratização do acesso e da permanência, de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação.

Quanto ao modelo de ensino, o REUNI não preconizou a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que assume como pressuposto tanto a necessidade do respeito à autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições. O REUNI deveria efetivar-se, portanto, sem

prejuízo dos programas em desenvolvimento, no âmbito do Ministério da Educação e dos sistemas de ensino. Nessa condição, propôs às IFES agregar esforços e reforçar iniciativas para a ampliação das vagas e a elevação da 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.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU), também implementado com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino superior, foi instituído e regulamentado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 e 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). 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.

No SISU, os estudantes podem concorrer a vagas em universidades públicas de todo o país, com base em suas notas obtidas no ENEM. O programa 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.

O processo seletivo é semestral e dividido em três etapas. Na primeira etapa, as universidades informam os cursos e as vagas que irão disponibilizar

para o semestre letivo em questão. Tais informações são veiculadas no portal do SISU/MEC e ficam à disposição dos candidatos.

A segunda etapa é a de inscrição. É o momento no qual 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.

A terceira etapa é a de matrícula dos aprovados na primeira e na 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.

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

4 HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O PNAES

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, foi criado no intuito de garantir a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas universidades.

Segundo Kowalski (2012), o surgimento da assistência estudantil nas universidades advém do nascimento da própria universidade. Mesmo em um contexto de acesso restrito ao ensino superior, já em 1931, por meio do Decreto nº 19.851, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, se contemplava a assistência estudantil.

A Constituição Federal de 1946, no 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).

No período correspondente à ditadura militar, sob pressão da União Nacional dos Estudantes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituída por meio da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 elegeu a assistência estudantil como um direito. Kowalski (2012) também 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 a autora, a Lei da Reforma Universitária de 1968 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.

A partir da década de 1970, com a crise do modelo econômico do pós-guerra e o avanço das ideias neoliberais, houve não só a desresponsabilização do Estado em relação à educação, mas também ao financiamento das garantias dos

direitos sociais em geral, conforme claramente demonstrado no artigo 71, inciso IV, da Lei nº 9.394 de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB de 1996, segundo a qual, “não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, aquelas realizadas com: programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social” (BRASIL, 1996)

Com a redemocratização do país, na década de 1980, houve significativas mudanças no reordenamento político, conforme afirma Kowalski (2012), o que 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 um inimigo comum, que era a ditadura (PERONI, 2003, p. 74 *apud*, KOWALSKI, 2012, p. 92).

Graves problemas sociais passaram a ser discutidos e, 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 propunha, além da efetividade dos direitos sociais, a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, artigo 206).

Vasconcelos (2009) relata que, até o início dos anos 1980, as universidades permaneciam atadas às práticas burocráticas do Estado impostas pela ditadura militar e, dessa forma, a trajetória da assistência estudantil no Brasil sempre esteve conectada com a trajetória da política de assistência social, pois ambas despontavam a partir dos movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal.

Tendo como pano de fundo este cenário, em 2007, durante o mandato do Presidente Lula, foi lançado o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). De acordo com Weber (2008), a forma como é tratada a questão educacional demonstra, de modo explícito, a relação entre educação escolar e projeto de sociedade, tendo como principal aspecto a síntese da discussão em favor da democracia preconizada pela Constituição.

Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação reconhece a educação escolar como um direito social básico a ser assegurado pelo Estado, e privilegia a visão de formação humana como aspecto indispensável para concretizar a presença ativa do cidadão no mundo, fundamentada também na organização do pensamento e no desenvolvimento da reflexão crítica (WEBER, 2008, p.306).

Neste contexto, entre a reforma gerencial e a redemocratização do país, vários atores foram coadjuvantes para que a assistência estudantil entrasse na agenda política nacional. Dentre elas, destacam-se a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Secretaria Nacional de Casa de Estudantes. Entretanto, coube ao Fórum Nacional de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), o papel de protagonista deste processo.

Segundo Vasconcelos (2009), em 1987, o FONAPRACE e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) se destacaram na defesa da integração regional e nacional das instituições de ensino superior, objetivando garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das IFES na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para a sua permanência e a conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda.

Criado em setembro de 1987, o FONAPRACE foi resultado da articulação entre representantes das instituições de ensino superior do Brasil, que buscavam, desde o início, o estabelecimento de uma política nacional de assistência estudantil. Formado por pró-reitores, vice-reitores, decanos ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das instituições públicas de ensino superior, tem como principal objetivo a

- (...) busca de um constante aperfeiçoamento e desenvolvimento da Educação Superior, devendo:
- a) Assessorar permanentemente a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES);
 - b) Formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional;
 - c) Participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém;
 - d) Promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados (FONAPRACE, 2007).

Desde então, o FONAPRACE se instalou e se afirmou como órgão assessor da ANDIFES, não como órgão de classe, mas como um grupo de implementadores que formaram uma coalizão na defesa da assistência estudantil como uma política pública de direito.

Durante muitos anos, a assistência estudantil foi discutida, por este Fórum, como fundamental para a incorporação dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no processo de democratização da universidade pública e gratuita. Sua atuação sempre esteve pautada em debates, reuniões, produção de documentos e na busca de apoio político, junto às autoridades do legislativo e do executivo, para este fim (FONAPRACE, 2007).

Já em 2001, o Plano Nacional de Educação, em atendimento a uma demanda direta do FONAPRACE, determinou “a adoção de programas de assistência estudantil tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (PNE, 2001 apud FONAPRACE, 2007, p. 5).

O Fórum realizou, em 1996-1997 e 2003-2004, duas importantes pesquisas que permitiram identificar o perfil dos estudantes das IFES e que levaram ao alcance de sua meta prioritária: a definição de uma política nacional de assistência estudantil. A pesquisa foi realizada em todas as instituições de ensino superior do país, por amostragem.

Na última pesquisa, realizada em 2003-2004 e que serviu de subsídio para a elaboração do PNAES, constatou-se que 43% dos estudantes das IFES brasileiras pertenciam às classes C, D e E, o que significa serem provenientes de famílias cujos principais responsáveis desempenhavam atividades ocupacionais que exigem pouca ou nenhuma escolaridade e cuja renda média familiar era, no máximo, de R\$ 927,00. Esta constatação possibilitou a quebra do paradigma de que as universidades federais eram ocupadas exclusivamente pelas elites econômicas do país. Em cursos de maior prestígio, como medicina, engenharia e direito, a maioria dos estudantes era das classes média e alta, mas, em cursos da área de ciências humanas, a maioria era proveniente das classes mais baixas.

Outros indicadores apontados nas pesquisas também integraram a proposta para o Plano de Assistência Estudantil elaborado pelo FONAPRACE, apresentado à ANDIFES em julho de 2007 e encaminhado, por esta última, ao MEC e reafirmavam a necessidade de alocação de recursos para a assistência estudantil. Esses indicadores são descritos a seguir:

- a) **Migração/moradia** – a variável local de moradia, antes do ingresso do estudante na universidade, é um importante indicador de sua

qualidade e condição de vida. A pesquisa FONAPRACE (2003-2004) apontou que 28% dos estudantes se deslocavam de seu contexto familiar ao ingressarem na universidade, apresentando, portanto, necessidade de moradia e apoio efetivo. Os estudantes que não residiam com suas famílias ou em casas mantidas por elas e que pertenciam às categorias E, D e C constituíam a demanda potencial por moradia estudantil. Constatou-se que apenas 2,6% dos estudantes, em sua maioria das categorias E, D e C, eram atendidos nas moradias universitárias.

- b) **Alimentação** – os restaurantes universitários eram frequentados diariamente por 24,7% dos estudantes e, eventualmente, por 27,7%. Dentre as universidades pesquisadas, 25,5% não tinham restaurantes universitários, o que demonstrou a necessidade de se criar, manter e ampliar os programas de apoio à alimentação dos alunos de baixa renda, como forma de viabilizar a permanência desses estudantes nos cursos, oferecendo-lhes oportunidade para otimizar o tempo de vida acadêmica e contribuindo para o seu melhor desempenho e formação. Entendem-se os restaurantes universitários também como espaços geradores de atividade de ensino, pesquisa e extensão, dada sua função acadêmica, social e de convivência universitária; principalmente para os estudantes residentes ou de cursos de horário integral, os restaurantes universitários representam um serviço essencial.
- c) **Manutenção e trabalho** – conciliar trabalho e estudo foi condição identificada em todas as categorias socioeconômicas. Entretanto, a porcentagem de estudantes que exerciam atividades não acadêmicas remuneradas era mais elevada nas categorias E, D e C (30,4%), refletindo a necessidade concreta desses estudantes, de se

automanterem. Constatou-se que a inserção dos estudantes em atividades acadêmicas remuneradas era de apenas 19,1 % do universo pesquisado. Além disso, a maior parte dos estudantes contemplados por essas atividades era oriunda das classes socioeconômicas mais privilegiadas. Tais constatações apontaram para a necessidade da ampliação desses programas e do estímulo à inserção dos estudantes de baixa renda nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, respeitando o desempenho acadêmico deles;

- d) **Meios de transporte** – a pesquisa constatou que a maioria dos estudantes (59,9%) utiliza transporte coletivo para o deslocamento até a universidade. Nas classes econômicas C, D e E, 69% dos estudantes utilizam com mais frequência o transporte coletivo, o que indica a necessidade de políticas articuladas em parceria com órgãos responsáveis pelo transporte urbano, a fim de melhorar as condições de mobilidade desses estudantes, dado o significativo peso da despesa com transporte, principalmente nos grandes centros urbanos.
- e) **Saúde** – os estudantes das categorias de maior vulnerabilidade socioeconômica são os que mais frequentam os serviços públicos de saúde. Nas categorias C, D e E, essa é a situação de 55,4% dos estudantes. Com relação ao acesso a tratamentos odontológicos, nessas categorias está o maior índice dos que procuram o dentista apenas em casos de emergência ou eventualmente, o que indica precariedade na saúde oral. Com base na informação de que 23,8 % dos estudantes tinham menos de vinte anos e 53,8% até 25 anos, identificaram-se alguns temas considerados desafiadores, como prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DST)/AIDS, planejamento familiar, dependência química, saúde oral e de

prevenção de doenças imunopreveníveis. Outro dado significativo da pesquisa demonstrou que 36,9% dos estudantes das IFES apresentaram dificuldades significativas ou crise emocional durante o último ano de vida acadêmica e 39,5%, no início do curso. Estes dados revelam a necessidade de programas executados por equipes de profissionais especializados nesse tipo de atendimento.

- f) **Acesso à biblioteca** – a pesquisa identificou que 82,6% dos estudantes utilizavam as bibliotecas para consulta acadêmica e para atividades relacionadas a lazer e cultura, demonstrando um potencial a ser explorado pelas bibliotecas universitárias. Mostrou-se fundamental o estabelecimento de política de investimentos nas bibliotecas universitárias, com ampliação do acervo, da capacidade e dos horários de atendimento, além da possibilidade de acesso a novas tecnologias de informação.
- g) **Acesso à cultura, esporte e lazer** – Se, na pesquisa realizada em 1996-1997, 46,7% dos entrevistados leram de 1 a 6 livros por ano, na pesquisa realizada em 2003-2004, constatou-se que 62,4% dos pesquisados fizeram a leitura de 1 a 6 livros por ano. Na pesquisa, levantou-se que 34% dos estudantes praticavam atividade física e/ou esportiva, tendo como principal motivação o lazer. A maioria dos estudantes, 51,1%, tinha como única fonte de informação o telejornal. Por ocasião da pesquisa, a internet despontava como o novo veículo de informação, tendo sido mencionada por 24,3% dos entrevistados. A utilização da televisão como fonte preferencial de informação e lazer (61,8%) e o baixo índice de leitura não acadêmica (5% não leem nenhum livro, enquanto 62,4% leem até seis livros por ano), aliados à baixa participação em atividades extraclasse, indicavam uma formação cultural insuficiente.

Considerando-se que as condições econômicas representavam um fator decisivo no acesso a outras formas de aquisição de cultura, informação e lazer, identificou-se a necessidade de ampliação dos programas desta natureza, assim como esportivos, que deveriam ser promovidos pelas IFES para a comunidade interna/externa, estimulando a participação dos estudantes e minimizando a significativa desigualdade em um campo tão importante da construção do arcabouço cultural.

- h) **Domínio e línguas e conhecimento básico de informática** – o domínio de línguas e o conhecimento em informática são requisitos fundamentais da vida moderna. Para o estudante universitário, estes conhecimentos são fundamentais para a formação acadêmica de qualidade e a posterior inserção no mercado de trabalho. A pesquisa indicou que o domínio da língua inglesa era precário em todas as categorias sociais; 26,7% dos estudantes indicaram conhecimento fraco da língua e 14,4%, nenhum conhecimento. Os dados apontaram para a necessidade do desenvolvimento de políticas e ações de inclusão digital nas IFES, principalmente junto aos estudantes das categorias C, D e E, já que, por ocasião da pesquisa, 43,1% deles raramente utilizam a internet e 10,1% nunca a haviam utilizado.
- i) **Movimentos sociais** – a pesquisa indicou que havia um percentual significativo (33,6%) de estudantes que não participavam de movimentos sociais e/ou culturais; 24,8% participavam de movimentos religiosos, 7% de movimentos estudantis, 16,5% de atividades artístico-culturais e 5,1% participavam de atividades político-partidárias. Detectou-se a necessidade de ampliação de

projetos que estimulassem maior participação dos estudantes nos movimentos sociais.

Associado a estes dados, estudo realizado pelo MEC, em 1998, apontou que 40% dos estudantes ingressantes das IFES não concluíam seus cursos, o que vinha representando um custo de 9% do orçamento anual das universidades. Tal problema ainda se agravava devido à retenção – quando a permanência do estudante na universidade demora mais tempo do que o estabelecido –, medida entre 8% e 13%. O FONAPRACE considera as dificuldades socioeconômicas de aproximadamente 14% dos estudantes das IFES o motivo externo de evasão e retenção.

A proposta apresentada pela FONAPRACE que sugeria a implantação de um programa nacional de assistência estudantil estabelecia, como objetivos gerais da assistência estudantil,

- a) garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida;
- b) garantir recursos extraorçamentários destinados à Assistência Estudantil na matriz orçamentária anual do MEC, destinados às IFES (FONAPRACE, 2007, p.16).

A proposta continha também a definição de áreas estratégicas de atuação que garantiriam a condições de permanência e desenvolvimento acadêmico no ensino superior, as quais podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 Áreas estratégicas de atuação, linhas temáticas e órgãos envolvidos na proposta de assistência estudantil apresentada pelo FONAPRACE para o PNAES

ÁREAS	LINHAS TEMÁTICAS	ÓRGÃOS ENVOLVIDOS
Permanência	<ul style="list-style-type: none"> a) Moradia b) Alimentação c) Saúde (física e mental) d) Transporte e) Creche f) Condições básicas para atender aos portadores de necessidades especiais 	<ul style="list-style-type: none"> a) Assuntos estudantis b) Ensino c) Pesquisa d) Extensão
Desempenho acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> a) Bolsas b) Estágios remunerados c) Ensino de línguas d) Inclusão digital e) Fomento à participação político-acadêmica f) Acompanhamento psico-pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> a) Assuntos estudantis b) Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa e extensão c) Parcerias com órgãos públicos e entidades com fins sociais
Cultura, lazer e esporte	<ul style="list-style-type: none"> a) Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais b) Acesso a ações de educação esportiva e de lazer 	<ul style="list-style-type: none"> a) Assuntos estudantis b) Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura c) Parceria com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil
Assuntos da Juventude	<ul style="list-style-type: none"> a) Orientação profissional sobre mercado de trabalho b) Prevenção a fatores de risco c) Meio ambiente d) Política, ética e cidadania e) Saúde, sexualidade e dependência química 	<ul style="list-style-type: none"> a) Assuntos estudantis b) Parceria com órgãos públicos federais, estaduais e municipais e entidades da sociedade civil

Fonte: FONAPRACE (2007)

Assim, pode-se afirmar que

A promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 12 de dezembro de 2007, representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público" (VASCONCELOS, 2010, p. 608).

Desse modo, o PNAES, instituído pela Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007, elevou a assistência estudantil ao status de política pública, ao declarar que tem como objetivos os seguintes:

- a) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- b) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- c) reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- d) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2007)

De acordo com dados do Portal Brasil, o programa recebeu, no seu primeiro ano, R\$ 126,3 milhões em investimentos e, em 2012, 603,7 milhões, conforme demonstrado no Gráfico 1.

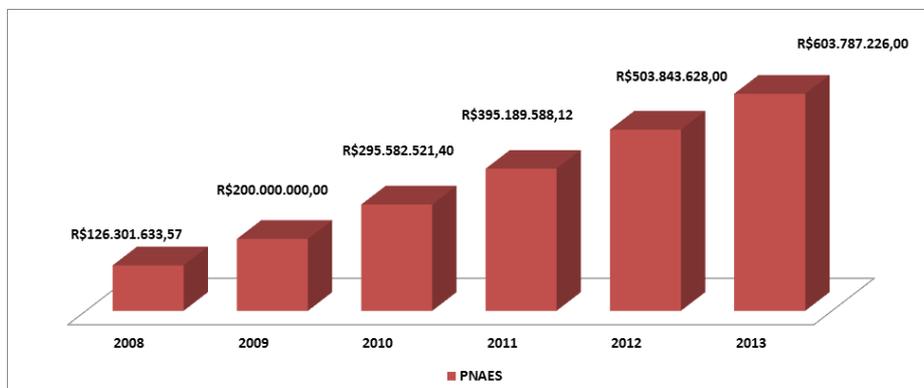


Gráfico 1 Investimentos do governo federal no plano de assistência estudantil (PNAES), 2008/2013

Fonte: Portal Brasil (2013)

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Tipo e metodologia de pesquisa

A **natureza** da pesquisa realizada é quantitativa e descritiva e de característica marcadamente aplicada, tendo em vista que se pretende que seus resultados sirvam de referência para a avaliação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), no que diz respeito ao desempenho de sua política de assistência estudantil. Segundo afirma Vilaça (2010), a pesquisa aplicada tem como principal motivação a necessidade de produzir conhecimentos que serão aplicados para a solução de um problema concreto.

No que diz respeito ao método, tratou-se de um estudo de caso, na medida em que teve como único foco a avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de graduação da UFLA, para a mensuração dos resultados da política de assistência estudantil adotada na Universidade. O estudo de caso, Segundo Gil (1999, *apud* RAUP; BEUREN, 2003, p. 73), “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Quando aos seus **objetivos**, a pesquisa é de caráter exploratório, uma vez que se obtiveram dados que permitiram uma maior familiaridade com o tema proposto, visto tratar-se de investigação não antes realizada, portanto, não conhecida ou explorada. Pretendeu-se a primeira aproximação com o problema, sem a intenção de testar teorias.

Quanto aos **procedimentos técnicos**, o levantamento de dados foi realizado por meio de pesquisa documental, o que Gil (1991), *apud* por Silva e Manazes (2005), define como sendo a pesquisa elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico.

O estudo foi realizado com base em pesquisa documental em relatórios, planilhas e outros documentos oficiais da universidade. De acordo com Silva e Grigolo (2002), *apud* Raup e Beuren (2003), diferente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental é de grande utilidade para organizar informações que se encontram dispersas e vale-se de materiais que ainda não receberam análise aprofundada, como relatórios, tabelas estatísticas e outros.

5.2 Coleta de dados

A pesquisa se deu por meio da investigação dos dados acadêmicos de todos os estudantes dos cursos de graduação presenciais¹ da Universidade Federal de Lavras. Foram investigados os dados dos últimos dois anos, período em que todos os três principais programas que compuseram a reforma do ensino superior, REUNI, PNAES E SISU, já estavam implantados na Universidade. Foram, então, avaliados os dados dos últimos quatro semestres letivos, concluídos no momento da realização da pesquisa: 2º/2010, 1º e 2º/2011 e 1º 2012. Os dados do 2º semestre letivo de 2012 não foram investigados, uma vez que este semestre só se encerrou em abril de 2013, devido à greve dos professores e servidores técnico-administrativos, ocorrida em 2012 e ao fato de que as informações a ele referentes não se encontravam totalmente computadas, por ocasião da coleta de dados.

¹ Foram investigados os dados acadêmicos somente dos estudantes de graduação dos cursos presenciais da Universidade, uma vez que, a Política de Assistência Estudantil da UFLA, destinada aos estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a exemplo do que determina o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, não contempla os estudantes dos cursos de graduação à distância.

Os estudantes dos cursos de graduação presenciais foram sempre classificados em dois grandes grupos: aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica e demais estudantes.

Foram coletados os seguintes dados:

- a) coeficiente de rendimento acadêmico (CRA) por curso, por grupo de vulneráveis e demais, por semestre, estabelecido pela média do CRA dos estudantes de cada curso, por grupo (vulneráveis e demais), em cada semestre. O coeficiente de rendimento acadêmico é a média aritmética das notas finais das disciplinas cursadas pelos estudantes em determinado semestre, numa escala de 0 a 100;
- b) coeficiente de rendimento acadêmico por curso, por semestre – estabelecido pela média do CRA do total de estudantes de cada curso, em cada semestre, numa escala de 0 a 100;
- c) coeficiente de rendimento acadêmico por grupo de vulneráveis e demais, por semestre – estabelecido pela média do CRA do total de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e dos demais estudantes, numa escala de 0 a 100;
- d) coeficiente de rendimento acadêmico por semestre – estabelecido pela média do CRA do total de estudantes da universidade, numa escala de 0 a 100.
- e) evasão por curso, por grupo de vulneráveis e demais, por semestre - medida pela proporção do número absoluto de estudantes que deixaram o curso de origem, por grupo (vulneráveis e não vulneráveis), em relação ao total de estudantes vulneráveis e demais estudantes de cada curso no semestre. Varia na escala de 0 a 100%;
- f) evasão por curso, por semestre – medida pela proporção do número absoluto de estudantes que deixaram o curso de origem, em relação

ao total de estudantes de cada curso no semestre. Varia na escala de 0 a 100%;

- g) evasão por grupo de vulneráveis e demais, por semestre – medida pela proporção do número absoluto de estudantes por grupo (vulneráveis e demais) da universidade que deixaram o curso de origem, em relação ao total de estudantes vulneráveis e demais, por semestre. Varia na escala de 0 a 100;
- h) evasão por semestre – medida pela proporção do número absoluto de estudantes que deixaram a universidade, em relação ao total de estudantes, em cada semestre. Varia na escala de 0 a 100%;
- i) evasão de estudantes por tipo de curso, por semestre – determinada pela proporção do número absoluto de estudantes que deixaram o curso, por tipo de curso (bacharelado/licenciatura), em relação ao total de estudantes dos cursos de bacharelado e licenciatura, em cada semestre;
- j) evasão de estudantes por turno do curso, por semestre – determinada pela proporção do número absoluto de estudantes que deixaram o curso, por turno de curso (diurno/noturno), em relação ao total de estudantes dos cursos de bacharelado e licenciatura, em cada semestre;
- k) posição dos cursos na concorrência para ingresso na universidade, por semestre – estabelecida pela posição ocupada pela relação candidato/vaga na seleção para determinado curso, em relação aos demais cursos, em ordem decrescente (do mais concorrido para o menos concorrido), por semestre. Varia na escala de 1° a 22°;
- l) relação candidato/vaga de concorrência na seleção para o total de vagas da universidade, por semestre – determinada pelo resultado

da divisão do número total de candidatos pelo número de vagas oferecidas pela universidade, por semestre;

- m) proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por curso, por semestre – determinada pela proporção do número absoluto de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em cada curso, em relação ao total de estudantes de cada curso, em cada semestre;
- n) proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por tipo de curso, por semestre – determinada pela proporção do número de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em cada tipo de curso (bacharelado/licenciatura), em relação ao total de estudantes em cada tipo de curso (bacharelado/licenciatura), em cada semestre;
- o) proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por turno do curso, por semestre – determinada pela proporção do número absoluto de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em cada turno (diurno/noturno), em relação ao total de estudantes em cada turno (diurno/noturno), em cada semestre;
- p) proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica por semestre – determinada pela proporção do número absoluto de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao número total de estudantes da universidade.

5.3 Análise dos dados

Com o objetivo de melhor compreender os indicadores levantados e as comparações e as análises realizadas, as informações foram sintetizadas e se encontram no Quadro 2.

Quadro 2 Indicadores levantados e análises realizadas

INDICADORES	ANÁLISE PROPOSTA
a) Coeficiente de rendimento acadêmico por curso, por grupo de vulneráveis e demais, por semestre.	Verificar se as condições socioeconômicas têm interferência no desempenho acadêmico dos estudantes.
b) Coeficiente de rendimento acadêmico por grupo de vulneráveis e demais, por semestre.	
c) Coeficiente de rendimento acadêmico por curso, por semestre.	
d) Coeficiente de rendimento acadêmico por semestre	
e) Evasão por curso, por grupo de vulneráveis e demais, por semestre.	Verificar se as condições socioeconômicas têm interferência na evasão dos estudantes.
f) Evasão por tipo de curso (bacharelado/licenciatura), por semestre, em relação ao total de estudantes em cada tipo de curso (bacharelado/licenciatura), em cada semestre.	Verificar se há relação entre evasão e tipo de curso.
g) Evasão por turno de curso (diurno/noturno), por semestre, em relação ao total de estudantes em cada turno de curso (diurno/noturno), em cada semestre.	Verificar se há relação entre evasão e turno de curso.
h) Proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por semestre.	Verificar se a proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica em relação ao total de estudantes da universidade tem se mantido no decorrer dos semestres.
i) Proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por tipo de curso (bacharelado/licenciatura), em relação ao total de estudantes em cada tipo de curso (bacharelado/licenciatura), por semestre.	Verificar a relação entre tipo de curso e condição socioeconômica dos estudantes.
j) Proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por turno do curso (diurno/noturno), em relação ao total de estudantes em cada turno de curso (diurno/noturno), por semestre.	Verificar a relação entre o turno do curso e condição socioeconômica dos estudantes.

“continua”

Quadro 2 “conclusão”

INDICADORES	ANÁLISE PROPOSTA
k) Relação candidato/vaga de concorrência na seleção para o total de vagas da universidade, por semestre, nos últimos 5 anos.	Verificar o impacto da adesão da universidade ao SISU, no que diz respeito ao acesso dos estudantes aos processos seletivos.
l) Posição dos cursos na concorrência para ingresso na universidade, por semestre.	Verificar possíveis relações entre grau de facilidade de acesso e evasões gerais e por motivo de mudança de curso.

Analisados os dados, foram realizadas interpretações descritivas, a fim de determinar ou não a eficácia da política de assistência estudantil, na forma como vem sendo implementada na UFLA.

5.4 Limitações da pesquisa

Como a pesquisa é de cunho quantitativo, reconhece-se que não se teve, como produto final, uma análise profunda da política pública de assistência estudantil da Universidade Federal de Lavras, mas uma primeira aproximação com o problema que, por ser de cunho social, demandará futuras investigações de caráter qualitativo que possam esclarecer nuances de especificidades da realidade investigada. Se, por um lado, as pesquisas de cunho quantitativo permitem maior rigor científico, por outro lado, não permitem os aprofundamentos muitas vezes necessários.

Outro fator limitante diz respeito ao fato de tratar-se de um estudo de caso, o que, certamente, não permitiu a generalização dos resultados obtidos.

Além disso, não se pode deixar de levar em consideração também o envolvimento da pesquisadora na prática diária da assistência estudantil, o que, se, por um lado, permite um conhecimento ampliado do tema da pesquisa, por outro, pode ter dificultado o rigor científico da pesquisa, tendo em vista a suscetibilidade aos pré-conceitos e às impressões empíricas. Arretche (2009) propõe que as avaliações das políticas públicas sejam realizadas por órgãos independentes, uma vez que é muito difícil que tais avaliações, realizadas pelas próprias equipes implementadoras, sejam isentas, uma vez que há uma série de incentivos para que tais avaliações concluam pelo sucesso do programa ou que tentem minimizar suas características de maior fracasso.

6 RESULTADOS E ANÁLISES

Com o propósito de melhor permitir a compreensão dos indicadores levantados na pesquisa, apresentam-se, primeiramente, informações gerais sobre a universidade e, especificamente, sobre a assistência estudantil praticada na instituição, à luz da reforma no ensino superior ocorrida a partir de 2007 e que impactou significativamente o universo institucional.

A seguir, apresentam-se os demais dados levantados e as análises realizadas.

6.1 Os números da Universidade Federal de Lavras – universo da pesquisa

A Universidade Federal de Lavras (UFLA), situada em Lavras, na região sul do estado de Minas Gerais, a 240 km da capital, foi criada em 1908 e só alcançou o status de Universidade em 1994, quando oferecia sete cursos de graduação. Já por ocasião da adesão ao REUNI, em 2007, oferecia, anualmente, 880 vagas em treze cursos de graduação e o número total de estudantes era 3.134, nos cursos de graduação.

O Plano de Adesão ao REUNI da UFLA foi elaborado com base em três grandes eixos: “o aprofundamento da flexibilização curricular e das inovações pedagógicas, a ampliação da oferta de vagas em cursos já estabelecidos e a criação de novos cursos de graduação.” (UFLA, 2007, p. 2).

No que diz respeito ao aprofundamento da flexibilização curricular e das inovações pedagógicas, pactuou-se, no REUNI, a criação de um “núcleo fundamental comum” a todos os cursos de graduação, composto por disciplinas, as quais foram designadas como “fundamentais para o crescimento humanístico social e profissional” com conteúdos como ética e cidadania, comunicação e expressão e língua estrangeira, além de propor a reorganização dos currículos

por meio da aglutinação de conteúdos comuns a vários cursos, com o objetivo de otimizar a estrutura física e de pessoal disponíveis.

Quanto à meta de criação de novos cursos, propôs-se a criação de sete novos cursos, o que significaria, ao final do período, um aumento de 54% no número de cursos de graduação presenciais oferecidos, que passariam a um total de 20.

Quanto ao aumento de vagas nos cursos já estabelecidos e às vagas oferecidas pelos novos cursos, se, ao final de 2007, eram ofertadas 880 vagas anualmente, previa-se que, ao final do período de implantação do REUNI, em 2012, seriam oferecidas, no total, 1.480 vagas, o que significaria um aumento de 68% no total das vagas oferecidas pela universidade, anualmente.

A progressão real do número de vagas oferecidas pela Universidade, por curso e semestre, no período de implantação do REUNI (2007/2012), pode ser observada na Tabela 1.

Tabela 1 Número de vagas oferecidas pela UFLA em cursos presenciais de graduação, 2007 a 2012*

TIPO	TURNO	Relação de vagas Processo seletivo UFLA 2007/2012	Ano											
			2007		2008		2009		2010		2011		2012	
			S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
BAC	D	Administração	30	30	30	40	40	40	40	40	40	40	40	40
BAC	N	Administração Pública	-	-	-	-	-	-	-	50	50	50	50	50
BAC	D	Agronomia	80	80	80	100	100	100	100	100	100	100	100	100
BAC	D	Ciência da Computação	25	25	25	40	40	40	40	40	40	40	40	40
LIC	D	Ciências Biológicas	-	-	-	-	-	50	25	25	25	25	25	25
BAC	D	Ciências Biológicas	25	25	25	25	50	-	25	25	25	25	25	25
BAC	N	Direito	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60
BAC	N**	Educação Física	-	-	-	30	60	60	30	30	30	30	30	30
LIC	N**	Educação Física	50	50	40	30	-	-	30	30	30	30	30	30
BAC	D	Engenharia Agrícola	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
BAC	D	Engenharia de Alimentos	25	25	25	25	25	25	25	25	50	50	50	50
BAC	D	Engenharia Ambiental	-	-	-	-	-	25	25	25	50	50	50	50
BAC	D	Eng. Controle e Automação	-	-	-	-	-	25	25	25	50	50	50	50
BAC	D	Engenharia Florestal	25	25	25	25	25	25	50	50	50	50	50	50
LIC	N	Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	50	50	50	50	50
LIC	N	Física	-	-	-	30	30	30	30	30	32	30	30	30
LIC	N	Letras	-	-	-	-	-	-	-	50	50	50	50	50
LIC	N	Matemática	40	40	34	30	30	30	30	30	30	30	30	30
BAC	D	Medicina Veterinária	25	25	25	25	50	50	50	50	50	50	50	50
BAC	D	Nutrição	-	-	-	-	-	25	25	25	50	50	50	50
LIC	D	Química	25	25	25	25	25	25	25	25	50	50	50	50

“continua”

Tabela 1 “conclusão”

TIPO	TURNO	Relação de vagas Processo seletivo UFLA 2007/2012	Ano											
			2007		2008		2009		2010		2011		2012	
			S1	S2										
BAC	N	Sistemas de Informação	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
BAC	D	Zootecnia	25	25	25	25	50	50	50	50	50	50	50	50
TOTAL			440	440	424	515	590	665	690	840	967	965	965	1025
TOTAL ANUAL			880		939		1255		1530		1932		1990	

* Dados: UFLA /PRG

S1 – Primeiro semestre letivo; S2 – Segundo semestre letivo

BAC – Bacharelado; LIC – Licenciatura

D – Diurno; N – Noturno

* *Os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física eram noturnos até o 2º semestre letivo de 2011, passando a diurnos a partir do 1º semestre letivo de 2012.

Como se pode observar nos dados apresentados na Tabela, as metas superaram as expansões propostas no REUNI. Em dezembro de 2012, a UFLA já contava com 23 cursos de graduação presenciais, oferecendo 1.990 vagas, anualmente. Tais dados significaram, já ao final de 2012, um aumento de 77% no número de cursos de graduação presenciais oferecidos e de 126% no número de vagas ofertadas por ano.

Quanto ao número total de estudantes, em 2007, era de 3.134 e, ao final de 2012, já se encontravam matriculados 6.462 alunos, número que será, após a integralização de todos os cursos criados pelo REUNI, em 2015, de 10.383. Como se observa, a presente avaliação da política pública de avaliação é do tipo *ex-post*, uma vez que está sendo realizada durante a implementação da política, o que permite que seus resultados interfiram na decisão pela sua continuação ou modificação.

Além disso, de acordo com Secchi (2010), no modelo conceitual de análise de políticas públicas processuais, ou ciclo de políticas públicas, as fases de uma determinada política se misturam e se alternam, o que garante que a avaliação de determinada política possa acontecer durante a sua implementação.

Quanto à forma de ingresso na universidade, optou-se pela adesão parcial ao SISU, a partir de 2010. Das vagas oferecidas para entrada no 1º semestre letivo de cada ano, 60% delas passaram a ser por meio do SISU, em substituição aos processos seletivos próprios (antigos vestibulares) e 40% continuaram a ser oferecidas por meio do Processo de Avaliação Seriada (PAS), adotado pela universidade a partir de 2002 e que é realizado em três etapas: duas provas no 1º e no 2º ano do ensino médio, respectivamente e uma terceira etapa, que é o ENEM. A nota final do candidato é composta da seguinte maneira: 30% pela nota da prova da primeira etapa, 35% pela nota da prova da segunda etapa e 45% pela nota no ENEM. Das vagas oferecidas para entrada no 2º semestre letivo de cada ano, 100% são ofertadas por meio do SISU.

Cabe ressaltar que o SISU, na forma como vem sendo realizado, permite ao estudante o conhecimento antecipado do resultado oficial de sua classificação, ou não, para o curso pretendido. Dessa forma, ele tem a prerrogativa de candidatar-se aos cursos nos quais sua nota do ENEM permita seu ingresso ou que tenha maior possibilidade de conseguir.

Os dados da Tabela 2 indicam a relação candidato-vaga por semestre letivo, nos processos seletivos da UFLA, no período de implantação do REUNI e do SISU.

Tabela 2 Relação candidato-vaga geral, por semestre e por processo seletivo, 2008/2012*

SEMESTRE	PAS	PROCESSO SELETIVO	
		VESTIBULAR PRÓPRIO	SISU
1º 2008	5,01	19,63	-
2º 2008	-	7,12	-
1º 2009	3,65	12,26	-
2º 2009	-	8,50	-
1º 2010	3,31	-	13,16**
2º 2010	-	-	-
1º 2011	2,81	-	24,02
2º 2011	-	-	24,23
1º 2012	2,62	-	29,07
2º 2012	-	-	27,87

*Dados: UFLA/PRG/ DIPS

**No ano de 2010, foi realizado um único processo seletivo para entrada nos 1º e no 2º semestre

Os dados da Tabela 2 ilustram o aumento da procura pelos cursos de graduação da universidade, no que diz respeito às vagas ofertadas por meio do SISU. Estes indicadores confirmam os avanços obtidos pelo SISU, no que diz respeito à facilitação do acesso dos estudantes aos processos seletivos da UFLA. Enquanto os vestibulares tradicionais exigiam a participação presencial de estudantes nos processos seletivos específicos, o que significava, muitas vezes, custo financeiro com transporte e estadia nos locais onde eram oferecidas as

provas, o SISU facilitou este acesso, ao possibilitar ao estudante participação nos processos seletivos por meio da utilização de uma única nota, a do ENEM.

Com relação à assistência estudantil na Universidade Federal de Lavras, vale ressaltar que as primeiras ações dessa natureza datam da sua criação. Mesmo quando o tema ainda não estava na agenda política do governo, a instituição mantinha programas de assistência estudantil com oferta de moradia em alojamentos próprios, alimentação subsidiada em restaurante universitário, assistência médica e odontológica e bolsas de manutenção em contrapartida a atividades realizadas pelos estudantes em seus diversos departamentos e setores. Mesmo quando as limitações orçamentárias dificultavam a alocação de recursos financeiros para financiamento destas ações, elas foram mantidas.

Assim, quando da implementação do PNAES, as ações de assistência estudantil já se encontravam legitimadas na UFLA, apesar dos poucos recursos que, via de regra, eram remanejados das despesas de custeio das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os critérios de avaliação socioeconômica adotados pela Universidade Federal de Lavras foram baseados na proposta de avaliação socioeconômica elaborada pelo FONAPRACE, em 2 de agosto de 1993, para a seleção de possíveis candidatos a bolsas de manutenção do MEC/IFES que, já àquela época, tinham sua criação pleiteada pelo FONAPRACE. Desde então, os critérios foram sofrendo alterações de acordo com as dificuldades observadas na execução das avaliações, realizadas pela equipe responsável pela assistência estudantil na Universidade.

O Programa de Avaliação Socioeconômica foi oficializado na UFLA em 1996, apesar de já executado, como já dito, desde a criação da instituição, em 1908. O critério de avaliação socioeconômica utilizado no período a que se refere este trabalho (2º semestre letivo de 2010 a 1º semestre letivo de 2012) contempla a avaliação de dez aspectos diferenciados da situação socioeconômica

da família do estudante, quais sejam: renda per capita familiar, ocupação e status social do principal responsável, constituição familiar, posse de bens imóveis, posse de veículos, antecedentes escolares do estudante, moradia do estudante, meio de transporte do estudante para a Universidade, participação do estudante na renda familiar e município de origem do estudante. A avaliação de todos estes aspectos determina uma nota que lhe é atribuída e que, se variável entre 0 e 8, classifica-o como estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, sendo aquele de pontuação 0 classificado como mais vulnerável do que o de pontuação 8 (Anexo A).

Não existe, atualmente, um critério único adotado pelas IFES brasileiras para avaliação socioeconômica de seus estudantes ou, mesmo, clareza sobre a definição dessa vulnerabilidade. O FONAPRACE tem discutido essa necessidade e o Ministério da Educação tem adotado o critério de renda per capita bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo como critério de elegibilidade, a exemplo do Programa de Cotas (BRASIL, 2012) e do Programa de Bolsa Permanência (BRASIL, 2013). A categorização de vulnerabilidade socioeconômica para elegibilidade dos usuários às políticas de assistência estudantil praticadas pelas universidades públicas federais e diretamente pelo próprio Ministério da Educação, em suas políticas de ampliação das condições de acesso e permanência no ensino superior, é condição central para o acompanhamento dos resultados dessas políticas.

Os estudantes da UFLA, são classificados como em situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio de avaliações socioeconômicas realizadas neste intuito. A submissão a estas avaliações é voluntária e pode ser solicitada por qualquer estudante dos cursos de graduação presenciais que se considerar nessa condição. Os programas de assistência estudantil direcionados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica não se estendem aos estudantes dos cursos a distância, em cumprimento ao que é determinado no

PNAES e por definição política da Universidade. Classificado em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o estudante passa a ter atendimento prioritário nas áreas de alimentação, atendimento à saúde, atendimento psicossocial e auxílio creche. Pode, ainda, ter acesso à moradia estudantil e à bolsa atividade, por meio de participação em processos seletivos específicos.

A implantação do PNAES significou incentivo e melhoria das ações de assistência estudantil já implementadas pela universidade. No Quadro 3 observam-se os programas e os avanços obtidos pós implantação do PNAES.

Quadro 3 Programas de assistência estudantil para estudantes de graduação presenciais da UFLA e avanços pós-implantação do PNAES, 2008/2012*

PROGRAMA	CARACTERÍSTICAS	EVOLUÇÃO PÓS IMPLANTAÇÃO DO PNAES
Alimentação	Realizado por meio de oferta de refeições diárias no Restaurante Universitário a preço subsidiado para o estudante não classificado em situação de vulnerabilidade socioeconômica (R\$ 2,00 por refeição) e a preço simbólico ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica (R\$ 1,00 por refeição)	No ano de 2007, o Restaurante Universitário serviu um total de 77.189 refeições e, em 2012, foram 336.053 refeições. Foi inaugurado, em 2009, novo restaurante, com capacidade ampliada em relação ao anterior.
Bolsa atividade	Realizado mediante pagamento mensal de bolsa aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, selecionados de acordo com critérios de maior vulnerabilidade, mediante desenvolvimento de atividades nos diversos departamentos e setores da Universidade	Em 2007 eram atendidos 195 estudantes. Em dezembro de 2012 foram oferecidas 520 vagas no Programa.

“continua”

Quadro 3 “conclusão”

PROGRAMA	CARACTERÍSTICAS	EVOLUÇÃO PÓS IMPLANTAÇÃO DO PNAES
Creche	Realizado mediante o repasse mensal de auxílios aos estudantes de graduação de cursos presenciais, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, para pagamento de creche para seus filhos.	O programa de auxílio creche foi criado em 2011 e tem atendido a todas as demandas dos estudantes de graduação dos cursos presenciais, por este tipo de auxílio.
Moradia	Realizado mediante oferta de vagas nos alojamentos próprios da Universidade aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, selecionados de acordo com critérios de maior vulnerabilidade.	Melhorias na infraestrutura dos alojamentos.
Saúde	Realizado por meio de oferta de assistência médica ambulatorial, assistência odontológica, psicológica, nutricional e laboratorial, com prioridade no atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.	A assistência médica, odontológica e laboratorial que era prestada aos estudantes por meio de profissionais, em sua maioria terceirizados, a preços subsidiados, passou a ser gratuita a partir de 2012, com a contratação de novos profissionais para o quadro permanente da universidade. O atendimento psicossocial foi implantado em 2011, após a contratação de pessoal especializado.

* Dados: UFLA/PRAEC

Na UFLA, o PNAES significou os investimentos financeiros descritos na Tabela 3.

Tabela 3 Recursos do PNAES na UFLA 2008/2012*

ANO	VALOR(\$)
2007	-
2008	884.733,00
2009	1.001.974,00

“continua”

Tabela 3 “conclusão”

ANO	VALOR(\$)
2010	2.256.425,00
2011	2.374.181,00
2012	2.810.368,00

* Dados: UFLA/PROPLAG/DICOF

6.2 Total de estudantes e estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica - universo da pesquisa

Para a realização da presente pesquisa, foram considerados todos os estudantes dos cursos de graduação presenciais da Universidade no 2º semestre letivo de 2010, no 1º e no 2º semestres letivos de 2011 e no primeiro semestre letivo de 2012, ativos e matriculados. No cálculo do número total de estudantes matriculados nos cursos não foram computados os estudantes com matrícula trancada, visto que estes não são considerados na análise de vulnerabilidade socioeconômica. Para fins de levantamento de dados, os cursos de Educação Física, licenciatura e bacharelado, foram considerados como cursos noturnos, uma vez que, dos quatro semestres pesquisados, durante três foram oferecidos no período noturno, passando a diurno apenas a partir de 2º semestre letivo de 2012. Os números relativos ao total de alunos em cursos presenciais da UFLA, no período pesquisado, encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 Total de alunos de graduação presenciais, por curso e proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por semestre letivo*

CURSOS	TURNO	TIPO	2º/2010			1º/2011			2º/2011			1º/2012		
			T	V	%	T	V	%	T	V	%	T	V	%
Administração	D	BAC	271	45	16,6	282	47	16,7	296	40	13,5	306	37	12,1
Administração Pública	N	BAC	51	7	13,7	96	9	9,4	137	18	13,1	182	37	20,3
Agronomia	D	BAC	744	107	14,4	775	100	12,9	789	104	13,2	795	95	12,0
Ciência da Computação	D	BAC	244	52	21,3	277	57	20,6	280	49	17,5	292	45	15,4
Ciências Biológicas	D	BAC	229	32	14,0	215	32	14,9	203	31	15,3	199	30	15,1
Ciências Biológicas	D	LIC	67	20	29,9	87	22	25,3	116	31	26,7	134	40	29,9
Educação Física	N**	BAC	151	42	27,8	184	48	26,1	217	59	27,2	230	73	31,7
Educação Física	N**	LIC	187	69	36,9	192	70	36,5	195	60	30,8	176	56	31,8
Engenharia Agrícola	D	BAC	193	48	24,9	197	48	24,4	185	40	21,6	188	43	22,9
Engenharia de Alimentos	D	BAC	241	34	14,1	257	35	13,6	290	40	13,8	313	42	13,4
Engenharia Ambiental	D	BAC	69	6	8,7	116	10	8,6	159	13	8,2	210	21	10,0
Engenharia de Controle e Automação	D	BAC	72	15	19,0	119	23	19,3	169	32	18,9	209	39	18,7
Engenharia Florestal	D	BAC	278	48	17,3	286	47	16,4	312	57	18,3	335	54	16,1
Filosofia	N	LIC	50	9	18,0	94	21	22,3	118	30	25,4	148	51	34,5
Física	N	LIC	115	41	35,7	131	50	38,1	147	42	28,6	167	60	35,9
Letras	N	LIC	51	7	13,7	93	21	22,6	131	26	19,8	182	43	23,6
Matemática	N	LIC	192	68	35,4	207	64	30,9	205	67	32,7	211	78	37,0
Medicina Veterinária	D	BAC	343	22	6,4	372	24	6,5	387	20	5,2	404	23	5,7
Nutrição	D	BAC	74	15	20,3	110	29	26,4	156	48	30,8	185	54	29,2

“continua”

Tabela 4 “conclusão”

CURSOS	TURNO	TIPO	2º/2010			1º/2011			2º/2011			1º/2012		
			T	V	%	T	V	%	T	V	%	T	V	%
Química	D	LIC	190	75	39,5	214	75	35,1	231	83	35,9	256	95	37,1
Sistemas de Informação	N	BAC	282	60	21,3	314	65	20,7	328	65	19,8	340	64	18,8
Zootecnia	D	BAC	303	57	18,8	326	62	19,0	340	69	20,3	365	67	18,4
TOTAL			4397	879	20,0	4944	959	19,4	5391	1024	19,0	5827	1147	19,7

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

T – Total

V – Vulnerável

S1 – Primeiro semestre letivo; S2 – Segundo semestre letivo

BAC – Bacharelado; LIC – Licenciatura

D – Diurno; N – Noturno

** Os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física eram noturnos até o 2º semestre letivo de 2011, passando a diurnos a partir do 1º semestre letivo de 2012.

De acordo com o número total de estudantes nos quatro semestres pesquisados, identifica-se o aumento progressivo do número de estudantes da Universidade. Entretanto, constata-se também que essa progressão não tem significado o aumento na proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao total de estudantes. Nos quatro semestres em questão, a variação na proporção de estudantes vulneráveis em relação ao total de estudantes da UFLA foi de um ou menos de um ponto percentual, não ultrapassando os 20%. Cabe ressaltar que, no 2º semestre letivo de 2007, antes do início do processo de ampliação da oferta de vagas, dos 3.134 estudantes da universidade, 684 eram classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o representava 21,8% do total de estudantes. Pode-se, portanto, concluir que, se as reformas implementadas, por um lado, permitiram o aumento do acesso aos processos seletivos da Universidade, por outro, não têm significado aumento da proporção dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica em relação aos demais, apesar da progressão no oferecimento de vagas pela instituição.

Já no que diz respeito aos cursos de maior proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade, as licenciaturas em ciências biológicas, educação física, física, matemática e química, e o bacharelado em educação física são os seis cursos com maior número, em todos os semestres investigados. A variação em relação à proporção total de vulneráveis no semestre foi sempre de mais de 6 pontos percentuais, variando em até 9 pontos percentuais. Do total de sete cursos de licenciatura oferecidos pela universidade, cinco apresentaram as maiores porcentagem de vulneráveis, em todos os semestres, com percentual médio, nos quatro semestres pesquisados, de 28,0% no curso de ciências biológicas (licenciatura), 34,0% no curso de educação física (licenciatura), 34,6% no curso de física (licenciatura), 34,0% no curso de matemática (licenciatura), 36,8% no curso de química (licenciatura) e 28,4% no curso de educação física

(bacharelado). Já os cursos de engenharia ambiental e sanitária e de medicina veterinária foram os que apresentaram o menor percentual de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no período da pesquisa, com percentuais médios de 8,9 e 6,0%, respectivamente.

Tais dados indicam a necessidade de melhor investigar a relação entre vulnerabilidade socioeconômica e tipo de curso (bacharelado / licenciatura) e turno do curso (diurno/noturno). Para tanto, realizou-se, também, levantamento específico conforme demonstram os dados da Tabela 5 e no Gráfico 2.

Tabela 5 Porcentagem de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao total de estudantes, por tipo de curso (bacharelado/licenciatura), por semestre letivo*

TIPO DE CURSO	SEMESTRES LETIVOS											
	2º/2010 (%)			1º/2011 (%)			2º/2011 (%)			1º/2012 (%)		
	T	V	%	T	V	%	T	V	%	T	V	%
Bacharelado	3545	590	16,6	4140	636	15,4	4248	685	16,1	4553	724	15,9
Licenciatura	852	289	33,9	804	323	40,2	1143	339	29,7	1274	423	33,2
Total do Semestre	4397	879	20,0	4944	959	19,4	5391	1024	19,0	5827	1147	19,7

T – Total

V – Vulnerável

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

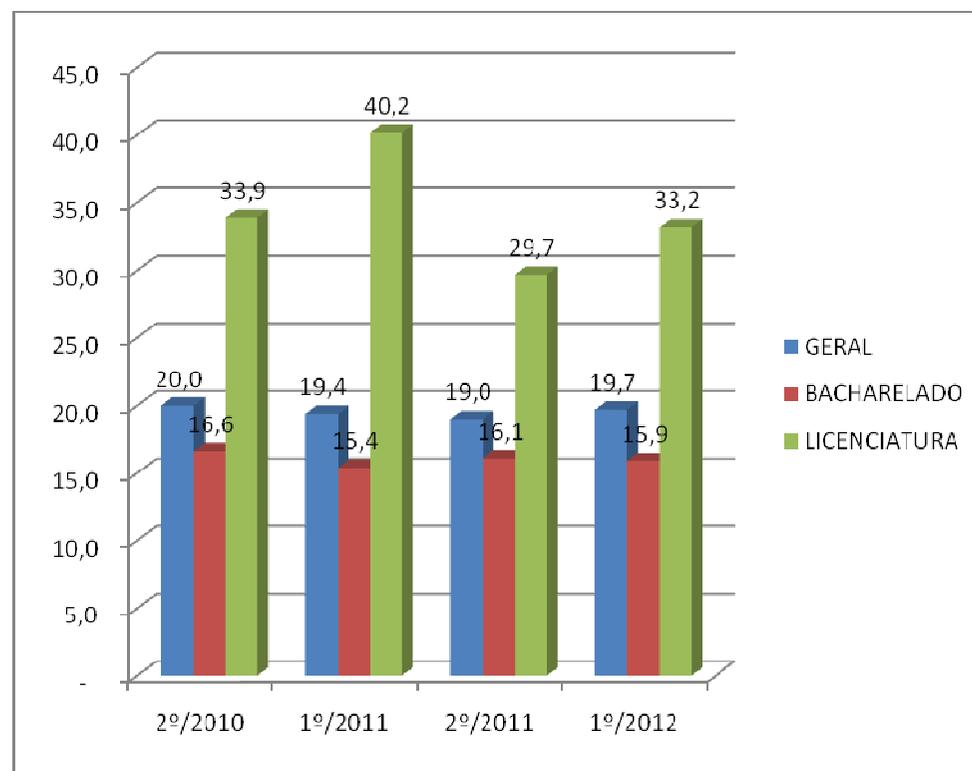


Gráfico 2 Porcentagem de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao total de estudantes, por tipo de curso (bacharelado/licenciatura), por semestre letivo*

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

Como indicado pelos dados informados na Tabela 5 e ilustrados no Gráfico 2, a porcentagem de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica é significativamente superior nos cursos de licenciatura, chegando, no 1º semestre de 2011, a ser o dobro da porcentagem destes estudantes em relação ao total de alunos da Universidade. Os dados da Tabela 6 e do Gráfico 3 identificam a proporção desses estudantes em relação aos demais, por turno de curso (noturno e diurno).

Tabela 6 Porcentagem de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao total de estudantes, por turno do curso (noturno/diurno), por semestre letivo*

TIPO DE CURSO	SEMESTRES LETIVOS											
	2º/2010 (%)			1º/2011 (%)			2º/2011 (%)			1º/2012 (%)		
	T	V	%	T	V	%	T	V	%	T	V	%
Diurno	3318	576	17,4	3633	611	16,8	3913	657	16,8	4191	685	16,4
Noturno	1079	303	28,1	1311	348	26,6	1478	367	24,8	1636	462	28,2
Total do Semestre	4397	879	20,0	4944	959	19,4	5391	1024	19,0	5827	1147	19,7

T – Total

V – Vulnerável

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

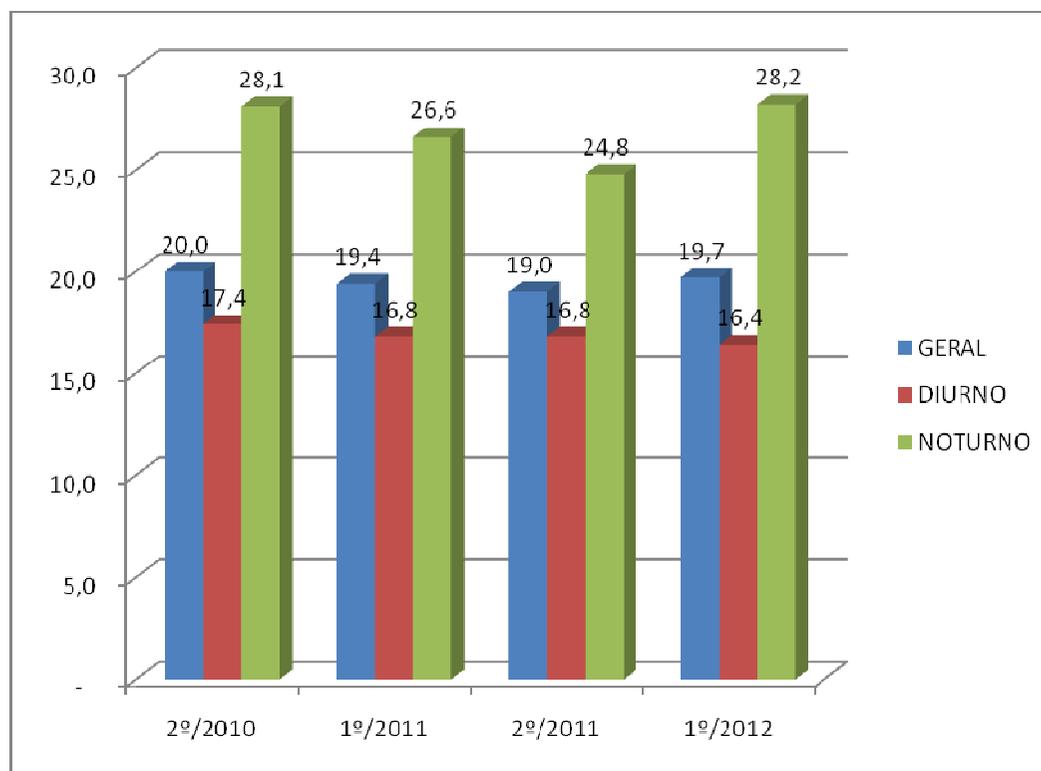


Gráfico 3 Porcentagem de estudantes classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em relação ao total de estudantes, por turno do curso (noturno/diurno), por semestre letivo*

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

Estes dados também apontam para maior proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos cursos noturnos, mesmo que de forma menos significativa do que em relação aos cursos de licenciatura, com índices que variaram de 30% a 43% a mais que a proporção desses estudantes em relação ao total, nos semestres pesquisados.

Cabe ressaltar, entretanto, que, dos sete cursos de licenciatura mantidos pela Universidade, cinco são oferecidos no período noturno.

Portanto, possível explicação para a concentração de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no período noturno na UFLA está na perspectiva de que estes estudantes que optam por aulas à noite são justamente aqueles de menor condição socioeconômica, que necessitam conciliar o ensino universitário com o trabalho remunerado durante o dia.

Quanto à concentração de estudantes vulneráveis socioeconomicamente nos cursos de licenciatura, além do fato de 71% dos cursos oferecidos no período noturno serem de licenciatura, o que pode fazer com que os estudantes que trabalham durante o dia façam opção por eles, outra possível explicação pode ser encontrada na observação do grau de dificuldade de acesso a estes cursos, conforme descrito a seguir.

No Quadro 7 estabeleceu-se a posição dos cursos no ranking, dos mais concorridos para os menos concorridos, de acordo com a relação/candidato vaga nos processos seletivos realizados por meio do oferecimento de vagas via Sistema de Seleção Unificado (SISU), em cada um dos semestres pesquisados.

Quadro 4 Posição do curso, por dificuldade decrescente de acesso (relação candidato/vaga nos processos seletivos) às vagas, da UFLA, oferecidas por meio do SISU, por semestre letivo*

POSIÇÃO	SEMESTRES LETIVOS			
	2/2010	1º 2011	2º 2011	1º2012
1º	Nutrição (B)	Engenharia Florestal (B)	Medicina Veterinária(B)	Medicina Veterinária (B)

“continua”

Quadro 4 “continuação”

POSIÇÃO	SEMESTRES LETIVOS			
	2/2010	1º 2011	2º 2011	1º2012
2º	Administração (B)	Medicina Veterinária (B)	Engenharia Ambiental e Sanitária (B)	Administração (B)
3º	Engenharia Ambiental e Sanitária (B)	Educação Física (B)	Nutrição (B)	Educação Física (L)
4º	Medicina Veterinária (B)	Educação Física (L)	Administração (B)	Administração Pública (B)
5º	Educação Física (B)	Administração (B)	Ciências Biológicas (B)	Sistemas de Informação (B)
6º	Educação Física (L)	Nutrição (B)	Agronomia (B)	Educação Física (B)
7º	Sistemas de Informação (B)	Engenharia Ambiental e Sanitária (B)	Educação Física (B)	Nutrição (B)
8º	Ciências Biológicas (B)	Sistemas de Informação (B)	Educação Física (L)	Zootecnia (B)
9º	Agronomia (B)	Administração Pública (B)	Administração Pública (B)	Letras (L)
10º	Ciência da Computação (B)	Ciências Biológicas (B)	Engenharia de Controle e Automação (B)	Agronomia (B)
11º	Engenharia de Controle e Automação (B)	Zootecnia (B)	Zootecnia (B)	Matemática (L)
12º	Engenharia de Alimentos (B)	Agronomia (B)	Ciência da Computação (B)	Ciências Biológicas (B)
13º	Zootecnia (B)	Matemática (L)	Engenharia Florestal (B)	Filosofia (L)
14º	Matemática (L)	Letras (L)	Sistemas de Informação (B)	Engenharia Florestal (B)
15º	Engenharia Florestal (B)	Ciências Biológicas (L)	Engenharia de Alimentos (B)	Ciência da Computação (B)
16º	Engenharia Agrícola (B)	Ciência da Computação (B)	Ciências Biológicas (L)	Engenharia Ambiental e Sanitária (B)
17º	Ciências Biológicas (L)	Filosofia (L)	Letras (L)	Ciências Biológicas (L)

“continua”

Quadro 4 “conclusão”

POSIÇÃO	SEMESTRES LETIVOS			
	2/2010	1º 2011	2º 2011	1º2012
18º	Física (L)	Engenharia Agrícola (B)	Engenharia Agrícola (B)	Engenharia de Alimentos (B)
19º	Química (L)	Engenharia de Controle e Automação (B)	Filosofia (L)	Física (L)
20º	Administração Pública (B)	Química (L)	Química (L)	Engenharia Agrícola (B)
21º	Filosofia (L)	Engenharia de Alimentos (B)	Matemática (L)	Engenharia de Controle e Automação (B)
22º	Letras (L)	Física (L)	Física (L)	Química (L)

* Dados: UFLA/PRG/ DIPS

(B) Curso de bacharelado

(L) Curso de licenciatura

Cabe ressaltar que, no Quadro 4, não foram computadas as vagas e os candidatos dos Processos de Avaliação Seriada (PAS), por se tratar de processo de características bastante diferenciadas do SISU, com relações candidato/vaga significativamente inferiores, como se observa na Tabela 2, e por ocorrer somente nos primeiros semestres letivos de cada ano, o que poderia mascarar os dados encontrados.

Conforme destacado no Quadro 4, todos os cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade, nos quatro semestres pesquisados, com exceção do curso de matemática (licenciatura), no 1º semestre letivo de 2012 e do curso de educação física (licenciatura), em todos os semestres, estiveram entre os 50% de cursos menos concorridos, o que pode ser um indicativo de que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica têm tido maiores dificuldades de acesso aos cursos mais concorridos, dado que, como demonstrado na Tabela 5 e no Gráfico 2, são os que apresentam maior proporção destes estudantes.

6.3 Rendimento acadêmico

O Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) é um indicador de desempenho acadêmico calculado com base na média de notas de determinado estudante ou determinado grupo de estudantes, em determinado semestre.

Como o propósito de avaliar se as políticas de assistência estudantil têm permitido igualdade nas condições de desempenho acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, foi levantado o CRA, por curso e total do semestre, do grupo de estudantes nesta condição e do grupo de demais estudantes, além do CRA geral de cada semestre, conforme demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 Coeficiente de rendimento acadêmico de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e demais, por curso, por semestre*

CURSOS	TURNO	TIPO	2º/2010			1º/2011			2º/2011			1º/2012		
			DC	V	VN									
Administração	D	BAC	76,05	74,85	76,33	74,14	73,72	74,24	74,14	74,56	74,44	76,87	74,70	777,3 4
Administração Pública	N	BAC	69,69	72,46	68,64	72,32	75,39	71,73	68,95	69,59	68,75	69,97	72,37	69,07
Agronomia	D	BAC	65,91	68,46	65,38	66,29	69,57	65,66	65,42	67,40	64,98	68,48	69,92	68,19
Ciência da Computação	D	BAC	65,18	68,93	63,99	61,35	64,77	60,33	61,40	67,67	59,44	67,79	69,71	67,27
Ciências Biológicas	D	BAC	72,39	74,24	71,82	73,33	72,50	73,55	71,99	73,45	71,62	72,89	74,73	72,39
Ciências Biológicas	D	LIC	64,86	65,55	64,63	67,28	70,17	65,97	66,40	65,45	66,86	69,39	70,22	68,99
Educação Física	N**	BAC	70,51	70,88	70,37	65,21	67,27	64,28	69,51	67,86	70,33	72,15	73,29	71,59
Educação Física	N**	LIC	70,90	73,64	68,90	66,16	69,06	63,93	71,48	71,73	71,29	71,64	70,24	72,77
Engenharia Agrícola	D	BAC	62,43	64,10	61,79	64,59	66,28	63,88	61,95	64,95	60,92	67,21	67,23	67,19
Engenharia de Alimentos	D	BAC	76,10	77,00	75,93	71,21	74,44	70,55	69,96	71,28	69,67	73,32	74,60	73,08
Engenharia Ambiental e Sanitária	D	BAC	68,29	67,80	68,38	71,56	69,81	71,76	65,66	70,01	65,13	69,23	70,10	69,10
Engenharia de Controle e Automação	D	BAC	71,13	75,13	69,89	71,86	70,23	72,28	67,03	65,53	67,55	71,00	70,13	71,24

“continua”

Tabela 7 “conclusão”

CURSOS	TURNO	TIPO	2º/2010			1º/2011			2º/2011			1º/2012		
			DC	V	VN									
Engenharia Florestal	D	BAC	69,98	70,14	69,94	69,01	68,04	69,28	66,78	69,30	66,06	70,10	69,34	70,30
Filosofia	N	LIC	58,47	60,20	57,70	54,23	58,49	51,95	62,93	65,45	61,06	55,40	63,01	49,86
Física	N	LIC	54,46	60,63	49,03	55,84	62,67	49,96	50,93	55,88	46,30	61,55	65,22	58,13
Letras	N	LIC	72,80	68,60	74,01	70,27	72,53	69,26	69,80	73,55	68,02	72,03	74,11	71,01
Matemática	N	LIC	63,75	65,60	62,18	62,73	68,49	58,48	64,59	67,22	62,40	65,54	66,26	64,89
Medicina Veterinária	D	BAC	71,51	72,97	71,39	70,05	74,55	69,70	69,91	72,61	69,69	72,57	76,54	72,24
Nutrição	D	BAC	63,94	65,14	63,37	61,79	62,54	61,40	62,22	63,72	61,35	64,07	66,26	62,87
Química	D	LIC	69,98	70,12	69,86	66,77	68,22	65,56	66,63	66,79	66,50	70,95	70,50	71,27
Sistemas de Informação	N	BAC	64,03	69,55	62,25	63,95	65,61	63,36	60,54	62,15	59,95	68,29	70,79	67,51
Zootecnia	D	BAC	61,97	59,73	62,66	62,03	62,21	61,97	59,17	60,47	58,76	65,43	65,91	65,28
GERAL DO SEMESTRE			67,47	68,76	67,51	66,45	67,92	66,32	65,80	67,08	65,66	68,90	69,74	69,18

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

DC – Do curso

NV – Não vulnerável

S1 – Primeiro semestre letivo; S2 – Segundo semestre letivo

BAC – Bacharelado; LIC – Licenciatura

D – Diurno; N – Noturno

** Os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física eram noturnos até o 2º semestre letivo de 2011, passando a diurnos a partir do 1º semestre letivo de 2012.

■ Eficiente de rendimento acadêmico do grupo de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica inferiores ao do grupo de demais estudantes e do geral do curso.

Para o levantamento desses dados, a média de CRA do curso de Educação Física, bacharelado e licenciatura, foi calculada levando-se em consideração o CRA dos estudantes frequentadores dos cursos no período noturno, no que diz respeito aos semestres letivos de 2º/2010, 1º/2011 e 2º/2011 e destes acrescidos dos frequentadores dos cursos no período diurno, no que diz respeito à média de CRA do 1º semestre letivo de 2012, já que, a partir daí, o curso deixou de ser oferecido no período noturno, passando a ser oferecido no turno diurno, para os novos ingressantes.

Os dados apresentados demonstram que o CRA, determinado pela média das notas de todos os estudantes, do grupo de alunos classificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em todos os quatro semestres pesquisados, foi superior ao CRA geral do semestre e à média dos estudantes não classificados nesta condição.

No que diz respeito à comparação de rendimento acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e demais estudantes, das 88 comparações realizadas (22 cursos em quatro semestres letivos), em apenas 17 delas, ou seja, em apenas 19,3% dos casos, o CRA dos estudantes vulneráveis socioeconomicamente foi inferior à média do CRA geral do curso ou à média do CRA dos demais estudantes.

Tais indicadores permitem concluir que o desempenho acadêmico dos estudantes da UFLA, nesse período, não está associado à condição socioeconômica dos mesmos. Numa primeira avaliação, isso indica que as políticas de assistência estudantil desenvolvidas têm sido eficazes ao contribuir para a criação de uma situação que tem permitido igualdade de condições para esse desempenho. Entretanto, a política de assistência estudantil, conforme preconizada pelo PNAES e pela política de assistência estudantil da UFLA, propõe não só a garantia de condição de desempenho acadêmico, mas também a garantia de condições necessárias para a sua permanência na universidade.

Para tanto, segue os dados relativos à evasão de estudantes da Universidade.

6.4 Evasão escolar

A evasão escolar é um indicador determinado pela proporção de estudantes que deixaram determinado curso ou a universidade, em relação ao total de estudantes do curso ou da universidade, em determinado semestre.

No cálculo da evasão total dos cursos de graduação são consideradas as seguintes situações: desistência do curso, desligamento por tempo, desligamento por não renovação de matrícula, desligamento por outros motivos, abandono do curso, transferência interna de curso, transferência interna de turno de curso e transferência externa de curso.

Para fins da avaliação a que se propõe nesta pesquisa, foram identificadas as evasões por curso e grupo de vulneráveis e não vulneráveis, por semestre e as evasões totais do grupo de vulneráveis e não vulneráveis, também em cada semestre.

Tabela 8 Evasão, total e por grupo de estudantes vulneráveis e demais estudantes, no 2º semestre letivo/2010*

CURSOS	TURNO	TIPO	TOTAL DE ESTUDANTES			VULNERÁVEIS			NÃO VULNERÁVEIS		
			Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E
Administração	D	BAC	284	0	0,00	45	0	0,00	239	0	0,00
Administração Pública	N	BAC	51	0	0,00	7	0	0,00	44	0	0,00
Agronomia	D	BAC	771	3	0,39	107	0	0,00	664	3	0,45
Ciência da Computação	D	BAC	267	2	0,75	52	0	0,00	215	2	0,93
Ciências Biológicas	D	BAC	237	2	0,84	32	0	0,00	205	2	0,98
Ciências Biológicas	D	LIC	69	0	0,00	20	0	0,00	49	0	0,00
Educação Física	N**	BAC	164	0	0,00	42	0	0,00	122	0	0,00
Educação Física	N**	LIC	198	1	0,51	69	0	0,00	129	1	0,78
Engenharia Agrícola	D	BAC	206	2	0,97	48	0	0,00	158	2	1,27
Engenharia de Alimentos	D	BAC	248	0	0,00	34	0	0,00	214	0	0,00
Engenharia Ambiental e Sanitária	D	BAC	72	1	1,38	6	0	0,00	66	1	1,52
Engenharia de Controle e Automação	D	BAC	72	0	0,00	15	0	0,00	57	0	0,00
Engenharia Florestal	D	BAC	291	1	0,34	48	1	0,11	243	0	0,00
Filosofia	N	LIC	50	0	0,00	9	0	0,00	41	0	0,00
Física	N	LIC	132	3	2,27	41	0	0,00	91	3	3,29
Letras	N	LIC	51	1	1,96	7	0	0,00	44	1	2,27
Matemática	N	LIC	207	0	0,00	68	0	0,00	139	0	0,00
Medicina Veterinária	D	BAC	351	0	0,00	22	0	0,00	329	0	0,00
Nutrição	D	BAC	75	2	1,96	15	0	0,00	60	2	3,33

*continua!

Tabela 8 “conclusão”

CURSOS	TURNO	TIPO	TOTAL DE ESTUDANTES			VULNERÁVEIS			NÃO VULNERÁVEIS		
			Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E
Química	D	LIC	202	3	1,49	75	0	0,00	127	3	2,36
Sistemas de Informação	N	BAC	304	1	0,33	60	0	0,00	244	1	0,41
Zootecnia	D	BAC	320	1	0,31	57	0	0,00	263	1	0,38

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

Nº L – Número de alunos

Nº E – Número de evasões

% E – Porcentagem de evasões

S1 – Primeiro semestre letivo; S2 – Segundo semestre letivo

BAC – Bacharelado; LIC – Licenciatura

D – Diurno; N – Noturno

** Os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física eram noturnos até o 2º semestre letivo de 2011, passando a diurnos a partir do 1º semestre letivo de 2012.

Tabela 9 Evasão, total e por grupo de estudantes vulneráveis e demais estudantes, no 1º semestre letivo/2011*

CURSOS	TURNO	TIPO	TOTAL DE ESTUDANTES			VULNERÁVEIS			NÃO VULNERÁVEIS		
			Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E
Administração	D	BAC	297	10	0,34	47	0	0,00	250	10	4,00
Administração Pública	N	BAC	99	7	7,07	9	2	22,22	90	5	5,56
Agronomia	D	BAC	793	19	2,40	100	3	3,00	693	16	2,31
Ciência da Computação	D	BAC	285	18	6,32	57	2	3,51	228	16	7,01
Ciências Biológicas	D	BAC	224	12	5,36	32	2	6,25	192	10	5,21
Ciências Biológicas	D	LIC	93	4	4,30	22	2	9,09	71	2	2,82
Educação Física	N**	BAC	195	13	6,67	48	1	2,08	147	12	8,16
Educação Física	N**	LIC	202	21	10,40	70	7	10,00	132	14	10,61
Engenharia Agrícola	D	BAC	209	22	10,53	48	1	2,08	161	21	13,04
Engenharia de Alimentos	D	BAC	260	5	1,92	35	0	0,00	225	5	2,22
Engenharia Ambiental e Sanitária	D	BAC	117	7	5,98	10	2	20,00	107	5	4,67
Engenharia de Controle e Automação	D	BAC	120	3	2,50	23	0	0,00	97	3	3,09
Engenharia Florestal	D	BAC	295	19	6,44	47	2	4,26	248	17	6,86
Filosofia	N	LIC	97	6	6,19	21	1	4,76	76	5	6,58
Física	N	LIC	152	27	17,76	50	8	16,00	102	19	18,63
Letras	N	LIC	97	4	4,12	21	2	9,52	76	2	2,63
Matemática	N	LIC	219	32	14,61	64	8	12,50	155	24	15,48
Medicina Veterinária	D	BAC	380	6	1,58	24	0	0,00	356	6	1,69
Nutrição	D	BAC	115	7	6,09	29	0	0,00	86	7	8,14

“continua!”

Tabela 9 “conclusão”

CURSOS	TURNO	TIPO	TOTAL DE ESTUDANTES			VULNERÁVEIS			NÃO VULNERÁVEIS		
			Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E
Química	D	LIC	223	15	6,73	75	4	5,33	148	11	7,43
Sistemas de Informação	N	BAC	340	19	5,59	65	3	4,62	275	16	5,82
Zootecnia	D	BAC	344	28	8,14	62	6	9,68	282	22	7,80
GERAL DO SEMESTRE			5156	261	5,06	959	13	1,36	4197	248	5,91

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

Nº L – Número de alunos

Nº E – Número de evasões

% E – Porcentagem de evasões

S1 – Primeiro semestre letivo; S2 – Segundo semestre letivo

BAC – Bacharelado; LIC – Licenciatura

D – Diurno; N – Noturno

** Os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física eram noturnos até o 2º semestre letivo de 2011, passando a diurnos a partir do 1º semestre letivo de 2012.

Tabela 10 Evasão, total e por grupo de estudantes vulneráveis e demais estudantes, no 2º semestre letivo/2011*

CURSOS	TURNO	TIPO	TOTAL DE ESTUDANTES			VULNERÁVEIS			NÃO VULNERÁVEIS		
			Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E
Administração	D	BAC	313	9	2,88	40	1	2,50	273	8	2,93
Administração Pública	N	BAC	143	10	6,99	18	0	0,00	125	10	8,00
Agronomia	D	BAC	821	27	3,29	104	3	2,14	717	24	3,35
Ciência da Computação	D	BAC	301	10	3,32	49	3	6,12	252	7	2,78
Ciências Biológicas	D	BAC	217	8	3,69	31	0	0,00	186	8	4,30
Ciências Biológicas	D	LIC	123	8	6,50	31	2	6,45	92	6	6,52
Educação Física	N**	BAC	229	20	8,73	59	6	10,17	170	14	8,23
Educação Física	N**	LIC	208	25	12,02	60	5	8,33	148	20	13,51
Engenharia Agrícola	D	BAC	198	14	7,07	40	5	12,50	158	9	5,70
Engenharia de Alimentos	D	BAC	304	9	2,96	40	1	2,50	264	8	3,03
Engenharia Ambiental e Sanitária	D	BAC	167	7	4,19	13	1	7,69	154	6	3,90
Engenharia de Controle e Automação	D	BAC	173	5	2,89	32	1	3,13	141	4	2,84
Engenharia Florestal	D	BAC	326	16	4,91	57	1	1,75	269	15	5,58
Filosofia	N	LIC	131	32	24,43	30	9	30,00	101	23	22,77
Física	N	LIC	161	36	22,36	42	12	28,57	119	24	20,17
Letras	N	LIC	139	9	6,48	26	3	11,54	113	6	5,31
Matemática	N	LIC	220	32	15,55	67	6	8,96	153	26	16,99
Medicina Veterinária	D	BAC	401	11	2,74	20	0	0,00	381	11	2,89
Nutrição	D	BAC	168	7	4,17	48	0	0,00	120	7	5,83

“continua!”

Tabela 10 “conclusão”

CURSOS	TURNO	TIPO	TOTAL DE ESTUDANTES			VULNERÁVEIS			NÃO VULNERÁVEIS		
			Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E
Química	D	LIC	245	22	8,98	83	6	7,23	162	16	9,88
Sistemas de Informação	N	BAC	361	26	7,20	65	4	6,15	296	22	7,43
Zootecnia	D	BAC	372	23	6,18	69	7	10,15	303	16	5,28
GERAL DO SEMESTRE			5721	307	5,37	1024	17	1,66	4697	290	6,17

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

Nº L – Número de alunos

Nº E – Número de evasões

% E – Porcentagem de evasões

S1 – Primeiro semestre letivo; S2 – Segundo semestre letivo

BAC – Bacharelado; LIC – Licenciatura

D – Diurno; N – Noturno

** Os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física eram noturnos até o 2º semestre letivo de 2011, passando a diurnos a partir do 1º semestre letivo de 2012.

Tabela 11 Evasão, total e por grupo de estudantes vulneráveis e demais estudantes, no 1º semestre letivo/2012*

CURSOS	TURNO	TIPO	TOTAL DE ESTUDANTES			VULNERÁVEIS			NÃO VULNERÁVEIS		
			Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E
Administração	D	BAC	319	11	3,45	37	4	10,81	282	7	2,48
Administração Pública	N	BAC	195	12	6,15	37	2	5,41	158	10	6,33
Agronomia	D	BAC	834	26	3,12	95	5	5,26	739	21	2,84
Ciência da Computação	D	BAC	316	27	8,54	45	4	8,89	271	23	8,49
Ciências Biológicas	D	BAC	214	9	4,21	30	0	0,00	184	9	4,89
Ciências Biológicas	D	LIC	147	10	6,80	40	2	5,00	107	8	7,48
Educação Física	N**	BAC	245	17	6,94	73	5	4,11	172	14	8,14
Educação Física	N**	LIC	189	18	9,52	56	2	3,57	133	16	12,03
Engenharia Agrícola	D	BAC	200	16	8,00	43	3	6,98	157	13	8,28
Engenharia de Alimentos	D	BAC	322	13	4,04	42	1	2,38	280	12	4,29
Engenharia Ambiental e Sanitária	D	BAC	220	16	7,27	21	0	0,00	199	16	8,04
Engenharia de Controle e Automação	D	BAC	214	12	5,61	39	1	2,56	175	11	6,29
Engenharia Florestal	D	BAC	343	11	3,21	54	1	1,85	289	10	3,46
Filosofia	N	LIC	167	19	11,38	51	5	9,80	116	14	12,07
Física	N	LIC	181	31	17,13	60	10	16,67	121	21	17,36
Letras	N	LIC	193	15	7,77	43	2	4,65	150	13	8,67
Matemática	N	LIC	226	24	10,62	78	3	3,85	148	21	14,19
Medicina Veterinária	D	BAC	425	7	1,65	23	0	0,00	402	7	1,74
Nutrição	D	BAC	209	14	6,70	54	4	7,41	155	10	6,45

*continua!

Tabela 11 “conclusão”

CURSOS	TURNO	TIPO	TOTAL DE ESTUDANTES			VULNERÁVEIS			NÃO VULNERÁVEIS		
			Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E	Nº L	Nº E	% E
Química	D	LIC	269	20	7,44	95	5	5,26	174	15	8,62
Sistemas de Informação	N	BAC	368	25	6,79	64	4	6,25	304	21	6,91
Zootecnia	D	BAC	395	36	9,11	67	7	10,45	328	29	8,84
GERAL DO SEMESTRE			6191	391	6,32	1147	70	6,10	5044	321	6,36

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

Nº L – Número de alunos

Nº E – Número de evasões

% E – Porcentagem de evasões

S1 – Primeiro semestre letivo; S2 – Segundo semestre letivo

BAC – Bacharelado; LIC – Licenciatura

D – Diurno; N – Noturno

** Os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física eram noturnos até o 2º semestre letivo de 2011, passando a diurnos a partir do 1º semestre letivo de 2012.

De acordo com estes dados, identifica-se o aumento progressivo da evasão em proporção ao número total de estudantes da universidade, nos três primeiros semestres letivos da pesquisa (2º/2010, 1º/2011 e 2º/2011), com estagnação da proporção no 1º semestre letivo de 2012. Merece destaque o aumento ocorrido do 2º semestre letivo de 2010 para o 1º semestre letivo de 2011, após a adesão da UFLA ao SISU, o que aconteceu em 2010. O indicador de evasão no 1º semestre letivo de 2011 cresceu mais de 1.000% em relação ao registrado no 2º semestre letivo de 2010.

Identifica-se também que, em nenhum dos semestres pesquisados, o indicador de evasão do grupo de estudantes identificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica foi maior que o dos demais estudantes e da evasão geral da universidade. Tal constatação permite concluir que não existe ligação direta entre vulnerabilidade socioeconômica e evasão, o que pode ser entendido como um bom resultado das políticas de assistência estudantil, já que indica que elas têm sido eficazes no que diz respeito também, à garantia de condições de permanência dos estudantes na Universidade.

Entretanto, deve-se dar destaque para os cursos de licenciatura em física e matemática que, nos quatro semestres pesquisados, foram os que tiveram maior evasão em três deles, acompanhados dos cursos de licenciatura em filosofia e licenciatura em educação física. Estes quatro cursos destacaram-se como os de maior evasão nos dois últimos semestres da pesquisa, com números significativamente maiores que a dos demais cursos.

Com o objetivo de melhor conhecer a relação entre evasão e tipo de curso (bacharelado/licenciatura) e turno do curso (diurno/noturno), realizou-se, também, levantamento específico, conforme demonstrado na Tabela 12.

Tabela 12 Evasão de estudantes por tipo de curso (bacharelado/licenciatura) por semestre letivo*

TIPO DE CURSO	SEMESTRES LETIVOS			
	2º/2010	1º/2011	2º/2011	1º/2012
Bacharelado	0,40%	4,79%	4,50%	5,23%
Licenciatura	0,88%	10,07%	13,37%	9,99%
TOTAL DO SEMESTRE	0,50%	5,06%	5,37%	6,32%

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

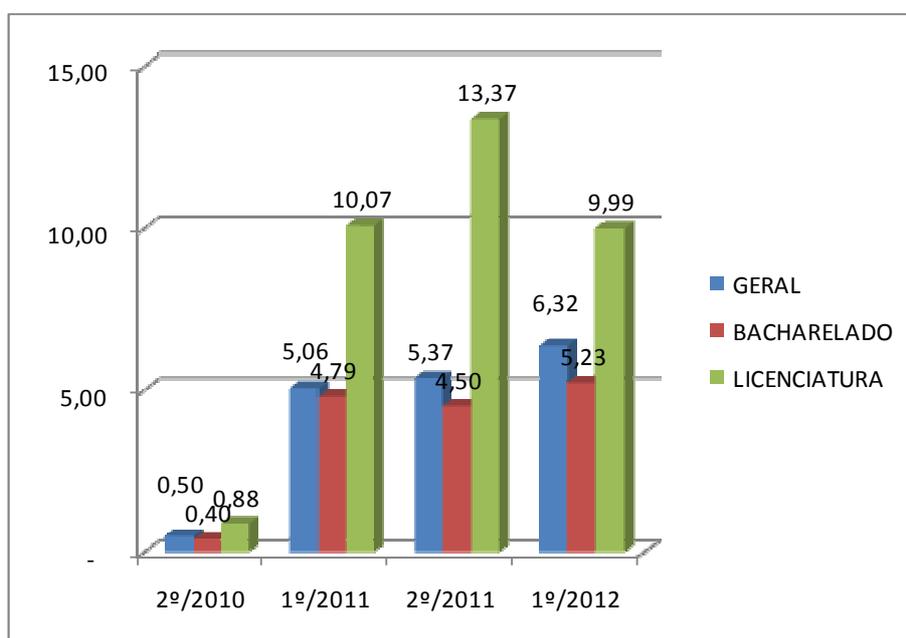


Gráfico 4 Evasão de estudantes por tipo de curso (bacharelado/licenciatura) por semestre letivo*

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

Tabela 13 Evasão de estudantes por turno de curso (diurno/noturno) por semestre letivo*

TIPO DE CURSO	SEMESTRES LETIVOS			
	2º/2010	1º/2011	2º/2011	1º/2012
Diurno	0,52%	5,27%	4,50%	5,20%
Noturno	0,52%	9,21%	11,94%	9,13%
TOTAL DO SEMESTRE	0,50%	5,06%	5,37%	6,32%

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

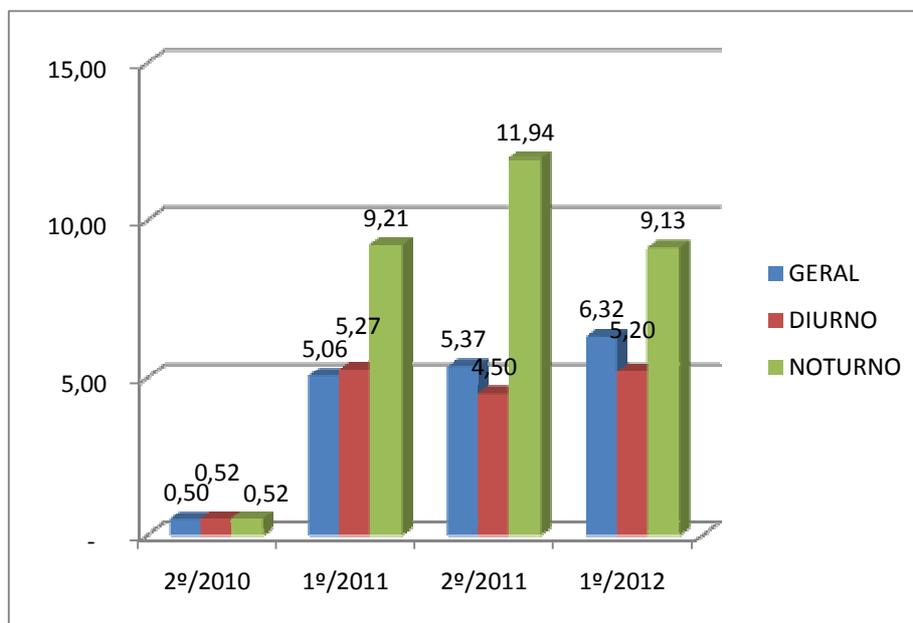


Gráfico 5 Evasão de estudantes por turno de curso (diurno/noturno) por semestre letivo*

* Dados: UFLA/PRAEC/PRG/DGTI

Os dados das Tabelas 12, demonstrados no Gráfico 4, confirmam a relação entre o tipo de curso (licenciatura ou Bacharelado) e a proporção de evasões em relação ao total de estudantes. Associado a estes dados, os números da Tabela 13, representados no Gráfico 5, apontam, também, significativas diferenças na proporção de evasões em relação ao turno do curso.

Foi constatado, segundo os dados das Tabelas 5 e 6, significativo aumento da proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nos cursos de licenciatura em física, matemática e educação física, nos quatro semestres pesquisados e filosofia, no último semestre da pesquisa, todos noturnos, em relação aos demais cursos. Também no que diz respeito à proporção de evasão, tais cursos despontaram como os que

apresentam maiores índices, apesar de não ter ficado diretamente constatada a relação entre vulnerabilidade e evasão.

Em pesquisa documental, realizada nos editais de oferta de vagas e resultados de seleção para transferências internas de cursos, foram levantados os dados constantes da Tabela 14.

Tabela 14 Vagas oferecidas e ocupadas em processos de transferência interna de curso, por semestre*

CURSO	TURNO DO CURSO	TIPO DE CURSO	2º/2010		1º/2011		2º/2011		1º/2012	
			NVOC	NVOF	NVOC	NVOF	NVOC	NVOF	NVOC	NVOF
Administração	D	BAC	9	9	3	3	3	3	0	0
Administração Pública	N	BAC	0	0	0	0	4	4	12	12
Agronomia	D	BAC	0	0	0	0	0	0	0	0
Ciência da Computação	D	BAC	0	0	9	7	13	8	10	4
Ciências Biológicas	D	BAC	6	1	0	0	0	0	0	0
Ciências Biológicas	D	LIC	7	3	0	0	11	11	9	3
Educação Física	N**	BAC	3	2	14	1	20	2	8	3
Educação Física	N**	LIC	3	0	14	3	5	1	0	0
Engenharia Agrícola	D	BAC	0	0	0	0	0	0	11	6
Engenharia de Alimentos	D	BAC	9	0	1	1	12	11	0	0
Engenharia Ambiental e Sanitária	D	BAC	5	5	4	4	6	6	13	13
Engenharia de Controle e Automação	D	BAC	12	8	3	3	3	3	4	4
Engenharia Florestal	D	BAC	0	0	0	0	2	2	5	5
Filosofia	N	LIC	0	0	0	0	3	2	32	0
Física	N	LIC	12	12	20	0	34	1	57	0
Letras	N	LIC	0	0	0	0	4	4	17	2
Matemática	N	LIC	33	1	32	0	27	3	24	0
Medicina Veterinária	D	BAC	2	2	0	0	0	0	3	3
Nutrição	D	BAC	9	4	0	0	11	11	13	4

"continua"

Tabela 14 “conclusão”

CURSO	TURNO DO CURSO	TIPO DE CURSO	2º/2010		1º/2011		2º/2011		1º/2012	
			NVOC	NVOF	NVOC	NVOF	NVOC	NVOF	NVOC	NVOF
Química	D	LIC	0	0	0	0	4	4	19	2
Sistemas de Informação	N	BAC	16	2	12	1	0	0	0	0
Zootecnia	D	BAC	12	2	4	4	18	9	13	2
GERAL DO SEMESTRE			138	51	116	27	180	85	250	63

* Dados: UFLA/PRG

NVOC – Número de vagas oferecidas

NVOF – Número de vagas ocupadas

S1 – Primeiro semestre letivo; S2 – Segundo semestre letivo

BAC – Bacharelado; LIC – Licenciatura

D – Diurno; N – Noturno

** Os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física eram noturnos até o 2º semestre letivo de 2011, passando a diurnos a partir do 1º semestre letivo de 2012.

Como consequência dos altos índices de evasão, os cursos de licenciatura noturnos de física e matemática novamente se destacaram entre os que ofereceram maior número de vagas para transferência interna e obtiveram menor procura, nos quatro semestres pesquisados. Os cursos noturnos de licenciatura em educação física (bacharelado), no 2º semestre de 2011 e filosofia (licenciatura), no 1º semestre de 2012, também merecem destaque pelo número de vagas ofertadas e a pouca ou nenhuma procura por eles.

Os dados levantados em pesquisa documental não foram suficientes para a compreensão exata dos motivos da evasão, devido, principalmente, à inexistência de informações sobre mudanças internas de cursos devido à nova submissão aos processos seletivos da Universidade via SISU e dos motivos reais de desligamento e abandono dos cursos.

Entretanto, os dados levantados até aqui indicam que alguns cursos, principalmente os de licenciatura noturnos em física, matemática e filosofia, têm sido utilizados como forma de acesso ao ensino superior a qualquer custo, levando ao abandono da vaga de origem por motivos de transferência de curso (interna ou por meio de participação em novo processo seletivo do SISU) ou por outros motivos cuja identificação não pôde ser realizada nesta pesquisa.

Já os dados comparativos de evasão de estudantes identificados em situação de vulnerabilidade socioeconômica com os dos demais estudantes permitem afirmar que, possivelmente, dentre tais motivos, não está a falta de condições econômicas de permanência no ensino superior, uma vez que as evasões dos estudantes desse grupo em nenhum momento foi maior que a dos demais alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme considerado neste trabalho, a avaliação das políticas públicas é fator preponderante para o desenvolvimento de serviços públicos eficazes. Entretanto, a verificação do alcance dos objetivos propostos pelas políticas públicas, apesar de fundamental, não é uma prática institucional no serviço público brasileiro.

As políticas de assistência estudantil, conforme preconizado pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e pela política institucional de assistência estudantil da Universidade Federal de Lavras, devem garantir as condições de permanência e desenvolvimento acadêmico de parcela da população desprovida de condições socioeconômicas básicas que lhes permitam adequados meios de desenvolvimento das atividades acadêmicas e, em muitos casos, até mesmo que lhes permitam a própria permanência na Universidade, dada a necessidade de busca de condições básicas de sobrevivência. Assim, de acordo com as tipologias de descritas por Secchi (2010), a política pública de garantia de condições de desempenho acadêmico e permanência no ensino superior (assistência estudantil), avaliada neste estudo trata-se, de acordo com a tipologia de Lowi, de uma política distributiva, uma vez que é direcionada a um grupo específico da sociedade, formado por estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica e cujos custos são distribuídos para toda a sociedade na medida em que se trata de universidades públicas. Já de acordo com a tipologia de Wilson, também conforme afirma Secchi (2010), pode ser classificada como do tipo clientelista, cujos benefícios são concentrados e os custos distribuídos para toda a sociedade.

Com clara compreensão das limitações que o uso de uma metodologia de estudo quantitativa tem, buscou-se uma primeira aproximação com o objeto de estudo, uma vez que, a exemplo da Administração Pública no Brasil, não é

prática institucional da Universidade a avaliação de suas políticas de assistência aos estudantes.

Nesse sentido, verificou-se a necessidade de maior preparo institucional na sistematização de informações que possibilitem a avaliação de seus resultados. Em muitos momentos, foram encontradas dificuldades no acesso aos dados por falta de incorporação, pela instituição, de uma metodologia de levantamento e controle dos dados voltada para a avaliação da política, o que, com certeza, teria permitido melhor rigor na sua avaliação. A adoção de uma postura institucional preocupada com o desenvolvimento de sistemas de informação para além do operacional, voltado para o adequado processamento de dados que permita avaliação permanente e sistemática das atividades desenvolvidas e que estimulem a cultura institucional da avaliação, teria permitido, além dos resultados quantitativos, a obtenção de conhecimento sobre singularidades e particularidades da política na prática institucional. Tais constatações reforçam o que Costa e Castanhar (2003) afirmaram como sendo um hábito histórico, o de não se avaliar políticas públicas no Brasil, principalmente aquelas de cunho social.

Assim, para que seja possível um melhor desempenho da política de assistência estudantil prestada aos estudantes pela Universidade Federal de Lavras, é necessário que se crie um sistema de informação que permita o acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes. Se, hoje, o sistema de registro acadêmico é realizado com base em número de matrículas, faz-se necessário que passe a ser feito tendo como referência número de CPF. É preciso uma compreensão mais completa do estudante, que contemple as várias nuances de sua trajetória no ensino superior. As reformas implementadas têm facilitado a mobilidade acadêmica, o que torna fundamental a adaptação das estruturas de informação a esta nova realidade.

Quanto ao aumento no oferecimento de vagas no ensino superior, ao contrário do senso comum e por mais que o Governo Federal afirme, a reforma recentemente realizada não propiciou o aumento da proporção desses estudantes na Universidade Federal de Lavras, pelo menos no que tange aos estudantes classificados pelos critérios adotados pela UFLA. A representatividade destes no quadro geral permanece em torno de 20%, índice inferior ao verificado no 2º semestre de 2007, que antecedeu ao início da reforma. Há que se considerar, no entanto, no que diz respeito aos resultados da reforma, que seus impactos ainda são, por hora, transitórios, tendo em vista, por exemplo, que muitos cursos ainda não formam totalmente integralizados, o que leva ao entendimento de que os resultados encontrados não são definitivos e também por isso devem ser revistos e analisados todo o tempo.

Já no que diz respeito às políticas de assistência estudantil, que têm como principal objetivo a busca da minimização dos efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino superior, com relação ao objetivo de garantia de condições de equidade do desempenho acadêmico, verificou-se que, também ao contrário do que preconiza o senso comum dos que têm demonstrado preocupação com a queda da qualidade do ensino superior, consequente do ingresso de parcela da população que “não está suficientemente preparada” para ocupar espaço na elite acadêmica, o desempenho desses estudantes demonstrou ser superior ao do grupo de estudantes não vulneráveis e à média geral, em todos os semestres pesquisados. Tais constatações permitem a conclusão de que as políticas de assistência estudantil praticadas pela universidade têm sido eficazes no que dizem respeito a este objetivo. Entretanto, investigações sobre os impactos da assistência estudantil na qualidade geral de vida dos estudantes se fazem necessárias, uma vez que medir aproveitamento acadêmico unicamente pelo rendimento acadêmico é reduzir, inconsequentemente, a complexidade do tema.

Entretanto, antes mesmo da garantia de condições adequadas de desempenho acadêmico, as políticas de assistência estudantil devem garantir condições de permanência no ensino superior. Neste quesito, verificou-se que, apesar do aumento significativo nas evasões, identificado nos semestres pesquisados, tal fenômeno não está associado à vulnerabilidade socioeconômica, dado que, nos quatro semestres pesquisados, em apenas um a evasão no grupo de estudantes em situação de vulnerabilidade foi superior à do grupo dos demais estudantes e à evasão total do semestre. Tais dados levam à conclusão de que as políticas de assistência estudantil têm sido também eficazes neste aspecto, aspecto este que merece mais pesquisas que revelem mais especificidades acerca dessa nova realidade.

Ao contrário do que preconiza o Sistema de Seleção Unificado (SISU), criado com a proposta de facilitar a mobilidade dos estudantes no país, permitindo maior acesso aos processos seletivos das universidades e diminuindo o número de vagas ociosas, observou-se que, na UFLA, nos semestres pesquisados, a evasão tem sido progressivamente crescente, principalmente nos cursos de licenciatura que são, em sua maioria, noturnos, com especial destaque para os cursos de física, matemática e filosofia. Tais dados, aliados à informação de que tais cursos têm uma proporção significativamente maior de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica do que em outros cursos e que se encontram entre os menos concorridos nos processos seletivos da universidade via SISU, apontam para a necessidade de maiores investigações sobre a forma que estes estudantes têm utilizado para entrar na Universidade, apesar de não haver sido encontrada nenhuma relação direta entre vulnerabilidade socioeconômica e evasão.

A falta de dados documentais sobre os motivos das evasões indicam a necessidade de pesquisa de cunho mais qualitativo, caminhando para a tentativa de enxergar as particularidades da política.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. de M. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. **Serviço Social em Revista da Universidade Estadual de Londrina**, Londrina, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm>. Acesso em: 22 nov. 2011.
- ALMEIDA, N. L. T. Educação pública e serviço social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 63, p. 62-75, 2000.
- ANDRADE, D. C. T. 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. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5892/ruvrv.2011.92.154170>>. Acesso em: 7 maio 2012.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ASSUMPCÃO, J. J.; CAMPOS, L. M. S. 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.
- BONETTI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Editora Injuí, 2011. p. 59-96.
- BRASIL. Decreto nº 6.096 de 25 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] União**. Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 23 nov. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 de nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 4 out.2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2 de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada – SISU. **Diário Oficial [da] União**, Brasília. Disponível em: <http://ces.ufpel.edu.br/vestibular/download/2009i/portaria_sisu_diario.pdf>. Acesso: 23 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] União**, Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389 de 13 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência. **Diário Oficial [da] União**, Brasília. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=portaria+mec+389&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13102%26Itemid%3D&ei=vbX-Uc7gCM-84AP6tIFg&usq=AFQjCNE4QG1KUgASdmXrci-Qq9hV4Oz1AA>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Assembléia Constituinte, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 23 jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Assembléia Constituinte, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso: 23 nov. 2012

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais. São Paulo, 9 de maio de 1999. Disponível em: <<http://reuniufpr.forumativo.com/documentos-f1/a-universidade-operacional-marilenachai-t46.htm>>. Acesso em: 15 out.2012.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 962-969, set./out. 2003.

DYE, T. R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDERMAN, F. G.; SALM, J. F. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009. p. 99-129.

FARAH, M. F. S. Administração pública e políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, p. 813-836, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000300011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan. 2013

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Proposta do FONAPRACE para o Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**. 2007. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cae/files/2009/01/proposta-do-fonaprace-para-um-plano-nacional-de-assistencia-aos-estudantes-de-graduacao-das-instituicoes-publicas-de-ensino-superior.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno do CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan.2013.

KOWALSKI, A. V. **Os (Des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.servicosocialnaeducacao.info/wp-content/uploads/2012/06/Os-des-caminhos-da-pol%C3%ADtica-de-assist%C3%A2ncia-estudantil-e-o-desafio-na-garantia-de-direitos.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

LOBATO, L. 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.

NEVES, L. M. W. et al. Estado e planejamento educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, n. 55-63, nov. 1984. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/561.pdf>. Acesso em: 5 out. 2012.

PARSONS, W. From muddling through to muddling up – evidence based policy making and thw modernisation of british government. **Public Policy and Administration**, v. 17, n. 3, p. 43-60, 2002.

PINTO, J. C. N. G.; BELO, A. S.; PAIVA, W. A. Os desafios da assistência estudantil no contexto da reforma do ensino superior no Brasil. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO DE ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL, 20., 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://200.16.30.67/~valeria/xxseminario/datos/1/1br_nascimento_g_p_stamp.pdf>. Acesso em: 4 out. 2012.

PORTAL BRASIL. **Gráfico Pnaes** - elevação nos investimentos em programas universitários contribuem para que mais estudantes possam ingressar na universidade. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/imagens/noticias/imagens-2012/setembro/grafico-pnaes/view>>. Acesso em: 16 fev. 2013.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia de pesquisa aplicável a ciências sociais**: como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade. São Paulo: Atlas, 2003. p. 76-97.

RODRIGUES, T. S. A.; SCHMITZ, H.; FREITAS, A. G. B. 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. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.78.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

RUA, M. das G. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. 1997. Disponível em: <<http://projetos.dieese.org.br/projetos/SUPROF/AnalisepoliticaspUBLICAS.PDF>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). **Políticas públicas**. Brasília: ENAP, 2006. v.1, p. 21-42.

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

SERPA, S. M. H.; CALMON, P. C. D. P. Afinal de contas, por que avaliar? Resgatando o debate sobre utilização na avaliação de programas governamentais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, ENANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de Dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3439.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2013.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 20 jan.2013.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 3, p. 529-550 jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jan.2013.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto REUNI da Ufla**. 2007. Disponível em: <<http://www.reuni.ufla.br/arquivos/ProjetoUFLA.pdf>>. Acesso 15 set. 2012.

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil**: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. 2009. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/.../6598>. Acesso em: 7 out. 2012.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **Revista Escrita**: revista do curso de letras da UNIABEU, v. 1, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/viewFile/26/pdf_23>. Acesso em: 14 fev. 2013.

WEBER, S. Relação entre esferas governamentais na educação e PDE: O que muda? **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 305-318, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0338134>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

ANEXO

ANEXO A**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DE CURSOS PRESENCIAIS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS
E COMUNITÁRIOS
COORDENADORIA DE PROGRAMAS SOCIAIS

- A Coordenadoria de Programas Sociais – CPS/PRAEC, executora do Programa, deverá apresentar, até a data de matrícula, calendário que estabeleça prazos para a entrega dos documentos para avaliação socioeconômica, solicitação de reavaliação e divulgação dos resultados.
- Qualquer aluno, de graduação ou pós-graduação, da Instituição, dos cursos presenciais, desde que não seja aluno estrangeiro, poderá solicitar, em qualquer semestre, no prazo estabelecido no calendário, pedido de avaliação socioeconômica, mediante apresentação de documentação solicitada.
- A avaliação socioeconômica será realizada de acordo com os critérios estabelecidos pela PRAEC, com base em propostas apresentadas e adotadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (**anexo I**)
- Não terão direito à bolsa atividade os alunos de graduação que tiverem outro tipo de bolsa (de fomento ou institucional) ou que estejam exercendo atividade de trabalho remunerado.
- A documentação para a avaliação socioeconômica deverá ser entregue no momento da entrevista, agendada anteriormente na Coordenadoria de Programas Sociais – CPS/PRAEC.
- As entrevistas e as avaliações socioeconômicas serão feitas por profissional de serviço social.

- Classificado na Categoria I (aluno de baixa renda), a avaliação socioeconômica terá validade inicial de 2 (dois) anos. Após vencida a validade, caso haja previsão de término do curso no prazo máximo de um semestre letivo, a avaliação poderá ser renovada automaticamente, mediante solicitação do aluno. Do contrário, o aluno deverá solicitar a renovação do benefício mediante a apresentação de nova documentação e histórico escolar. Reclássificado na categoria I, a concessão do benefício estará condicionada ao prazo máximo de 3 (três) semestres letivos além do tempo normal previsto para integralização do curso. Caso contrário, o benefício só poderá ser renovado mediante processo de investigação e parecer favorável do Pró-Reitor.
- A PRAEC poderá realizar, a qualquer tempo, revisão da avaliação socioeconômica, desde que haja denúncia ou suspeita de irregularidade na documentação apresentada.
- Para fins de avaliação socioeconômica, considera-se como principal responsável o provedor de maior parte dos recursos financeiros da família.
- Para a realização da avaliação socioeconômica, os alunos de graduação deverão apresentar a seguinte documentação da família:
 - questionário de avaliação socioeconômica devidamente preenchido e assinado pelo estudante (**anexo II**);
 - cópia completa da última Declaração de Ajuste Anual de Imposto de Renda - Pessoa Física e do respectivo recibo de entrega, de todos os membros da família obrigados a apresentá-la;
 - certidão de bens, fornecida por Cartório de Registro de Imóveis do município de residência do pai ou responsável, declarando a existência ou não de imóveis em seu nome, especificando área e localização;
 - no caso de produtor rural, cópia da Declaração de Produtor Rural e ITR;
 - comprovante atualizado (últimos três meses) de rendimentos oriundos de trabalho remunerado (holerite, contracheque, recibo) e/ou benefícios, pensões

alimentícias e rendimentos de aluguel de imóveis recebidos por todos os membros da família. São considerados membros da família: pais, filhos, irmãos ou tutelados, marido ou esposa, avós e/ou outros parentes que residam comprovadamente com a família do beneficiário. No caso de **profissionais liberais** (médicos, psicólogos, dentistas, contadores e outros), declaração de imposto de renda. No caso de profissionais **autônomos** (vendedores, representantes comerciais, **produtores rurais** e outros), declaração comprobatória de renda média mensal, devidamente emitida por contador ou similar. No caso de profissionais **informais** (camelôs, ambulantes e outros), declaração de renda média mensal, assinada pelo declarante como no documento de identidade;

- cópia da carteira de trabalho de todos os membros da família maiores de 18 anos (página com dados de identificação, página do último contrato de trabalho e página imediatamente posterior em branco, para quem já trabalhou com carteira assinada, ou primeira página de contrato em branco para quem nunca trabalhou com carteira assinada);

- comprovante de matrícula de membros da família com idade superior a 18 anos e que sejam estudantes;

- comprovantes de despesas com aluguel, prestação de casa própria, mensalidades escolares de membros da família que estejam cursando o 3º ano do ensino médio, curso pré-vestibular e universidade particular, medicamentos de uso prolongado (receita médica e nota fiscal com valores especificados) e/ou pensões alimentícias pagas por todos os membros da família;

- comprovante de bolsa(s) de estudo recebida(s) pelo estudante no ensino fundamental e/ou médio;

- atestado médico comprobatório da condição de portador de necessidades especiais de membro da família nesta condição;

- comprovante de residência de avós e/ou outros parentes que residam com a família do beneficiário (correspondências recebidas ou declaração assinada);
 - cópia de conta de água e luz da residência do estudante;
 - cópia da certidão de nascimento ou termo de adoção ou tutela ou, ainda, de documento de identidade de membros da família com idade igual ou inferior a 18 anos;
 - cópia de documento de identidade e CPF de membros da família com idade superior a 18 anos;
 - cópia de certidões de casamento dos membros da família que sejam casados e residam com a família do beneficiário. No caso de membros da família separados, cópia do termo de separação homologado pelo juiz;
 - no caso de pais falecidos, cópia de certidão de óbito;
 - no caso de estudantes de graduação, cópia do horário de aulas ou comprovante de matrícula;
 - uma foto 3x4.
- De acordo com o resultado da avaliação socioeconômica, os alunos serão classificados como:
 - Categoria I – estudante de baixa condição socioeconômica
 - Categoria II – estudante de não baixa condição socioeconômica
 - Será classificado como estudante de baixa condição socioeconômica aquele que obtiver até 8 (oito) pontos no escore total, que avaliará os seguintes aspectos: renda per capita familiar, ocupação e status social do principal responsável, composição familiar, posse de bens imóveis da família, posse de veículos da família, antecedentes escolares do estudante, meios de transporte do estudante e forma de participação do estudante na renda familiar, conforme critérios estabelecidos.
 - O estudante que obtiver, na avaliação, pontuação igual ou superior a 9 e, portanto, não for classificado como estudante de baixa condição

socioeconômica, poderá solicitar ao Pró-Reitor reavaliação de seu processo, em data prevista no cronograma semestral e através do preenchimento do formulário próprio de Pedido de Reavaliação, contendo exposição de motivos (**anexo IV**).

- A inclusão do aluno na relação de beneficiários da Assistência Estudantil só se dará mediante assinatura do Termo de Ciência.
- A solicitação de renovação automática do benefício devido à formatura no final do semestre letivo deverá ser feita através do preenchimento de formulário próprio que deverá ser entregue na PRAEC no período estabelecido em calendário, para renovação de benefício.
- Os benefícios concedidos aos alunos de baixa condição socioeconômica poderão ser imediatamente suspensos, caso haja comprovação de inverdade nas informações ou falsificação dos documentos apresentados à PRAEC para avaliação socioeconômica. Também poderão ser suspensos os benefícios concedidos aos alunos que infringirem o regime disciplinar do corpo docente (Resolução CUNI Nº 009 de 06.05.2003) e as normas dos programas de assistência estudantil e, ainda, por falta de recursos financeiros para assistência estudantil.

METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO SOCIOECONÔMICA DE ALUNOS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO DE CURSOS PRESENCIAIS

(atualizado em 01.11.2009)

(Com base na metodologia proposta pelo Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis para seleção de candidatos ao programa de bolsas

MEC/IFES)

1 - CÁLCULO DA RENDA PER CAPITA FAMILIAR

RENDA FAMILIAR: Somatório de todos os rendimentos das pessoas físicas que compõem a família, de receitas de pessoas jurídicas e de juros de capital ou de aluguel de bens imóveis. Deverão ser descontados de salários:

horas extras, 13º salário, adicional de 1/3 de férias, participação nos lucros, PIS/PASEP, imposto de renda retido na fonte e previdência social (INSS/Plano de seguridade social)

DEDUÇÕES DA RENDA FAMILIAR: BRUTA:

- Aluguel ou prestação de casa própria (H);
- Despesas escolares com 3º ano do ensino médio, curso pré-vestibular e universidade particular (I);
- Tratamento de saúde em caso de doenças crônicas (S);
- Pensões alimentícias pagas (P);

OBS: Só serão descontadas despesas com mensalidades escolares e de aluguel ou prestação de casa própria, até o limite de 60% do total da renda familiar.

GRUPO FAMILIAR: Pais, filhos, adotados ou tutelados, ascendentes (avós) e/ou outros parentes que residam com a família do estudante.

FÓRMULA PARA CÁLCULO DA RENDA PER CAPITA (RPC)

$$RPC = \frac{\text{RENDA FAMILIAR} - (H + I + S + P)}{\text{Nº DE MEMBROS DA FAMÍLIA}}$$

TABELA DE PONTUAÇÃO

RENDA PER CAPITA FAMILIAR	PONTUAÇÃO
Até 0,5 salário mínimo	0
De 0,51 até 0,75 salário mínimo	1
De 0,76 até 1,09 salários mínimos	2
De 1,10 até 1,25 salários mínimos	3
De 1,26 até 1,50 salários mínimos	4
De 1,51 até 02 salários mínimos	5
Acima de 02 salários mínimos	6

2 - OCUPAÇÃO X STATUS SOCIAL DO PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELA FAMÍLIA

<p>AGRUPAMENTO 1 Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general e marechal), alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial (empresas com mais de 100 empregados), grande proprietário rural (com mais de 2.000 alqueires), outras ocupações com características semelhantes.</p>	10
<p>AGRUPAMENTO 2 Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico científico como pesquisador, químico industrial, professor universitário, jornalista; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio; posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 201 a 2.000 alqueires e outras ocupações com características semelhantes.</p>	05
<p>AGRUPAMENTO 3 Profissional de nível superior assalariado como pedagogo, assistente social, enfermeiro, psicólogo, fonoaudiólogo, etc. Técnicos em eletrônica, mecânica e outros que exijam 2º grau especializado, bancário, oficial de justiça, despachante, médio industrial, proprietário rural de 101 a 200 alqueires.</p>	04
<p>AGRUPAMENTO 4 Auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 2º grau completo, representante comercial. Inclui funcionário público com esse nível de instrução e exercendo atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes; pequeno industrial, comerciante médio, professor de ensino médio. Proprietário rural de 21 a 100 alqueires.</p>	03
<p>AGRUPAMENTO 5 Operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, ferramenteiro, metalúrgico), mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário como empregado de loja de artigos finos ou estabelecimentos comerciais de grande porte (domésticos, mobiliárias e outros), professor do ensino fundamental. Pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural até 20 alqueires e outras ocupações com características semelhantes.</p>	02
<p>AGRUPAMENTO 6 Datilógrafo, telefonista, comerciários como balconistas de médios e pequenos estabelecimentos, mecanógrafo, contínuo, porteiro, recepcionista, motorista (empregado), pedreiro, cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, chefe de turma, empregado de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, lanchonete, lojas de ferragem); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes.</p>	01

“continua”

“continuação”

AGRUPAMENTO 7 Operário não qualificado, servente, carregador; empregado doméstico como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro, biscateiro, faxineiro, garçom de botequim, lavrador ou agricultor assalariado, meeiro, estudantes, do lar e outras ocupações com características semelhantes.	00
---	----

OBS: Para fins de classificação, considerar 1 alqueire = 3 hectares

3 – CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

Família constituída de maior número de estudantes	00
Família constituída de igual número de estudantes e de maiores de 18 anos	01
Maior número de membros maiores de 18 anos	01
Maiores de 60 anos	(-1) cada
Membros da família com necessidades especiais	(-1) cada

4 - POSSE DE BENS IMÓVEIS DA FAMÍLIA

Nenhum imóvel ou somente a residencial	00
Mais de 01(um) imóvel não rentável	01 unid.
Imóvel rentável	02 unid.

5 - POSSE DE VEÍCULOS DA FAMÍLIA

Automóvel ou motocicleta de trabalho (somente 1)	00
Mais de 1 (um) veículo (motocicleta)	01 unid.
Mais de 1 (um) veículo (automóvel)	02 unid.

6 - ANTECEDENTES ESCOLARES DO ESTUDANTE

1º e 2º graus cursados em escola pública e/ou em escola particular com bolsa integral	00
Parte da escolaridade em escola pública, parte em escola particular sem bolsa ou com bolsa de até 50% de bolsa	01
Parte da escolaridade em escola pública, parte em escola particular com bolsa de mais de 51%	00
Somente cursou escola particular com bolsa de mais de 51%	01
Somente cursou escola particular sem bolsa ou com bolsa de até 50%	02

7 - MORADIA DO ESTUDANTE

Mora de favor com familiares	00
No caso de alunos de graduação – república ou pensão	01
No caso de alunos de pós-graduação – república ou pensão	00
Mora provisoriamente no Alojamento da UFLA	00
Mora com a família	00

8 - MEIOS DE TRANSPORTE DO ESTUDANTE PARA A UNIVERSIDADE

transporte intermunicipal	00
2 (dois) transportes coletivos	00
1 (um) transporte coletivo	01
veículo próprio ou da família (motocicleta)	02
veículo próprio ou da família (automóvel)	03

9 - PARTICIPAÇÃO DO ESTUDANTE NA RENDA FAMILIAR

É arrimo (principal responsável pela família e/ou alunos órfãos de pai e mãe e se mantém por conta própria).	(-1)
Contribui para a renda familiar (alunos que trabalhavam até o ingresso na UFLA ou trabalham porque estudam em cursos noturnos e/ou se mantém por conta própria).	00
É dependente da família	01

10 - TAMANHO DO MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA DA FAMÍLIA

Capitais de estado e municípios com mais de 1.000.000 de habitantes.	(-1)
Demais municípios	00

MUNICÍPIO	ESTADO	SIGLA	POPULAÇÃO
Aracaju	Sergipe	SE	544.039
Belém	Pará	PA	1.437.600
Belo Horizonte	Minas Gerais	MG	2.452.617
Boa Vista	Roraima	RR	268.969
Brasília	Distrito Federal	DF	2.606.885
Campinas	São Paulo	SP	1.064.669
Campo Grande	Mato Grosso do Sul	MS	755.107
Cuiabá	Mato Grosso	MT	550.562
Curitiba	Paraná	PR	1.851.215
Florianópolis	Santa Catarina	SC	408.161
Fortaleza	Ceará	CE	2.505.522

“continua”

“continuação

MUNICÍPIO	ESTADO	SIGLA	POPULAÇÃO
Goiânia	Goiás	GO	1.281.975
Guarulhos	São Paulo	SP	1.299.283
João Pessoa	Paraíba	PB	702.235
Macapá	Amapá	AP	366.484
Maceió	Alagoas	AL	936.314
Manaus	Amazonas	AM	1.738.641
Natal	Rio Grande do Norte	RN	806.203
Palmas	Tocantins	TO	188.645
Porto Alegre	Rio Grande do Sul	RS	1.436.123
Porto Velho	Rondônia	RO	382.829
Recife	Pernambuco	PE	1.561.659
Rio Branco	Acre	AC	305.954
Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	RJ	6.186.710
Salvador	Bahia	BA	2.998.056
São Luís	Maranhão	MA	997.098
São Paulo	São Paulo	SP	11.037.593
Teresina	Piauí	PI	802.537
Vitória	Espírito Santo	ES	320.156

Bibliografia: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População de 2009, dados do IBGE*. Página visitada em 1 de maio de 2010