

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

LUDMILA ELEONORA GOMES RAMALHO

**ABORDAGEM AVALIATIVA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL**

JUIZ DE FORA

2013

LUDMILA ELEONORA GOMES RAMALHO

**ABORDAGEM AVALIATIVA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Marcos Tanure Sanábio

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

LUDMILA ELEONORA GOMES RAMALHO

ABORDAGEM AVALIATIVA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, aprovada em __/__/__.

Marcos Tanure Sanábio - Orientador

Júlio Cesar Andrade de Abreu - Membro Externo da banca

Márcia Cristina da Silva Machado - Membro Interno da Banca

Juiz de Fora, julho de 2013

Dedico esse trabalho aos meus pais,
Elayne e Ramalho, meus primeiros, mais
importantes e carinhosos educadores.

AGRADECIMENTOS

Nestes dois anos de caminhada, tenho muito a agradecer. Sou grata primeiramente a Deus pela oportunidade, saúde e motivação para vivenciar este desafio. Foram muitas pessoas que participaram desta conquista. Meus sinceros agradecimentos:

À minha mãe pelo incentivo, pelo apoio incondicional e pela perspectiva sempre otimista das dificuldades. Assim, tudo parecia mais fácil.

Ao meu pai, essencial colaborador deste trabalho, pelas muitas leituras, sugestões e críticas realizados nestes dois anos. Foi muito bom poder contar sempre contigo, com os seus conhecimentos e suas opiniões.

Aos meus irmãos e familiares por compreenderem a minha ausência, terem paciência neste período e acompanharem meus progressos com alegria. Obrigada especialmente ao Di, Sandro e Jônatas.

Ao meu marido Dario por toda ajuda logística, domiciliar, acadêmica, motivacional, psicológica! Obrigada por toda compreensão, amor, dedicação e torcida. Sem você, com certeza ficaria muito difícil conseguir chegar até aqui.

A toda equipe de orientação: Prof. Marcos, Carla e Carolina! Obrigada pela paciência, pelos sábios conselhos, pelas constantes releituras... O incentivo e a ajuda de vocês foram simplesmente fundamentais para a concretização desta dissertação!

Aos professores Júlio e Márcia pela útil e consciente orientação dada na banca de qualificação. Com certeza, esse momento foi muito esclarecedor e motivador!

A todos os professores e colegas de curso! Com certeza, aprendi quase tudo o que eu sei sobre o universo educacional com vocês. Sou grata especialmente a minha parceira dos encontros presenciais: Juliana, você com certeza tornou mais agradável e divertido passar seis semanas por ano em Juiz de Fora!

Aos profissionais Leandro e Guilherme, por toda ajuda na análise estatística.

Aos profissionais do CEFET – MG que viabilizaram a minha participação no mestrado, a realização da pesquisa e a divulgação deste trabalho, especialmente Josias, Juliana, Mariana, Jaqueline, Márcia, Irlen, demais colegas de trabalho e estudantes! Obrigada de coração!

A todos os meus amigos que torceram por mim e ficaram felizes com essa realização! São muitos! Especialmente a Mayanna que me incutiu a ideia do mestrado. Muito obrigada!

Por fim, deixo o meu agradecimento a Dona Catarina pela acolhida e pelo cuidado em São João del Rei nos fins de semana de período presencial.

"Para bem conhecer as coisas,
é necessário conhecê-las em seus detalhes;
como eles são quase infinitos,
nossos conhecimentos são sempre
superficiais e imperfeitos".
François La Rochefoucauld

"O que mata um jardim não é mesmo
alguma ausência, nem o abandono...
O que mata um jardim é esse olhar vazio
de quem por eles passa indiferente".
Mário Quintana

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise qualitativa da Política de Assuntos Estudantis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG), visando a estudar o seu aspecto avaliativo e propor a construção de instrumentos de monitoramento. Busca-se com isso contribuir para a percepção da relevância de se avaliar ações de assistência estudantil, sendo o principal objetivo deste trabalho abordar como são analisadas as atividades dessa natureza no contexto do ensino profissional do CEFET –MG. Já os objetivos específicos são: diagnosticar a referida política no que tange aos aspectos avaliativos de execução e acompanhamento; abordar a temática da equidade educacional e relacionar as políticas de assistência estudantil e os indicadores de desempenho educacional. Para isso, o trabalho é dividido em três capítulos, sendo que o primeiro apresenta o caso de gestão, abordando a construção histórica das políticas de assistência estudantil no país, aspectos relativos ao CEFET – MG e a sua Política de Assuntos Estudantis. Já o segundo capítulo se propõe à análise do caso, pela discussão sobre avaliação de políticas públicas, equidade educacional, indicadores escolares e sobre a influência da condição socioeconômica no desempenho, além da apresentação dos dados encontrados pela pesquisa de campo. Para tal, os principais referenciais teóricos utilizados foram o método do ciclo de políticas, proposto por Condé (2011) e Ball (1992 e 1994), e a discussão sobre equidade, elaborada por López (2005). A pesquisa consistiu em uma análise documental que buscou correlacionar estatisticamente indicadores educacionais (aprovação, reprovação e abandono) e o recebimento de bolsas de assistência estudantil, entre os alunos matriculados na Educação Profissional de Nível Médio de um dos *campi* institucionais do CEFET - MG, no período de 2009 a 2011. Como resultado, foi possível verificar que a bolsa está associada a um menor abandono institucional, ou seja, um estudante bolsista reduziu em 72% a sua chance de abandono no contexto avaliado, comparado com o aluno não bolsista, apesar de não ter sido verificada associação entre a bolsa e os demais indicadores (aprovação e reprovação). Considerando-se apenas alunos bolsistas, a modalidade de ensino e o período do curso vivenciado tiveram influências significativas em seus indicadores escolares. Por outro lado, essa relação não pode ser estabelecida quando abordados dois cursos distintos. Por fim, o terceiro capítulo, de caráter propositivo, discute pressupostos importantes para a construção de um sistema de monitoramento e avaliação das ações de assistência estudantil do CEFET – MG, por meio da elaboração de um *software*, a fim de qualificar permanentemente a execução da política existente. Além disso, são apresentadas as considerações finais do trabalho, destacando as principais facilidades e dificuldades da pesquisa, bem como indicações de novos possíveis estudos sobre o tema.

Palavras-chave: avaliação, equidade, eficácia educacional, políticas de assistência estudantil, CEFET – MG.

ABSTRACT

This dissertation presents a qualitative analysis of the Student Matters Policy of the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais (CEFET – MG), aiming to study its assessment aspects and to propose building assessment instruments. In doing so, we hope to contribute to the perception regarding the relevance of assessing student assistance matters, having as the main goal of this dissertation is to approach how activities of such nature in the context of CEFET-MG. As for the specific goals, they are: diagnosing such policy in regards to the assessment aspects of execution and follow-up; dealing with the topic of educational equity and relating student assistance policies to academic performance indicators. To do so, the dissertation is divided into three main sections, the first one being the presentation of the management case study, with the discussion of the historical process of building student policies, the description of the institution here studied (CEFET-MG) and of its Student Matters Policy. The second section aims to analyze the case by means of a discussion regarding public policy evaluation, equity, academic performance indicators and the students' social economic condition, as well as the presentation of data uncovered by field research. The main theoretical references applied were the method of policy cycle, proposed by Condé (2011) and Ball (1992 and 1994), and the discussion of equity, created by Lopez (2005). The research consisted of a documental analysis, which sought to statistically correlate academic indicators (approval, failure and dropout) and the earning of scholarships, among the students enrolled at the secondary school level professional education in one of the institution's campuses, from 2009 to 2011. As a result, we were able to verify that the scholarship is associated to a lesser dropout rate, that is, a scholarship student had 72% less chance of dropping out when compared to a non-scholarship student, although we did not verify a correlation between the concession of the scholarship and the other indicators (approval and failure). Considering only the scholarship students, the type and moment of the course taken had significant influence over their academic indicators. On the other hand, this relationship could not be established when two different courses were approached. Finally, the third chapter, of propositional character, discusses important prerequisites to the design of a monitoring and evaluation system regarding the student assistance action of CEFET - MG, so that their work may be permanently qualified. Moreover, we present the final considerations regarding the dissertation, highlighting the main points that helped or hindered the research, as well as indication of possible new studies regarding the topic.

Key words: assessment, equity, educational efficacy, the student assistance policies, CEFET – MG.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC- Análise de Correspondência

ANDIFES- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BA- Bolsa Alimentação

BCE- Bolsa Complementação Educacional

BE- Bolsa Emergencial

BP- Bolsa Permanência

CAEd- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDES- Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CEFET - MG- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CGDE- Coordenação Geral de Desenvolvimento Estudantil

COPEVE- Comissão Permanente de Vestibular

Enade- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

Enem- Exame Nacional do Ensino Médio

EPTNM- Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FASE- Fatores Associados ao Sucesso Escolar

Fies- Fundo de Financiamento Estudantil

FONAPRACE- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC- Índice de Classificação

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEE- Laboratório de Epidemiologia e Estatística

MEC- Ministério de Educação

OR- Odds Ratio

PBF- Programa Bolsa Família

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PEBE- Programa Especial de Bolsas de Estudos

PIB- Produto Interno Bruto

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAES- Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE- Plano Nacional de Educação

PROEJA- Programa de Educação Profissionalizante de Jovens e Adultos

Prouni- Programa Universidade para Todos

REUNI- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais

SAE- Seção de Assistência Estudantil

SPE- Secretaria de Política Estudantil

UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Ciclo de Políticas proposto por Condé (2011)	79
Figura 02: Ciclo de Políticas proposto por Ball (1992)	83
Figura 03: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre apoio financeiro e situação do aluno	120
Figura 04: OR para associação entre apoio financeiro e abandono/permanência	120
Figura 05: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre apoio financeiro e indicadores de aprovação/reprovação	121
Figura 06: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre modalidade de ensino e indicadores escolares, entre bolsistas do <i>campus A</i> , entre 2009 e 2011	124
Figura 07: OR para associação modalidade de ensino e abandono/permanência	125
Figura 08: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre modalidade de ensino e aprovação/reprovação, entre bolsistas do <i>campus A</i> , entre 2009 e 2011	126
Figura 09: OR para relação entre modalidade de ensino e aprovação/reprovação	127
Figura 10: Teste qui-quadrado para verificação da associação entre curso e indicadores escolares, entre bolsistas do <i>campus A</i> , entre 2009 e 2011	128
Figura 11: Teste qui-quadrado para verificação da associação entre etapa formativa e indicadores escolares, entre bolsistas do <i>campus A</i> , entre 2009 e 2011	130
Figura 12: OR para Associação etapa formativa e abandono/permanência	131
Figura 13: Teste qui-quadrado para verificação da associação entre etapa formativa e abandono/permanência, entre bolsistas do <i>campus A</i> , entre 2009 e 2011	132
Figura 14: OR para associação etapa formativa e aprovação/reprovação	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Análise de correspondência entre as variáveis apoio financeiro e situação do aluno da EPTNM, entre 2009 e 2011, no *campus A* 118

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Especificação das Modalidades de EPTNM do CEFET – MG	40
Quadro 02: Cursos da EPTNM do CEFET – MG Oferecidos por Cidades para o Primeiro Semestre de 2013	42
Quadro 03: Histórico das atividades da Seção de Assistência ao Estudante do CEFET – MG, nos <i>campi</i> I e II	59
Quadro 04: Composição da equipe profissional da SAE, por <i>campus</i>	65
Quadro 05: Análise das diferenças entre bolsistas e não bolsistas da EPTNM, entre 2009 e 2011, no <i>campus</i> A	111
Quadro 06: Análise das diferenças entre bolsistas da modalidade Integrada e das modalidades Concomitância Externa/Subsequente, entre 2009 e 2011, no <i>campus</i> A na EPTNM	112
Quadro 07: Análise das diferenças entre bolsistas do curso A e do curso B (EPTNM), entre 2009 e 2011, no <i>campus</i> A	112
Quadro 08: Análise das diferenças entre bolsistas do ano inicial e dos anos finais (EPTNM), entre 2009 e 2011, no <i>campus</i> A	112
Quadro 09: Resumo dos Resultados Encontrados na Análise entre Bolsistas e Não Bolsistas do <i>Campus</i> A, entre 2009 e 2011	123
Quadro 10: Resumo dos Resultados Encontrados na Análise entre Bolsistas do <i>Campus</i> A, entre 2009 e 2011	134
Quadro 11: Proposição de Fases e Ações para Implementação do <i>Software</i> de Avaliação	146
Quadro 12: Relação entre os Objetivos da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG e Possíveis Indicadores de Avaliação	148
Quadro 13: Seis Dimensões de Desempenho e Possíveis Parâmetros Avaliativos	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Total de Vagas, Candidatos Inscritos e a Relação Candidato/Vaga nos cursos da EPTNM do CEFET - MG para o 1º Semestre de 2012	44
Tabela 02: Relação Candidato/Vaga nos cursos da EPTNM do <i>Campus XI</i> do CEFET - MG para o 1º Semestre de 2012	45
Tabela 03: Número de Alunos Ingressantes, Concluintes e Índice de Eficácia Institucional do CEFET – MG entre 2009/2010 e 2011 por <i>campus</i> da EPTNM	46
Tabela 04: Número Total de Matrículas, Reprovações/Trancamentos e Transferências/Desistências/Duplas Reprovações, por <i>campus</i> , na EPTNM em 2011	49
Tabela 05: Divisão do Número de Alunos Matriculados no CEFET – MG em 2011 por Renda <i>Per Capita</i> Familiar, por <i>campus</i>	52
Tabela 06: Caracterização dos Municípios que Possuem <i>Campi</i> do CEFET – MG	53
Tabela 07: Distribuição geral dos alunos pesquisados da EPTNM, entre 2009-2011, no <i>campus A</i>	115
Tabela 08: Distribuição geral dos alunos pesquisados da EPTNM, com relação aos indicadores educacionais, entre 2009-2011, no <i>campus A</i>	116
Tabela 09: Distribuição dos alunos pesquisados da EPTNM, de acordo com seus indicadores escolares, ano em análise e recebimento da bolsa, no <i>campus A</i>	117
Tabela 10: Distribuição dos alunos da EPTNM com relação aos indicadores escolares de abandono/permanência, entre 2009 e 2011, no <i>campus A</i>	120
Tabela 11: Distribuição dos alunos da EPTNM com relação aos indicadores escolares de aprovação/reprovação, entre 2009 e 2011, no <i>campus A</i>	121
Tabela 12: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares de abandono/permanência e à modalidade de ensino, entre 2009 e 2011, no <i>campus A</i>	125
Tabela 13: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares de aprovação/reprovação e à modalidade de ensino, entre 2009 e 2011, no <i>campus A</i>	126
Tabela 14: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares e o curso, entre 2009 e 2011, no <i>campus A</i>	128

Tabela 15: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares e a etapa formativa, entre 2009 e 2011, no <i>campus A</i>	129
Tabela 16: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares de abandono/permanência e a etapa formativa, entre 2009 e 2011, no <i>campus A</i>	130
Tabela 17: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares de aprovação/reprovação e a etapa formativa, entre 2009 e 2011, no <i>campus A</i>	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. O CEFET – MG E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	23
1.1. As Políticas de Assistência Estudantil no Brasil	23
1.1.1 Breve Histórico das Políticas de Assistência Estudantil	23
1.1.2. As Políticas de Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras	29
1.1.3. As Políticas de Assistência Estudantil nas Escolas Profissionais Federais	33
1.2. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	37
1.2.1. Breve Histórico e Caracterização Institucional	37
1.2.2. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET – MG	40
1.2.3. Os <i>Campi</i> do CEFET – MG e seus Indicadores de Eficiência no Rendimento Educacional na EPTNM	43
1.3. A Política de Assuntos Estudantis do CEFET - MG	54
1.3.1. Breve Histórico da Construção da Assistência Estudantil na Instituição	55
1.3.2. Caracterização da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG	60
1.3.3. Principais Ações Subsidiadas pela Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG	64
1.3.4. O Programa de Bolsas Estudantis do CEFET – MG	68
1.3.4.1. Bolsa Complementação Educacional	69
1.3.4.2. Bolsa Alimentação	70
1.3.4.3. Bolsa Permanência	70
1.3.4.4. Bolsa Emergencial	71
1.3.5. A Lacuna Avaliativa da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG	71
2. ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET – MG	73
2.1. Aspectos Teóricos	74
2.1.1. A Avaliação de Políticas Públicas	74

2.1.2. O Desafio da Equidade Educacional e sua Relação com o Programa de Bolsas do CEFET – MG	85
2.1.2.1. O Conceito de Equidade	85
2.1.2.2. Análise de Duas Políticas Educacionais Equitativas no Contexto Brasileiro	92
2.1.2.3. Equidade Educacional, A EPTNM e o Programa de Bolsas do CEFET –MG	99
2.1.3. A Relação entre Indicadores Educacionais e o Nível Socioeconômico dos Alunos	100
2.2. Metodologia	106
2.2.1. A Pesquisa Documental	108
2.2.2. A Análise Estatística	113
2.3. Análise e Interpretação dos Resultados da Pesquisa	115
2.3.1. Análise dos Indicadores Escolares entre Bolsistas e Não Bolsistas	116
2.3.2. Análise dos Indicadores Escolares entre Bolsistas	123
3. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET – MG	137
3.1. Plano de Intervenção	137
3.1.1. Relevância da Avaliação	137
3.1.2. Alguns Subsídios Importantes para a Avaliação de Políticas Públicas Sociais	139
3.1.3. Sistema Avaliativo da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG	143
3.1.3.1. O Sistema de Avaliação	143
3.1.3.2. Discussão sobre Possíveis Indicadores	148
3.2. Considerações Finais	151
REFERÊNCIAS	154
ANEXO	163

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como intuito abordar a questão da avaliação da Política de Assuntos Estudantis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG). O estudo é relevante na medida em que se busca correlacionar a concessão de bolsas financeiras para cursos do ensino profissional técnico de nível médio e o desempenho acadêmico, avaliando o impacto de ações subsidiadas pela política na trajetória escolar dos estudantes bolsistas.

O termo avaliação, neste trabalho, tem o sentido mais geral da palavra, significando o julgamento das ações executadas. Como esta pesquisa parte do contexto do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade de Juiz de Fora, coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), amplamente conhecido pelo envolvimento em avaliações educacionais de larga escala, testes específicos de proficiência educacional, faz-se necessária essa ressalva do sentido mais comum e usual do termo “avaliação” que será empregado nesta investigação.

Sendo assim, além de propor ações avaliativas para o setor institucional de assistência estudantil, o estudo analisa como esse suporte escolar impacta os indicadores educacionais em uma modalidade de ensino diferente da educação superior, contexto mais amplo das ações dessa natureza, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa modalidade de ensino pode agregar componentes da educação básica, pela oferta do Ensino Médio, conjuntamente com a educação profissionalizante, o que aumenta a sua relevância e seu elemento estratégico no cenário educacional do país.

Desde 2004, o CEFET - MG possui uma “Política de Assuntos Estudantis”, formalizada pela Resolução CD - 083/04. A execução dessa política em nível local está sob a responsabilidade dos profissionais da Coordenação de Política Estudantil (sendo essa a nomenclatura atual, porém, utilizaremos a antiga denominação do setor utilizada no texto político: Seção de Assistência ao Estudante- SAE) em cada *campus* do CEFET - MG. A equipe mínima é composta geralmente por um assistente social e por um psicólogo, que devem nortear suas ações para contribuir com os objetivos descritos na política, tais como: democratizar o acesso à educação tecnológica na instituição, assegurar equidade de oportunidades escolares, contribuir para a melhoria do desempenho (prevenção e minimização da reprovação

e do abandono/evasão escolar), promover a redução de desigualdades sociais/culturais e colaborar para a formação integral dos estudantes.

Uma das ações da SAE é coordenar localmente um programa de bolsas, subsidiando parte do financiamento necessário para custear, principalmente, despesas com a permanência (transporte, material escolar, moradia, entre outros aspectos) do estudante na escola. Este programa atende apenas parte dos alunos com situação econômica desfavorável, comprovada por meio de estudo socioeconômico realizado pelo assistente social. Os alunos contemplados são acompanhados pelos profissionais da SAE na tentativa de assegurar sua permanência na escola e contribuir para a sua formação integral. Além disso, no setor, há disponibilidade de apoio psicossocial para todos os estudantes do *campus*. Uma das perguntas motivadoras desse estudo é: quais são e como mensurar o efeito do programa de bolsas em indicadores escolares?

Considerando os objetivos da Política de Assuntos Estudantis do CEFET - MG e o trabalho desempenhado pela SAE é importante avaliar o desenvolvimento das ações e seu impacto na trajetória escolar dos alunos. Nos *campi*, aparentemente não há um sistema de monitoramento formal e unificado que associe a disponibilização de bolsas e os indicadores escolares, possibilitando verificar a influência da assistência em índices de permanência e aprovação. Infere-se que esta lacuna constitui-se um caso de gestão educacional, pelo prejuízo à reflexão sobre os avanços alcançados e pela inibição à criação de novas frentes de trabalho necessárias. A verificação da permanência e do desempenho de alunos com desvantagens socioeconômicas no ensino profissional é extremamente relevante no intuito de discutir a busca pela equidade educacional e a formulação de estratégias escolares adequadas.

Sendo assim, a questão principal que este trabalho pretende discutir é a seguinte: é importante monitorar e avaliar as ações subsidiadas pela Política de Assuntos Estudantis do CEFET - MG? Para tal, demonstraremos que a referida política aparentemente carece de instrumentos de monitoramento e avaliação e isso traz implicações possivelmente negativas para a qualificação das ações executadas pelos responsáveis pela sua implementação. Dessa forma, o principal objetivo deste trabalho é estudar como são avaliadas as ações de assistência estudantil no contexto do ensino profissional (CEFET –MG). Como objetivos específicos, podemos citar:

- diagnosticar a Política de Assuntos Estudantis no que tange aos aspectos dos seus instrumentos avaliativos de execução e acompanhamento, a partir da metodologia do ciclo de políticas;
- discutir a temática equidade educacional, destacando a relação entre indicadores escolares e condição socioeconômica dos alunos;
- analisar a relação entre políticas de assistência estudantil e indicadores de desempenho educacional.

Para alcance dos objetivos citados, foi realizada uma pesquisa essencialmente qualitativa, por se tratar de uma interpretação de um fenômeno social, por meio de um estudo de caso. Apesar disso, o trabalho utiliza-se, em um momento, de uma abordagem quantitativa (análise estatística), porém essa apenas visa a dar suporte e subsídios mais consistentes para a compreensão da questão qualitativa do trabalho. Como instrumentos de levantamento, foram utilizados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e observação. A pesquisa bibliográfica foi empregada para revisão da literatura sobre o tema e aprofundamento do referencial teórico a ser empregado no trabalho. Já o estudo documental permitiu a verificação de informações da organização escolar, sendo colhidos dados relevantes para análise. Os principais documentos usados explicitaram os indicadores educacionais dos alunos e seu *status* quanto ao recebimento de bolsas estudantis. Por fim, a observação permitiu à pesquisadora a descrição e compreensão de fenômenos do contexto abordado, no que se refere às ações de assistência estudantil desenvolvidas pelo CEFET - MG.

A pesquisa documental procurou estabelecer a existência de relações, comprovadas por métodos estatísticos, entre indicadores escolares de aprovação/reprovação/abandono escolar e o recebimento da bolsa estudantil. Além disso, foram analisados, especificamente, esses indicadores escolares dos alunos bolsistas, visando a investigar relações desses com relação a especificidades como: curso escolhido, modalidade e período de vivência (etapa formativa) na instituição. A amostra foi constituída de forma não probabilística e por julgamento da pesquisadora, isso é, foram privilegiados os alunos matriculados em um dos *campi* institucionais, de mais fácil acesso para a pesquisa, entre 2009 e 2011, em dois cursos técnicos da Educação Profissional de Nível Médio, totalizando 947 sujeitos analisados. Com isso, buscou-se propor uma possível abordagem avaliativa das ações da assistência estudantil, em um contexto específico, a fim de contribuir para

a elaboração de subsídios válidos para a elaboração de pressupostos apropriados para toda a instituição.

O primeiro capítulo descreve o caso de gestão em análise e apresenta os elementos centrais para compreensão da discussão abordada. Inicialmente, o texto traz um breve resgate histórico das políticas de assistência estudantil no país e discute as principais ações desenvolvidas atualmente tanto nas universidades quanto nos institutos/centros federais de educação tecnológica, nesse âmbito. Em seguida, é caracterizada a instituição de ensino CEFET - MG de maneira concisa e são apresentados alguns indicadores de eficiência no rendimento escolar do alunado por *campus*, considerando os alunos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Por fim, introduziremos a Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, as principais ações exercidas pelo setor responsável, o programa de bolsas e a discussão sobre a possível inexistência explícita de mecanismos avaliativos no documento a respeito das atividades subsidiadas. Supõe-se que esta lacuna na política iniba ou dificulte o julgamento/aperfeiçoamento técnico de setores envolvidos com a assistência estudantil na instituição.

A avaliação da assistência estudantil é abordada de forma mais aprofundada no segundo capítulo por meio da análise do caso. São examinados indicadores da eficiência no rendimento escolar dos alunos bolsistas, na modalidade de ensino técnico de nível médio, comparados com os demais estudantes, ao longo de três anos (de 2009 a 2011) em um dos *campi* institucionais. Buscou-se, com isso, principalmente verificar se a amostra de alunos bolsistas possui desempenho diferenciado dos demais, em uma determinada unidade do CEFET - MG. Verificou-se que, no contexto analisado, o recebimento da bolsa estudantil está relacionado aos índices mais elevados, estatisticamente, de permanência estudantil. Além disso, verificou-se que não houve diferenças estatisticamente significativas, no que se refere ao desempenho escolar, entre alunos bolsistas e não bolsistas. Também foram encontrados dados interessantes relativos à permanência/desempenho dos alunos bolsistas: dependendo da modalidade de ensino escolhida ou da etapa vivenciada no curso, houve diferenças relevantes nesses indicadores, sendo demonstrado maior risco de abandono/reprovação escolar em segmentos específicos, tais como nas modalidades Concomitância Externa e Subsequente e no primeiro ano de curso.

O terceiro e último capítulo apresenta um perfil propositivo, isto é, um plano de intervenção a fim de contribuir para a consolidação do aspecto avaliativo da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, favorecendo a atuação profissional dos envolvidos de forma mais consciente e buscando beneficiar os alunos bolsistas e os demais estudantes, com o aperfeiçoamento do programa de assistência. Nesse sentido, são apresentados pressupostos gerais para a avaliação prática de políticas sociais e para a construção de indicadores adequados, bem como o delineamento propositivo para a construção de um *software* institucional de monitoramento das ações de assistência estudantil na instituição. Também são discutidas, nesse capítulo, as considerações finais que tratam do percurso de realização da pesquisa, da verificação de alcance dos objetivos e da indicação de novos estudos sobre o assunto.

A presente dissertação permitiu a reflexão sobre a importância da avaliação das ações da assistência estudantil, sobre a elaboração institucional de um possível instrumento de monitoramento e sobre a relação entre a concessão de bolsas estudantis e seus prováveis efeitos em indicadores escolares. O estudo pretende incentivar a implementação de um sistema avaliativo no CEFET – MG, além de incitar a discussão sobre mecanismos que motivem o fomento à equidade educacional.

1 O CEFET – MG E A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Este capítulo tem como objetivo descrever o caso de gestão em foco - a Política Estudantil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET – MG) e a importância de sua avaliação -, pela apresentação de elementos centrais para a contextualização do caso. Sendo assim, o capítulo possui três seções: breve apresentação das políticas de assistência estudantil no Brasil, sua história e sua concretização nas universidades e institutos/centros de educação profissional, na esfera federal de ensino; caracterização sintética da instituição CEFET – MG e seus indicadores de eficiência no rendimento educacional por *campus*; e exposição da Política de Assuntos Estudantis do CEFET - MG, por meio da sistematização de um breve histórico, principais aspectos da legislação, ações subsidiadas, detalhamento do programa de bolsas e apontamento da lacuna avaliativa das atividades desenvolvidas.

1.1 As Políticas de Assistência Estudantil no Brasil

Esta seção resgatará brevemente o processo de construção histórica das políticas de assistência estudantil no Brasil, bem como apresentará as suas características, princípios e diretrizes. Além disso, serão enfatizados dois universos institucionais de aplicação dessas políticas, as universidades federais e os institutos/centros federais de educação profissional.

1.1.1 Breve Histórico das Políticas de Assistência Estudantil

A fim de recuperar historicamente determinações que mencionaram a assistência estudantil no país, são apresentados nesta seção documentos legais e algumas iniciativas que explicitam essa preocupação, de forma geral, buscando, na medida do possível seguir a ordem cronológica dos fatos. Além disso, em alguns pontos faremos um paralelo entre a história da assistência estudantil e da educação profissional. Consideramos “assistência estudantil” a organização de serviços de apoio discente ou iniciativas que busquem democratizar o acesso ao ensino e favorecer a permanência do estudante no contexto escolar. De acordo com o FONAPRACE (2012), a assistência estudantil consiste em:

ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes (...), na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (FONAPRACE, 2012, p. 63).

Resgatando discussões a respeito do tema a partir do início do século XX, podemos citar inicialmente a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) que dispôs sobre a gratuidade do ensino nas escolas públicas, garantindo a concessão de material escolar aos pobres (Art.112, 3º). Além disso, no artigo 157, ao regulamentar um fundo financeiro de educação, a lei estabeleceu que parte dos recursos fosse destinada a alunos necessitados, por meio de “fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas” (BRASIL, 1934, p. 55). Assim, visualiza-se uma preocupação, no âmbito legal, em apoiar estudantes carentes escolarizados. Quatro anos antes da promulgação da Constituição, já existia uma “Casa do Estudante do Brasil”, no Rio de Janeiro, destinada ao acolhimento de alunos universitários carentes e mantida por doações do presidente Getúlio Vargas (KOWALSKY, 2012). Essa residência pode ser considerada, de fato, uma das primeiras iniciativas de assistência estudantil no país, relativa ao ensino superior.

No ano de 1937, jovens universitários criaram a União Nacional dos Estudantes (UNE), com apoio do Ministério da Educação (MEC), passando a Casa do Estudante do Brasil a ser sua sede administrativa. Nesse local eram disponibilizados alguns serviços de assistência, em áreas como saúde, moradia, assistência jurídica, concessão de bolsas, e outras (COSTA, 2010).

Ainda em 1937, a Constituição Federal tratava pela primeira vez do ensino profissional, sendo esse direcionado às classes menos favorecidas, conforme o art. 129 (BRASIL, 1937):

[...] O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (BRASIL, 1937, p.86).

Outro ponto relevante para o nosso estudo é a relação entre assistência estudantil e educação profissional, sendo essa vinculada historicamente às camadas empobrecidas da população. O direcionamento inicial da modalidade de ensino profissional à população com baixa condição socioeconômica é um dado interessante para a discussão da assistência estudantil no ensino profissional atualmente.

O art. 130 da Constituição de 1937 previa a obrigatoriedade do ensino primário e sua gratuidade, porém estabelecia a Caixa Escolar: quem não alegasse escassez de recursos deveria contribuir com uma quantia mensal destinada à escola, sendo solidário com os mais necessitados que não pagariam a quantia (BRASIL, 1937). O montante desses recursos, pagos por alunos, consistia a Caixa Escolar. É possível perceber, por meio dessa iniciativa, uma preocupação incipiente com a escolarização das classes socioeconômicas mais baixas e com o favorecimento de um acesso mais democrático à escola.

A Constituição Federal de 1946 avançou na consolidação do direito à educação e às ações de assistência estudantil, pelos artigos 166 e 172, respectivamente. O primeiro artigo apresenta: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola (...)” (BRASIL, 1946, p. 47). Já o segundo, propunha que “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1946, p. 48).

Verificamos um processo temporal de construção da concepção de assistência estudantil, partindo de uma colaboração do Estado para com o estudante e caminhando para a esfera de reconhecimento de um direito autêntico e necessário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, traz um título específico “Da Assistência Social Escolar” (BRASIL, 1961, p. 16), fortalecendo a visão da assistência como um dispositivo legítimo do discente, um direito. Os artigos 90 e 91 determinam:

Art. 90 Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. Art. 91 A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de

técnicas de grupo e à organização social da comunidade (BRASIL, 1961, p. 16).

Além desse avanço, a LDB de 1961 propunha a equivalência entre os cursos técnicos e os cursos secundários, sendo essas duas modalidades, a partir deste momento, abrangidas pelo Ensino Médio e consideradas como uma base necessária para a continuação dos estudos em nível superior (OLIVEIRA, 2010). A lei estabelecia também que o ensino técnico teria cursos na área industrial, agrícola e comercial (BRASIL, 1961). Importante ressaltar que, com isso, o ensino profissional ganhava mais legitimidade e reconhecimento, considerando que essa modalidade de ensino estava, inicialmente, destinada aos desprivilegiados.

Segundo Costa (2010), a nova lei constitucional de 1967 mantinha os pressupostos referentes à assistência estudantil descritos na Constituição anterior, apenas acrescentou o direito à igualdade de oportunidades educativas. Essa legislação garante, ainda, no artigo 176, a gratuidade de ensino no nível médio e no superior para aqueles que “demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1967, p. 74). Assim, podemos inferir que a assistência estudantil começa a ser visualizada com mais clareza para além do Ensino Fundamental. Entretanto, Paviani e Pozenato (1984¹, *apud* GONÇALVES, 2011) analisam que, na prática, a ditadura militar não proporcionou avanços no desenvolvimento das ações de assistência, devido à resistência com relação à classe estudantil nesta época.

Em 1971, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação de segundo grau começou a ter uma dimensão técnica-profissional compulsória. O ensino passou a ser dividido em primeiro grau, com oito anos de duração, sendo obrigatório dos sete aos quatorze anos de idade, e em segundo grau, com três ou quatro anos de duração, destinados à qualificação profissional (BRASIL, 1971). Dessa forma, a educação técnica passa a ser dirigida a todos, na busca de que a qualificação para o trabalho impactasse os índices de desenvolvimento do país, podendo isso ser interpretado como uma alteração da legitimidade e importância dessa modalidade de ensino, considerando sua vinculação inicial com um público socialmente desfavorecido.

¹ PAVIANI, Jayme; POZENATO, José C. **A Universidade em Debate**. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

Segundo Brooke (1985², *apud* BROOKE, 2012), alguns países da América Latina, incluindo o Brasil, foram influenciados pela Teoria Econômica do Capital Humano³, o que acarretou mudanças significativas em suas políticas educacionais. Segundo o autor, a LDB de 1971 tinha

[...] a intenção de profissionalizar todo o Ensino Médio, eliminando as distinções anteriores entre os cursos para o comércio, as escolas normais, e as de agricultura e indústria, obrigando toda escola a oferecer uma variedade de cursos profissionalizantes de acordo com as necessidades dos alunos e do mercado de trabalho (BROOKE, 1985 *apud* BROOKE, 2012, p. 91).

Além disso, para o mesmo autor, a profissionalização deveria auxiliar no ingresso imediato dos alunos no mercado de trabalho, diminuindo as pressões no acesso às poucas vagas existentes no ensino superior naquela época. Em 1982, a oferta compulsória de educação profissional no Ensino Médio foi dispensada, após diversas críticas e dificuldades de adaptação das escolas, pela lei 7.044 (BROOKE, 2012).

Outro ponto importante contido na LDB de 1971 foram os aspectos sobre a assistência estudantil, especificando ainda mais suas dimensões. Segundo o artigo 62, a assistência educacional deveria assegurar “aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1971, p.12), visando a sua permanência nos anos de escolarização obrigatória, por meio de “auxílios para a aquisição do material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar” (BRASIL, 1971, p.12).

No ano de 1972, o Decreto federal 69.927 instituiu o programa assistencial “Bolsa Trabalho”, cujo objetivo principal era associar auxílio financeiro e educação. O programa propiciava que discentes de baixa condição socioeconômica, de todos os níveis de ensino, desenvolvessem atividades profissionais, remuneradas pela bolsa (BRASIL, 1972). A destinação de recursos para estudantes carentes possuía

² BROOKE, Nigel. Diversificação do Ensino Médio na América Latina: o caso do Brasil. In: BROOKE, Nigel. *The Diversification of Secondary Education in Latin America: The case of Brazil*. In: BROCK, COLIN & HUGH (Orgs). **Education in Latin America**. Beckenham, Croom Helm: 1985.

³ Segundo Brooke (2012), a Teoria do Capital Humano relacionava a escolarização populacional como um dos fatores importantes para o crescimento econômico dos países. A teoria teve como precursor Theodore Schultz na década de 60 e influenciou amplas reformas escolares pelo mundo. Esse estudioso postulava a importância de se considerar o potencial humano também como um capital importante, sendo assim a educação formal ganhava status de investimento primordial para o desenvolvimento econômico das nações.

caráter assistencialista e visava contribuir no preparo dos alunos para o mercado de trabalho.

Em 1987, foi criado oficialmente o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), da associação de instituições de ensino superior preocupadas com a assistência estudantil nos seus contextos educativos (FONAPRACE, 2008), cuja função é de assessorar a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) nas questões estudantis. O Fórum foi criado a partir de discussões, encontros regionais e nacionais, formulação de documentos a respeito da preocupação com a permanência do estudante e da qualidade do ensino na educação superior. (FONAPRACE, 2012). Até hoje, esse fórum é um dos principais atores responsáveis pela construção e pelo debate de diretrizes nacionais relacionadas ao tema.

A Constituição Federal de 1988, marco da democratização do país e reflexo de preocupações sociais, trouxe avanços relativos à assistência estudantil ao postular como princípio das atividades de ensino “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 206, I, p. 34). Além disso, assegura a educação como “direito social” (Título II, Capítulo II, Art. 6º, p. 07), “direito público subjetivo” (Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 208, §1º, p. 35), que visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Título II, Capítulo III, Seção I, Art. 205, p. 34). A legislação atual avançou na abrangência do conceito de educação e na sua concepção como direito garantido e reafirmado constitucionalmente.

Ao propor uma educação para todos, a Constituição assegurou como dever do Estado a implementação de programas de assistência, elencando a suplementação de material escolar, transporte, alimentação e saúde, para atender aos alunos matriculados no Ensino Fundamental (Título VIII, Capítulo III, Seção I, Art. 208, VII, p. 35). A emenda constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, ampliou essa assistência para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2009). Podemos considerar essa diretriz como um avanço importante no sentido de garantir a permanência dos estudantes no contexto escolar pela pretensão de aliar democratização e assistência.

A LDB, publicada em 1996, reafirmou as pretensões já explicitadas na Constituição de 1988, no que se refere à assistência estudantil e à necessidade de garantir a permanência do estudante na escola (BRASIL, 1996). É importante

ressaltar que essa lei estabelece o Ensino Médio como parte da educação básica, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Avanços mais significativos, com relação à assistência estudantil, podem ser visualizados no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que consistia no planejamento das principais ações educativas no prazo de 2001 a 2010, principalmente com relação à educação superior, por meio da Lei 10.172 (BRASIL, 2001). Nesse documento foi preconizada a “adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001, Item 34 do título Financiamento e Gestão da Educação Superior, p. 46).

Podemos concluir que todas essas legislações e iniciativas apresentadas foram a base para o surgimento posterior do Plano Nacional de Assistência Estudantil, em 2010, abordado com mais detalhamento na próxima seção. Percebemos assim, a construção histórica e paulatina da assistência estudantil no país, pela apresentação de algumas das principais legislações que se referem à esfera educativa.

1.1.2 As Políticas de Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras

Esta seção dedica-se à descrição das principais políticas e iniciativas relacionadas à assistência estudantil, no contexto universitário. Busca-se traçar um breve panorama histórico de como essas políticas se estabeleceram e evoluíram ao longo dos últimos anos. Além disso, a análise das experiências universitárias poderá auxiliar na compreensão de como estas políticas ganharam espaço nas instituições de educação profissional, incluindo o CEFET – MG, pelo diálogo e transferência de iniciativas entre as instituições.

Em 1994, o FONAPRACE iniciou uma pesquisa amostral para traçar o perfil socioeconômico dos alunos matriculados nas universidades federais brasileiras, no intuito de criar uma política de assistência estudantil pertinente à realidade, denominada **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras**. Esse processo foi aprofundado e apresentado à ANDIFES e ao MEC em 1997. A pesquisa apontou para a importância da criação de condições para a permanência dos alunos e para a conclusão do curso, por meio do fortalecimento das ações da assistência estudantil (FONAPRACE, s/d). Pesquisas

semelhantes foram realizadas em 2004 e 2010, sendo relevantes pelas conclusões obtidas:

As pesquisas constataram que uma parcela significativa dos estudantes era oriunda de camadas sociais de baixa renda, o que ocasionava dificuldades para se manter na universidade. O FONAPRACE procurou através, desses estudos, salientar que o ensino superior público vem atendendo a uma demanda significativa das camadas sociais menos privilegiadas, mas que isso não é suficiente para que os alunos permaneçam na universidade (COSTA, 2010, p. 64).

Conforme já mencionado, em 2001 o PNE com metas previstas para os dez anos posteriores, foi aprovado pela Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Nesse documento, foi prevista a instauração de programas de assistência estudantil, visando dar suporte aos alunos com baixa condição socioeconômica que apresentem bom desempenho acadêmico, na educação superior (BRASIL, 2001). Esse documento é relevante no intuito de formalizar a pretensão de instaurar programas de assistência estudantil nas universidades.

Nesse mesmo ano, iniciou-se a reserva de vagas, por iniciativas institucionais, no processo de seleção para ingresso nas universidades federais para “negros, pardos e alunos oriundos de escolas públicas” (COSTA, 2010, p. 16), sendo esse um exemplo das chamadas “ações afirmativas”. A pioneira nessa iniciativa foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com ações desde 2001 (MENDES JUNIOR e SOUZA, 2012). Essa iniciativa resultaria, em 2004, no projeto de Lei 3.627, que instituía um “sistema de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior” (BRASIL, 2004a, p. 01). Esse tipo de ação está relacionada ao favorecimento do ingresso à educação superior de grupos historicamente sub-representados nesse nível de ensino, devendo sua permanência ser garantida pelas ações de assistência estudantil. Ação afirmativa pode ser definida como a implementação de políticas estatais que buscam “promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência, a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não” (MOEHLECKE, 2002, p.200).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) começou a ser implementado em 2007, com o

objetivo de favorecer o acesso e a permanência dos alunos na educação superior (REUNI, 2010), e consistiu em um amplo projeto de desenvolvimento e de busca por melhorias na educação universitária no país. Segundo o Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, a meta global do programa é elevar a taxa de conclusão média para 90% nos cursos de graduação, e podemos citar, como uma das diretrizes do programa, a busca pela ampliação das políticas de assistência estudantil, bem como a redução nas taxas de evasão e o aumento do ingresso por meio da disponibilização de vagas (BRASIL, 2007). Nesse sentido, é importante visualizar a relação entre a disponibilização de uma política de assistência estudantil ampla e a busca pela melhoria dos resultados acadêmicos no ensino superior.

Além disso, um importante passo histórico a ser destacado foi a publicação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da portaria normativa nº 39 do MEC, de 12 de dezembro de 2007 (MEC, 2007). Esse documento formalizou a assistência estudantil como uma política pública, sendo uma das estratégias principais das instituições federais de ensino superior para garantir o acesso e a permanência dos estudantes em cursos de graduação presenciais, vinculando as ações com atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a legislação descreveu a atuação da assistência estudantil como aquelas relacionadas à “moradia, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico” (MEC, 2007, p. 01).

O PNAES recomendou que cada instituição execute o programa de acordo com as especificidades e demandas do seu alunado. Além disso, salientou que

[...] as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (MEC, 2007, p. 01).

Em 2010, o PNAES foi sancionado por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), com algumas pequenas alterações comparado com a portaria 39 do MEC, anteriormente mencionada. No novo documento houve a inclusão do item “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (art. 3º, §1º, X, p.1). Além disso, no documento mais recente ficam

fortalecidos os objetivos de favorecer a permanência do aluno e reduzir a evasão e a retenção por meio de ações subsidiadas pela política em questão (BRASIL, 2010).

O PNAES dispôs que as ações de assistência estudantil deverão ser realizadas por instituições federais de ensino superior, incluindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O público prioritário a ser atendido são os alunos que cursaram a educação básica na rede pública ou com baixa condição socioeconômica, definidos, pela política, como aqueles com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio, além de outros requisitos que podem ser estipulados pelas instituições de ensino. É importante salientar que a política preconizou a adoção, por cada instituição, de mecanismos de acompanhamento e avaliação das ações advindas pelo PNAES, bem como o repasse de verba federal para implementação das estratégias (BRASIL, 2010). Sendo assim, a política de assistência estudantil nas universidades federais está resguardada por uma legislação específica e bem delimitada.

Atualmente, o projeto de lei do PNE, que contempla as metas para o período de 2011 a 2020, propõe a elevação de matrículas no ensino superior (meta 12), sendo uma das estratégias

[...] ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011, p. 40).

Sendo assim, a assistência estudantil é uma ação prevista e com pretensões de ser ampliada para melhoria do ensino superior. Por fim, também é importante ressaltar a publicação da Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece que 50% das vagas nas universidades federais deverão ser ocupadas por estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Dessa reserva de vagas inicial, o percentual de 50% das oportunidades será disponibilizado a alunos com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* (BRASIL, 2012). Esse público é considerado prioritário para atendimento da assistência estudantil, conforme proposto no PNAES, sendo necessária a intensificação dessas ações.

A Lei nº12.711 dispõe, ainda, que as vagas reservadas acompanhem a proporção de pretos, pardos e indígenas encontrada no estado da federação onde a instituição de ensino está localizada. A legislação deverá ser implementada integralmente em quatro anos (BRASIL, 2012). Podemos considerar que o cumprimento dessa lei implicará na intensificação das ações de assistência estudantil, visando que esses alunos contemplados consigam, além do acesso, permanecer na universidade e concluir os estudos com sucesso. Vejamos na próxima seção como as ações de assistência estudantil estão sendo implementadas nas escolas profissionais federais.

1.1.3 As Políticas de Assistência Estudantil nas Escolas Profissionais Federais

Além das universidades, as políticas de assistência estudantil também podem ser encontradas em instituições federais de ensino profissional. Nesta seção, veremos as aproximações e distanciamentos entre essas duas modalidades de ensino, no que se refere à assistência estudantil, bem como as principais políticas recentes da educação profissional e sua relação com o percurso histórico das políticas de apoio discente.

Apesar de alguns autores apresentarem diferentes significações para os termos “ensino técnico”, “profissional” e “tecnológico”, utilizaremos, neste trabalho, os termos como sinônimos. Não é o intuito deste estudo discutir essas diferenciações, visto que, na abordagem considerada todas essas palavras remetem a uma modalidade educacional que pretende educar para o trabalho, transmitir conhecimentos técnicos que possibilitem a preparação profissional do estudante.

Como já foi delineado anteriormente, a história da educação profissional demonstra uma forte relação com as classes mais populares. Historicamente, o trabalho manual era destinado às classes socioeconômicas menos privilegiadas e, com isso, a educação técnica ganhou uma conotação marginal. No Brasil imperial, a aprendizagem de ofícios esteve inicialmente direcionada aos índios e aos escravos e, posteriormente, sob a responsabilidade de centros específicos da Marinha que se dedicavam ao recrutamento e ensino de pessoas consideradas excluídas, como “os órfãos, os abandonados, os desvalidos” (CUNHA, 2000, p.90). Assim, é interessante pensarmos na evolução do ensino profissional, como uma forma de assistência, para debatermos a assistência estudantil nesse tipo de ensino.

Em 1909, Nilo Peçanha, então presidente do país, deu início ao funcionamento de dezenove escolas de “aprendizes artífices” (MEC, 2012), iniciando formalmente uma rede de ensino profissional. Com o surto de industrialização neste período, a educação profissional ganhou uma justificativa forte, por favorecer o progresso e fomentar a economia (CUNHA, 2000), além de seu caráter social. Como já apresentado, a legislação brasileira no decorrer do tempo associava a disponibilidade de ensino técnico com uma forma de contribuir para a educação das classes mais carentes, em uma perspectiva assistencialista.

Atualmente, segundo a Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008, a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é formada, no país, pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET - MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012); V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)⁴ (BRASIL, 2008, s/p).

Importante ressaltar que, segundo dados do MEC (2009), de 1909 a 2002, havia 140 instituições de ensino profissional no país. Uma grande expansão dessa rede foi elaborada entre 2003 e 2010, com a inauguração de 214 novas escolas. Além disso, em 2008, grande parte dos “CEFETs, as Escolas Agrotécnicas, as Escolas Técnicas Federais e parte das escolas técnicas vinculadas às universidades se uniram para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”⁵ (MEC, 2009, s/p). Essa expansão resultou em um aumento significativo na oferta de vagas relacionadas à educação profissional em todo o país. Em 2002, havia cerca de 279 mil matrículas na educação profissional na rede pública; já em 2009 esse número saltou para 524 mil, aproximadamente, segundo dados do MEC (2010).

Atualmente, em Minas Gerais, há cinco institutos federais da rede de educação profissional (Instituto Federal de Minas Gerais, Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, Instituto Federal do Sul de Minas Gerais e Instituto Federal do Triângulo Mineiro), sendo que esses

⁴Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 04/10/2012.

⁵ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php>. Acesso 04/10/2012.

possuem diversos *campi* em todo o estado. Além disso, o sistema mineiro profissionalizante é formado por cinco escolas técnicas vinculadas a universidades (Escola Técnica de Saúde ligada à Universidade Federal de Uberlândia; Centro de Formação em Saúde da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Colégio Técnico Pedagógico e Núcleo de Ciências Agrárias, ambos vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais, e Centro de Ensino e Desenvolvimento Agrário, da Universidade Federal de Viçosa) e o CEFET – MG, que possui diversas unidades descentralizadas (MEC, 2009), cujo detalhamento será exposto na próxima seção.

No Brasil, temos ainda o caso do CEFET do Paraná que, em 2005, transformou-se em Universidade Tecnológica Federal (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, s/d), sendo a única do país. Considerando as instituições que ainda guardam a nomenclatura e o perfil de CEFET, podemos citar atualmente, além do CEFET de Minas Gerais, apenas a instituição do estado do Rio de Janeiro. Segundo a Lei 11.892, antigas instituições como CEFETs, escolas federais técnicas e agrotécnicas foram transformadas em institutos federais, conforme a Lei 11.892 (BRASIL, 2008). Porém, o artigo 18, dessa lei, esclarece:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET - MG, não inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação⁶ (BRASIL, 2008, s/p).

O PNAES, publicado em 2010, e já detalhado na seção anterior, expressa que as ações de assistência estudantil devem ser realizadas também por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além das universidades federais (BRASIL, 2010). Assim, a rede de educação profissional e tecnológica também é beneficiada na assistência aos seus estudantes, mesmo que esses não estejam matriculados em cursos de educação superior, objeto do PNAES. Dessa forma, alunos com baixa condição socioeconômica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser contemplados com recursos destinados à assistência

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso: 04/10/2012.

estudantil. Além disso, a história da educação profissional traz exemplos de outras fontes de financiamentos, próprias às instituições ou externas, que propiciam a existência de ações de assistência e sua continuidade ao longo do tempo.

Segundo a Lei 11.892, os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional (BRASIL, 2008), assim como os CEFETs, que expandem sua atuação para além do ensino superior. Ambos os tipos de escolas federais oferecem a Educação Profissional Técnica de Nível Médio que vincula a oferta do ensino tecnológico de forma relacionada com a educação básica, por meio do Ensino Médio. Segundo o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio⁷ (BRASIL, 2004b, s/p).

Considerando como é tratada a temática da assistência estudantil pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela LDB vigente (BRASIL, 1996), não é estranha a expansão de ações dessa natureza para o Ensino Técnico Integrado de Nível Médio, pelas instituições que compõem a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A assistência estudantil está prevista nesses documentos norteadores da organização educacional no país, visando garantir a permanência do estudante na escola; o que resguarda a assistência estudantil em outros níveis para além do ensino superior.

O projeto de lei do PNE, com ações previstas para o período de 2011 a 2020 propõe, na meta 10, o aumento das “matrículas para jovens e adultos na forma

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso: 04/10/2012.

integrada à educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011, p. 36). Para isso, uma das estratégias formuladas é a institucionalização de um programa nacional de assistência estudantil, nessa modalidade de ensino, visando contribuir para o acesso, permanência e sucesso dos alunos (ação 7). Além disso, a meta 11 dispõe sobre a duplicação da oferta de matrículas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, como uma das estratégias para o alcance, propõe o incremento dos programas de assistência estudantil (ação 11). Assim, percebe-se uma preocupação em disponibilizar ações de assistência estudantil também na educação profissional como forma de favorecer o término dos cursos, considerando que a expectativa do projeto do PNE é que a taxa de conclusão média seja de 90% na rede federal de educação tecnológica (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011).

Por fim, é importante ressaltar que a lei de cotas para acesso ao ensino superior (Lei 12.711) também regulamenta o acesso na rede de educação profissional, considerando que a legislação é válida para as instituições federais de ensino técnico de nível médio. A proporção de 50% das vagas, nesse caso, será reservada para alunos que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas, integralmente. Os critérios de renda (menor ou igual a 1,5 salário mínimo per capita) e de autodeclaração de cor/raça também serão respeitados, conforme já apresentado na seção anterior (BRASIL, 2012). O favorecimento de acesso de grupos sub-representados na educação profissional também exigirá o fortalecimento das ações de assistência estudantil, para que de fato o acesso implique também em permanência e conclusão do curso, com qualidade. Passemos agora, no próximo tópico, a caracterizar o CEFET – MG, foco institucional principal deste estudo.

1.2 O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Neste item são apresentados elementos referentes ao histórico e situação da instituição de ensino pesquisada, o CEFET - MG, bem como dados relacionados aos principais indicadores de eficácia relacionados aos alunos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio, nos diferentes *campi* desse contexto escolar.

1.2.1 Breve Histórico e Caracterização Institucional

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET - MG) é uma instituição educativa que oferece ensino tecnológico por meio de cursos

técnicos, de graduação e de pós-graduação. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011-2015, o CEFET é qualificado como:

[...] uma Instituição Federal de Ensino Superior - IFES, caracterizada como instituição multicampi, com atuação no Estado de Minas Gerais. Fruto da transformação da então Escola Técnica Federal de Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, pela Lei n. 6.545 de 30/06/78 alterada pela Lei n. 8.711 de 28/09/93, o CEFET - MG é uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar; é uma Instituição Pública de Ensino Superior no âmbito da Educação Tecnológica, abrangendo os níveis médio e superior de ensino e contemplando, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão, na área tecnológica e no âmbito da pesquisa aplicada (CEFET – MG, 2011a, p.4-5).

A instituição iniciou seu funcionamento em 1910 com localização no município de Belo Horizonte (MG), denominada naquela época como “Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais”. Desde sua origem, a escola especializou-se na oferta de ensino profissional público. Em mais de cem anos de existência, o CEFET - MG ganhou várias denominações, de acordo com as legislações vigentes na época: “Liceu Industrial de Minas Gerais” (1941), “Escola Industrial de Belo Horizonte” e posteriormente “Escola Técnica de Belo Horizonte” (1942), “Escola Técnica Federal de Minas Gerais” (1959), sendo estabelecida a nomenclatura atual, CEFET - MG, em 1978 (CEFET – MG, 2011a).

A partir do ano de 1969, a instituição passou a oferecer não só cursos para o público do ensino primário, ofertando também cursos de curta duração na área de engenharia e de formação técnica auxiliar e de nível médio. Em 1978, o CEFET - MG acrescentou a oferta de cursos técnicos industriais em nível de graduação e pós-graduação, de licenciaturas voltadas para o ensino de disciplinas técnicas, de formação de tecnólogos e de cursos de aperfeiçoamento, voltados para a área industrial (CEFET - MG, 2011a).

A instituição consolidou-se como referência no ensino tecnológico ao longo dos anos, por meio da ampliação da oferta de diferentes cursos e do estabelecimento de diversas ações na área de ensino, pesquisa e extensão na esfera tecnológica (CEFET - MG, 2011a). Segundo o Relatório de Gestão do CEFET – MG (CEFET – MG, 2012a), relativo ao ano de 2011, a instituição conta atualmente com *campi* em diversas cidades mineiras: Belo Horizonte (*Campus I, II e VI*);

Leopoldina (*Campus III*); Araxá (*Campus IV*); Divinópolis (*Campus V*); Timóteo (*Campus VII*); Varginha (*Campus VIII*); Nepomuceno (*Campus IX*); Curvelo (*Campus X*) e em fase de implementação o *campus* de Contagem (*Campus XI*). Segundo site institucional, nesse *campus* as atividades didáticas foram iniciadas no primeiro semestre de 2012, em um prédio provisório até a construção da sede definitiva, sendo que a obra já está em andamento (CEFET – MG, 2012b). É importante destacar ainda que o *campus* VI, em Belo Horizonte, não possui turmas em funcionamento, sendo um prédio destinado anteriormente à formação de professores e atualmente com projeto para se tornar um centro de apoio logístico aos demais *campi*.

Em 2010, O CEFET - MG ofereceu trinta e nove cursos de educação profissional tecnológica de nível médio (CEFET – MG, 2011a), ofertou dezessete cursos de graduação, sete programas de mestrado e dispunha de cinquenta e sete grupos de pesquisa (CEFET - MG, 2012a). Em maio de 2012, foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o primeiro curso de doutorado a ser oferecido pelo CEFET - MG, com previsão de início das aulas em 2013 (CEFET - MG, 2012c). Sendo assim, a instituição pode ser considerada como um importante centro tecnológico, com oferta de ensino em vários níveis e com ações descentralizadas em todo o estado de Minas Gerais.

O CEFET - MG parece buscar um equilíbrio entre a amplitude de ações educativas e o foco no desenvolvimento tecnológico. Este balanceamento pode ser demonstrado, segundo o PDI 2011-2015, por meio da descrição da função social da instituição:

Promover a educação com excelência, na área da Educação Tecnológica, do nível técnico à pós-graduação, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão que propiciem, de modo crítico, competente e solidário, a formação integral de cidadãos e profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento inclusivo e sustentável (CEFET - MG, 2011a, p. 45).

Segundo o Relatório de Gestão do Exercício de 2011, nesse ano, a instituição contava com 7.531 alunos matriculados na Educação Profissional Técnica de Nível Médio considerando todos os *campi* do CEFET - MG. Com relação à graduação, no segundo semestre de 2011, 3.417 alunos estavam matriculados nesse nível de

ensino. Além disso, foram contabilizados 653 alunos no mestrado e 187 alunos matriculados em cursos de especialização (CEFET – MG, 2012a).

1.2.2 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET - MG

Este trabalho focará a chamada “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (EPTNM), um dos níveis de ensino oferecidos pelo CEFET - MG, que comporta a maioria dos alunos matriculados. Para ingresso na instituição no nível da EPTNM, é necessário que o candidato seja submetido a uma prova teórica e classificado de acordo com o número de vagas disponíveis por curso; isto é, seja aprovado em um exame, constituído por questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, promovido pelo próprio CEFET – MG. Segundo **Manual do Candidato – Vestibular para Cursos Técnicos** (CEFET – MG, 2012d) há três modalidades de oferta da EPTNM, conforme quadro 01:

Quadro 01: Especificação das Modalidades da EPTNM do CEFET - MG

Modalidade	Características	Pré-Requisitos para o curso	Duração mínima do curso
Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio	Oferta de Ensino Médio e ensino técnico pelo CEFET – MG	Conclusão do Ensino Fundamental	3 anos
Educação Profissional Técnica de Nível Médio com Concomitância Externa	Oferta apenas do ensino técnico pelo CEFET – MG, enquanto o aluno deverá cursar o Ensino Médio em outra escola, concomitantemente.	Conclusão do 1º ou 2º ano do Ensino Médio	2 anos
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente	Oferta apenas do ensino técnico pelo CEFET – MG	Conclusão do Ensino Médio	2 anos

Fonte: Adaptado de CEFET – MG, 2012d.

A fim de facilitar a identificação, as modalidades terão, no texto, as seguintes nomenclaturas reduzidas: Integrada, Concomitância Externa e Subsequente. A primeira compreende o período mínimo de três anos de curso, enquanto as demais modalidades são realizadas em dois anos, desconsiderando a carga horária destinada ao estágio obrigatório a todos os cursos técnicos profissionais do CEFET – MG. Não será abordado, nesta discussão, o Programa de Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA), oferecido em algumas das unidades da

instituição, considerando que essa modalidade possui um público distinto e condições peculiares que não fazem parte do objetivo deste estudo.

É importante ressaltar que a instituição prima por uma educação profissional, que contemple a dimensão tecnológica e uma formação ampliada e integral (CEFET – MG, 2012e). Segundo o PDI 2011-2015:

Nessa trajetória de implantação e desenvolvimento dos cursos de EPTNM, a instituição vem se consolidando com um ensino de excelência no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, o que a coloca como referência nacional nesse nível de ensino (CEFET – MG, 2011a, p.12).

Para Oliveira (2010), o CEFET – MG é uma instituição educativa de qualidade educacional reconhecida, por meio da análise do Ensino Médio ofertado, conclusão advinda do ótimo desempenho dos alunos egressos dali no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além disso, a instituição é reconhecida pela autora como possuidora de aspectos constituintes de escolas eficazes, como: “corpo docente qualificado, autonomia administrativa, financeira e pedagógica, boa infraestrutura física e administrativa, investimentos do governo federal, sendo socialmente reconhecidas pela qualidade de ensino” (OLIVEIRA, 2010, p. 39).

No Manual do Candidato (CEFET – MG, 2012d), os cursos oferecidos na EPTNM, por *campus*, para o primeiro semestre de 2013, podem ser visualizados conforme o quadro 02:

Quadro 02: Cursos da EPTNM do CEFET – MG Oferecidos por Cidades para o Primeiro Semestre de 2013

Cursos Oferecidos	Cidades
Controle Ambiental	Contagem
Edificações	Belo Horizonte (<i>campus II</i> ⁸), Araxá, Timóteo, Varginha, Curvelo
Eletromecânica	Belo Horizonte (<i>campus I</i>), Leopoldina, Divinópolis
Eletrônica	Belo Horizonte (<i>campus I</i>), Araxá
Eletrotécnica	Belo Horizonte (<i>campus I</i>), Leopoldina, Nepomuceno, Curvelo
Eletroeletrônica	Contagem
Equipamentos Biomédicos	Belo Horizonte (<i>campus I</i>)
Hospedagem	Belo Horizonte (<i>campus I</i>)
Informática	Belo Horizonte (<i>campus II</i>), Leopoldina, Divinópolis, Timóteo, Varginha, Contagem
Informática para Internet	Divinópolis
Mecânica	Belo Horizonte (<i>campus I</i>), Leopoldina, Araxá
Mecatrônica	Belo Horizonte (<i>campus I</i>), Varginha, Nepomuceno
Meio Ambiente	Belo Horizonte (<i>campus I</i>), Curvelo
Metalurgia	Timóteo
Mineração	Araxá
Produção de Moda	Divinópolis
Química	Belo Horizonte (<i>campus I</i>), Timóteo
Redes de Computadores	Belo Horizonte (<i>campus II</i>), Nepomuceno
Transporte e Trânsito	Belo Horizonte (<i>campus I</i>)

Fonte: Adaptado de CEFET – MG, (2012d).

O quadro 02 demonstra a variedade de cursos técnicos oferecidos pela instituição, bem como a sua afinidade com áreas industriais/tecnológicas. É importante ressaltar que, a partir da seleção do vestibular realizado em 2012 para ingresso institucional em 2013, o CEFET – MG reservará um percentual das vagas ofertadas para alunos que cursaram todo o Ensino Fundamental em escolas públicas, conforme Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 (CEFET – MG, 2012d). Serão observados os seguintes critérios no preenchimento das vagas:

2.2. Serão preenchidas, por curso e turno, por candidatos que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas em proporção mínima igual à de pretos, pardos e indígenas da população de Minas Gerais, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010 - 9,2% de pretos, 44,3% de pardos e 0,2% de indígenas). 2.3. No mínimo serão destinadas 25% dessas vagas a candidatos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (R\$933,00) *per capita* respeitando-se a proporção mínima igual à de pretos, pardos e indígenas na população de Minas Gerais, segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2010). 2.4. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos

⁸ A divisão entre os *campi* localizados em Belo Horizonte não se aplica a todos os dados institucionais. Por exemplo, a oferta de vagas no Manual do Candidato ao Processo Seletivo (CEFET – MG, 2012d), da EPTNM, não especifica os *campi* onde os cursos serão oferecidos. Utilizaremos aqui o critério de responsabilidade da Seção de Assistência ao Estudante para a definição dos cursos por *campus I* ou *II*.

nos itens 2.2 e 2.3, as remanescentes deverão ser preenchidas por candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Fundamental em escolas públicas. 2.5. Consideram-se escolas públicas para os fins deste Edital apenas e tão somente aquelas pertencentes à Administração pública direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (CEFET – MG, 2012d, p. 11).

Na próxima seção estabeleceremos o desempenho dos alunos dos cursos da EPTNM, por meio da demonstração de dados de cada *campus* institucional.

1.2.3 Os *Campi* do CEFET – MG e seus Indicadores de Eficiência no Rendimento Educacional na EPTNM

Após a demonstração da importância e da tradição do CEFET- MG, bem como da extensão de suas atividades, é relevante averiguar a eficácia institucional na EPTNM, por meio da análise de indicadores de eficiência no rendimento e conhecimento do perfil do alunado desse nível.

Primeiramente, é interessante ressaltar a relação candidato-vaga no vestibular para acesso à EPTNM, que varia de acordo com o curso oferecido e o *campus*. Em 2011, a relação candidato/vaga dos cursos oferecidos, por *campus*, para o ingresso no primeiro semestre (CEFET – MG, 2012a), pode ser visualizada na tabela 01:

Tabela 01: Total de Vagas, Candidatos Inscritos e a Relação Candidato/Vaga nos cursos de EPTNM do CEFET - MG para o 1º Semestre de 2012

	Modalidade	Total de Vagas Ofertadas	Candidatos Inscritos	Relação Candidato/Vaga
<i>Campus I</i> ⁹ Belo Horizonte	Ensino Integrado	612	9.064	14,81
	Concomitância Externa	78	428	5,49
	Subsequente	188	1.122	5,97
<i>Campus III</i> Leopoldina	Ensino Integrado	102	584	5,73
	Concomitância Externa	37	132	3,57
	Subsequente	65	260	4,00
<i>Campus IV</i> Araxá	Ensino Integrado	136	475	3,49
	Concomitância Externa	37	133	3,59
	Subsequente	99	355	3,59
<i>Campus V</i> Divinópolis	Ensino Integrado	102	924	9,06
	Concomitância Externa	20	49	2,45
	Subsequente	82	240	2,93
<i>Campus VII</i> Timóteo	Ensino Integrado	102	847	8,30
	Concomitância Externa	45	124	2,76
	Subsequente	63	193	3,06
<i>Campus VIII</i> Varginha	Ensino Integrado	102	612	6,00
	Concomitância Externa	Não especificado	Não especificado	Não especificado ¹⁰
	Subsequente	102	243	2,38
<i>Campus IX</i> Nepomuceno	Ensino Integrado	108	303	2,81
	Concomitância Externa	20	59	2,95
	Subsequente	48	144	3,00
<i>Campus X</i> Curvelo	Ensino Integrado	102	556	5,45
	Concomitância Externa	Não especificado	Não especificado	Não especificado ¹¹
	Subsequente	Não especificado	Não especificado	Não especificado

Fonte: Adaptado de CEFET – MG, (2012a).

Por meio do Manual do Candidato do Processo Seletivo para a EPTNM – 1º Semestre de 2013 (CEFET – MG, 2012d), podemos complementar os dados da tabela 01 com informações referentes ao *campus XI* (Contagem), com relação ao número de candidatos/vagas em 2012, apresentadas na tabela 02:

⁹ A fonte pesquisada não traz dados relativos ao *campus II* de Belo Horizonte, sendo provável que eles estejam agrupados nos dados apresentados pelo *campus I*. Além disso, é importante ressaltar a ausência de unidades determinadas: o *campus VI* não oferece atividades de ensino atualmente e o *campus XI* iniciou suas atividades recentemente (1º semestre de 2012).

¹⁰ No *campus VIII* (Varginha) não há oferta de EPTNM na modalidade Concomitância Externa, segundo Manual do Candidato do (CEFET – MG, 2012d).

¹¹ No *campus X* (Curvelo) não há oferta de EPTNM das modalidades Concomitância Externa e Subsequente, segundo Manual do Candidato (CEFET – MG, 2012d).

Tabela 02: Relação Candidato/Vaga nos cursos de EPTNM do *Campus XI* do CEFET - MG para o 1º Semestre de 2012

<i>Campus XI</i> Contagem ¹²	Ensino Integrado	Curso	Relação Candidato/Vaga
		Controle Ambiental	6,90
		Eletroeletrônica	7,27
		Informática	7,25

Fonte: CEFET – MG, (2012d).

Analisando os índices apresentados nas tabelas 01 e 02 é possível constatar uma considerável competitividade na busca pelo ingresso nos cursos EPTNM, principalmente na capital do estado e também na modalidade Integrada. No interior e nas modalidades Concomitância Externa e Subsequente, a relação candidato/vaga é menor, porém ainda assim a necessidade de classificação no vestibular constitui-se um desafio a ser vencido para o ingresso na instituição.

A necessidade de classificação em um exame prévio para ingresso no CEFET – MG, em tese, seleciona os candidatos com maior proficiência em conhecimentos considerados importantes para um bom desempenho no curso. Porém, a eficácia educacional, isto é, o cumprimento da missão educativa institucional, só ocorrerá de fato com o alcance de altos índices de conclusão de curso pelos alunos ingressantes, no prazo considerado adequado. Os indicadores de eficácia do CEFET – MG podem ser visualizados na tabela 03, segundo dados agrupados dos cursos existentes por *campus*, no período de 2009 a 2011 para a modalidade Integrada e no período de 2010 a 2011, para as modalidades Subsequente e Concomitância Externa (CEFET – MG, 2012b):

¹² No *campus XI* (Contagem) só há oferta de EPTNM na modalidade Integrada, segundo Manual do Candidato (CEFET – MG, 2012d).

Tabela 03: Número de Alunos Ingressantes, Concluintes e Índice de Eficácia Institucional do CEFET – MG entre 2009/2010 e 2011 por *campus* da EPTNM¹³

	Modalidade	Alunos Ingressantes (2009/2010)	Alunos Concluintes (2011)	Índice de Eficácia (%)
<i>Campus I</i> Belo Horizonte	Ensino Integrado	553	474	85,71
	Concomitância Externa	99	77	77,80
	Subsequente	96	43	44,79
<i>Campus III</i> Leopoldina	Ensino Integrado	108	91	84,26
	Concomitância Externa	51	36	70,59
	Subsequente	51	23	45,10
<i>Campus IV</i> Araxá	Ensino Integrado	145	70	48,28
	Concomitância Externa	68	44	64,71
	Subsequente	68	24	35,29
<i>Campus V</i> Divinópolis	Ensino Integrado	132	93	70,45
	Concomitância Externa	62	39	62,90
	Subsequente	54	37	68,52
<i>Campus VII</i> Timóteo	Ensino Integrado	115	73	63,50
	Concomitância Externa	35	22	62,86
	Subsequente	39	24	61,54
<i>Campus VIII</i> Varginha	Ensino Integrado	108	95	88,00
	Concomitância Externa	48	22	45,83
	Subsequente	54	20	37,04
<i>Campus IX</i> Nepomuceno	Ensino Integrado	72	30	41,70
	Concomitância Externa	34	14	63,98
	Subsequente	34	60	176,47 ¹⁴

Fonte: Adaptado de CEFET – MG, (2012a).

¹³ A fonte pesquisada não traz dados relativos ao *campus* II (Belo Horizonte), *campus* X (Curvelo) e *campus* XI (Contagem). No caso do *campus* II, é provável que os dados desse já estejam contemplados na descrição do *campus* I. Já com relação os *campi* X e XI, provavelmente a falta de dados deva-se aos seus recentes inícios de funcionamento (início das aulas em fevereiro de 2010 em Curvelo, segundo site institucional da unidade: <http://www.curvelo.cefetmg.br/site/sobre/apresentacao.html> (acesso 07/10/12) e no primeiro semestre de 2012 em Contagem, segundo: <http://www.contagem.cefetmg.br/site/sobre/apresentacao.html> (acesso 07/10/12).

¹⁴ Este alto índice de eficiência (maior que 100%) provavelmente refere-se à transição do *campus* de Nepomuceno: antes a escola era denominada CEPROSUL e oferecia cursos diferentes como Eletromecânica, Mecânica e Gestão de Bens e Serviços. A partir de 2007 a escola tornou-se *campus* do CEFET - MG, oferecendo nesta época apenas os cursos de Eletrotécnica e Mecatrônica. Ainda em 2011, provavelmente ainda havia alunos concluintes advindos do CEPROSUL, aumentando enormemente o índice de eficácia neste *campus* (informação não explícita no documento consultado).

Apesar de alguns índices de eficácia relativamente altos, como 88% em Varginha e 85,71% em Belo Horizonte na modalidade Integrada, há *campi* como Araxá e Nepomuceno com indicadores que carecem de atenção: os índices de eficácia correspondem a 48,28% e 41,70%, respectivamente, isto é, menos de 50% dos alunos ingressantes formam-se no prazo estipulado nesta mesma modalidade. Além disso, de forma geral, as modalidades Concomitância Externa e Subsequente possuem índices passíveis de melhorias. Podemos considerar possíveis problemas de fluxo, como por exemplo, a reprovação, como variável influente nos indicadores de eficácia educacional.

Segundo Rigotti e Cerqueira (2004), a eficácia educacional pode ser mensurada pela análise do fluxo escolar, isto é, como os alunos progredem no decorrer dos anos. Sendo assim, é necessário considerar o número de alunos aprovados, reprovados e que são afastados por abandono em uma instituição de ensino.

Os alunos considerados aprovados são aqueles julgados como aptos a progredirem para a série posterior, de acordo com o seu desempenho avaliado durante o ano letivo. Rigotti e Cerqueira (2004, p. 81) definem o aluno promovido como aquele que “se matricula na série seguinte àquela na qual estava matriculado no ano anterior”. Segundo resolução interna (CEFET – MG, 2010), é aprovado o aluno que conseguir 60% ou mais de aproveitamento em sua avaliação de desempenho, atrelado a 75%, no mínimo, de frequência às aulas, em todas as disciplinas cursadas. Além do atendimento a esses requisitos, também é considerado aprovado o aluno que tiver um rendimento igual ou superior a 40 pontos e inferior a 60 em 100 pontos, em até duas disciplinas concomitantes, podendo gozar de um regime de dependência; isto é, a realização destas disciplinas em que foi reprovado em paralelo com a nova série, em matérias predeterminadas e autorizadas pela instituição.

Já a reprovação pode ser considerada como a avaliação de inabilidade, total ou parcial, do aluno na aquisição dos conhecimentos previstos e esperados em uma determinada série ou ciclo de ensino. Assim, o estudante deverá permanecer na mesma série e repetir o processo de aprendizagem dos conteúdos, não progredindo temporariamente no sistema. De acordo com Rigotti e Cerqueira (2004, p. 81), repetente é o “aluno que se matricula na mesma série que estava frequentando no ano anterior”. No caso do CEFET – MG, é reprovado o aluno que não alcançou o

desempenho e/ou a frequência estipulada para aprovação e não foi reprovado em até duas disciplinas passíveis de inclusão no regime de dependência. É importante ressaltar que a reprovação está diretamente ligada a outro indicador relevante, a distorção idade-série. No caso do Ensino Médio ofertado no CEFET – MG é possível projetar que os alunos cheguem a essa etapa formativa com 15 anos e a concluem aos 17 anos, aproximadamente. Cada reprovação compromete esse fluxo ideal, gerando uma distorção entre a idade do aluno e a série em curso correspondente ao desejado.

Por fim, temos ainda, o abandono escolar ou evasão como ocorrências relativas ao fluxo escolar e, conseqüentemente, na eficiência educacional. O estudante evadido é aquele “que estava matriculado no início de um ano letivo, mas não se matriculou no ano seguinte” (RIGOTTI e CERQUEIRA, 2004, p. 81). Como se percebe, a evasão só é atestada no ano posterior, se o estudante não se matricula, independente da sua suficiência no desempenho escolar. Já o abandono pode ser considerado no ano em curso, pela ausência persistente do aluno às aulas, durante o período letivo em andamento (INEP, s/d, s/p)¹⁵. Os dois indicadores possuem relação entre si, muitos autores consideram os termos como sinônimos, apesar da possível diferença temporal na análise. No CEFET – MG, podemos considerar abandono/evasão institucional as seguintes ocorrências: desligamento, jubramento, trancamento, transferência de matrícula e o abandono, propriamente dito. O desligamento ocorre, de maneira geral, quando o aluno não se matricula nos prazos estipulados institucionalmente, possui frequência inferior a 50% da carga horária do ano letivo, é reprovado duas vezes ou não efetua o trancamento da matrícula nos casos indicados (CEFET - MG, 1994a).

O jubramento, outro fato que pode ser interpretado como evasão, consiste no desligamento institucional do aluno especificamente quando este é reprovado duas vezes consecutivas na mesma série (CEFET - MG, 2002). Já o trancamento da matrícula significa a interrupção temporária dos estudos durante o ano letivo em andamento, solicitado pelo aluno, podendo ser requerido até duas vezes no período de duração do curso. O trancamento é aprovado, de forma geral, em caso de doença com necessidade de afastamento comprovado, prestação de serviço militar e comprovação de emprego no horário escolar, que impossibilite a frequência em

¹⁵ Disponível em: <http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/413/00000027.pdf>. Acesso: 24/12/12.

algumas modalidades (CEFET – MG, 1994b), dentre outros casos possíveis a serem avaliados institucionalmente.

Por fim, a transferência do aluno também pode ser considerada uma forma de desligamento institucional, considerando um sistema fechado de análise. Ela pode ser definida como o pedido, pelo estudante, de cancelamento de sua matrícula na instituição, visando à vinculação em outra escola. Como não é possível verificar a continuidade dos estudos do aluno transferido para outra instituição escolar e considerando as especificidades da oferta educativa do CEFET - MG, a transferência também pode ser interpretada como evasão, pelo menos da escola em análise, neste estudo.

Essas caracterizações referentes ao fluxo escolar e seu funcionamento no interior da instituição facilitam a compreensão e análise da eficácia educacional do CEFET – MG. A fim de compreendermos os possíveis problemas que afetam esta variável, é importante verificar o número de reprovações/trancamentos, bem como o quantitativo de transferências/desistências/dupla reprovação (jubilamento), comparados com o total de matrículas por *campus*, em 2011(CEFET – MG, 2012a), explicitados na tabela 04:

Tabela 04: Número Total de Matrículas, Reprovações/Trancamentos e Transferências/Desistências/Duplas Reprovações, por *campus*, na EPTNM em 2011

<i>Campus I</i> Belo Horizonte	Total de matrículas	3.546	%
	Reprovações/Trancamentos	553	15,59
	Transferências/Desistência/Dupla Reprovação	104	2,93
<i>Campus III</i> Leopoldina	Total de matrículas	720	%
	Reprovações/Trancamentos	46	6,38
	Transferências/Desistência/Dupla Reprovação	75	10,41
<i>Campus IV</i> Araxá	Total de matrículas	1.062	%
	Reprovações/Trancamentos	115	10,82
	Transferências/Desistência/Dupla Reprovação	105	9,88
<i>Campus V</i> Divinópolis	Total de matrículas	508	%
	Reprovações/Trancamentos	65	12,79
	Transferências/Desistência/Dupla Reprovação	15	2,95
<i>Campus VII</i> Timóteo	Total de matrículas	509	%
	Reprovações/Trancamentos	74	14,53
	Transferências/Desistência/Dupla Reprovação	73	14,34
<i>Campus VIII</i> Varginha	Total de matrículas	546	%
	Reprovações/Trancamentos	45	8,24
	Transferências/Desistência/Dupla Reprovação	93	17,03
<i>Campus IX</i> Nepomuceno	Total de matrículas	422	%
	Reprovações/Trancamentos	120	28,43
	Transferências/Desistência/Dupla Reprovação	60	14,21
<i>Campus X</i> Curvelo	Total de matrículas	218	%
	Reprovações/Trancamentos	43	19,72
	Transferências/Desistência/Dupla Reprovação	16	7,33

Fonte: Adaptado de CEFET – MG, (2012a).

Na análise dos dados da tabela 04, observa-se que alguns *campi* possuem índices significativos de interrupção da trajetória escolar, contribuindo para a diminuição da eficácia institucional. Considerando os dois dados, reprovação/trancamento somados ao número de transferência/desistência/dupla reprovação, podemos verificar, por exemplo, que o *campus* IX (Nepomuceno) obteve um percentual 42,64% de estagnação ou abandono dos alunos cursistas, seguido dos *campi* de Timóteo (28,87%) e Curvelo (27,05%).

A eficácia educacional, aliada à qualidade de ensino, é uma preocupação recorrente de governantes, profissionais da educação e da sociedade. A concepção da educação como direito, sinalizada na Constituição Federal, e a preocupação com a permanência do aluno na escola, expressada pela LDB, demonstram esse intuito. Além disso, o projeto de lei do PNE 2011-2020, aprovado pela Câmara dos Deputados em junho de 2012 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012), expressa o planejamento de universalizar o Ensino Médio até 2016 e aumentar sua taxa de matrícula líquida para 85%, na faixa etária de 15 a 17 anos, segundo a meta três (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011). Isso significa a busca pelo incremento de matrículas de alunos com idade indicada à série, nesse nível de ensino, sendo a reprovação um impedimento direto a essa pretensão.

Como já mencionado anteriormente, o projeto do PNE também prevê, na meta 11, o aumento de 100% das matrículas de ensino profissional integrado ao Ensino Médio, para formação de trabalhadores jovens e adultos, além da busca pela elevação da taxa média de conclusão dos cursos para 90%, segundo estratégia 10 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011). Isso significa a busca pela elevação da oferta de ensino técnico, aliado também à garantia da eficácia educacional, com a proposição de uma alta taxa de conclusão dos cursos.

É possível associar o termo eficácia educacional com o estabelecimento de processos educativos de qualidade que resultem em aprendizado e, conseqüentemente, em uma trajetória escolar bem sucedida. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

[...] a repetência e o conseqüente atraso escolar, não só implica um desperdício de recursos, tanto públicos quanto das famílias, mas também afeta negativamente as probabilidades de prosseguimento e conclusão dos estudos dos atingidos. Desse ponto de vista, e de acordo com uma concepção da educação como um direito, o “fracasso escolar”, habitualmente entendido como um fracasso dos

estudantes aos quais a reprovação concede uma “segunda oportunidade”, deve ser mais bem visto como um fracasso da operação do sistema educacional que não garante aos estudantes a continuação fluida dos estudos e, finalmente, reduz suas oportunidades em vez de proporcionar-lhes outras novas (UNESCO, 2008, p.57).

Entretanto, percebemos que combater e evitar a reprovação escolar são desafios complexos, bem como construir estratégias e sistemas de ensino que promovam o sucesso educacional em larga escala e em diferentes contextos. Uma informação importante capaz de dar subsídios à análise da eficiência educacional do CEFET - MG, de acordo com a realidade de cada *campus*, é a renda *per capita* familiar dos seus alunos matriculados em 2011, conforme tabela 05, reproduzida parcialmente e alterada com a inclusão de porcentagem, disponível no Relatório de Gestão do Exercício 2011 (CEFET – MG, 2012a):

Tabela 05: Divisão do Número de Alunos Matriculados no CEFET - MG em 2011 por Renda Per capita Familiar, por campus

Renda Per capita em Salários Mínimo	Belo Horizonte		Leopoldina		Araxá		Divinópolis	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Até 0,5	495	10,6	92	28,7	60	19,0	30	14,4
0,5 a 1	953	20,5	120	37,4	84	26,6	77	37,0
1 a 1,5	1083	23,3	60	18,7	83	26,3	56	26,9
1,5 a 2	535	11,5	15	4,7	29	9,2	17	8,2
2 a 2,5	546	11,7	14	4,4	26	8,2	13	6,3
2,5 a 3	295	6,3	8	2,5	10	3,2	7	3,4
3 a 3,5	256	5,5	4	1,2	8	2,5	4	1,9
3,5 a 4	188	4,0	1	0,3	7	2,2	2	1,0
4 a 4,5	13	0,3	0	0,0	2	0,6	1	0,5
4,5 a 5	202	4,3	4	1,2	4	1,3	0	0,0
5 a 5,5	25	0,5	2	0,6	1	0,3	1	0,5
5,5 a 6	7	0,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6 a 8	46	1,0	1	0,3	1	0,3	0	0,0
acima de 8	13	0,3	0	0,0	1	0,3	0	0,0
TOTAL	4657	100	321	100	316	100	208	100
Renda Per capita em Salários Mínimo	Timóteo		Varginha		Nepomuceno		Curvelo	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Até 0,5	33	17,9	42	33,9	45	60,8	25	51,0
0,5 a 1	62	33,7	46	37,1	18	24,3	13	26,5
1 a 1,5	43	23,4	17	13,7	8	10,8	4	8,2
1,5 a 2	18	9,8	9	7,3	1	1,4	4	8,2
2 a 2,5	16	8,7	5	4,0	0	0,0	2	4,1
2,5 a 3	4	2,2	2	1,6	1	1,4	0	0,0
3 a 3,5	2	1,1	1	0,8	0	0,0	0	0,0
3,5 a 4	5	2,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4 a 4,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
4,5 a 5	1	0,5	1	0,8	1	1,4	1	2,0
5 a 5,5	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0
5,5 a 6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
6 a 8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
acima de 8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	184	100	124	100	74	100	49	100

Fonte: Adaptado de CEFET – MG, (2012a).

É possível verificar por meio das informações contidas na tabela 05 que os *campi* que possuem menor renda *per capita* familiar, considerando os alunos matriculados em 2011, são os *campi* de Nepomuceno e Curvelo. No caso do primeiro, por exemplo, é possível correlacionar duas variáveis importantes: menor renda dos alunos e menor eficácia institucional, no período analisado. Além disso, é importante ressaltar que o número de alunos descritos na tabela 05 provavelmente está aquém dos matriculados, no caso de alguns *campi*, pois o total de estudantes não corresponde ao número de vagas oferecidas pelo vestibular no ano de 2011. Por exemplo, o *campus* de Curvelo ofertou em 2011, 102 vagas para o ingresso pelo vestibular (CEFET - MG, 2011b), mas na referida tabela só constam 49 matrículas. Foram constatados números inferiores também nos *campi* de Timóteo, Varginha e Nepomuceno, conforme comparação com a tabela 01. Mesmo assim, os dados demonstram uma estimativa do nível socioeconômicos dos alunos, por meio da renda *per capita* familiar, pode ser uma das informações relevantes para compreensão da eficácia institucional.

Visando a corroborar os dados referentes à tabela 05, anteriormente apresentada, é importante traçar um perfil dos municípios onde estão localizados os *campi* do CEFET – MG, por meio de dados populacionais, territoriais e com relação ao produto interno bruto (PIB) e produto interno bruto *per capita*:

Tabela 06: Caracterização dos Municípios que Possuem *Campi* do CEFET – MG

Cidade	População 2010	Área (km ²)	PIB a preços correntes (2009)	PIB <i>per capita</i> a preços correntes (2009)
Belo Horizonte	2.375.151	331,400	44.595.205 mil reais	18.182,70 reais
Leopoldina	51.130	943,075	510.693 mil reais	9.907,71 reais
Araxá	93.672	1.164,358	1.980.482 mil reais	21.312,23 reais
Divinópolis	213.016	708,115	2.819.794 mil reais	13.048,62 reais
Timóteo	81.243	144,381	1.693.002 mil reais	21.212,11 reais
Varginha	123.081	395,396	3.046.304 mil reais	25.013,79 reais
Nepomuceno	25.733	582,553	233.659 mil reais	9.289,89 reais
Curvelo	74.219	3.298,789	662.873 mil reais	8.832,30 reais
Contagem	603.442	195,268	15.410.450 mil reais	24.641,23 reais

Fonte: Adaptado de IBGE- Cidades@ (s/d, s/p)¹⁶.

A tabela 06 demonstra uma diferenciação do contexto em que estão localizados os *campi* institucionais. O CEFET – MG está inserido tanto em grandes

¹⁶ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso: 23/09/12.

centros populacionais, como Belo Horizonte e Contagem, como em pequenos, como Leopoldina e Nepomuceno. Além disso, o PIB *per capita* é bem variável, sendo Varginha a cidade com maior renda concentrada, enquanto Nepomuceno e Curvelo são os municípios com os menores índices entre as localidades que abrigam *campi* do CEFET - MG. Com base nesses dados é possível estabelecer relações entre a renda *per capita* dos alunos e o desenvolvimento dos municípios em que estão localizados as unidades do CEFET – MG, possibilitando à instituição informações relevantes sobre o contexto de cada *campus*.

Damiani (2006), ao analisar características pessoais e familiares associadas ao fracasso escolar na cidade de Pelotas (RS), elenca a renda familiar como um dos fatores extraescolares influentes. Apesar de o fracasso escolar ser um fenômeno multivariado e estar relacionado também a fatores intraescolares, os achados dessa pesquisa apontam que um estudante com renda familiar menor do que um salário mínimo teria uma chance 2,9 vezes maior de risco para episódios de evasão e reprovação, comparado ao aluno com renda familiar superior a seis salários, no Ensino Fundamental. Portanto, a condição econômica dos alunos pode influenciar na sua permanência e no seu desempenho escolar. Dessa forma, podemos inferir que a assistência estudantil executada através de bolsas escolares poderá impactar positivamente nesses indicadores, se partirmos do pressuposto que incrementos na renda familiar melhoram a trajetória escolar dos alunos.

Considerando os dados institucionais apresentados, referentes à eficácia no rendimento escolar, faz-se necessário resgatar os objetivos e as ações da Política de Assuntos Estudantis, visando contribuir para a uma trajetória educacional bem sucedida. Sendo assim, o intuito da próxima seção será apresentar a Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG e demonstrar sua relação com o fomento à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes.

1.3 A Política de Assuntos Estudantis do CEFET - MG

A última seção do primeiro capítulo apresenta a Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, bem como resgata um breve histórico de sua construção, elenca as principais ações subsidiadas e detém-se mais atentamente ao programa de bolsas estudantis. Além disso, a seção tenta estabelecer a falta de delimitação de instrumentos formais de avaliação das ações voltadas à assistência estudantil no texto político, ferramentas que favoreceriam, na prática, os

profissionais envolvidos e possibilitariam a correlação entre a concessão de bolsas e os indicadores de eficiência no desempenho escolar.

1.3.1 Breve Histórico da Construção da Assistência Estudantil na Instituição

Podemos conhecer os precedentes históricos das ações de assistência estudantil, na instituição, através dos estudos feitos por Alves (2005) e Oliveira (2011). Assim, será possível vislumbrar com mais clareza como os objetivos e princípios da política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG formam embasados por concepções e influências constituídos ao longo da história institucional.

Alves (2005), ao pesquisar a assistência social aos estudantes do CEFET – MG, resgata as ações prestadas na instituição ao longo do tempo e a influência desse percurso nas ações atuais da SAE. A partir da criação da escola, percebe-se que as atividades prestadas estavam relacionadas com a condição socioeconômica dos alunos, a quem era destinado o ensino profissional: “pobres, órfãos e delinquentes” (ALVES, 2005, p. 84). Assim, a instituição contava com a ajuda de pessoas leigas, internas e externas à comunidade escolar, bem como com investimentos federais intermitentes.

O atual CEFET – MG já contou com internato, visando atender alunos que moravam no interior e vinham para a capital estudar, e com refeitórios que disponibilizavam as principais refeições diárias a todos os alunos, ao longo de sua história. Assim, estavam garantidos ao aluno carente diversos mecanismos que propiciavam a permanência institucional, como assistência médica e prática esportiva. A partir de 1968, esses dispositivos assistenciais foram substituídos pelo aumento do número de alunos e de salas de aula, além do incremento dos laboratórios institucionais. Em contrapartida, desde 1966, já foram sendo implementadas bolsas estudantis, por meio do Programa Especial de Bolsas de Estudos (PEBE), em parceria entre o Ministério do Trabalho e Sindicato dos Trabalhadores (ALVES, 2005). Assim, percebe-se que as práticas assistencialistas foram sendo alteradas ao longo do tempo, de acordo com a evolução institucional, com predomínio da concessão de bolsas estudantis.

De acordo com Alves (2005), o PEBE objetivava contribuir para a permanência do aluno com baixa condição socioeconômica, sendo necessária a dependência do aluno de algum responsável que fosse sindicalizado. O programa evoluiu com o surgimento de novas modalidades de bolsas (PEBE 2, PEBE 3, PEBE

6, dentre outros), em alguns casos destinadas a carreiras específicas, podendo ser necessário o reembolso posterior ou não. A partir de 1971, inicia-se um processo de questionamento da pertinência das bolsas estudantis oferecidas, considerando a mudança de perfil dos alunos matriculados nas instituições federais de ensino profissional, de forma geral: de estudantes carentes percebe-se que a procura passa a ser de jovens com melhor situação socioeconômica, visando o preparo adequado para o ensino superior. Além disso, a autora sinaliza que o exame necessário para acesso também se tornava um empecilho para o ingresso institucional:

Ficava, assim, demonstrado, que o acesso dos estudantes mais pobres ao ensino técnico era quase impossível, sendo que, na verdade, eles é que deveriam se constituir a clientela potencial deste tipo de formação e eram os que tinham maior possibilidade de seguir a carreira de técnico como opção profissional (ALVES, 2005, p.90).

Com relação a isso, em 1972, a modalidade 7 do PEBE, denominada também como Pró-Técnico, foi implementada nas instituições federais de ensino técnico. Consistia na concessão de curso preparatório para a seleção de ingresso e de bolsas de estudo, destinados a candidatos com baixa situação econômica. Apesar da extinção oficial do programa e dos recursos destinados a ele em 1988 (ALVES, 2005), atualmente, há algumas modalidades de curso preparatórios, denominados ainda como Pró-Técnico, em alguns *campi* institucionais do CEFET – MG.

Outro importante mecanismo que subsidiava ações assistenciais durante a história do CEFET – MG era a “Associação Cooperativa e de Mutualidade” ou Caixa Escolar. Os recursos destinados a esse fundo provinham de diversas fontes na instituição, como doação de funcionários ou empresas, recursos intermitentes federais, taxas específicas internas, advindas, por exemplo, da cessão do espaço físico para outras instituições. Parte dos recursos da Caixa Escolar institucional era investido em bolsas concedidas a estudantes com baixa condição financeira para auxílio em questões materiais relacionadas à escola, situação de doença ou participação em atividades acadêmicas externas. Em contrapartida, o aluno deveria realizar atividades de trabalho na instituição durante o período letivo, constituindo-se assim em uma bolsa trabalho ou atividade. Assim, já havia no CEFET - MG programas assistenciais internos, com recursos também internos, que buscavam contribuir para a permanência estudantil (ALVES, 2005).

Oliveira (2011) também elabora um histórico da criação e implementação da Política de Assuntos Estudantis no CEFET – MG, pelo levantamento realizado das iniciativas dos *campi* I e II (Belo Horizonte), a partir de arquivos da Seção de Assistência ao Estudante e da busca por informações de profissionais da instituição envolvidos. Para essa autora, o início das atividades de assistência estudantil no CEFET - MG, de forma mais estruturada e formal, ocorreu a partir de 1972: neste ano foi instituído o Programa Bolsa Trabalho (Decreto nº9.927/72), política já mencionada na seção relativa ao breve histórico das políticas de assistência estudantil no país. O programa consistia no pagamento de bolsas para alunos carentes, de diversos níveis de ensino, que trabalhassem até vinte horas semanais em órgãos públicos ou privados. Além disso, buscava incentivar a formação de hábitos referentes ao trabalho e fomentar o estudo, por meio da conciliação dessas atividades (BRASIL, 1972). A gestão local do programa, inicialmente sob a responsabilidade de outros departamentos, passou a ser uma atribuição da Seção de Assistência ao Estudante (SAE) do CEFET – MG, em 1974, sendo que nessa época o setor já contava com profissionais especializados (assistentes sociais e técnico em assuntos educacionais) (OLIVEIRA, 2011).

Apesar da existência e funcionamento anterior, a SAE só foi oficialmente criada, em termos de legislação interna, em 1984 por meio do Regimento Geral do CEFET - MG, sendo o setor um dos integrantes do Departamento de Apoio às Atividades de Ensino. Nessa época, o programa de merenda escolar foi um dos focos do trabalho da seção, inicialmente na administração direta dos fundos relacionados e posteriormente apenas na seleção de estudantes beneficiados. Já em 1989, foram implementados dois programas de bolsas: de manutenção (atualmente denominada de Bolsa Permanência) e de auxílio emergencial, pela utilização de recursos da Caixa Escolar (OLIVEIRA, 2011).

Nos anos 90, a SAE intensificou suas ações e criou novas frentes de trabalho, como a disponibilização de atendimento psicológico, participação de atividades de extensão e desenvolvimento de projetos socioeducativos contribuindo, por exemplo, em ações educativas voltadas para a sexualidade e orientação profissional dos estudantes. Além disso, com a reformulação da bolsa trabalho, em 1997, a SAE passou a administrar o então denominado programa de Bolsa de Complementação Educacional (OLIVEIRA, 2011).

Em 2004, foi publicada a Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, pela resolução CD 083/04, dotando a assistência estudantil de uma normatização interna, passo considerado extremamente importante para a consolidação das ações. Já em 2006, com a extinção oficial da contribuição discente para a chamada Caixa Escolar, a instituição assumiu o financiamento das ações de assistência, inclusive com relação ao pagamento das bolsas. Outro avanço deu-se no tocante à alimentação dos alunos; a SAE comemorou, em 2009, a inauguração do restaurante do *campus* II e a reinauguração do restaurante estudantil do *campus* I, em 2010, fato que permitiu a universalização do atendimento aos alunos neste aspecto (OLIVEIRA, 2011), nas citadas unidades institucionais.

O quadro 03, a seguir, elaborado por Oliveira (2011), apresenta as principais atividades da assistência estudantil do CEFET – MG, de 1973 a 2010, nos *campi* I e II:

Quadro 03: Histórico das atividades da Seção de Assistência ao Estudante do CEFET – MG, nos campi I e II

Década / Ano	Ações /Atividades
1973	Início do atendimento profissional aos estudantes em programas sociais. Instituído o Programa Bolsa Trabalho.
1983	Regulamentação da Caixa Escolar – arrecadação da contribuição dos estudantes para financiamento de parte dos programas de assistência.
1984	Criação da Seção de Assistência ao Estudante ligada ao Departamento de Apoio às Atividades de Ensino. Implantação do Banco de livros e Materiais didáticos, financiados pela União. Programa Merenda Escolar por: CEFET - MG, Caixa Escolar, estudantes, Fundação de Assistência ao Estudante e Programa Estadual de Alimentação Escolar.
1989	– Implementação dos Programas de Manutenção e Auxílio Emergencial financiados pela caixa escolar.
Década de 90	Ampliação da equipe de assistência estudantil com a manutenção e a implantação de ações socioeducativas. Ocorreu investimento decrescente do governo federal em programas de assistência estudantil, chegando à manutenção exclusiva dos mesmos com recursos advindos dos próprios estudantes. Administração e parte da execução transferidas para a Caixa Escolar. Criação de Unidades de Ensino no interior do Estado; administração centralizada em BH – <i>campus I</i> e execução local, com quadro de pessoal instável e precário.
	1997 - o Programa Bolsa de Trabalho que foi reelaborado passando a ter enfoque diferente ao previsto no Decreto Nº 69927/ 72. Passou a ser denominado Programa Bolsa de Complementação Educacional. Realizada a 1ª pesquisa de caracterização socioeconômica e cultural dos estudantes do 2º e 3º graus, orientada pelo FONAPRACE.
	1999 – Criação da SAE – <i>campus II</i> –, desenvolvendo os trabalhos junto à SAE – <i>campus I</i> –, compondo uma só equipe.
Década de 2000	Equipe reduzida e redução das atividades da SAE, principalmente as ações socioeducativas. Permaneceram os programas do eixo de permanência.
	2001 - Realizada a 2ª pesquisa de caracterização socioeconômica e cultural dos estudantes de graduação, orientada pelo FONAPRACE.
	2004 - Extinção da Caixa Escolar. Aprovação da Política de Assuntos Estudantis, pela Resolução CD 083/04. Criação da Coordenadoria de Assuntos Estudantis, subordinada à Diretoria Geral. Financiamento dos programas de assistência estudantil com recursos do orçamento do CEFET - MG, mantida a contribuição dos estudantes.
	2005: Perspectiva de ampliação gradativa dos investimentos e do atendimento aos estudantes nos Programas que compõem a assistência estudantil. Início da construção do novo restaurante no <i>campus I</i> .
	2006: Extinção da contribuição dos estudantes com financiamento integral da assistência estudantil pelo CEFET - MG. Início da recomposição de equipes nos <i>campi</i> de Leopoldina e Divinópolis e demais <i>campi</i> . Transferência do programa de material didático para a biblioteca.
	2007 – Implementação da SAE <i>campus II</i> .
	2009 – Inauguração do restaurante no <i>campus II</i> , com universalização do atendimento aos estudantes, estendido a servidores; reestruturação das ações entre os <i>campi I</i> e II.
	2010 – Inauguração do novo restaurante do <i>campus I</i> com universalização do atendimento aos estudantes, estendido a servidores; realizada a 3ª pesquisa de caracterização socioeconômica e cultural dos estudantes de graduação, orientada pelo FONAPRACE.

Fonte: OLIVEIRA, 2011, p. 35-36.

As SAEs dos demais *campi* foram compostas ao longo do tempo, não sendo encontrados dados sistematizados e agrupados da instituição sobre o histórico do setor referente às outras unidades.

1.3.2 Caracterização da Política de Assuntos Estudantis do CEFET - MG

A Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG está regulamentada por meio da resolução aprovada pelo Conselho Diretor CD – 083/04, de 13 de dezembro de 2004. Essa legislação está dividida em nove capítulos, sendo eles: dos princípios; dos objetivos; da gestão da política e dos programas; da estrutura da coordenadoria de assuntos estudantis; dos programas, projetos e ações sociais; dos critérios de atendimento; do público da Política de Assuntos Estudantis; do financiamento e das disposições transitórias (CEFET – MG, 2004). A seguir apresentaremos os principais pontos de cada um deles, a fim de favorecer uma visão mais ampla do documento.

O capítulo um trata dos princípios norteadores da Política de Assuntos Estudantis da instituição, isto é, das premissas fundamentais para sua compreensão e atuação. São eles:

- I. Gratuidade do ensino;
- II. Igualdade de condições para acesso e permanência no CEFET - MG;
- III. Formação ampla direcionada ao desenvolvimento integral dos estudantes;
- IV. Garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil;
- V. Orientação humanística e preparação para o exercício pleno da cidadania;
- VI. Defesa da justiça social e eliminação de todas as formas de preconceitos;
- VII. Pluralismo de idéias e reconhecimento da liberdade como valor ético central;
- VIII. Integração com as atividades fins da Instituição: ensino, pesquisa e extensão (CEFET – MG, 2004, p.1).

Já no segundo capítulo, a partir dos princípios, são definidos os objetivos principais da política em questão:

- I. Promover o acesso e a permanência na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino;
- II. Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas;

- III. Contribuir para a melhoria das condições econômicas, sociais, políticas, familiares, culturais, físicas e psicológicas dos estudantes;
- IV. Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando prevenir e minimizar a retenção, a reprovação e a evasão escolar;
- V. Reduzir os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais;
- VI. Promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios de caráter cultural, esportivo artístico, científico e tecnológico;
- VII. Preservar e difundir os valores éticos de liberdade, igualdade e democracia (CEFET – MG, 2004, p. 1).

Estes objetivos encontram-se alicerçados em várias ações institucionais. A política destaca a criação/aperfeiçoamento de mecanismos que favoreçam a igualdade no acesso e na permanência dos alunos; ações que visem o seu bem-estar social, de forma ampla; a execução de um programa de bolsas que contemple vários aspectos da vida estudantil, dentre outras iniciativas.

Para alcance dos objetivos estabelecidos, a política preconiza a ação integrada da coordenação responsável e de vários setores, no capítulo três, como seções pedagógicas, diretorias de unidade, departamentos ligados a atividades de pesquisa e extensão na instituição e órgãos colegiados. Segundo a política, as ações desenvolvidas para concretização dos objetivos pretendidos deverão estar concentradas em cinco eixos de atuação: democratização do acesso escolar a minorias e populações socialmente excluídas; permanência do aluno na instituição e conclusão da etapa de ensino com qualidade; desenvolvimento de projetos socioeducativos e de assessoria que contribuam para a melhoria da qualidade educacional; democratização dos projetos sociais direcionados aos alunos e, por fim, aprofundamento do conhecimento acerca da instituição escolar, por estudos e pesquisas específicas (CEFET – MG, 2004).

A Coordenação de Assuntos Estudantis definida pela política, especificada no capítulo quatro, está a cargo da atual Secretaria de Política Estudantil (SPE), antiga Coordenação Geral de Desenvolvimento Estudantil (CGDE). Na nova estrutura organizacional do CEFET – MG, descrita na Resolução CD-049/12 de 3 de setembro de 2012, a coordenação ganha status de secretaria e uma nova nomenclatura (CEFET – MG, 2012f), estando agora vinculada diretamente à diretoria geral da instituição. Sendo assim, onde se lê “Coordenação de Assuntos Estudantis” (CGDE), corresponde a “Secretaria de Política Estudantil” (SPE). Além

dessa mudança, as Seções de Assistência Estudantil também passaram por alterações, sendo agora consideradas coordenações específicas por unidade. A fim de facilitar a identificação e visão geral e considerando o uso mais corrente do termo e a nomenclatura usada na política, utilizaremos a expressão “SAE” a fim de mencionar o setor responsável pelo trabalho relacionado à assistência estudantil em cada *campus*, apesar da alteração da nomenclatura pela nova resolução: de “Seção de Assistência Estudantil” (SAE) para “Coordenação de Política Estudantil” de cada unidade.

A SPE, segundo a política, deverá ser constituída minimamente por um coordenador, um assistente e um secretário. Além deste setor específico, diretamente responsável pela execução da política, cada *campus* deverá contar com uma equipe descentralizada, as SAEs, relacionada à SPE e subordinada à diretoria da unidade correspondente. Essas equipes locais deverão ser formadas, preferencialmente, pelos seguintes profissionais: assistente social, psicólogo, pedagogo e assistente em administração (CEFET – MG, 2004) e responderão localmente pelas ações de assistência estudantil.

Os programas, projetos e ações sociais são delimitados no capítulo cinco da Política de Assuntos Estudantis e concentram-se nos cinco eixos de atuação já citados. No eixo sobre a “democratização do acesso”, a política pressupõe a assessoria tanto aos órgãos responsáveis pela organização do vestibular, quanto às diretorias institucionais, na busca pela inclusão de minorias e segmentos excluídos socialmente. Já no eixo que contribui para a “permanência na escola”, o documento estabelece o programa de bolsas e suas modalidades, o trabalho de orientação psicossocial e pedagógico, o programa de saúde física e mental e outros projetos integrados.

O terceiro eixo, ainda relativo às ações a serem desenvolvidas, contempla a busca por avanços qualitativos no ensino, por meio do estabelecimento dos programas chamados de socioeducativos, que objetivam trabalhar temas como: “debates sobre o trabalho, orientação afetivo-sexual, prevenção ao uso/abuso de álcool e outras drogas, pesquisa acadêmica e extensão e outros temas de interesse dos estudantes” (CEFET – MG, 2004, p. 4). O eixo seguinte, sobre “democratização da educação e dos programas sociais”, propõe a participação comunitária nas ações voltadas para a assistência estudantil, pelo compartilhamento de informações relevantes. Por fim, o eixo que trata a respeito do conhecimento institucional indica a

realização de estudos sobre o alunado, a contribuição com sistemas de informação e o acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes participantes das ações do programa de permanência, com intuito de desenvolver estratégias de minimização da evasão/reprovação (CEFET – MG, 2004).

Os critérios de atendimento são definidos no capítulo seis, sendo que a política determina claramente que o público prioritário é composto por alunos com baixa condição socioeconômica comprovada para participação nos programas de permanência. O capítulo sete estabelece que o público da Política de Assuntos Estudantis são estudantes matriculados na instituição, ex-alunos, familiares e responsáveis (CEFET – MG, 2004).

O oitavo capítulo trata a respeito do financiamento, afirmando que as ações advindas da política são concebidas como direito do estudante e que os recursos financeiros “deverão ser garantidos e financiados pela instituição com recursos públicos, das fontes do tesouro e de arrecadação própria da instituição” (CEFET – MG, 2004, p. 5). Um fundo de Assistência Estudantil deverá receber os recursos destinados às ações previstas, podendo advir do aluguel de cantinas terceirizadas localizadas na instituição, quantias coletadas pelos restaurantes estudantis, percentuais de outros recursos e do tesouro nacional. Cabe à SPE prever o financiamento necessário, por meio de orçamento submetido ao diretor geral do CEFET – MG, sendo que este deverá ser ampliado no mínimo em 10% a cada ano buscando a universalização das ações (ano base 2004), segundo a Política de Assuntos Estudantis. Por fim, o capítulo nove, “das disposições transitórias”, prevê a discussão da política com a comunidade e o envio de versão revisada até junho de 2005 ao Conselho Diretor (CEFET - MG, 2004).

A Política de Assuntos Estudantis determina e esclarece as funções e objetivos da assistência estudantil no CEFET – MG, os principais atores envolvidos, o público-alvo, o entendimento técnico de como o programa deve ser estabelecido de forma geral. A inexistência de mecanismos de monitoramento e de avaliação explícitos no documento reforça a ideia de que não há um instrumento formal e institucional que permita aos profissionais envolvidos a análise e explicitação dos avanços e dificuldades. A pesquisa de campo poderá apontar com mais clareza e profundidade esta lacuna e as implicações dessa na assistência prestada e sua relação com o desempenho dos alunos bolsistas, temas que serão abordados no capítulo dois deste trabalho.

1.3.3 Principais Ações Subsidiadas pela Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG

Na prática, a Política de Assuntos Estudantis é executada pela SPE e pelas equipes que compõem a Seção de Assistência Estudantil (SAE) em cada *campus*. Segundo o organograma executivo disponível no Relatório de Gestão de 2011, a CGDE estava subordinada à Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário, juntamente com outras três coordenações gerais (de Programas de Extensão e Desenvolvimento Comunitário; de Transferência Tecnológica, e de Atividades Culturais). Atualmente, a SPE está subordinada diretamente à direção geral da instituição (CEFET – MG, 2012f). Cada SAE responde tecnicamente à SPE e hierarquicamente à diretoria do *campus* ao qual está vinculada. Os dados que serão apresentados nesta seção foram obtidos por fontes documentais e da observação da autora, com foco no trabalho desenvolvido pelo setor.

A SPE atualmente é formada por três subsecretarias, sendo elas: Subsecretaria de Programas de Bolsas e de Acompanhamento Psicossocial; Subsecretaria de Programas de Alimentação Estudantil e Subsecretaria de Programas de Acesso e Temáticas das Juventudes. As subsecretarias foram criadas em 2012 e procuram dar suporte à SPE, buscando fomentar ações a serem desenvolvidas em diferentes frentes de trabalho.

Todas as unidades do CEFET – MG, exceto o *campus* VI de Belo Horizonte e o *campus* mais recente (*campus* XI – Contagem), possuem equipes da SAE, porém a composição dos profissionais varia um pouco. A maioria das equipes conta com um profissional assistente social e um psicólogo, contudo em algumas unidades que possuem restaurante estudantil há também profissionais formados em administração e nutrição para acompanhamento das atividades relacionadas. A composição das equipes, por *campus*, pode ser visualizada através do quadro 04:

Quadro 04: Composição da equipe profissional da SAE, por *campus*

	Profissionais	Existência de restaurante estudantil
<i>Campus I</i> Belo Horizonte	Administrador: 1 Assistente Social: 2 Nutricionista: 1 Psicólogo: 1 Auxiliar Administrativo: 2 Assistente Administrativo: 1	Sim
<i>Campus II</i> Belo Horizonte	Administrador: 1 Assistente Social: 1 Nutricionista: 2 Psicólogo: 1	Sim
<i>Campus III</i> Leopoldina	Assistente Social: 1 Psicólogo: 1	Não
<i>Campus IV</i> Araxá	Assistente Social: 1 Nutricionista: 1 Psicólogo: 1	Sim
<i>Campus V</i> Divinópolis	Assistente Social: 1 Nutricionista: 1 Psicólogo: 1	Sim
<i>Campus VI</i> Belo Horizonte	Não existe equipe da SAE	Não
<i>Campus VII</i> Timóteo	Assistente Social: 1 Psicólogo: 1	Não
<i>Campus VIII</i> Varginha	Assistente Social: 1 Psicólogo: 1	Restaurante em fase de finalização
<i>Campus IX</i> Nepomuceno	Assistente Social: 1 Psicólogo: 1	Não
<i>Campus X</i> Curvelo	Assistente Social: 1 Nutricionista: 1	Sim
<i>Campus XI</i> ¹⁷ Contagem	Não existe equipe da SAE	Não

Fonte: Elaboração da autora.

A Política de Assistência Estudantil não contempla o envolvimento de administradores e nutricionistas, provavelmente porque as inaugurações dos restaurantes estudantis deram-se posteriormente à elaboração do documento. Por outro lado, essa legislação orienta a participação do profissional pedagogo no setor, porém em nenhum dos *campi* há a participação desse profissional na seção. A explicação recorrente é porque como o trabalho na execução da política é feito em parceria, a presença deste especialista em outros setores na instituição já seria suficiente para assegurar sua contribuição na execução da política. Também não é comum a lotação de assistente em administração nos *campi*, havendo esse profissional apenas no *campus I*.

¹⁷ *Campus* com início de funcionamento recente.

A Política de Assistência Estudantil (CEFET - MG, 2004) organiza o trabalho relacionado à assistência em cinco eixos já mencionados, pelo favorecimento: a) da democratização do acesso; b) da permanência; c) da qualidade do ensino; d) da democratização da educação e dos programas sociais e e) do conhecimento institucional. Veremos, na prática, como o trabalho da SAE está voltado para estes eixos.

Quanto ao favorecimento da democratização do acesso, antigamente a SAE participava da seleção dos candidatos que solicitavam isenção da taxa de inscrição, por meio do trabalho dos assistentes sociais. Este processo atualmente é de atribuição da COPEVE (Comissão Permanente do Vestibular), responsável pelo processo seletivo. Sendo assim, podemos inferir que, atualmente, a participação da SAE nessa questão encontra-se no fomento da discussão institucional e na disponibilização de assessorias. O programa de isenção da taxa referente à participação no processo seletivo (vestibular de acesso) do CEFET - MG, consiste na análise de documentos comprobatórios da baixa condição socioeconômica do candidato e um questionário socioeconômico familiar, visando à validação da inscrição sem pagamento da referida taxa (CEFET – MG, 2012g).

Já no eixo de ações que buscam contribuir para a permanência do aluno na escola, destacam-se duas frentes de trabalho: a concessão de bolsas e a disponibilidade de orientação psicossocial e pedagógica, segundo a política. O programa de bolsas, na prática, é executado por meio das seguintes ações: divulgação do serviço, inscrição dos alunos interessados e seleção dos que atendem aos critérios estipulados de baixa condição socioeconômica. Este estudo é realizado por meio do preenchimento de um formulário específico, da apresentação de documentos comprobatórios pessoais, de renda e de despesas e ainda da possibilidade de participação em uma entrevista com assistente social.

A metodologia de seleção do programa de bolsas foi elaborada pelos profissionais assistente sociais da SAE, por meio de reuniões e discussões, sendo utilizada nos moldes atuais desde 2009. Pela metodologia é possível quantificar a situação socioeconômica do aluno por meio de um índice de classificação (IC) numérico. Os alunos com IC igual ou inferior a um (1) são o público-alvo para concessão de bolsas, por possuírem uma condição socioeconômica considerada baixa, comprovadamente, fato que pode comprometer seu rendimento e desempenho escolar, sendo a bolsa uma forma de assistência relevante.

Atualmente, os *campi* atendem ainda diferentes ICs, de acordo com o número de bolsas disponíveis e com o recurso destinado à assistência estudantil, não sendo contemplados, em alguns casos, todos os alunos aptos considerados pela avaliação socioeconômica. A uniformização dos ICs de atendimento e a universalização de bolsas para o público-alvo são discussões constantes entre as SAEs, a fim de qualificar o atendimento prestado.

A cada novo ano letivo abrem-se as inscrições para selecionar os alunos a serem incluídos no programa, de acordo com o número de bolsas disponíveis, sendo a participação de caráter inicialmente anual, podendo o benefício ser novamente concedido nos demais anos de formação do estudante, conforme a sua condição socioeconômica. Importante ressaltar que ao serem solicitadas ações como transferência para outra instituição de ensino, trancamento ou se ocorrer desligamento, jubramento ou abandono institucional do aluno, no decorrer do ano letivo, o pagamento da bolsa é automaticamente interrompido.

Os instrumentos utilizados para a seleção socioeconômica do programa de bolsas, realizada por assistente social, são: formulário socioeconômico específico, comprovação documental e entrevista. O formulário deve ser preenchido pelos alunos interessados, com informações referentes a aspectos familiares como renda, moradia, bens, nível de escolaridade etc. Além disso, os estudantes devem apresentar documentos comprobatórios de renda, despesa e de identificação, que atestem as informações relatadas. Os alunos e/ou seus familiares ainda poderão ser convocados a participarem de entrevista, visando à complementação das informações necessárias para desenho do perfil socioeconômico e posterior classificação (IC).

Ao ser selecionado, o bolsista assina um termo de compromisso para ingresso ao programa, contendo no documento seus direitos e deveres. No caso de alunos menores de idade, o responsável também deverá assinar o mesmo documento para ter ciência das exigências e do funcionamento do programa.

Além do programa de bolsas, a contribuição da assistência estudantil para a permanência do aluno preconiza a disponibilização de serviços de orientação psicossocial e pedagógica a todos os alunos matriculados (CEFET - MG, 2004). Este serviço é geralmente realizado por meio de acolhimento da demanda espontânea, isto é, atendimento dos alunos que procuram o serviço para tal. Dentro da perspectiva de assistência psicossocial, muitos *campi* dispõem de um serviço de

plantão psicológico: serviço de escuta, acolhimento, orientação/aconselhamento psicológico para alunos e familiares, em questões consideradas críticas e urgentes. A orientação da SPE é que os casos que demandem psicoterapia ou uma abordagem continuada sejam encaminhados para serviços externos à escola.

A orientação psicossocial disponibilizada também conta com o trabalho desenvolvido pela assistência social, no diagnóstico, orientação e intervenção em problemas sociais que podem afetar o aluno e sua família e ter impacto negativo no seu desempenho escolar. Já a orientação pedagógica puramente técnica possivelmente não é realizada, pois não existem pedagogos na equipe.

No terceiro eixo, que busca contribuir para a qualidade do ensino, a política salienta o desenvolvimento de projetos socioeducativos em temas como o mundo do trabalho, a prevenção do uso de drogas, a discussão sobre sexualidade e afetividade, dentre outros temas pertinentes ao universo do estudante (CEFET - MG, 2004). Pode-se observar que cada *campus* possui autonomia para o desenvolvimento de atividades pertinentes à sua realidade e existem ainda alguns projetos sendo desenvolvidos de forma paralela em todas as unidades, como por exemplo, a realização do “I Seminário sobre Diversidade no CEFET – MG”, realizado em 2011 em várias unidades de forma concomitante.

A democratização da educação e dos programas sociais, o quarto eixo da política, deve ser executada a partir da divulgação e incentivo à participação das atividades de assistência estudantil (CEFET - MG, 2004). Esta intenção pode ser visualizada mais concretamente nas ações de divulgação do programa de bolsas que ocorrem nos *campi* geralmente no período da matrícula para alunos ingressantes e no final de cada período letivo para alunos já matriculados na instituição.

Por fim, o quinto eixo da política consiste em ações que visem ampliar o conhecimento institucional, por meio de pesquisas e estudos (CEFET - MG, 2004). De forma geral, este tipo de iniciativa é facultado a cada *campus*, a partir de sua realidade e demandas. Há algumas ações conjuntas entre as unidades, porém percebe-se que não há uma sistemática específica para a sua realização.

1.3.4 O Programa de Bolsas Estudantis do CEFET – MG

A Política de Assistência Estudantil cita quatro tipos de bolsas financeiras a serem concedidas aos alunos, visando contribuir com a sua permanência na escola.

São elas: Bolsa de Complementação Educacional, Bolsa de Alimentação, Bolsa Permanência e Bolsa Emergencial (CEFET - MG, 2004). Buscaremos especificar o funcionamento e os objetivos de cada uma delas, pela apresentação dos regulamentos específicos existentes. Os recursos para os programas advêm do orçamento da União e recursos próprios da instituição.

1.3.4.1. Bolsa Complementação Educacional (BCE)

A Bolsa Complementação Educacional é um programa de responsabilidade da SAE e tem como objetivo principal associar o desenvolvimento de projetos técnico-científicos à concessão de bolsas a estudantes com baixa condição socioeconômica comprovada. A BCE possui um regulamento com diretrizes gerais, sendo baseado na Lei de Estágio (Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 e Orientação Normativa nº 7 de 30 de outubro de 2008). Este programa visa dar um suporte à aprendizagem do aluno, por sua natureza pedagógica e social, tendo por objetivos principais: auxílio financeiro para alunos com baixa condição socioeconômica; complementação da aprendizagem pelo desenvolvimento das atividades do programa; desenvolvimento técnico e profissional e oportunidade de vivências em atividades de trabalho e/ou de extensão comunitária (CEFET – MG, s/d a).

O funcionamento do programa, geralmente pode ser descrito da seguinte forma: a SAE divulga a seleção de projetos, quase sempre, por chamada pública; servidores ou professores inscrevem projetos relacionados aos cursos oferecidos por cada unidade e descrevem as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos bolsistas; a SAE, por meio da formação de uma comissão específica, seleciona os melhores projetos de acordo com o número de vagas de bolsas disponíveis e posteriormente seleciona os alunos, de acordo com critérios socioeconômicos. Cabe à SAE acompanhar o desenvolvimento dos projetos e avaliar o programa (CEFET – MG, s/d a).

A carga horária de dedicação do estudante ao projeto não pode exceder a vinte horas semanais e as atividades da BCE não deverão prejudicar seu rendimento escolar (CEFET – MG, s/d a). Essa bolsa pode ser acumulada com a Bolsa Alimentação, descrita a seguir.

1.3.4.2. Bolsa Alimentação (BA)

A concessão da Bolsa Alimentação faz parte do Programa de Alimentação Estudantil, visando contribuir para uma refeição de qualidade para os estudantes e para a permanência do aluno na escola (CEFET – MG, s/d b). Esse programa conta com o restaurante estudantil em algumas unidades institucionais (Belo Horizonte, Araxá, Divinópolis, Curvelo e Varginha, esse em fase de conclusão) e, em alguns desses, com equipe técnica especializada para sua administração, como administradores e nutricionistas. Nessas unidades, o atendimento é universalizado, isto é, os alunos com baixa condição socioeconômica são isentos do pagamento da refeição e os demais estudantes tem acesso à alimentação oferecida com baixo custo. Já nos demais *campi* (Leopoldina, Timóteo e Nepomuceno) onde não existe ainda o restaurante estudantil, somente os alunos carentes contam com a concessão de bolsas para custeio da alimentação (BA), no valor equivalente a, no mínimo, dois terços do custo médio da refeição comercializada no entorno do *campus* (CEFET – MG, s/d b). Nesses casos, o atendimento não é universalizado a todos os estudantes.

O programa de alimentação estudantil conta com um regulamento próprio, que assegura o caráter social das ações, a busca pelo oferecimento de uma alimentação de qualidade a baixo custo, visando contribuir para a permanência do estudante e sua formação integral. A gestão do programa está sob a responsabilidade da SAE, sendo um trabalho articulado com os demais setores institucionais. O programa ainda possui aspectos de caráter socioeducativo com relação ao tema alimentação a serem desenvolvidos pelos profissionais da equipe (CEFET – MG, s/d b).

A BA pode ser acumulada com a Bolsa Complementação Educacional, Bolsa Permanência, apresentada a seguir, e Bolsa Emergencial.

1.3.4.3 Bolsa Permanência (BP)

A BP busca garantir aos alunos com baixa condição socioeconômica comprovada a manutenção dos estudos que poderiam ser prejudicados por problemas financeiros. A dificuldade de arcar com as despesas escolares (moradia em república, transporte, cursos extracurriculares, materiais, dentre outras) pode ser compensada ou minimizada com a concessão dessa bolsa, favorecendo a permanência do bolsista na instituição, a conclusão do curso e a formação integral.

A BP possui regulamento interno próprio, onde são fixadas suas diretrizes principais (CEFET – MG, s/d c).

A BP pode ser acumulada com a BA e entre os deveres do bolsista estão definidos o desempenho mínimo de 60% nas disciplinas cursadas e frequência mínima de 75% às aulas. Além disso, cabe ao estudante procurar a SAE no caso de dificuldades de aprendizagem, a fim de buscar estratégias de recuperação. A bolsa poderá ser cancelada em caso de desrespeito aos deveres estabelecidos aos bolsistas, descritos no termo de compromisso assinado pelo aluno, sendo que no caso de desempenho ou frequência insuficiente o cancelamento só se dará após avaliação dos profissionais da SAE (CEFET – MG, s/d c).

1.3.4.4 Bolsa Emergencial (BE)

A BE está prevista na Política de Assuntos Estudantis e consiste em um auxílio financeiro ao estudante, por meio de concessão de bolsa financeira por até três meses. Segundo observação, qualquer aluno em alguma situação crítica e problemática, pessoal ou familiar, pode solicitar uma entrevista de avaliação com o assistente social da SAE para requisitar o recebimento da BE que geralmente equivale ao valor da Bolsa Permanência.

A BE visa auxiliar o aluno em um momento considerado de crise momentânea, buscando contribuir para a sua permanência na escola com um suporte financeiro. Esse benefício pode ser acumulado com a Bolsa Alimentação, para aluno já caracterizado como bolsista, dependendo da análise de cada situação, ou ser concedida para estudante que, até então, não recebia nenhum tipo de auxílio financeiro vinculado à SAE.

1.3.5 A Lacuna Avaliativa da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG

A Política de Assistência Estudantil do CEFET – MG almeja contribuir para a permanência e para o sucesso do aluno na instituição. Porém, não é possível visualizar na legislação a definição de mecanismos que consigam monitorar as ações desenvolvidas e avaliar os resultados encontrados, no programa de bolsas e nas demais ações desenvolvidas.

Considerando a educação como direito, a garantia da existência de políticas de assistência aos estudantes e a relevância da instituição CEFET – MG, faz-se

necessário caracterizar a permanência e o desempenho dos alunos bolsistas da EPTNM dessa instituição.

O capítulo 1 apresentou a evolução das políticas relacionadas à assistência estudantil no país, dando ênfase ao contexto das universidades e das escolas federais de educação profissional. Além disso, deu destaque à instituição CEFET – MG e a sua Política de Assuntos Estudantis, por meio da demonstração das principais ações subsidiadas pelo programa. Já o capítulo 2 tratará da associação entre os temas assistência estudantil e equidade, salientando a relevância da avaliação da política implementada para conhecimento de seus efeitos em indicadores educacionais dos estudantes.

2 ANÁLISE DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET- MG

Considerando os pontos levantados no capítulo 1, principalmente no que se refere à apresentação da Política de Assistência Estudantil do CEFET – MG, percebe-se a ausência de recomendações formais para monitoramento e avaliação das atividades realizadas pelas equipes da SAE, no sentido de analisar se as ações efetivadas caminham em direção aos objetivos explicitados por essa legislação institucional. Essa lacuna justifica a elaboração de um sistema avaliativo institucional das ações da assistência estudantil.

O primeiro capítulo demonstrou como as políticas de assistência estudantil foram construídas ao longo do tempo e como foram implementadas em contextos universitários e nas instituições federais de ensino profissional. Posteriormente, foi apresentado o perfil institucional do CEFET – MG, organização de ensino que elaborou a sua política de assistência estudantil em 2004. Sendo assim, é importante reiterar os objetivos específicos da pesquisa, sendo eles: diagnosticar aspectos formais de avaliação da Política de Assistência Estudantil; comparar indicadores educacionais de bolsistas e não bolsistas em uma das unidades institucionais, na perspectiva da temática da equidade educacional; e considerar os efeitos da assistência estudantil em indicadores escolares, a fim de propor a elaboração de mecanismos de avaliação para monitoramento do programa.

Para verificação dessas questões e tendo como objetivo nortear a proposição do sistema avaliativo, o capítulo dois consiste na apresentação e na análise de dados coletados. Além disso, este estudo é baseado em pesquisas bibliográficas que tratam dos temas equidade educacional e avaliação de políticas públicas, possibilitando a correlação entre as informações agrupadas e as perspectivas teóricas mais amplas, além das observações realizadas pela pesquisadora na instituição em análise. A principal técnica de investigação utilizada foi a pesquisa documental, para levantamento de indicadores de desempenho/permanência dos alunos bolsistas, bem como a realização de testes estatísticos para verificação de diferenças entre os grupos e estratos examinados. A justificativa da utilização das técnicas será abordada mais amplamente no item relativo a aspectos metodológicos.

Assim, este capítulo está estruturado em três seções: primeiramente são discutidos aspectos teóricos importantes para a análise do caso, temas como a avaliação de políticas públicas, a definição do conceito de equidade e sua influência

em políticas educacionais, a relação entre os indicadores educacionais e as condições socioeconômicas dos alunos. Já a segunda seção aborda as técnicas metodológicas de pesquisa escolhidas e as justificativas que embasaram a escolha, além dos procedimentos realizados. Posteriormente, na última seção, apresentamos os dados encontrados, com relação aos indicadores educacionais de bolsistas e não bolsistas, as análises e as interpretações desses achados, elencando subsídios capazes de fundamentar a implementação de um sistema avaliativo da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG.

2.1 Aspectos Teóricos

Neste item, apresentamos alguns aspectos teóricos a fim de embasar e contribuir para o presente estudo. Primeiramente, trazemos uma discussão teórica acerca da avaliação de políticas, sua importância, aplicabilidade e implicações, na tentativa de correlacionar a abordagem à política de assistência ao estudantil do CEFET - MG. Além disso, discutimos também o conceito de equidade e sua complexidade, apresentando ainda duas políticas educacionais contemporâneas no país, que visam à democratização do acesso escolar e à melhoria da justiça social. Consideramos essa discussão relevante para dimensionar a Política de Assuntos Estudantis como uma iniciativa educacional que se pretende equitativa. Por fim, resgatamos contribuições teóricas acerca da relação socioeconômica dos alunos e indicadores escolares, como desempenho e evasão educacional. Esse ponto é fundamental para a reflexão sobre a pertinência da referida política, bem como sobre as suas limitações e potencialidades.

2.1.1 A Avaliação de Políticas Públicas

A prática da avaliação é uma ação que permeia diversas atividades humanas, devendo estar presente também nas políticas que direcionam a vida social. Como conceito, podemos considerar a ideia de avaliação proposta por Weiss (1998): o julgamento dos resultados de uma política, por meio de um processo sistemático, e levando-se em conta padrões, explícitos ou implícitos, que devem ser comparados com os efeitos encontrados advindos da intervenção, a fim de aperfeiçoar o programa.

Assim, a avaliação é um processo capaz de mensurar em que proporção as ações realizadas alcançaram os objetivos propostos. Portanto, partimos do

pressuposto que uma política almeja a alteração de circunstâncias, no sentido de propiciar melhorias e avanços, através da formulação de metas. Nesse sentido, a avaliação é importante por apontar se a política contribuiu, e em que medida, para alcance das pretensões propostas.

Das várias finalidades da avaliação descritas por Weiss (1998), duas podem ser destacadas: como ferramenta que embasa a tomada de decisão e como informação que propicia o aprendizado organizacional. No primeiro caso, a autora salienta que o processo avaliativo pode auxiliar na proposição de correções na execução da política, viabilizando mudanças em prol dos objetivos do programa. Além disso, a ferramenta avaliativa deve efetivamente apontar se essas metas estão sendo alcançadas, o que permite tomar decisões a respeito da continuidade, ou não, das ações. Por fim, esse tipo de apreciação é capaz de beneficiar decisões mais embasadas sobre alternativas em aspectos gerais do programa, no processo de implementação, e ajudar em deliberações sobre financiamento das atividades.

Já com relação ao aprendizado organizacional, a avaliação consistirá em um *feedback* a quem executa a política, no sentido de detectar a necessidade de novas práticas e sugerir o aperfeiçoamento das já existentes. Apreciar o programa também propicia a oportunidade de fortalecer seus objetivos e de prestar contas à sociedade sobre a efetividade e eficácia das ações (WEISS, 1998). Além dessas finalidades, Ramos (2008) aponta que o processo avaliativo é eficiente ao dotar a política de legitimidade, bem como viabilizar o conhecimento da satisfação de seus usuários. Sendo assim, a pretensão de avaliar sistematicamente a Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG pode favorecer a tomada de decisão a respeito das ações da assistência estudantil de forma mais consistente, bem como contribuir para que os seus executores e a instituição aprendam com suas próprias práticas.

Antes de prosseguirmos, é importante apresentar alguns conceitos para a compreensão deste trabalho, como a definição adotada de política pública e de política social. O termo política possui muitas dimensões, mas neste trabalho o conceito de Houaiss e Villar (2001, p. 2.253) é conveniente: "série de medidas para a obtenção de um fim", pela ação governamental. A definição de política ainda inclui a ideia de finalidade, a definição de objetivos e os meios de alcance, por um conjunto articulado de decisões governamentais coerentes (AUGUSTO, 1989).

Políticas públicas podem ser descritas como ações implementadas pelo Estado em "setores específicos da sociedade" (HÖFLING, 2001, p. 31),

considerados como de sua responsabilidade, sendo Estado, para a autora, o conjunto de organizações permanentes que viabilizam a ação governamental. Para Augusto (1989), política pública refere-se à ação interventora do Estado na vida social. Assim, apesar de várias acepções a respeito desse conceito, podemos entendê-lo como a ação interventora, principalmente do Estado, em busca de mudanças na realidade, sendo essa atividade influenciada por muitas variáveis como interesses, conflitos e perspectivas de atores diversos. Além disso, Souza (2006) entende que uma política pública pode ser objeto de estudos e análises, a partir de diferentes modelos explicativos, para verificação de pretensões e efeitos, o que possibilita uma abordagem racional e multidisciplinar de sua natureza e de suas repercussões.

Já as políticas sociais são caracterizadas por sua abrangência, geralmente estando relacionadas às áreas de “educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc” (HÖFLING, 2001, p. 1). Sendo assim, podemos inferir que o conceito de política pública é mais amplo e que abriga, em seu escopo, as políticas sociais como uma parte de sua dimensão. Segundo a autora

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

Assim, as políticas educacionais, em essência, podem ser consideradas políticas públicas sociais, por seus objetivos de formação para a cidadania e por buscar propiciar aos indivíduos a melhoria de sua condição social. Nesse sentido, acreditamos que as políticas de assistência estudantil também podem ser inseridas nessa categorização, por seu aspecto redistributivo e pela sua preocupação com a equidade.

Há várias formas de conceber o processo avaliativo de políticas, de forma geral. Cano (2006) classifica a avaliação entre interna (“desenvolvidas por pessoas ou equipes que pertencem ao programa”, p.97) ou externa (“desenvolvidas por consultores ou instituições que não fazem parte do mesmo e que são chamados especificamente para essa finalidade”, p.97); somativa (julgamento de resultados) ou formativa (apreciação do processo). Segundo Condé (2011), esta ação permite estabelecer relações entre o desenho formulado e o processo de implementação,

possibilitando verificar alterações e desvios. Podemos considerar como pretensão desta pesquisa uma avaliação interna da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, considerando que a pesquisadora é uma profissional da instituição, e de caráter somativo, visto o interesse em avaliar os resultados do programa já implementado.

Outra forma de conceber uma política pública é dividi-la em fases, em uma abordagem chamada “ciclo de políticas”. Essa metodologia propõe que uma política pode ser analisada considerando suas várias etapas, geralmente sendo essas interdependentes, dialéticas e cíclicas, apreciadas de forma flexível. Assim, é possível compreender mais claramente seu processo de formulação, implementação e avaliação, facilitando sua apreciação e julgamento, através da analogia do ciclo, simbolizando o movimento na construção e vivência de uma política. De acordo com Souza (2006, p. 29), “essa tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado”. Utilizaremos principalmente, neste trabalho, a perspectiva sobre ciclo de políticas dos autores Condé (2011) e Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994), sendo o trabalho desse último apresentado por Mainardes (2006) e por Mainardes e Marcondes (2009). A escolha da utilização de duas abordagens do método “ciclo de políticas” se dá pela identificação de possíveis correspondências entre as fases propostas pelos autores escolhidos, favorecendo a compreensão da metodologia. Focaremos neste trabalho, as fases relativas ao monitoramento/avaliação de políticas, denominada também de contexto de resultados e efeitos, tema principal da dissertação, apesar de considerarmos a existência de outras fases analíticas também importantes contidas na metodologia.

Condé (2011), sintetizando a contribuição de diversos autores, propõe as seguintes fases do ciclo de políticas: “o problema, informações sobre o problema, o desenho, o ensaio, a implementação, o monitoramento e a avaliação” (p.3). Essa metodologia permite uma análise mais crítica e embasada do processo de construção da política.

Apresentando brevemente as fases propostas por Condé (2011), podemos caracterizar a identificação do problema como a fase inicial de criação da política. Nessa etapa, uma determinada questão ou problemática entra na agenda política, isto é, ganha destaque entre os legisladores e pessoas responsáveis por sua articulação, por representar assuntos de interesse político, aspectos relacionados à

existência de crise ou à oportunidade de resolução de uma questão tida como relevante. Nem todos os assuntos contidos na agenda se tornarão políticas de fato, havendo uma seleção de conteúdos mais importantes, críticos ou interessantes. Depois de determinado o problema a ser resolvido pela política, por possíveis formuladores ou pessoas representativas influentes, é necessário agrupar informações suficientes sobre a temática para iniciar o processo de desenho. As informações sobre o problema advêm de diversas fontes, sendo elencadas as principais variáveis influentes e as possíveis alternativas para resolução (CONDÉ, 2011).

A fase do desenho inicia a etapa de proposição da política propriamente dita e leva em consideração o conhecimento e a opinião de organismos institucionais importantes, as perspectivas de especialistas, a opinião dos próprios responsáveis pelo delineamento, dentre outros consultores e atores influentes na formulação. Sendo assim, essa etapa demonstra também certos aspectos de parcialidade e de personalidade na escolha das opções possíveis, geralmente sendo caracterizada por discussões, conflitos e acordos. A formulação de fato, segundo o autor, “é a transformação de um problema em alternativas de solução, conduzidas por diferentes estratégias e levando em conta o processo decisório sobre as alternativas apresentadas” (CONDÉ, 2011, p. 10). Nessa fase, é procurada uma opção ótima de resolução do problema, considerando os constrangimentos, as informações disponíveis e a(s) capacidade(s) institucional(is) existente(s). Se possível, em alguns casos, ainda há a fase do ensaio, sendo essa caracterizada pela testagem da política, em proporção menor do que a amplitude planejada, visando conhecer sua viabilidade e possibilitando ajustes necessários (CONDÉ, 2011). No caso deste estudo, o desenho político é materializado pela Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, legislação formulada e aprovada institucionalmente.

A implementação consiste na fase de aplicação das diretrizes políticas. Para Condé (2011), essa etapa representa “o teste de realidade, o lugar da ação” (p. 15). Segundo o autor, a partir desse momento será possível perceber a efetividade e a pertinência do desenho político formulado, por meio da execução de ações pelos atores institucionais responsáveis e pela avaliação do público beneficiado. Muitos problemas podem ocorrer nessa etapa, como: distância conceitual entre os responsáveis pela formulação da política e seus executores, podendo gerar conflitos; inexistência de motivação, recursos, condições, poder e/ou tempo por

parte dos executores; incompreensão ou discordância dos objetivos do programa entre os envolvidos, dentre outros (CONDÉ, 2011). Por mais bem formulada que seja uma política, dificilmente ela conseguirá prever e prevenir todos os entraves práticos da implementação que podem ocorrer nessa fase. No caso da Política de Assuntos Estudantis, podemos considerar que ela é executada/implementada através da ação dos profissionais da SAE, nos diferentes *campi* institucionais, por meio de estratégias específicas.

O monitoramento, segundo Condé (2011), consiste em “acompanhar a implementação para verificar o cumprimento das ordenações e corrigir erros” (p.20). Essa fase está intimamente relacionada com a etapa da avaliação, pois permite selecionar e armazenar dados, no curso da ação, capazes de auxiliar no julgamento do programa. Já a avaliação, segundo o mesmo autor, pretende averiguar se a política de fato cumpre “suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade” (CONDÉ, 2011, p.20). Tanto Condé (2011) quanto Ramos (2008) salientam que o ideal é que na formulação da política já sejam previstos os seus instrumentos de monitoramento e avaliação. Na análise da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, essa previsão não foi elaborada explicitamente, o que possivelmente dificulta o processo avaliatório na prática.

Podemos visualizar através da figura 01 o ciclo de políticas proposto por Condé (2011), sendo destacada a fase de avaliação, foco desse estudo:

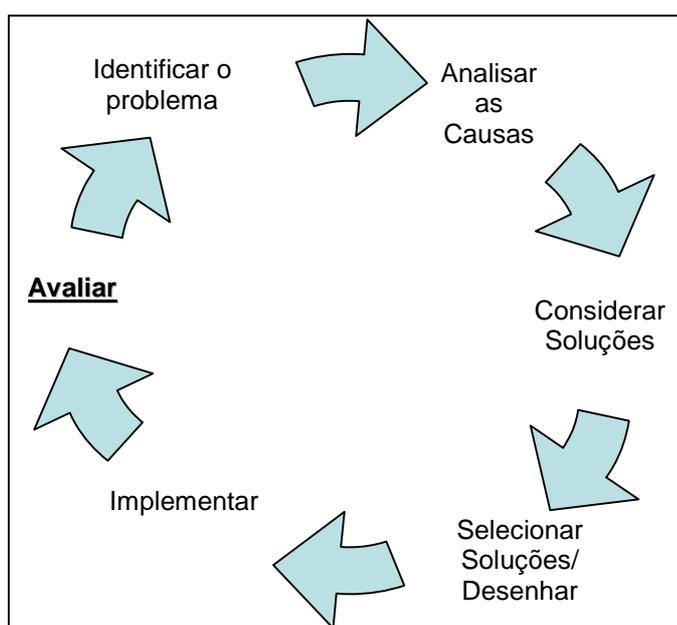


Figura 01: Ciclo de Políticas proposto por Condé (2011)

Fonte: Condé (2011), grifo nosso.

Outra forma de compreensão de programas públicos pode ser encontrada a partir do trabalho de Mainardes (2006), que apresenta a metodologia do ciclo de políticas elaborada por Stephen Ball e Richard Bowe (1992)¹⁸, aplicada à compreensão de políticas educacionais curriculares. Para tal, esse método divide a análise da política em três contextos articulados: contexto de influência, contexto da produção e contexto da prática. Segundo Mainardes (2006), em outro trabalho, Ball¹⁹ (1994) inclui mais dois aspectos na análise: o contexto de resultados e o contexto de estratégia política. Apesar de essa abordagem proposta pelo autor ser mais utilizada na análise de políticas especificamente curriculares, acreditamos que a metodologia é ampla o bastante para a apreciação de outros programas pertencentes ao universo escolar, como no caso desta dissertação. Esta perspectiva parece ser também a visão de Mainardes (2006) por considerar o método útil para a análise de políticas educacionais, de maneira geral.

O ciclo de políticas elaborado por Ball (1992, 1994), segundo o próprio autor em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009),

[...] é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”[...]. (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p.304-305)

O contexto de influência das políticas educacionais pode ser entendido como o espaço inicial de criação, através da circulação de ideias, consensos, discursos e ideologias. Geralmente, esse contexto é povoado por legisladores e grupos representativos formais, estando sujeitos às interferências de instituições internacionais, especialistas, acadêmicos etc (MAINARDES, 2006). Nesse contexto é que as ideias de uma política começam a ser discutidas e a ganhar forma, iniciando o processo de consideração de um problema específico. No caso da análise da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG podemos considerar, por exemplo, a possível influência de documentos oficiais sobre assistência

¹⁸ BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

¹⁹ BALL, S.J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: **Open University Press**, 1994.

estudantil e das práticas de outras instituições educacionais como prováveis fatores desencadeadores da discussão sobre o tema na instituição.

Já o contexto de produção simboliza a formulação oficial do texto político, estando mais próximo do público em geral. Aqui a política é teoricamente construída, ganhando uma delimitação formal. Porém, a produção da política em si comporta possíveis contradições e limitações práticas (MAINARDES, 2006). Nesse caso, o contexto de produção em análise refere-se ao texto da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG.

Por fim, o contexto da prática representa a implementação de fato, isto é, a concretização das normatizações legais em ações. Esse processo de releitura e execução é permeado por interpretações não lineares, estando sujeito a mudanças e contradições (MAINARDES, 2006), sendo fortemente influenciado pelos valores, perspectivas e concepções dos executores responsáveis pela implementação. Usaremos neste trabalho a palavra implementação, porém Ball ressalta que não há implementação de política de fato, pelo caráter de linearidade e de diretividade que a palavra carrega (MAINARDES, MARCONDES, 2009), contrastando com as mudanças e adaptações que ocorrem no momento de aplicação das diretrizes políticas na realidade. Sendo assim, a utilização do termo “implementação” neste estudo deve simbolizar a transferência de determinações políticas para a prática, considerando que esse processo fatalmente acarreta em criações e em alterações, em uma releitura e ressignificação, não havendo uma mera reprodução. Na pesquisa, podemos considerar esse contexto por meio da análise da execução da política pelas equipes da SAE nos diferentes *campi* da instituição. De acordo com o Mainardes (2006), o contexto de prática pressupõe

[...] que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

O contexto de resultados ou efeitos “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual” (MAINARDES, 2006, p. 54). O autor explica que a análise desse contexto permite o acesso aos possíveis impactos da política e suas implicações práticas, bem como favorece o estabelecimento de relações com outros programas educacionais. No caso da Política de Assuntos Estudantis em foco, o

contexto de resultado poderá ser ilustrado pela eficácia no alcance dos principais objetivos formulados, como por exemplo, no favorecimento da permanência escolar através da concessão de bolsas aos discentes.

Por fim, o contexto de estratégia política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55), por meio de uma análise que considera as relações estruturais de dimensões micro e macro da realidade social. Assim, podemos destacar a importância da reflexão sobre os impactos da política, em que medida os seus resultados promovem maior igualdade e que adaptações seriam necessárias no programa visando seu aperfeiçoamento em prol de mais justiça social. Nesse contexto, as políticas e os pensamentos subjacentes podem ser mudados, possibilitando alterações no texto político.

Na entrevista de Ball, concedida para Mainardes e Marcondes (2009), o autor retorna à concepção de que apenas os três contextos iniciais (influência, produção e prática) são suficientes para a compreensão de uma política e questiona a utilidade dos últimos contextos apresentados (contexto de resultados e contexto de estratégia política). Dessa forma, o autor defende que o contexto de resultados pode ser visualizado no contexto de prática, pelos efeitos decorrentes das ações implementadas, enquanto que o contexto de estratégia política pode estar contido no contexto de influência, pela reflexão e discussão de adaptações necessárias na política elaborada.

Uma síntese desse modelo do ciclo de políticas pode ser visualizada na figura 02:

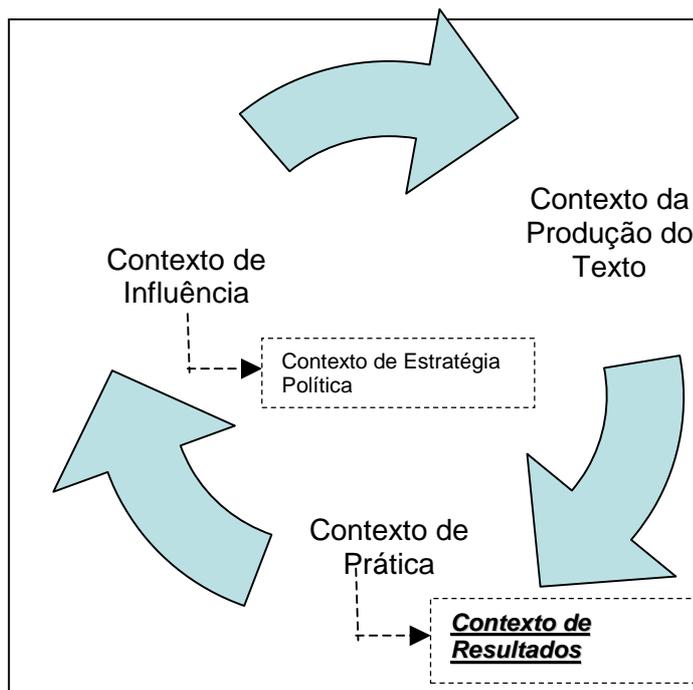


Figura 02: Ciclo de Políticas proposto por Ball (1992)

Fonte: Adaptado de Mainardes (2006), grifo nosso.

Após a apresentação dos dois métodos de ciclo de políticas, é possível estabelecer relações entre eles: o contexto de influência, elaborado por Ball, possui afinidades com as fases de definição e busca por informações sobre o problema, proposto por Condé (2011). Ambos consideram essa etapa como um período de confluência de ideias e de julgamento de situações mobilizadoras na construção de políticas.

Já o que Ball chama de contexto de produção, pode ser visualizado nas fases de desenho/formulação descritas por Condé (2011). O processo de construção da política é permeado por hipóteses, informações, influências e esboços de tentativas de resolução, acarretando na construção de documentos e iniciativas capazes de incitar ações.

O contexto de prática e a fase de implementação, postuladas por Ball e Condé (2011), respectivamente, referem-se às ações desencadeadas pela política, na tentativa e no esforço de concretização dos objetivos delineados. As duas perspectivas salientam a importância dessa fase e os desafios existentes para que, de fato, a política cumpra seu papel pretendido.

As fases de monitoramento e avaliação, propostas por Condé (2011), relacionam-se com o contexto de resultados ou efeitos, sendo este inserido no contexto de prática, conforme modelo de Ball. Ambos os autores demonstram a

necessidade de atenção e avaliação das consequências das políticas, visando o aperfeiçoamento da proposta e a mensuração da sua efetividade e eficiência.

Sendo assim, fica evidente a necessidade de implementação de propostas que objetivem a avaliação da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG. Por meio do método do ciclo de políticas é possível perceber que a avaliação é uma fase crucial para que correções e aperfeiçoamentos sejam realizados nos programas subsidiados, permitindo sua constante atualização e movimento. A atual lacuna existente no texto político da assistência estudantil, de acordo com a teoria apresentada, prejudica a compreensão das implicações e efeitos de suas iniciativas e a evolução e qualificação das ações já desenvolvidas, dificultando o desenvolvimento de novos instrumentos e estratégias nesse sentido, o que justifica o destaque feito à etapa avaliativa neste trabalho.

Essa análise é corroborada pela pesquisa feita por Oliveira (2011) ao avaliar a percepção dos estudantes da EPTNM e de cursos superiores dos *campi* I e II, localizados em Belo Horizonte, a respeito das ações subsidiadas pela Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG. A autora, a partir da constatação da ausência de avaliação institucional incidente sobre as ações da assistência estudantil, colheu dados por meio de 252 questionários no que se refere a oito dimensões de análise relativas à política.

Com relação aos resultados do estudo de Oliveira (2011), por meio de testes estatísticos, a autora encontrou baixa variabilidade nas respostas dos participantes das duas unidades. De forma geral, os resultados apontaram para uma tendência entre “indiferença” e “concordância parcial” com relação à percepção discente sobre o desenvolvimento das ações e o alcance dos objetivos pretendidos pela política de assistência estudantil, o que a autora considerou como “certa positividade no desempenho” (OLIVEIRA, 2011, p. 96). Além disso, dentre os alunos pesquisados, aqueles participantes dos programas de permanência avaliaram a política de maneira mais positiva quando comparados aos não participantes. Outros achados apontaram para a necessidade de maior divulgação dos programas de permanência, para a relativa insuficiência percebida com relação ao recurso orçamentário disponível para ações de assistência estudantil e para a avaliação relativamente positiva dos programas, no que se refere ao fomento da permanência escolar (OLIVEIRA, 2011). Apesar do esforço da pesquisadora no intuito de avaliar a referida política, por meio da percepção dos beneficiários, ainda não é possível

estabelecer claramente em que medida a concessão de bolsas afeta em indicadores de permanência e sucesso escolar dos contemplados. Além disso, a pouca variabilidade encontrada nos resultados, com relação às oito dimensões propostas pela autora (articulação; assessoria; democratização/inclusão; comunicação; recurso orçamentário; apoio socioeconômico/aprendizagem; acesso/seleção; orientação/acompanhamento) pode simbolizar a necessidade do desenvolvimento de indicadores avaliativos mais sensíveis com relação aos alunos, bem como da implementação de outros instrumentos de análise complementares direcionados aos demais atores envolvidos, como profissionais e gestores escolares.

2.1.2 O Desafio da Equidade Educacional e sua relação com o Programa de Bolsas do CEFET – MG

Após enfatizarmos a importância da avaliação da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG introduzimos uma discussão sobre equidade, por considerarmos essa ideia central na abordagem de políticas assistenciais direcionadas ao contexto escolar. A seção está dividida em três subitens: o conceito de equidade, a apresentação de duas políticas que possuem pretensões equitativas e a discussão de seus efeitos e, por fim, a caracterização do programa de bolsas do CEFET – MG nessa abordagem.

2.1.2.1 O Conceito de Equidade

Definir equidade é uma tarefa desafiadora, estando o conceito muitas vezes correlacionado com a ideia de igualdade. Apesar de se tratar de um conceito antigo e com evoluções ao longo do tempo, neste trabalho utilizaremos essencialmente a noção de equidade utilizada por López (2005), que será apresentada no decorrer desta seção. A escolha deve-se pelo autor abordar a equidade na esfera educacional e por basear seus estudos no contexto educativo da América Latina.

Segundo López (2005), inicialmente a ideia de equidade educacional é pertinente ao pensarmos na contradição existente entre ofertar educação indiscriminadamente e igualmente e entre a existência de desigualdades e injustiças sociais. Esse tipo de oferta educativa uniforme seria responsável pelo aprofundamento ainda maior das heterogeneidades presentes na sociedade, por meio da reprodução escolar: “em contextos de alta heterogeneidade, em que as situações individuais são cada vez mais diversas, uma oferta educativa homogênea

se traduz necessariamente em trajetórias e ganhos sumamente díspares”²⁰ (LÓPEZ, 2005, p. 66, tradução da autora²¹).

Entretanto, López (2005) não descarta a validade e a importância do conceito de igualdade, porém, para o autor, a diversidade humana implica na necessidade de uma visão mais ampla da ideia: daí a importância da noção de equidade. Essa se constitui em um panorama complementar fundamental, capaz de, por um lado, dimensionar uma perspectiva de igualdade como horizonte e possibilitar, por outro, justificativas da implementação de outras desigualdades necessárias para tal:

Não há equidade sem igualdade, sem essa igualdade estruturante que define o horizonte de todas as ações. A noção de equidade renuncia a ideia de que todos somos iguais, e é precisamente a partir desse reconhecimento das diferenças que propõe uma estratégia para conseguir essa igualdade fundamental. A igualdade é, então, uma construção social²² (LÓPEZ, 2005, p. 68).

Sendo assim, podemos concluir que equidade, nessa perspectiva, está relacionada à disponibilização de uma abordagem educativa que considera as desigualdades entre os indivíduos, visando à construção social de uma igualdade possível a partir do reconhecimento das disparidades atuais. Entretanto, a adoção desse conceito não é unânime.

Lima e Rodríguez (2008), por exemplo, discutem algumas das diferentes acepções do conceito de equidade. Demonstrando concepções alternativas existentes, influenciadas pelo sistema capitalista e pelo liberalismo econômico, as autoras apresentam ideias educacionais sobre equidade difundidas por alguns organismos multilaterais, como o Banco Mundial, por exemplo. Nessa perspectiva, o sistema educacional, em tese, segundo aprofundamento das autoras em diversos estudos, deveria propiciar certa igualdade entre os sujeitos, no sentido de preparar para o sistema produtivo e de manter a coesão social. Porém, a atual sociedade moderna necessita também da coexistência de desigualdades capazes de estimular a competição capitalista e possibilitar a acumulação de capital. Sendo assim, a

²⁰ “En contextos de alta heterogeneidad, en que las situaciones individuales son cada vez más diversas, una oferta educativa homogénea se traduce necesariamente en trayectorias y logros sumamente dispares”.

²¹ Todas as traduções a partir da obra de López (2005) foram feitas pela autora.

²² No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. La igualdad es, entonces, una construcción social.

igualdade pregada pelo neoliberalismo pode ser considerada como uma igualdade apenas relativa.

Dessa forma, Lima e Rodríguez (2008) discutem as implicações da adoção de dois panoramas diferentes a respeito da equidade: por um lado, o “tratamento igual destinado aos desiguais” e, por outro, o “tratamento desigual destinado aos desiguais”. A primeira acepção, defendida pelo ideário neoliberalista, entende que a igualdade de oportunidades já é suficiente para alcançarmos a equidade, sendo necessária a manutenção de outras desigualdades. Segundo Sherman e Poirier (2007²³ *apud* BROOKE, 2012), essa equidade é chamada de horizontal. Brooke (2012) aponta que:

Em se tratando de equidade horizontal, o princípio em jogo é que não deveriam existir diferenças no tratamento de diferentes grupos e de alunos e nem nos resultados dos mesmos. O esforço deveria ser de reduzir as disparidades de modo que as diferenças nos resultados reflitam somente as diferenças na capacidade de aprendizagem do aluno (BROOKE, 2012, p. 395).

Em paralelo a essa definição, Lima e Rodríguez (2008) apresentam também a possibilidade de outra definição de equidade, considerando as desigualdades no tratamento, buscando-se assim mais justiça social por meio de compensações. Esse conceito seria a chamada equidade vertical, que de acordo com Brooke (2012)

[...] reconhece que, na vida real, os alunos não começam todos iguais, e que o ponto de partida de um aluno em relação a outro deve ser levado em consideração em uma análise da equidade. Ou seja, mesmo após a equalização das condições ou das oportunidades de estudo, os alunos não começam do mesmo lugar por conta de diferenças anteriores à escola. Nesse caso, alocar diferentes níveis de recursos para crianças em situações diferentes pode ser considerado justo (BROOKE, 2012, p. 395).

Como exemplo desse tipo de equidade, Lima e Rodríguez (2008) citam a política de cotas para negros, para ingresso no curso universitário, como uma maneira de realizar uma compensação em um cenário de desigualdades. O programa de bolsas do CEFET – MG também poderia ser considerado exemplo de favorecimento da equidade vertical, haja vista que trata de maneira desigual, por

²³ SHERMAN, Joel D.; POIRIER, Jeffrey M. **Educational Equity and Public Policy**: Comparing Results from 16 Countries. UNESCO Institute for Statistics: Montreal, 2007.

meio da concessão de benefícios financeiros, àqueles alunos com condições socioeconômicas mais desfavoráveis. Este trabalho, ao tratar de equidade, pretenderá abordar a ideia de “tratamento desigual para os desiguais” ou a chamada equidade vertical.

A abordagem de López (2005) também parece ir além do tratamento apenas igualitário para definição de equidade, pois o autor faz questão de enfatizar a importância da consideração das desigualdades na esfera educativa, para alcance de mais justiça social. Para tal, o autor analisa quatro princípios equitativos comuns com relação à educação, baseando-se em Marc Demeuse²⁴: “igualdade no acesso, igualdade nas condições ou meios de aprendizagem, igualdade nos ganhos ou resultados, e igualdade na realização social desses ganhos”²⁵ (LÓPEZ, 2005, p. 70).

Com relação ao acesso, primeiro aspecto analisado, a equidade se dá por meio da disponibilização de oportunidades de escolarização a todos, desconsiderando-se aqui os aspectos posteriores decorrentes da entrada no sistema escolar (LÓPEZ, 2005). Nesse sentido, o direito constitucional à educação básica garantiria que essa dimensão da equidade fosse contemplada, apesar da taxa de atendimento escolar ainda não ser totalizante, principalmente no que se refere ao Ensino Médio. Porém, López (2005) ressalta o risco de oportunidades de acesso educativas iguais se tornarem extremamente desiguais quando nos baseamos em critérios apenas meritocráticos, pois, possivelmente, haverá impactos das disparidades anteriores à escola no decorrer da trajetória educacional. Por isso, é necessário analisar outros aspectos relevantes relacionados à equidade.

No que se refere à equidade de acesso, podemos afirmar que a necessidade de realização de um exame para classificação e ingresso, na EPTNM do CEFET – MG e em outras instituições federais de educação profissional, impede o tratamento equânime pleno, apesar da sua dimensão democrática e igualitária, considerando-se que essa modalidade de ensino possui menos vagas disponíveis comparadas às atreladas apenas ao Ensino Médio regular. Dessa forma, como não é possível que todos os alunos da educação básica curse um ensino profissional pelo número ainda restrito de vagas, é compreensível a adoção de critérios seletivos, sendo relevante a discussão da equidade desses critérios. Além disso, a possibilidade de

²⁴ Não foram encontrados dados catalográficos dessa obra a que LÓPEZ (2005) faz referência.

²⁵ Igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros.

isenção da taxa monetária para inscrição no exame de seleção pode amenizar possíveis barreiras ao acesso institucional, pois garante que os indivíduos com baixa condição socioeconômica, interessados em frequentar os cursos, possam também concorrer às vagas disponíveis. Porém, possivelmente o vestibular seleciona os alunos com melhor preparo dentre os concorrentes, refletindo desigualdades educativas anteriores à prova, sendo diminuídas as chances dos que possuem maiores dificuldades educativa escolares até então.

O CEFET – MG, ao cumprir a Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que condiciona a ocupação de um percentual de vagas por alunos advindos da escola pública com baixa condição socioeconômica e minorias raciais, pode motivar o ingresso de estudantes que anteriormente não se vinculariam à instituição. Nesse sentido, a equidade de acesso será ampliada, considerando que a escola poderá ser mais representativa no que se refere à questão racial e à questão socioeconômica pela reserva de vagas relativas às minorias raciais no estado e aos critérios de baixa renda familiar, principalmente em alguns *campi* com perfil mais elitizado, conforme já demonstrado na tabela 05 disponível na p. 52.

O segundo aspecto importante com relação à equidade educativa refere-se à igualdade de condições e meios de aprendizagem, por meio de estratégias pedagógicas. López (2005) analisa que se os alunos já não chegam iguais à escola, tampouco poderão usufruir de estratégias homogêneas de ensino. Utilizando o termo “educabilidade”, o autor salienta que, para que a aprendizagem aconteça, é necessário o atendimento de vários critérios sociais, capazes de dotar o aluno de recursos que permitam a escolarização. Ele faz referência a fatores básicos adquiridos no convívio familiar, que devem ser minimamente atendidos, como por exemplo, estímulos cognitivos e sociais, bem como o acesso a algumas condições materiais fundamentais, dentre outros aspectos. Sem isso, pode haver uma dissonância muito grande entre as expectativas da escola com relação ao estudante e as reais condições do aluno de responder a elas, o que comprometerá o processo educativo.

Nesse sentido, podemos supor a importância da relação entre políticas educacionais equitativas e outras políticas sociais, em uma relação de intersectorialidade, que garantam condições básicas e que permitam a escolarização. Além disso, são necessárias estratégias pedagógicas eficazes e sensíveis à

diversidade dos alunos e suas dificuldades, contribuindo para o favorecimento da aprendizagem por meio de condições didáticas adequadas.

O CEFET – MG, por ser uma escola com as atividades a partir do Ensino Médio, recebe alunos que já foram escolarizados e que, no mínimo, conseguiram trilhar toda a trajetória do Ensino Fundamental. Sendo assim, supomos que os critérios mínimos de educabilidade dos indivíduos ingressantes foram alcançados. Porém, pelo CEFET - MG constituir-se em um universo educativo diferenciado, pela excelência institucional e pela proposta de um ensino tecnológico, podemos pensar em novos desafios e requisitos necessários para a adaptação do aluno e seu desempenho satisfatório nesse novo contexto. Além disso, supomos que nos *campi* e/ou nas modalidades de ensino em que a concorrência para a prova de seleção é menor, a relação entre as expectativas institucionais e o grau de preparo dos estudantes pode ser mais dissonante. Podemos pensar que a facilitação no ingresso institucional, por exemplo, pela aplicação da Lei nº 12.711, poderá acarretar na necessidade de acolhimento de alunos com características mais diversificadas, implicando na elaboração de estratégias pedagógicas consistentes com essa realidade pelo CEFET – MG. Essa diferenciação não impede um tratamento equitativo pela instituição, muito pelo contrário, a equidade poderá ser construída; porém exigirá uma abordagem específica e direcionada àqueles alunos com dificuldades acadêmicas.

Outro ponto interessante, ainda tratando da busca por equidade de condições educacionais, é pensarmos na concessão de bolsas para os estudantes pela assistência estudantil no CEFET - MG. Apesar dessa iniciativa não se consistir em uma estratégia especificamente pedagógica, há a tentativa de promover um suporte econômico para os alunos com baixa condição socioeconômica. Podemos imaginar que a obtenção de bolsas estudantis pode contribuir para que o aluno, que possui dificuldades financeiras, custeie, por exemplo, o transporte para o deslocamento até a escola. Sendo assim, esse estudante terá o acesso mais facilitado às aulas e poderá aumentar sua frequência escolar, sendo essa usualmente apontada como uma das condições básicas para um bom desempenho. Nesse sentido, podemos inferir que as bolsas escolares, subsidiadas pela Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, favorecem a diminuição das desigualdades entre os estudantes ao influenciar positivamente em alguns fatores relevantes para a vida escolar. Mesmo que esses aspectos não sejam diretamente pedagógicos, eles contemplam a

dimensão equitativa de condições escolares, pelos seus efeitos em variáveis educacionais relevantes.

O terceiro critério de equidade discutido por López (2005), diz respeito à análise dos sucessos e avanços individuais adquiridos por meio do processo educacional, estando intimamente relacionado ao quarto fator, sendo esse o impacto social das realizações educativas. Sendo assim, as pessoas deveriam ter possibilidades igualitárias de obter crescimento pessoal e social por meio do acesso ao conhecimento. Isso implica, necessariamente, que a equidade de acesso e de condições educativas tenha ocorrido com eficácia, servindo de base para a igualdade de resultados (LÓPEZ, 2005).

Os ganhos educativos geralmente estão relacionados ao desenvolvimento social e econômico de um contexto, sendo uma forma de superar determinismos e desigualdades. Nesse aspecto, o autor discute de forma geral a necessidade de avaliar como os sucessos educacionais podem ser gerados efetivamente, quais os seus impactos no mercado de trabalho, como definir os conhecimentos básicos necessários para a vida em sociedade e como equilibrar a tensão entre as liberdades e conquistas individuais e a busca pela igualdade de resultados educativos (LÓPEZ, 2005). Essa tensão também é percebida no trabalho de Lima e Rodríguez (2008), pela apresentação de políticas educacionais que discutem equidade, em um contexto neoliberal que valoriza a competição e o individualismo.

Trazendo a discussão desses aspectos da equidade para a dimensão do CEFET – MG, com relação ao sucesso educativo, podemos afirmar que atualmente a educação profissional possui destaque no mercado de trabalho, melhorando as chances de empregabilidade e de aumento de renda dos indivíduos com essa formação. Assim, podemos imaginar que um aluno com baixa condição socioeconômica, que conseguiu acesso à instituição, teve desempenho satisfatório e concluiu o curso, tem suas chances aumentadas na obtenção de um emprego e, com isso, na modificação de sua condição social e econômica. Dessa forma, inferimos que, pelo diferencial que a educação tecnológica agrega, um aluno formado pelo CEFET – MG terá chances mais equitativas na competição individual imposta pelo mercado de trabalho, podendo lidar melhor com as contradições existentes na sociedade.

Porém, para isso, é preciso que a educação oferecida pela instituição tenha a maior eficácia possível, isto é, que cada vez mais alunos matriculados concluam o

curso no tempo previsto. A tabela 04, apresentada na p. 49, demonstra índices de eficácia díspares entre os *campi* na EPTNM, sendo que algumas unidades possuem indicadores passíveis de melhorias nesse aspecto. Assim, é importante que a instituição reflita sobre os seus próprios mecanismos de equidade com relação ao ingresso, desempenho e conclusão dos cursos pelos estudantes, de modo a contribuir, no âmbito institucional, para uma sociedade mais justa. Além disso, é relevante avaliar em que grau o seu programa de bolsas favorece a permanência dos alunos contemplados e em que medida isso contribui para o sucesso educacional. Essa discussão será abordada no item 2.3, com a apresentação de dados de pesquisa nesse sentido, em um dos *campi* do CEFET - MG. A fim de se obter uma postura equitativa ampla, López (2005) salienta:

Agora, como sabemos que não é possível exigir igualdade em outras dimensões do funcionamento dos sistemas educativos sem pretendemos igualdade nos resultados, de modo que a erradicação das desigualdades existentes implica necessariamente a instalação de outras, que só serão legítimas e toleráveis na medida em que mostrem sua capacidade de contribuir para a igualdade dos resultados, condição para que os sistemas educativos sejam equitativos em si mesmos, e colaborem para a equidade social²⁶ (LÓPEZ, 2005, p. 80).

Considerando a importância da imposição de mecanismos compensatórios para busca de maior equidade educacional, analisaremos, na próxima seção, duas políticas contemporâneas brasileiras que pretendem contribuir nesse sentido.

2.1.2.2 Análise de Duas Políticas Educacionais Equitativas no Contexto Brasileiro

Nos últimos anos, podemos inferir que algumas das principais políticas educacionais brasileiras que visam a fomentar a equidade baseiam-se em processos de transferência de renda estatal para estudantes e em processos compensatórios. Como exemplo, podemos citar o Programa Bolsa Família (PBF), que possui

²⁶ Ahora bien, sabemos ya que nos es posible exigir igualdades en otras dimensiones del funcionamiento de los sistemas educativos si pretendemos igualdad en los resultados, por lo que la erradicación de las desigualdades existentes implica necesariamente la instalación de otras, que solo serán legítimas y tolerables en la medida en que muestren su capacidad de aportar a la igualdad en los resultados, condición para que los sistemas educativos sean equitativos en sí mismos, y aporten a la equidad social.

implicações referentes à educação básica, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), voltado para a educação superior. Ambos dedicam-se a uma população específica, socioeconomicamente desfavorecida, e pretendem contribuir para maior acesso, permanência e democratização do ensino. Apresentaremos sucintamente discussões relativas aos dois programas citados no intuito de agregar subsídios de análise ao programa de bolsas do CEFET – MG.

Inicialmente, é importante destacar a ideia central que baliza os mecanismos de transferência de renda:

[...] políticas desenvolvidas pelos governos centrais empregadas no combate à fome e à pobreza em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil. Esses programas promovem a transferência direta de renda aos segmentos mais vulneráveis da população e são articulados a condicionalidades que no caso brasileiro, relacionam-se com as áreas de educação e saúde (SIQUEIRA, 2007, p. 41).

Nesse sentido, citamos o PBF, que segundo o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (s/d), é um programa de transferência de renda para famílias com baixa condição econômica, visando à melhoria das condições de vida. Sendo assim, uma família que se enquadra em um determinado perfil, definido pela renda, passa a receber mensalmente o recurso até a superação das dificuldades econômicas (atualmente para adesão é considerada a renda *per capita* de até R\$70, totalizando os ganhos familiares). Em contrapartida, para recebimento do recurso financeiro disponibilizado pelo programa é necessário o atendimento, pela família, de diversos compromissos na área social e educacional. O valor do benefício é composto por um componente básico (R\$ 70) e por valores variáveis, a partir das características do núcleo familiar. Segundo Rocha (2008), o PBF surgiu em 2003 da união de diversos programas de transferência de renda, como a Bolsa Escola e a Bolsa Alimentação, com a intenção de repassar recursos federais a famílias pobres, sendo instituído oficialmente em 09 de janeiro de 2004, pela Lei 10.836.

Uma das condições relativas à participação do PBF, relacionadas à área educacional, refere-se ao compromisso familiar de matricular em instituição de ensino todas as crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, devendo estes ter frequência escolar mínima de 85%. Além disso, adolescentes de 16 e 17 anos devem ter assiduidade de, no mínimo, 75% às aulas (MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME, s/d). Assim, o programa, na

nessa área, incentiva à escolarização e condiciona o recebimento do benefício à frequência de crianças e de adolescentes em idade escolar, sendo um dos objetivos possibilitar a mobilidade econômica e social por meio da escolarização básica. Além disso, almeja-se aumentar o acesso de classes historicamente desvinculadas da escola e erradicar o trabalho infantil. Não é o intuito deste trabalho avaliar a pertinência e legitimidade do PBF, nem apontar outras alternativas possíveis no combate à pobreza; busca-se apenas verificar a existência de efeitos no que se refere a sua relação com a promoção ao acesso escolar.

Silva, Brandão e Dalt (2009), por meio de uma pesquisa com beneficiários do PBF na cidade do Recife (PE), traçam um perfil das famílias com relação à escolarização: em média, os responsáveis pela família já se encontravam fora da escola há 13 anos, a maioria dos pais não concluiu o Ensino Fundamental e apontam a necessidade de trabalhar como um dos principais fatores influentes do abandono da vida escolar. Porém, os responsáveis pela família destacaram a importância do recebimento do recurso financeiro assistencial, bem como percebem a relevância da educação como meio para melhoria das condições de vida. Os autores salientam ainda que a cobertura escolar de jovens e crianças advindos de famílias atendidas pelo programa, relativa à faixa etária de 7 a 15 anos, atingiu 95,4% em 2008, indício do sucesso da condicionalidade educacional prescrita pela política assistencial. Além disso, utilizando dados da Pesquisa de Avaliação do Programa Bolsa Família (Data UFF; março 2008), os autores (SILVA, BRANDÃO, DALT, 2009) demonstram que 26% dos entrevistados relataram situação anterior de ausência da escola, entre crianças da família antes de serem inseridas no PBF.

Outra pesquisa com a mesma temática, realizada no estado de Minas Gerais, buscou correlacionar o recebimento do benefício do PBF e o número de matrículas no estado. Fahel *et al.* (2012) analisaram o efeito do programa com relação à condicionalidade da frequência escolar, encontrando diferenças significativas positivas. Os resultados do estudo corroboraram outras pesquisas, demonstrando que os beneficiários tiveram índices superiores significativos no que se refere à matrícula escolar, quando comparados a não beneficiários, de forma geral. Por meio do pareamento de famílias beneficiadas e não beneficiadas e de consulta a bancos de dados específicos, os autores conseguiram uma vantagem de 2,1% a 2,6% de matrículas no grupo contemplado pelo benefício. Os autores analisaram também aspectos como gênero, raça/etnia, situação censitária (rural ou urbana) e idade. O

PBF foi mais influente na matrícula escolar, segundo a pesquisa, com relação a meninos, negros, estudantes da zona rural e com faixa etária entre 15 e 17 anos (FAHEL *et al.*, 2012). Isto é, há indícios interessantes da contribuição do programa para acesso e permanência escolar. Nesse sentido, a bolsa estudantil concedida pelo CEFET – MG possui pretensões afins ao PBF ao buscar a permanência do aluno com baixa condição socioeconômica no contexto escolar por meio da estratégia de transferência de recursos.

É importante ressaltar que a frequência obrigatória, por si só, não garante educação de qualidade ou o devido acolhimento real das crianças empobrecidas no contexto escolar. Conforme discute Paiva (2009), é necessária a “reinvenção” da escola e sua adaptação aos novos desafios impostos pela diversificação de seu público. Assim, o acesso e a permanência, incentivados pela condição do PBF, são uma importante etapa inicial, porém não é a única para que de fato haja uma democratização do ensino com qualidade. Isto é, a frequência escolar é uma condição imprescindível, porém há outros fatores determinantes para que o aprendizado ocorra, ou seja, para que ações de equidade educacional se tornem efetivas que também precisam ser consideradas. Porém, a transferência de renda por meio do PBF parece impactar indicadores de acesso e permanência referentes à escolarização básica, o que pode ser interpretado como um estímulo inicial relevante.

Já com relação a iniciativas que objetivam alcançar a equidade educacional no ensino superior, podemos citar o Programa Prouni como uma das ações governamentais mais relevantes nesse sentido. O programa consiste na concessão de bolsas de estudos para cursos de graduação em universidades particulares. Essas bolsas podem ser integrais ou parciais e são destinadas a estudantes com renda relativamente baixa, pessoas com deficiência, minorias raciais e professores efetivos para cursos específicos, nesse caso, de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Criado pelo governo federal em 2004 e instituído pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a política prevê ainda a isenção de alguns impostos para as universidades participantes (MEC, 2008). Podemos citar como um dos principais objetivos do programa a ampliação do acesso ao ensino superior. O Prouni pode ser visto como uma política inclusiva compensatória, por focalizar essencialmente o acesso de minorias, considerando que essas políticas

[...] visam, então, a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade (CURY, 2005, p. 24).

Para participar do Prouni, obedecendo a critérios relativos à situação econômica, o jovem deve ser oriundo de um contexto familiar com renda *per capita* de até três salários mínimos. Além disso, a seleção é feita considerando o desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com necessidade de alcance de uma nota mínima. Para os alunos que recebem bolsas apenas parciais com relação à mensalidade universitária, também são disponibilizados outros mecanismos, como por exemplo, a possibilidade de financiamento do restante da mensalidade pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o recebimento de bolsa permanência (MEC, 2008). Os critérios para o recebimento de bolsas integrais estão vinculados à renda *per capita* familiar, que deve ser até um salário mínimo e meio. Além disso, é necessário que os participantes do Prouni tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas ou em escolas particulares com bolsa (ANHAIA, 2012). Assim, podemos entender que o público do Prouni, para recebimento das bolsas integrais, é oriundo de famílias com baixa condição socioeconômica, foco também do PBF. O primeiro não parece ser um programa direto de transferência de renda, pelo seu funcionamento estar mais relacionado à isenção do pagamento das mensalidades do curso de graduação. Porém, a participação no Prouni pode estar vinculada ao recebimento de outros mecanismos de transferência de renda, indiretamente, pela condição socioeconômica da família.

Anhaia (2012) esclarece que o Prouni pretende ocupar vagas ociosas nas universidades particulares, bem como aumentar o acesso ao ensino superior, principalmente a alunos de baixa renda e minorias, com oportunidades específicas para indígenas e negros, constituindo-se também em uma política de ação afirmativa. Essa pesquisadora avaliou o programa e uma das vertentes de análise apontou que a política tem um impacto positivo na ocupação das vagas oferecidas, dando oportunidade de formação universitária a um público anteriormente distante dos cursos de graduação, principalmente com a grande proporção de bolsas integrais ofertadas.

Amaral e Oliveira (2011), em um estudo preliminar, analisam indicadores de alunos bolsistas do Prouni, matriculados em duas instituições de ensino superior do bairro de Campo Grande, no município do Rio de Janeiro (RJ). Foram considerados 156 alunos bolsistas ingressantes nos anos de 2005 e 2006. As autoras encontram taxa de evasão de 19% no primeiro ano e 26% no segundo. O estudo conclui que esses dados são semelhantes às taxas médias de evasão nacionais nas universidades particulares apresentadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (26% entre 2001 e 2005). Assim, a evasão não parece ser maior entre os beneficiários da política, o que seria um bom indicador sobre a efetividade do programa. As autoras apontam a necessidade de pesquisas mais abrangentes que possam avaliar os impactos do programa na trajetória social, econômica e laboral dos estudantes, considerando que a taxa de conclusão dos cursos é similar a de outros estudantes de nível superior. Estudos desse tipo são fundamentais para averiguação da permanência dos alunos no contexto escolar beneficiados por políticas compensatórias.

De acordo com o INEP (2009), por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) é possível verificar a existência de possíveis discrepâncias entre o desempenho de alunos bolsistas integrais/parciais do Prouni com relação a outros estudantes não bolsistas. Para tal, foram feitas comparações entre alunos ingressantes e entre alunos concluintes de dezesseis áreas do conhecimento no ano de 2007, matriculados nas mesmas universidades privadas e nos mesmos cursos. Concluiu-se que

Os resultados da comparação mostram que, para os ingressantes, em todas as áreas analisadas os alunos com bolsa ProUni possuem média maior no Enade do que aqueles sem bolsa ProUni. Essa diferença positiva em favor dos bolsistas foi em torno de 5,5 pontos – numa escala de 0 a 100 pontos. [...] Já para os concluintes, os resultados mostraram que, na maioria das áreas avaliadas, não houve diferença estatisticamente significativa entre os alunos com bolsa ProUni e aqueles sem bolsa ProUni (INEP, 2007, p. 17-18).

Assim, mesmo que a avaliação dos impactos do Prouni contenha dados incipientes, aparentemente o desempenho dos bolsistas não parece ser inferior aos dos demais estudantes, uma das principais críticas da política ao considerar a possibilidade de prejuízo na qualidade educativa pelo favorecimento do acesso.

Pereira e Júnior (2012) abordam a questão da expansão do ensino superior no país, no que se refere ao número de matrículas, em comparação com outros países da América Latina, principalmente a Argentina. Apesar da desvantagem histórica brasileira comparada ao país vizinho, com relação à taxa de escolarização superior, e de algumas críticas ao Prouni, os autores concluem que

Mesmo não sendo uma política que contemplasse amplamente as especificidades da educação superior, ela representou um avanço do Estado na expansão do Ensino Superior no país, em um cenário em que é imprescindível o desenvolvimento da sociedade brasileira com o um todo, mas, principalmente, no que tange à produtividade, à ciência e à tecnologia, marcos da economia material. Ainda em relação à expansão do Ensino Superior, ressalta-se que o crescimento do número de matrículas está ocorrendo. O Anuário Estatístico do CEPAL referente ao ano de 2010 assinalou que a taxa bruta de matrículas na educação terciária era de 34,4% no Brasil, no ano de 2008. Não se pode afirmar que ela refere-se somente às matrículas da graduação, mas representa um importante avanço, uma vez que o documento apontava que essa taxa era de 16,1% no ano de 2000 (PEREIRA, JÚNIOR, 2012, p. 115).

Sendo assim, aparentemente o Prouni teve efeitos positivos na expansão do acesso nesse nível de ensino. No entanto, Saraiva e Nunes (2011) salientam a importância de outras iniciativas no intuito de democratizar o acesso à educação superior, para além do Prouni. Os autores, por meio de entrevistas com beneficiários de uma faculdade em Minas Gerais, perceberam o grau de satisfação dos estudantes, no sentido inclusivo, porém apontam ainda a necessidade de avanço de dispositivos na garantia da permanência do estudante e na conscientização da dimensão do direito educativo. Além disso, existem críticas ao programa com relação à estratégia de dedução fiscal para instituições privadas, em alguns casos de qualidade de ensino questionável, o que poderia ser substituído por investimentos mais agressivos para o aumento de vagas em instituições universitárias públicas (CATANI, HEY, GILIOLI, 2006) e na educação básica, o que permitiria um acesso mais facilitado e democrático à educação superior.

Na literatura educacional há diversas críticas ao Prouni e defesas de outras possíveis políticas governamentais que visem à ampliação do acesso à educação superior no país, privilegiando instituições públicas e preocupadas com a qualidade de ensino. Porém, neste trabalho, focaremos apenas nos possíveis efeitos do

programa, a fim de angariarmos informações relacionadas às políticas educacionais de promoção de oportunidades mais igualitárias oportunidades de formação.

As duas políticas educacionais apresentadas, o PBF e o Prouni, que parecem visar à equidade educacional, são importantes exemplos para compreendermos as potencialidades, limitações e efeitos do programa de bolsas oferecidas pelo CEFET – MG. Além disso, fica evidente a necessidade de avaliação das políticas, de forma geral, para conhecimento das perspectivas dos beneficiários, das dificuldades na execução das ações e das imperfeições do programa de assistência estudantil que podem ser sanadas com novas estratégias e ações de qualificação permanente.

2.1.2.3 Equidade Educacional, a EPTNM e o Programa de Bolsas do CEFET – MG

Considerando o conceito de equidade e a partir da referência de algumas políticas dessa natureza no setor educacional, podemos analisar as atuais ações de assistência estudantil no CEFET – MG e principalmente seu programa de bolsas, direcionadas aos alunos da EPTNM.

A Política de Assuntos Estudantis do CEFET - MG pode ser considerada como fomento à equidade na instituição, considerando sua pretensão de contribuir para a igualdade de oportunidades educativas, no acesso e permanência institucional. Além disso, o ideário de promoção da justiça social, do combate aos preconceitos, da democratização do ensino perpassa todo o texto político, temas esses condizentes com o ideal de equidade.

Visualizamos a noção de equidade, mais claramente, pela existência do programa de bolsas do CEFET – MG, executado pelas SAEs, que visa, principalmente, a contribuir para a permanência do aluno com baixa condição socioeconômica na instituição. Através da concessão de um auxílio financeiro continuado, durante o período letivo, a bolsa visa compensar minimamente desigualdades sociais e fornecer ao aluno uma ajuda para o custeio dos gastos originados pela vida escolar, que poderiam justificar ou motivar o abandono ou a evasão.

Sendo assim, o programa de bolsas do CEFET – MG pode ser considerado um mecanismo compensatório, pois objetiva amenizar as desigualdades socioeconômicas dos estudantes da EPTNM. Além disso, a concessão de bolsas pretende contribuir para que os alunos permaneçam o tempo adequado na instituição escolar, o que vai influenciar na melhoria de suas condições de vida e na

sua formação para a cidadania. Já a educação técnica deve possibilitar a qualificação profissional e a facilitação no ingresso ao mercado de trabalho, potencializando as oportunidades de aumento de renda e de inclusão social.

Podemos concluir que o programa de bolsas do CEFET – MG tende a favorecer o acesso a oportunidades educativas diferenciadas, buscando promover a equidade no período de formação e, conseqüentemente, após a conclusão do curso. Esse programa agrega auxílio financeiro diferenciado para aqueles alunos que mais necessitam de uma educação capaz de alavancar sua vida profissional, e com isso, facilitar a superação de dificuldades econômicas e sociais de origem, por meio do mecanismo da transferência de renda. Essa reflexão vai ao encontro dos resultados do trabalho de Oliveira (2011), na análise da percepção dos estudantes dos *campi* I e II com relação à Política de Assuntos Estudantis: os alunos avaliaram de forma positiva, concordando mais significativamente com a afirmativa: “o Programa de Bolsa Permanência contribui para a permanência do estudante na escola” (OLIVEIRA, 2011, p. 69). Além disso, os alunos beneficiados com programas de permanência escolar avaliaram a política, de forma geral, de maneira mais positiva quando comparados aos alunos não beneficiados. Esses achados podem indicar a relevância e a pertinência do programa de bolsas e das demais iniciativas de assistência estudantil na percepção dos estudantes do CEFET – MG.

Porém, é preciso investigar em que grau o programa de bolsas tem efeito em indicadores de permanência e sucesso escolar. Levando-se em consideração que os alunos bolsistas da EPTNM do CEFET – MG já conseguiram ultrapassar a barreira do acesso, pela necessidade de aprovação prévia em exame de seleção para ingresso, é necessário compreender mais claramente como o programa de bolsas influencia em indicadores educacionais importantes para a permanência e sucesso educacional, possibilitando aperfeiçoamentos e o desenvolvimento de outras ações paralelas, se necessário.

2.1.3 A Relação entre Indicadores Educacionais e o Nível Socioeconômico dos Alunos

A presente seção pretende discutir a relação entre alguns indicadores educacionais, principalmente relacionados à permanência e ao sucesso escolar, e a condição socioeconômica dos alunos. Essa reflexão será fundamental para compreendermos o desempenho apresentado pelos alunos contemplados com o

programa de bolsas do CEFET – MG. Apesar de entendermos a complexidade e a extensão possível dessa discussão, focaremos apenas em alguns estudos que tentam relacionar o rendimento escolar e a renda familiar, não abrangendo profundamente discussões sociológicas mais amplas sobre a temática.

Segundo dados do INEP (2011)²⁷, havia 257.713 matrículas no Ensino Médio integrado ao ensino profissional no país e 993.187 matrículas nas outras modalidades de educação técnica em 2011. Foram encontrados dados escassos relativos às peculiaridades dos processos de fluxo escolar, como taxa de aprovação, reprovação e abandono nessa modalidade de ensino, em âmbito nacional.

A relação entre a condição socioeconômica e o desempenho escolar, de maneira geral, já foi abordada por diversos estudiosos em diferentes vertentes de análise. Como destaque, podemos citar o reconhecido relatório²⁸ elaborado por James S. Coleman, na década de 60, que pretendia abordar as diferenças educacionais entre grupos étnicos e as características das escolas mais eficazes. Esse trabalho, segundo Brooke e Soares (2008), foi uma ampla pesquisa realizada nos Estados Unidos e influenciou diversos estudos posteriores que investigavam a importância do *background* familiar no desempenho escolar.

O que Coleman mostrou com mais clareza, confirmando alguns estudos anteriores, é que as diferenças socioeconômicas entre os alunos são as responsáveis pelas diferenças no seu desempenho e que, portanto, a esperança de combater a desigualdade racial mediante melhor distribuição dos investimentos em educação seria uma quimera. Mesmo expondo outros resultados significativos, que indicavam a importância do professor e o efeito da composição social do corpo discente, o relatório causou impacto por contradizer o pensamento liberal predominante e indicar as severas limitações na capacidade do país em promover a igualdade (BROOKE e SOARES, 2008, p. 15).

O estudo de Coleman frustrou as expectativas daqueles que supunham que investimentos em insumos escolares eram exclusivamente e diretamente responsáveis pela melhoria da qualidade estudantil, de forma indiscriminada, e que a escolarização poderia ser o instrumento único de intervenção para construção de uma sociedade igualitária (BROOKE e SOARES, 2008). Também podemos citar

²⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso: 31/05/13.

²⁸ COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; McPARTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFELD, F.D.; YORK, R.L. **Equality of Educational Opportunity**. Washington: Office of Education and Welfare, 1966.

Pierre Bourdieu como outro importante estudioso a questionar o igual aproveitamento escolar por diferentes classes sociais.

Nogueira e Catani (1998) ressaltam a importância da obra de Bourdieu, a partir da década de 60. O estudioso francês postulou o papel da escola como instituição que favorecia a desigualdade oriunda das classes sociais, por meio da “manutenção de privilégios” (NOGUEIRA, CATANI, 1998, p.13). O conceito de capital cultural²⁹, utilizado pelo autor, é interessante também para explicar o diferente desempenho de estudantes de distintas classes sociais, pela aproximação ou distância de bens culturais valorizados socialmente. As exigências escolares e os conhecimentos selecionados para transmissão criam mecanismos invisíveis de manutenção e reprodução das estruturas de poder existentes, por “beneficiar” àqueles que já possuem uma relação de intimidade com o que é valorizado pela instituição escolar. Assim, alunos de classes econômicas e sociais mais baixas apresentariam mais dificuldades na escolarização, pela ausência ou precarização do seu capital cultural:

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber (NOGUEIRA, CATANI, 1998, p.9).

Esta dissertação não tem como intuito adentrar na teoria bourdieusiana, apenas assinalamos sua relevância histórica na compreensão das desigualdades de classe no contexto escolar, por meio da investigação de mecanismos ideológicos. Assim, a pesquisa educacional, inclusive no Brasil, teve influência para um entendimento do fracasso escolar como um fenômeno também político e social, dotando de complexidade as discussões mais atuais e possíveis estratégias de enfrentamento (ANGELUCCI *et al.*, 2004). Porém, interessa-nos especialmente a

²⁹ Segundo Bourdieu, o capital cultural pode ser entendido como os recursos e relações que um indivíduo possui, capaz de determinar sua vinculação e manutenção em grupos, possibilitando acesso a bens culturais, vantagens, poder, prestígio, capazes de influenciar sua trajetória social.

renda como fator influente no desempenho escolar, principalmente na educação profissional.

Considerando-se um fluxo escolar ideal, o estudante matriculado no ensino técnico cursaria cada fase educacional no tempo adequado, adquirindo os conhecimentos previstos para aquela etapa de forma satisfatória. Porém, quando esse plano não se concretiza na prática, o aluno pode ser reprovado, simbolizando um desempenho insuficiente no curso. Assim, o estudante é matriculado novamente na série já cursada, comprometendo o tempo de conclusão e podendo, em alguns casos, motivar o abandono escolar. O fracasso educacional é um fenômeno amplo e complexo, sendo influenciado por questões individuais, institucionais, sociais, dentre outras. Neste item, abordaremos sumariamente a influência da baixa renda familiar na chance de reprovação do aluno.

Não foram encontrados dados expressivos sobre o fluxo escolar na educação profissional. Na educação básica, geralmente o sucesso escolar está relacionado à renda e à escolaridade dos pais, sendo esses alguns dos fatores relevantes explicativos do fenômeno. Um estudo elaborado por Felício (s/d) e pela Fundação Itaú Social, denominado **Fatores Associados ao Sucesso Escolar (FASE)**, selecionou conclusões de diversas pesquisas brasileiras sobre a temática e ressaltou que o *background* familiar é relevante pelo incentivo familiar à educação, geralmente diretamente proporcional à escolarização dos pais, e o acesso a bens culturais, proporcionados pela renda:

A escolaridade dos pais, o nível sócio-econômico e o fato de morar com o pai e a mãe (em relação à morar só com um dos pais ou sem nenhum) estão negativamente relacionados à reprovação nos estudos levantados (dois de cada variável) e o fato de trabalhar e estudar tem relação positiva com a reprovação. Em todos os casos os resultados são estatisticamente significativos (FELICIO, s/d, p.32).

Em contraposição, podemos formular a hipótese de que um estudante com uma baixa condição socioeconômica e com pais com pouca escolaridade, de forma geral, terá mais dificuldade de corresponder às expectativas escolares e, conseqüentemente, estará mais propenso à reprovação. É preciso investigar em que medida essa proposição teórica é válida para o ensino técnico. Podemos supor que um indivíduo oriundo das camadas populares que teve acesso à oportunidade de profissionalização já conseguiu vencer barreiras escolares anteriores, no avanço ou

na conclusão da educação básica. Porém, a educação profissional provavelmente trará novos desafios na vida acadêmica e pessoal do aluno, podendo ser necessário adotar algumas políticas de apoio, como os programas de assistência estudantil. Apesar de não intervir diretamente no *background*, a instituição poderá investir em estratégias paliativas importantes visando a promover o sucesso escolar dos discentes mais carentes.

Já o abandono escolar também é um grave problema educativo, acarretando perdas significativas às crianças e aos jovens em idade escolar. Apesar de ser fenômeno composto por múltiplas variáveis, a evasão, muitas vezes, também está relacionada à baixa condição socioeconômica dos estudantes. Sendo assim, refletiremos um pouco sobre essa temática a fim de compreender o papel das bolsas estudantis na prevenção da evasão. Para tal, abordaremos alguns indicadores sobre o abandono escolar nas classes populares e suas possíveis causas.

Um estudo realizado a partir de dados da Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD), do ano de 2004 e 2006, agregou as principais motivações das pessoas que não estudam, sendo a “dificuldade de acesso à escola” e a “necessidade de trabalho e geração de renda” os dois motivos mais relatados (NERI, 2009, p.35). A necessidade de trabalho, como fator determinante para o abandono escolar, é bem mais proeminente entre os mais pobres:

Dos cerca de 3,12 milhões de pessoas de 15 a 17 anos, 30% do total da população nesta faixa etária possuem renda per capita inferior a R\$ 100 mensais, e sua taxa de evasão escolar é 23,3% contra 5,8% dos 20% mais ricos. Já a presença de evasão por motivos associados às restrições de renda é 446% maior entre os mais pobres (NERI, 2009, p.56).

Assim, podemos supor que os estudantes com menor renda tendem a enfrentar um risco aumentado de evasão do ambiente escolar pela necessidade de trabalhar e contribuir financeiramente para o sustento da família, abandonando precocemente os estudos. Possivelmente, a interrupção educacional poderá também provocar danos significativos na busca de novos postos de trabalho mais qualificados e, conseqüentemente, na tentativa de melhoria das condições sociais e econômicas. Com relação especificamente ao ensino profissional, de acordo com o IBGE (2009), a partir de dados da PNAD realizada em 2007, 24,5% das pessoas não concluíram o curso técnico de nível médio e 25,5% das que não terminaram

curso de qualificação, maiores proporções, alegaram problemas financeiros. Assim, percebe-se também que a evasão nessa modalidade de ensino é influenciada pela questão da renda. A assistência estudantil, nesse contexto, se faz pertinente e necessária, podendo ser uma estratégia para influenciar positivamente na taxa de conclusão dos cursos.

Em 2005, entre a população 20% mais pobre, 61,8% dos jovens de 18 a 24 anos possuíam menos de 11 anos de estudo e não frequentavam a escola. Em 2009, esse número caiu para 55,9%, porém ainda é extremamente alarmante. O estudo do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) aponta que, considerando essa faixa etária, em média 32,5% dos jovens, de forma geral, encontram-se na situação de abandono escolar e pouca escolaridade, a partir de dados da PNAD de 2009. Uma das possíveis hipóteses para explicar esse fenômeno é a necessidade de trabalhar (CDES, 2011). Considerando-se especificamente a educação profissional, o abandono pode ser agravado pela

baixa escolaridade e a carência na formação de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática. Quando esta condição não desclassifica no momento do acesso, prejudica o jovem na permanência e sucesso na aprendizagem das competências profissionais (CDES, 2011, p.40,).

Dessa forma, podemos vislumbrar que a evasão é uma grave dificuldade educacional, inclusive na educação profissional, mais proeminente nas classes populares. A assistência estudantil e o programa de bolsas veem de encontro a essa situação, oferecendo auxílio continuado para que estudantes de baixa renda possam custear minimamente os gastos educacionais e contribuindo para o aumento do tempo de permanência escolar e para a conclusão dos estudos. Isso pode favorecer o ingresso no mercado de trabalho e o alcance de maiores salários, acarretando melhorias na condição socioeconômica, em um ciclo virtuoso e que favorece a equidade no ambiente escolar. Porém, é preciso que as políticas de assistência estudantil contem com mecanismos avaliativos que permitam verificar essa hipótese e, se verdadeira, possibilitar ainda mais a melhoria dos investimentos nessa área para auxiliar na prevenção da evasão escolar.

Porém, o abandono possui diversas causas e agravantes, sendo a situação econômica apenas uma das variáveis influentes. Para alcance da taxa média de conclusão de 90%, até 2020, na rede federal de educação tecnológica, prevista pelo

PNE (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2011), será necessário um diagnóstico mais profundo da situação, bem como a instauração de diversas ações coordenadas e preventivas para aumentar a adesão dos alunos no ensino profissional. No caso específico do CEFET – MG, a Política de Assuntos Estudantis prevê a sua contribuição no sentido de prevenir e evitar o abandono escolar e a reprovação, sendo o monitoramento desses aspectos, aliado ao programa de bolsas, importantes informações, o que permitirá intervenções mais focalizadas e eficientes. Além disso, é preciso estabelecer com mais clareza a relação entre esses dois fenômenos, visto que a desmotivação acarretada pelo desempenho insuficiente pode ser um dos agravantes da evasão educacional na modalidade estudantil abordada.

2.2 Metodologia

A presente seção, dedicada à metodologia de pesquisa, elenca os métodos de investigação utilizados, justificando a sua aplicabilidade para o problema de pesquisa escolhido.

O estudo realizado pode ser considerado essencialmente qualitativo, pois pretende compreender um fenômeno, a busca pela equidade e os efeitos de políticas educacionais de assistência estudantil, a partir de construções sociais discutidas principalmente por pesquisas bibliográficas sobre o tema. Segundo Günther (2006), o caráter qualitativo de um estudo pode ser definido a partir de diversas características como, por exemplo: o princípio da abertura, isso é, a adaptação de técnicas a partir do objeto de pesquisa; foco na totalidade do fenômeno e consideração de seu contexto e historicidade; possibilidade de generalização dos resultados a partir de argumentos. Porém, o trabalho contará ainda com uma análise quantitativa no que se refere à comparação de indicadores educacionais entre bolsistas e não bolsistas, a fim de estabelecer melhor o papel das bolsas no desempenho escolar. Acreditamos que esse enfoque nos auxiliará a compreender aspectos da realidade social dos estudantes, possibilitando a construção de pressupostos avaliativos da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, aspecto a ser abordado no capítulo 3.

Além disso, a pesquisa baseia-se em um estudo de caso - o contexto institucional do CEFET – MG e sua política de assistência estudantil. Por se tratar de uma abordagem aprofundada de um caso específico, busca-se prioritariamente a compreensão das especificidades do fenômeno abordado. O recorte de pesquisa

pode ser delineado por dois aspectos: a Política de Assuntos Estudantis da instituição, considerando-se a temática geral do trabalho, e uma das unidades escolares, levando-se em conta o *locus* de análise da aplicabilidade e influência da política. Importante ressaltar que esse *campus* será denominado na pesquisa de “A”, a fim de preservar a unidade e evitar sua identificação.

Este estudo de caso estabelece, a partir de estudos estatísticos, relações entre os indicadores escolares e o recebimento de bolsas da assistência estudantil, no contexto do *campus* A e durante um determinado período. Conforme Günther (2006)

Observa-se, assim, que abordagens qualitativas, que tendem a serem associadas a estudos de caso, dependem de estudos quantitativos, que visem gerar resultados generalizáveis, i.é, parâmetros. Desta maneira dilui-se a controvérsia entre o estudo de caso, i.é, uma investigação aprofundada de uma instância de algum fenômeno, e o estudo envolvendo um número estatisticamente significativo de instâncias de um mesmo fenômeno, a partir do qual seria possível generalizar para outras instâncias. Além do mais, num estudo de caso é possível utilizar tanto procedimentos qualitativos quanto quantitativos (GÜNTHER, 2006, p. 204).

Um dos principais problemas motivadores da pesquisa foi a necessidade de abordagem da ausência de recomendações formais no que se refere à avaliação da Política de Assuntos Estudantis em seu texto formal, conforme demonstrado no capítulo 1. Sendo assim, busca-se alavancar um processo de verificação de seus efeitos no que tange aos objetivos pretendidos. Daremos ênfase ao programa de bolsas estudantis, uma das ações mais amplas e consistentes subsidiadas pela política, e aos indicadores educacionais como forma de mensuração da influência da assistência.

Com relação aos procedimentos técnicos utilizados neste estudo, foram privilegiadas a pesquisa bibliográfica, a observação institucional, a pesquisa documental e a utilização de ferramentas de análise estatística. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para descrever a temática (capítulo 1) e embasar a análise do caso no capítulo 2, na seção dedicada aos aspectos teóricos. Por meio das leituras de artigos e livros, foi possível contextualizar o problema de pesquisa e refletir a respeito de conceitos e teorias com ele relacionadas. Já a observação institucional foi realizada pela pesquisadora em um dos *campi* do CEFET – MG, a fim de compreender melhor o trabalho realizado pela SAE e sua relação com a

política de assistência estudantil, também utilizada para descrição contida no capítulo 1. Os demais procedimentos metodológicos serão detalhados de forma mais ampla posteriormente, em subitens específicos (2.2.1 e 2.2.2).

A amostra foi selecionada a partir de um critério não probabilístico e por julgamento da pesquisadora e consistiu em estudantes do *campus A*, matriculados entre 2009 e 2011, de dois cursos da EPTNM. A escolha baseou-se na viabilidade do acesso aos dados necessários (*campus A*), em um recorte temporal relativamente significativo e recente, abrangendo a variabilidade de dois cursos técnicos. Acredita-se que os dados obtidos na análise dessa amostra podem apontar para conclusões significativas quanto aos objetivos da pesquisa, demonstrando, mesmo que em pequena escala, a relação entre a concessão de bolsas assistenciais e os indicadores educacionais, o que possibilitará uma reflexão mais consistente sobre a Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG e o fortalecimento da percepção da necessidade de sua avaliação formal.

2.2.1. A Pesquisa Documental

A pesquisa documental consiste em uma técnica de investigação que se baseia na observação e na análise de informações advindas de registros, a fim de compreender um determinado objeto. Essa metodologia é utilizada frequentemente em pesquisas históricas, porém, segundo Silva *et al.* (2009), ela pode ser aplicada adequadamente em pesquisas educacionais.

Gil (1987) diferencia a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, sendo a primeira referente a materiais sem tratamento analítico e a segunda relacionada à abordagem de vários autores sobre determinada temática. Como trabalharemos, neste estudo, com dados sem tratamento com relação aos indicadores educacionais dos estudantes bolsistas, podemos considerar como principal técnica utilizada a pesquisa documental. Já a pesquisa bibliográfica pode ser percebida, neste trabalho, no acesso às fontes que permitem embasar teoricamente a discussão sobre temas tais como equidade, avaliação de políticas e histórico das ações de assistência estudantil, dentre outros temas.

De acordo com Bravo (1991³⁰ *apud* SILVA *et al.*, 2009, p.3), documentos “são todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua

³⁰ BRAVO, R. S. **Técnicas de Investigação Social**: teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

ação e que podem revelar ideias, opiniões e formas de atuar e viver”. Sendo assim, percebemos que há uma variedade de tipos de informações documentais, desde dados estatísticos até legislações sobre determinada temática. No caso deste estudo, a pesquisa documental foi realizada a partir de informações fornecidas pela Seção de Registro Escolar do *campus* A, baseadas em um *software* institucional. Por meio dessas, foram observados os indicadores educacionais dos alunos de uma das unidades, quanto ao *status* ao final do ano letivo: aprovados, reprovados/jubilados ou que abandonaram o curso. Sendo assim, a análise documental foi pertinente para estabelecer o desempenho de alunos bolsistas e não bolsistas, possibilitando posterior comparação e permitindo inferências sobre o papel do benefício em índices de permanência e sucesso escolar, nesse *campus* específico.

Silva *et al.* (2009) dividem a pesquisa documental em duas fases: a coleta de dados e o processo analítico. A primeira fase refere-se à escolha das fontes a serem abordadas para o estudo, de acordo com os objetivos e com a confiabilidade do material. Já a segunda etapa corresponde à análise criteriosa do material selecionado, buscando significações e interpretações de acordo com as informações acessadas e visando responder aos questionamentos da pesquisa. Para tal, podem ser necessárias “a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados” (SILVA *et al.*, 2009, p. 7).

A pesquisa documental analisou dados de todos os alunos da EPTNM de um determinado *campus* do CEFET – MG, aqui chamado de “A”, de 2009 a 2011. Esse *campus* foi escolhido pela acessibilidade dos dados necessários, sendo uma unidade localizada no interior do estado. Não serão fornecidos dados contextuais da unidade a fim de se resguardar o anonimato do *campus* pesquisado. Por meio da análise, buscamos estabelecer a relação entre a concessão de bolsas e o desempenho escolar dos alunos contemplados. Essa escolha metodológica é adequada por possibilitar o acesso aos indicadores dos alunos bolsistas de forma confiável e objetiva através do programa de registro escolar institucional, o Q Acadêmico³¹. Com isso, será possível verificar se os alunos bolsistas da EPTNM possuem índices de reprovação e abandono escolar equivalentes aos alunos não bolsistas, em um determinado *campus* do CEFET – MG.

³¹ *Software* de gestão acadêmica, desenvolvido pela Empresa Qualidata – Soluções em Informática.

A coleta de dados, neste estudo, foi realizada da seguinte maneira: foram selecionados um período de três anos letivos, de 2009 a 2011, objetivando o estabelecimento de um intervalo relativamente significativo e recente, e dois cursos técnicos da EPTNM, visando a ampliar o universo amostral. Além disso, foram consideradas as três modalidades de ensino existentes, sendo os alunos da modalidade Integrada analisados separadamente e os estudantes das modalidades Concomitância Externa e Subsequente reunidos em um só grupo, pelo motivo dos alunos comporem praticamente as mesmas turmas. Após essas escolhas, foi levantada junto à SAE do *campus A* uma listagem de alunos bolsistas, no período estipulado, sendo garantido o sigilo das informações relacionadas aos nomes dos alunos participantes do programa.

O próximo passo foi solicitar à Seção de Registro Escolar a situação final dos alunos matriculados no *campus A* ao fim de cada ano letivo, entre 2009 e 2011, baseada em dados do Q Acadêmico, sendo esse um *software* de registro escolar utilizado pela instituição. Tendo acesso à listagem geral, para fins de organização dos dados, foram eleitas três categorias de enquadramento: aprovação, reprovação e abandono escolar.

O índice aprovação refere-se ao quantitativo de estudantes considerados aptos para se matricularem na série posterior, mesmo que, em alguns casos, houvesse a dependência em algumas disciplinas na última série cursada.

O índice reprovação representa o número de alunos que tiveram desempenho insuficiente para progressão na série, sendo os estudantes direcionados à repetência do grau já alcançado. Nesse item, também foram considerados os alunos com dupla reprovação, o que simboliza o jubramento institucional, isto é, a impossibilidade de renovar a matrícula na instituição para continuidade dos estudos. Como a próxima categoria de análise trata do abandono, durante o ano letivo em curso, e não da evasão, relativa ao próximo ano letivo, optou-se que o jubramento fosse apenas considerado na categoria relativa à reprovação. Essa justificativa também é pertinente pelo fato do jubramento ser uma decisão de caráter institucional, e não uma escolha do alunado, diferente de alguns casos de abandono institucional, sendo o interesse desta pesquisa a análise do papel das bolsas na trajetória discente.

Por fim, o índice de abandono institucional simboliza a quantidade de alunos que efetuaram o cancelamento e o trancamento da matrícula, solicitaram

transferência, foram desligados ou simplesmente abandonaram os estudos. Apesar da operação de trancamento manter o vínculo entre o aluno e a instituição, optamos por considerá-la nessa categoria, pela inexistência de garantias de que o aluno retornará ao curso posteriormente, apesar de existir essa possibilidade.

Após cada estudante ser classificado em uma das três possibilidades já elencadas, foram identificados os alunos bolsistas, a fim de serem criados dois grupos de comparação: discentes com ou sem bolsa disponibilizada pela assistência estudantil.

Na fase de análise de dados, foram comparadas as informações dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos alunos não bolsistas, referentes a três períodos letivos pesquisados e com uso de testes estatísticos. Visou-se com isso avaliar se havia diferenças significativas entre eles nas taxas de aprovação, reprovação e abandono institucional. Apresentaremos, nesta seção, as variáveis de análise por meio de quadros. Já na seção dedicada à discussão dos resultados (item 2.2.3), os dados serão devidamente quantificados e interpretados. A primeira comparação, baseada na pesquisa documental, pode ser visualizada através do quadro 05:

Quadro 05: Análise das diferenças entre bolsistas e não bolsistas da EPTNM, entre 2009 e 2011, no campus A

Taxa de abandono	Diferença entre bolsistas e não bolsistas
Taxa de aprovação/reprovação	Diferença entre bolsistas e não bolsistas

Fonte: Elaboração da autora.

Além da investigação demonstrada no quadro 05, o grupo de bolsistas, composto, considerando o somatório das informações relativas aos três anos abordados, foi subdividido em outros grupos, de acordo com as seguintes variáveis: modalidade, curso e etapa formativa. Na primeira subdivisão citada, foram agrupados os alunos bolsistas da modalidade Integrada e comparados com os estudantes da Concomitância Externa/Subsequente, levando-se em consideração os três indicadores estudantis (aprovação, reprovação, abandono institucional). Esse enfoque visou avaliar a existência de diferenças significativas entre os grupos de bolsistas, considerando as modalidades de ensino, conforme quadro 06:

Quadro 06: Análise das diferenças entre bolsistas da modalidade Integrada e das modalidades Concomitância Externa/Subsequente (EPTNM), entre 2009 e 2011, no *campus A*

Taxa de abandono	Diferença entre alunos bolsistas da modalidade Integrada e das modalidades Concomitância Externa/Subsequente
Taxa de aprovação/reprovação	Diferença entre alunos bolsistas da modalidade Integrada e das modalidades Concomitância Externa/Subsequente

Fonte: Elaboração da autora.

A segunda subdivisão abordada considerou o grupo de bolsistas, dividido entre os dois cursos da EPTNM escolhidos. O primeiro curso foi denominado de A e o segundo de B, visando avaliar a existência de diferenças significativas entre os indicadores educacionais dos bolsistas nos diferentes cursos pesquisados, conforme o quadro 07:

Quadro 07: Análise das diferenças entre bolsistas do curso A e do curso B (EPTNM), entre 2009 e 2011, no *campus A*

Taxa de abandono	Diferença entre alunos bolsistas do curso A e do curso B
Taxa de aprovação/reprovação	Diferença entre alunos bolsistas do curso A e do curso B

Fonte: Elaboração da autora.

Por fim, a última subdivisão tratada buscou verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas no grupo de bolsistas, em diferentes etapas do curso de EPTNM, com relação aos indicadores educacionais abordados (aprovação, reprovação, abandono institucional). Os dados dos alunos bolsistas matriculados no ano inicial de curso foram consolidados e os dos alunos matriculados nos anos intermediários e/ou finais foram unidos em outro grupo, conforme quadro 08:

Quadro 08: Análise das diferenças entre bolsistas do ano inicial e dos anos finais (EPTNM), entre 2009 e 2011, no *campus A*

Taxa de abandono	Diferença entre alunos bolsistas do ano inicial e dos anos finais
Taxa de aprovação/reprovação	Diferença entre alunos bolsistas do ano inicial e dos anos finais

Fonte: Elaboração da autora.

A pesquisa documental elaborada visa apresentar indicadores educacionais e a situação do aluno no que se refere ao recebimento, ou não, de bolsas de assistência estudantil. Por meio de análises estatísticas, será verificada a existência de diferenças significativas entre as divisões grupais propostas, conforme procedimentos técnicos apresentados na próxima seção.

2.2.2. A Análise Estatística

O tratamento estatístico dos dados da pesquisa contou com um suporte técnico de especialistas³², considerando as especificidades dos instrumentos utilizados, sendo a análise e interpretação dos resultados desenvolvida pela autora.

Inicialmente, é importante ressaltar a utilização do *Software “R”*, para tratamento dos dados. De acordo com Souza, Peternelli e Melo (s/d, p. 5), esse é caracterizado como um “*software* de domínio público, livre, que pode ser utilizado para análise de dados em geral”, sendo uma “ferramenta na análise e na manipulação de dados, com testes paramétricos e não paramétricos, modelagem linear e não linear, análise de séries temporais, análise de sobrevivência, simulação e estatística espacial, entre outros (...)”. Os resultados apresentados nesta seção, bem como os gráficos e análises estatísticas, foram todos formulados a partir do *software* mencionado.

Uma das primeiras técnicas utilizadas neste trabalho foi a Análise de Correspondência (AC), permitindo o estabelecimento gráfico das relações entre as variáveis. Segundo Czermainski (2004),

Análise de correspondência (AC) é uma técnica de análise exploratória de dados adequada para analisar tabelas de duas entradas ou tabelas de múltiplas entradas, levando em conta algumas medidas de correspondência entre linhas e colunas. A AC, basicamente, converte uma matriz de dados não negativos em um tipo particular de representação gráfica em que as linhas e colunas da matriz são simultaneamente representadas em dimensão reduzida, isto é, por pontos no gráfico (CZERMAINSKI, 2004, p. 2).

Neste trabalho, a AC foi utilizada para representação da relação entre indicadores escolares (aprovação, reprovação e abandono) e o recebimento de bolsas estudantis entre os alunos matriculados nos anos de 2009, 2010 e 2011.

Além da AC, foi utilizado também o teste qui-quadrado (χ^2) que objetiva “encontrar um valor da dispersão entre duas variáveis nominais, avaliando a associação existente entre variáveis qualitativas” (CONTI, 2009, p.1). Sendo assim, todas as vezes que foi necessário avaliar a relação entre as variáveis pesquisadas neste estudo, foi utilizado esse teste.

O teste qui-quadrado, segundo Conti (2009, p.1), “é um teste não paramétrico, ou seja, não depende dos parâmetros populacionais, como média e

³² Guilherme Coelho Neves e Leandro Andraos, bacharéis em Estatística.

variância”. A autora explica que a principal função desse método é comparar proporções, verificando se há distorções entre frequências esperadas e frequências obtidas de um determinado fenômeno, além de ser útil na comparação de diferentes amostras possibilitando avaliar se há diferenças estatisticamente significativas entre elas. Conti (2009) ainda salienta as condições necessárias para utilização do teste:

os grupos são independentes; os itens de cada grupo são selecionados aleatoriamente; as observações devem ser frequências ou contagens; cada observação pertence a uma e somente uma categoria e; a amostra deve ser relativamente grande [...] (CONTI, 2009, p.1-2).

No que se refere à necessidade de seleção aleatória para composição das amostras pesquisadas e uso do teste qui-quadrado, informamos que no caso desse trabalho foram considerados todos os sujeitos participantes do universo selecionado para análise: alunos matriculados no *campus* A, em dois cursos técnicos da EPTNM (A e B), entre 2009 e 2011. Sendo assim, utilizamos o teste qui-quadrado para verificar a associação entre as variáveis, porém, como não foi utilizada a seleção aleatória para a composição das amostras, os resultados encontrados se aplicam apenas ao contexto e aos grupos em análise, não podendo ser generalizados para a compreensão de outros grupos mais amplos ou de outras conjunturas.

Não é o objetivo deste trabalho, detalhar o cálculo estatístico desenvolvido para se efetuar o teste qui-quadrado. Importante ressaltar apenas que, segundo Conti (2009, p.2), “quando as frequências observadas são muito próximas às esperadas, o valor de χ^2 é pequeno”. Já quando a divergência é grande, o χ^2 é alto. Além disso, o teste exige que o pesquisador trabalhe com duas hipóteses (nula e alternativa), para a relação entre o esperado e o obtido nas frequências observadas, a fim de serem testadas. A hipótese nula (chamada também de hipótese inicial neste trabalho ou H_0) expressa que não há diferença entre as frequências, não podendo ser estabelecidas relações entre os grupos. Já a hipótese alternativa (H_1) pressupõe o contrário: há diferenças entre as frequências, portanto, há associação entre os grupos (CONTI, 2009).

Por fim, também foi utilizada a técnica estatística *Odds Ratio* (OR). Segundo Wagner e Callegari-Jacques (1998), a expressão não possui uma correspondente direto em língua portuguesa, podendo ser considerada como “razão de chances” (p. 249). Assim, os estudos com OR permitem comparar dois grupos, sendo esses

diferentes por seus desfechos ou por características relevantes, método frequente nos estudos das ciências da saúde. O glossário de termos do Laboratório de Epidemiologia e Estatística (LEE), da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, define *odds ratio* como “chance de se observar casos expostos ao fator de risco sobre a chance de se observar controles expostos ao fator de risco. Se a exposição ao fator de risco for a mesma para casos e controles o *odds ratio* vale 1” (LEE, s/d, s/p³³).

Segundo Mazin e Martinez (2009), o *OR* “é definido pela divisão entre a probabilidade de um evento ocorrer e a probabilidade deste mesmo evento não ocorrer” (p. 142). Assim, podemos considerar a técnica útil para verificar a chance de ocorrência de um determinado fenômeno em dois grupos distintos. Também aqui, não serão detalhados os processos estatísticos para a obtenção do *OR*. É importante ressaltar apenas que a técnica será útil para estabelecer a chance de verificarmos fatos como aprovação, reprovação ou abandono escolar em grupos distintos, como os de bolsistas e não bolsistas, por exemplo.

Após a explicação sucinta dos métodos estatísticos utilizados, passemos para a próxima seção que apresentará os resultados encontrados.

2.3 Análise e Interpretação dos Resultados da Pesquisa

Esta seção abordará a apresentação dos dados levantados com a pesquisa documental, os resultados encontrados pela análise estatística e a discussão desses à luz da pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Inicialmente, elencamos a distribuição dos alunos pesquisados, entre bolsistas e não bolsistas, e sua relativa proporção, por meio da tabela 07:

Tabela 07: Distribuição geral dos alunos pesquisados da EPTNM, entre 2009-2011, no campus A

	Total de alunos	Total de alunos sem bolsa	%	Total de alunos bolsistas	%
TOTAL	947	659	69,6	288	30,4

Fonte: Elaboração da autora.

Pela tabela 07, é possível perceber que a grande maioria dos alunos não recebe a bolsa, sendo que, em média, apenas 30% dos estudantes foram contemplados com esse recurso. Além disso, é interessante apresentar também, a

³³ Disponível em: <http://www.lee.dante.br/pesquisa/amostragem/glossario.html>. Acesso: 01/04/2013.

divisão de todos os discentes pesquisados, bolsistas e não bolsistas, no que se refere aos seus indicadores educacionais, conforme tabela 08, considerando a totalidade dos anos pesquisados (2009 a 2011):

Tabela 08: Distribuição geral dos alunos pesquisados da EPTNM, com relação aos indicadores educacionais, entre 2009-2011, no campus A

	Não Bolsistas	%	Bolsistas	%
Taxa de aprovação	339	51,4	166	57,6
Taxa de reprovação	166	25,2	99	34,4
Taxa de abandono	154	23,4	23	08,0
Total	659	100	288	100

Fonte: Elaboração da autora.

Pela tabela 08, verificamos que a maior discrepância, entre bolsistas e não bolsistas refere-se à taxa de abandono. Há também divergências menos amplas nos dois outros indicadores analisados, aprovação e reprovação. Passamos na próxima seção à análise estatística que poderá apontar com mais consistência o quanto essas diferenças são significativas.

2.3.1 Análise dos Indicadores Educacionais entre Bolsistas e Não Bolsistas

Primeiramente, no tratamento estatístico dos dados, foi realizada a análise de correspondência entre duas variáveis e seis categorias. A primeira variável pode ser caracterizada como a situação escolar do aluno, sendo descrita pelas três possibilidades: aprovado, reprovado ou abandono. Já a segunda variável compreende o *status* do aluno com relação à bolsa financeira (bolsista ou não bolsista), também denominada de apoio financeiro, concedida pela assistência estudantil, nos três anos de análise (2009, 2010 e 2011), compreendida pelas seguintes categorias: bolsistas 09, não bolsistas 09, bolsistas 10, não bolsistas 10, bolsistas 11 e não bolsistas 11. Foi construída, então, uma tabela de contingência, contendo as frequências dos alunos nas respectivas categorias analisadas, a fim de aplicação da técnica de análise de correspondência, conforme tabela 09:

Tabela 09: Distribuição dos alunos pesquisados da EPTNM, de acordo com seus indicadores escolares, ano em análise e recebimento da bolsa, no *campus A*

Apoio Financeiro/ Situação do Aluno	Aprovados	Reprovados	Abandonos
Bolsista 09	51	24	06
Não Bolsista 09	103	30	35
Bolsista 10	47	33	07
Não Bolsista 10	133	83	64
Bolsista 11	68	42	10
Não Bolsista 11	103	53	55

Fonte: Elaboração da autora.

Como parte do procedimento, inicialmente, foi testada a existência de dependência entre os dados, por meio do teste qui-quadrado, correspondida pelas seguintes hipóteses:

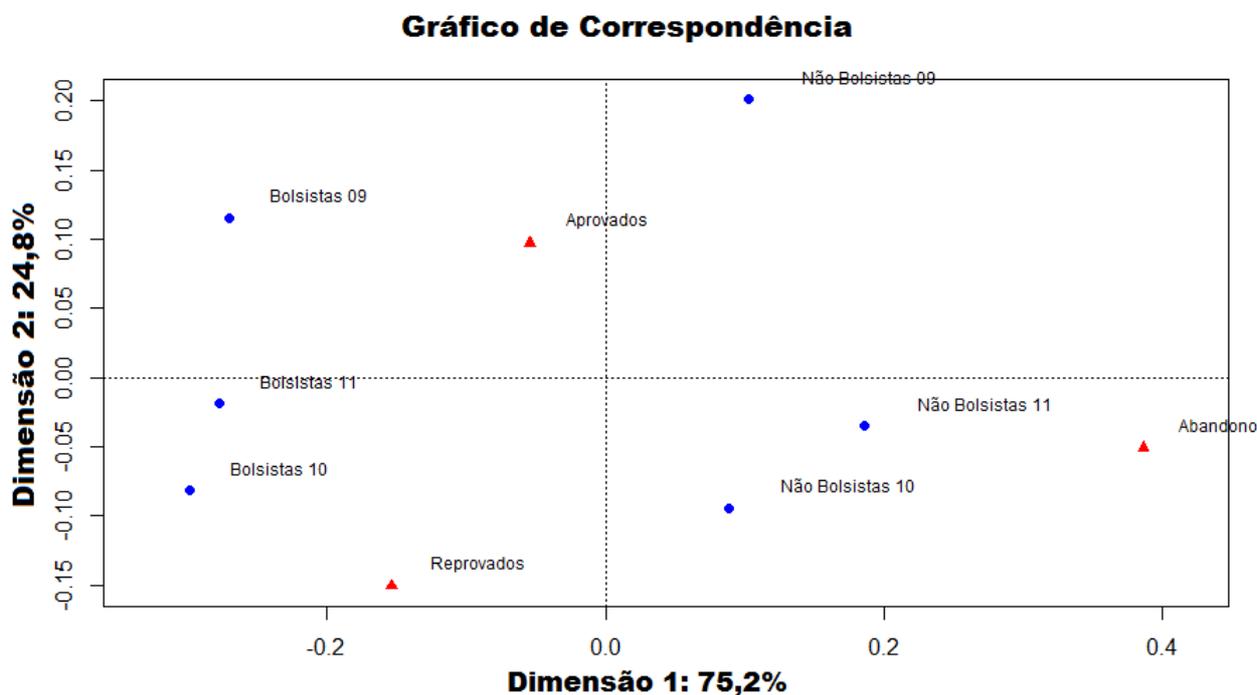
H_0 : A variável “Situação do Aluno” é independente da variável “Apoio Financeiro” ou

H_1 : A variável “Situação do Aluno” é dependente da variável “Apoio Financeiro”.

Por meio do *software* estatístico “R”, foi obtido um p-valor=0.00. Como esse valor é menor que o nível de significância estipulado em 0.05, rejeitamos a hipótese nula (H_0 , de independência entre as variáveis). Ou seja, há evidências para acreditarmos que a variável “situação do aluno” depende da variável “apoio financeiro”, o que atende a um dos pré-requisitos para a realização da técnica estatística de análise de correspondência. Sendo assim, partimos do pressuposto de que há evidências significativas da relação entre indicadores escolares e o recebimento da bolsa.

Após a realização do teste qui-quadrado, foi elaborada a análise de correspondência das variáveis. O gráfico de correspondência apresenta os resultados:

Gráfico 01: Análise de correspondência entre as variáveis apoio financeiro e situação do aluno da EPTNM, entre 2009 e 2011, no campus A



Fonte: Elaboração da autora.

A análise de correspondência, demonstrada pelo gráfico 01, foi composta por duas dimensões que consideradas conjuntamente representam 100% dos dados na análise relacionada. O primeiro eixo, o horizontal, explica 75,2% dos dados, enquanto o segundo eixo, vertical, explica 24,8% dos dados. Teoricamente, as categorias próximas ao centro do gráfico demonstram estar associadas a um grande número, senão a todas, de categorias de uma linha e de uma coluna, representando um comportamento médio dos alunos no que se refere a estas categorias. Quanto mais afastadas do centro encontram-se as categorias e quanto mais próximas entre si, maior associação entre essas variáveis que estão perto graficamente. Ou seja, categorias próximas à variável de interesse possuem características semelhantes no que se refere a essa variável analisada.

Para compreensão, podemos considerar o gráfico 01 em quatro partes, atentando-se para a localização triângulos vermelhos, que representam as categorias relativas à “situação final do aluno”. A parte superior é relativa à aprovação, enquanto a inferior está mais relacionada à reprovação escolar. Além disso, o lado direito do gráfico está associado ao abandono estudantil, enquanto a parte mais à esquerda, em contraposição, corresponde à permanência do aluno. Os dados relativos aos indicadores dos alunos bolsistas e não bolsistas (variável

situação escolar do aluno), representados por círculos azuis, estão dispostos espacialmente no gráfico de acordo com a sua associação entre a variável “apoio financeiro”, sendo essa relação percebida por meio da proximidade/distância entre os pontos.

Considerando a parte superior e a inferior do gráfico, dividindo-o em partes simétricas, é possível verificar que os alunos do ano de 2009, bolsistas e não bolsistas, tiveram um desempenho melhor quando comparados aos outros alunos dos demais anos em análise (2010 e 2011). Essa percepção é corroborada pela posição das duas categorias de alunos referentes ao ano de 2009, posicionadas na parte superior do gráfico e assim, mais próximas da categoria “aprovados”. Já as categorias correspondentes aos alunos de 2010 e 2011, bolsistas ou não, tiveram desempenho inferior se comparadas às dos alunos de 2009, pois estão mais próximas da categoria “reprovados” (parte inferior do gráfico). Não temos, *a priori*, uma explicação consistente que esclareça essa discrepância no desempenho entre os anos de 2009 e os demais anos, sendo necessários estudos complementares sobre o fato.

Analisando-se a simetria do gráfico, pela sua divisão em duas partes (direita e esquerda), é possível perceber claramente que alunos bolsistas tenderam a não abandonar o curso, pois estão do lado oposto da categoria “abandono”. Por outro lado, os alunos “não bolsistas” estiveram mais propícios ao abandono, pois para todos os anos analisados, a categoria “não bolsista” está do mesmo lado da categoria “abandono” (lado direito do gráfico). Sendo assim, por meio da análise estatística é possível inferir que a bolsa de fato influenciou positivamente na permanência do aluno no contexto escolar, no *campus* analisado.

Por meio da análise de correspondência, podemos interpretar que alunos com bolsa tenderam a não abandonar o curso. Além disso, pela técnica utilizada, nada pudemos concluir se o recebimento de bolsas por parte dos alunos implicou em uma maior probabilidade de aprovação ou reprovação, de forma geral. Apenas podemos verificar que os alunos matriculados durante o ano de 2009 tiveram resultados superiores, no que se refere ao desempenho (maior aprovação e menor reprovação), comparados com os demais estudantes dos anos em análise.

Além da análise de correspondência, outros testes estatísticos podem quantificar as relações analisadas. Para tal, foi utilizado o teste de qui-quadrado na tabela de dados originais para descobrirmos se há associação entre as variáveis “apoio financeiro” (bolsa) e “situação do aluno” (indicadores escolares), referentes

apenas ao abandono escolar, conforme a figura 03. A H_0 pressupõe a independência entre as variáveis, enquanto a H_1 estabelece a dependência entre elas.

```
Pearson's Chi-squared test
data: dados
X-squared = 32.8586, df = 2, p-value = 7.326e-08
```

Figura 03: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre apoio financeiro e situação do aluno

Fonte: Elaboração da autora.

Como o p-valor foi inferior a 0,05 rejeitamos a hipótese inicial, ou seja, houve associação entre as variáveis da situação do aluno e a variável bolsa (apoio financeiro). Atestada essa relação, o interesse agora é em descobrir se ter bolsa ou não influenciou o aluno a abandonar o estudo. Por isso, utilizamos a técnica *odds ratio* (OR), lembrando que a mesma somente pode ser utilizada para matrizes quadradas. Para avaliarmos especificamente o abandono escolar, agrupamos as categorias aprovação e reprovação, pois juntas simbolizam a permanência escolar, em contraposição ao abandono. Sendo assim, temos os seguintes dados conforme tabela 10:

Tabela 10: Distribuição dos alunos da EPTNM com relação aos indicadores escolares de abandono/permanência, entre 2009 e 2011, no campus A

	Bolsistas	Não Bolsistas
Abandono	23	154
Permanência	265	505

Fonte: Elaboração da autora.

Após o cálculo da OR, obtivemos os seguintes resultados, com relação à associação entre o recebimento da bolsa e o abandono escolar, de acordo com a figura 04:

```
Log Odds Ratio Std. Error z value Pr(>|z|)
[1,]      -1.25663      0.23403  -5.3695 3.948e-08 ***
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

Figura 04: OR para associação entre apoio financeiro e abandono/permanência

Fonte: Elaboração da autora.

Utilizando a exponencial do log da *OR*, encontramos o valor igual a $\exp(-1.25663) = 0.2846116$. Isso significa que o fato de ter bolsa reduziu em $(1-0.28)=72\%$ a chance de abandono. Dessa forma, podemos concluir não só que existiram relações positivas entre ter a bolsa e a permanência do aluno, mas também verificar que o fato de um aluno ter bolsa, no contexto e na série temporal pesquisada, reduziu em 72% o risco de abandono. Assim, pode-se perceber a significativa eficácia aparente do programa de permanência da assistência estudantil, na busca pela promoção da escolarização na EPTNM em um dos *campi* do CEFET – MG.

A próxima análise tem como objetivo responder à seguinte questão: se o aluno não abandona o curso, o fato de ser bolsista afeta na sua aprovação ou reprovação, ou seja, no seu desempenho escolar? Para tal, utilizaremos os dados desagrupados relativos a esses dois indicadores, conforme tabela 11:

Tabela 11: Distribuição dos alunos da EPTNM com relação aos indicadores escolares de aprovação/reprovação, entre 2009 e 2011, no campus A

	Bolsistas	Não Bolsistas
Aprovação	166	339
Reprovação	99	166

Fonte: Elaboração da autora.

Pelo teste qui-quadrado, demonstrado no próximo cálculo, verificaremos a associação entre o apoio ao aluno (bolsa) e a aprovação e reprovação escolar, conforme figura 05. A H_0 pressupõe a independência entre as variáveis, enquanto a H_1 estabelece a dependência entre elas.

```
Pearson's Chi-squared test with Yates' continuity correction
```

```
data: Nij
```

```
X-squared = 1.358, df = 1, p-value = 0.2439
```

Figura 05: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre apoio financeiro e indicadores de aprovação/reprovação

Fonte: Elaboração da autora.

Calculando a *OR*, o resultado foi próximo a 1, ou seja, percebemos que não houve associação entre aprovação e reprovação e o fato do aluno ter bolsa, conforme também demonstrado pela análise de correspondência. Assim, aparentemente, não foram encontradas evidências da relação entre o apoio

financeiro concedido pela assistência estudantil e o desempenho escolar, sendo aceita a H_0 (independência entre as variáveis).

No que tange ao desempenho escolar, compreendido pelos indicadores de aprovação/reprovação educacional, por meio da análise de correspondência estatística, não foi possível visualizar uma relação entre a “situação do aluno” e o “apoio financeiro”. Nesse sentido, entendemos que a permanência na escola, mais fortalecida entre os bolsistas, deveria influenciar no desempenho, pelo favorecimento à frequência escolar e ao acompanhamento das aulas. Por outro lado, é possível que apenas o apoio financeiro seja insuficiente para impactar significativamente no sucesso escolar, por não prever outros auxílios pedagógicos que também sejam importantes. Considerando que a condição socioeconômica é um dos fatores influentes no sucesso escolar, talvez a avaliação sistemática das ações da assistência estudantil aponte para a necessidade de mecanismos diferenciados de apoio pedagógico, direcionados especificamente aos alunos bolsistas, juntamente com o auxílio financeiro. Por outro lado, não foram encontrados resultados que simbolizassem um pior desempenho dos alunos bolsistas, ou seja, com baixa condição socioeconômica, comparados com os demais discentes, conforme alguns achados na literatura relativa à educação básica. Nesse sentido, alguns dos alunos mais carentes, matriculados no *campus* A no período analisado, possivelmente estão conseguindo reverter desigualdades referentes ao *background* familiar e obter a aprovação escolar.

Podemos interpretar, por meio da análise de correspondência dos dados oriundos do *campus* A no período de três anos, que houve diferença significativa entre a taxa de abandono entre bolsistas e não bolsistas, sendo que os primeiros abandonaram menos o CEFET - MG. Sendo assim, a assistência estudantil parece ter contribuído para objetivo de promoção da permanência do aluno com a execução do programa de bolsas, no contexto analisado. Porém, são necessários estudos mais amplos e sistemáticos nos demais *campi*, a fim de estabelecer com mais consistência o efeito das bolsas na prevenção da evasão escolar e outras variáveis influentes.

Podemos demonstrar os resultados da análise entre os indicadores escolares de bolsistas e não bolsistas, na amostra pesquisada, por meio do quadro 09:

Quadro 09: Resumo dos Resultados Encontrados na Análise entre Bolsistas e Não Bolsistas do *Campus A*, entre 2009 e 2011

Relação entre o recebimento da bolsa estudantil e o abandono escolar	<ul style="list-style-type: none"> Houve diferenças estatisticamente significativas entre a taxa de abandono escolar entre bolsistas e não bolsistas do <i>campus A</i>, entre 2009 e 2011. Com isso, podemos inferir que a bolsa da assistência estudantil parece ter contribuído para a permanência escolar nesse contexto. O fato de o aluno ser bolsista, na amostra analisada, diminuiu em 72% a sua chance de abandono.
Relação entre o recebimento da bolsa estudantil e o desempenho escolar	<ul style="list-style-type: none"> Não foram encontradas relações estatisticamente significativas entre a taxa de aprovação/reprovação e o fato do aluno ser bolsista ou não, no <i>campus A</i>, entre 2009 e 2011.

Fonte: Elaboração da autora.

Após comparar os indicadores escolares de bolsistas e não bolsistas do *campus A*, analisaremos o desempenho e a permanência apenas dos alunos bolsistas, separados em diferentes segmentos, destacando especificidades e detectando frentes de trabalho para a assistência estudantil.

2.3.2 Análise dos Indicadores Escolares entre Bolsistas

Nesta seção, focalizaremos a análise da relação entre os indicadores escolares dos bolsistas e a modalidade, curso e etapa formativa (vivência) institucional.

Primeiramente, abordaremos as especificidades quanto à modalidade de ensino escolhida no contexto institucional. A EPTNM é composta por três modalidades de ensino: Integrada (ensino técnico oferecido conjuntamente com o nível médio), Concomitância Externa (apenas oferta de ensino técnico para alunos que cursam o Ensino Médio em outras escolas) e Subsequente (apenas oferta do ensino técnico para alunos que já cursaram o Ensino Médio anteriormente). Na forma Integrada, os alunos são geralmente mais jovens, possuem aulas no turno matutino e vespertino e esta modalidade busca uma integração entre a formação geral (disciplinas da educação básica) e a formação técnica (disciplinas específicas da educação profissional). Já os alunos da Concomitância Externa e da modalidade Subsequente, dividem as mesmas turmas no período noturno, em geral possuem uma média de idade maior, comparada à modalidade Integrada, e cursam apenas as disciplinas voltadas à formação profissional. Apesar de diferentes modalidades, neste trabalho, consideraremos os dados dos alunos dessas duas últimas

modalidades de forma conjunta por entender que as mesmas possuem características comuns relevantes.

Diante dessas especificidades com relação às modalidades de ensino, é importante verificar em que medida os programas de permanência e as ações de assistência estudantil possuem efeitos semelhantes ou distintos. Neste trabalho, investigaremos a relação entre os indicadores escolares (aprovação, reprovação e abandono) e a modalidade de ensino (Integrada ou Concomitância Externa/Subsequente) entre os estudantes bolsistas. Novamente foi utilizado o teste de qui-quadrado nos dados originais para descobrirmos se há associação entre as variáveis, conforme figura 06. A H_0 pressupõe a independência entre as variáveis, enquanto a H_1 estabelece a dependência entre elas.

Pearson's Chi-squared test

```
data: dados
X-squared = 8.9526, df = 2, p-value = 0.01138
```

Figura 06: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre modalidade de ensino e indicadores escolares, entre bolsistas do *campus A*, entre 2009 e 2011

Fonte: Elaboração da autora.

Como o p-valor foi inferior a 0,05 rejeitamos a hipótese inicial, ou seja, houve associação entre as variáveis indicadores escolares (abandono, aprovação e reprovação) e modalidade de ensino (Integrada e Concomitância Externa/Subsequente). Sendo assim, podemos afirmar que existiram diferenças significativas entre as modalidades de ensino, no que se refere aos indicadores escolares dos alunos bolsistas.

Buscando quantificar essas relações, primeiramente nos deteremos na questão do abandono institucional. Em que medida o fato de estar cursando uma determinada modalidade de ensino está relacionado com a permanência escolar? Para tal, novamente agruparemos os dados relativos à reprovação/aprovação, em contraposição ao abandono, conforme tabela 12:

Tabela 12: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares de abandono/permanência e à modalidade de ensino, entre 2009 e 2011, no *campus A*

	Bolsistas da Modalidade Integrada	Bolsistas das Modalidades Concomitância Externa/Subsequente
Abandono	08	11
Permanência	162	107

Fonte: Elaboração da autora.

Focaremos, então, na modalidade Integrada, buscando descobrir em que medida cursar essa modalidade influencia o aluno a abandonar os estudos. Para tal, foi utilizado a *OR*, conforme figura 07:

```

Log Odds Ratio Std. Error z value Pr(>|z|)
[1,]      -0.73322    0.46911  -1.563  0.05902 .
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

```

Figura 07: *OR* para associação entre modalidade de ensino e abandono/permanência

Fonte: Elaboração da autora.

Utilizando a exponencial do log da *OR*, encontramos o valor igual a $\exp(-0.73322) = 0.4803597$. Ou seja, o fato de cursar a modalidade Integrada reduziu em $(1-0.48)=52\%$ a chance de abandono.

Nesse sentido, podemos supor que o recebimento da bolsa foi mais efetivo na modalidade Integrada, no que se refere a fomentar a permanência escolar, principalmente pela vinculação com o Ensino Médio. Uma possível hipótese seria que os alunos dessa modalidade aderem mais à escolarização pela exigência social da conclusão da educação básica e pela precocidade com relação à faixa etária, mais vinculada ao contexto escolar.

Por outro lado, o risco de abandono escolar pareceu ser maior nas modalidades Concomitância Externa/Subsequente, mesmo com o recebimento da bolsa, no *campus A*. Uma possível interpretação desse resultado pode ser a necessidade de conciliar trabalho e estudo, pelas exigências sociais vinculadas ao final da juventude e início da idade adulta, comprometendo a permanência escolar no que se refere à educação profissional. Apesar do recebimento da bolsa, o recurso recebido pode ser inferior ao necessário para sobrevivência do aluno ou da família, sendo necessário que o jovem busque uma atividade laboral em paralelo à vida estudantil. Porém, a conciliação entre estudo e trabalho pode ser um desafio complexo, levando o estudante à possibilidade de abandonar o contexto escolar.

Além do abandono, é interessante perceber como a bolsa se relaciona aos demais indicadores escolares considerados (aprovação e reprovação), nas diferentes modalidades de ensino. A próxima análise pretende esclarecer um pouco melhor a seguinte questão: o fato de receber a bolsa afeta os indicadores de aprovação e reprovação em cada modalidade de ensino? Ou seja, o fato do aluno bolsista estar na modalidade Integrada aumenta, por exemplo, a sua chance de ser reprovado ou aprovado? A tabela 13 apresenta os indicadores escolares dos alunos bolsistas, distribuídos em cada modalidade de ensino:

Tabela 13: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares de aprovação/reprovação e à modalidade de ensino, entre 2009 e 2011, no campus A

	Bolsistas da Modalidade Integrada	Bolsistas das Modalidades Concomitância Externa/Subsequente
Aprovação	110	56
Reprovação	52	51

Fonte: Elaboração da autora.

Pelo teste qui-quadrado é possível perceber que há associação entre aprovação e reprovação e o fato do aluno estar na modalidade Integrada ou Concomitância Externa/Subsequente, conforme figura 08. A H_0 pressupõe a independência entre as variáveis, enquanto a H_1 estabelece a dependência entre elas.

```
Pearson's Chi-squared test with Yates' continuity correction
```

```
data: Nij
```

```
X-squared = 5.9645, df = 1, p-value = 0.0146
```

Figura 08: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre modalidade de ensino e aprovação/reprovação, entre bolsistas do campus A, entre 2009 e 2011

Fonte: Elaboração da autora.

Como o p-valor foi inferior a 0,05 rejeitamos a hipótese inicial, ou seja, houve associação entre os indicadores escolares mencionados (aprovação e reprovação) e modalidade de ensino (Integrada e Concomitância Externa/Subsequente), entre os alunos bolsistas analisados. Calculando a OR, encontramos o seguinte resultado demonstrado na figura 09:

```

      Log Odds Ratio Std. Error z value Pr(>|z|)
[1,]          0.65571    0.25537  2.5677 0.005119 **
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

```

Figura 09: OR para associação entre modalidade de ensino e aprovação/reprovação

Fonte: Elaboração da autora.

Utilizando a exponencial do log da *OR*, encontramos o valor igual a $\exp(0.65571) = 1.92651$. Ou seja, o fato de o bolsista estar na modalidade Integrada aumentou a chance de aprovação em cerca de 92%. A diferença entre as modalidades de ensino, além de significativa, demonstrou uma discrepância relevante. Dentre os alunos bolsistas que permaneceram na escola, os estudantes da modalidade Integrada demonstraram maiores chances de aprovação.

Esse resultado pode ser explicado pelo fato de que, na modalidade Integrada, a formação básica é concedida juntamente com a educação profissional, no mesmo contexto educativo. Provavelmente, a exposição a conhecimentos de forma Integrada pode favorecer o desempenho em ambas as áreas de ensino. Isso pode ser um diferencial positivo para que os alunos sintam-se motivados e preparados para um desempenho escolar razoável, principalmente com o apoio da bolsa estudantil. Além disso, o grande período dedicado à escola (manhã e tarde) pode contribuir para um desempenho superior nessa modalidade, comparado com as demais existentes.

Já com relação às modalidades Concomitância Externa/Subsequente, uma hipótese para explicar a baixa relação no que se refere à aprovação, pode ser um possível despreparo acadêmico para as demandas escolares. Alguns alunos podem ter concluído o Ensino Médio há algum tempo ou em instituições com baixa qualidade, o que pode comprometer no domínio de conhecimentos que são pré-requisitos para o bom desempenho no curso profissional. Ou ainda, os alunos, que cursam o Ensino Médio em outras escolas, podem sofrer um descompasso entre as exigências do curso profissional e o domínio de conteúdos da educação básica. Sendo assim, é interessante, para os executores da assistência estudantil, investigar se essa realidade é encontrada nos demais *campi* institucionais e em que medida a bolsa pode ser agregada com outros mecanismos específicos de melhoria do desempenho e de acordo com cada modalidade de ensino.

Outra vertente de análise é a comparação entre alunos bolsistas do curso A e do curso B, no que se refere aos indicadores escolares verificados, conforme tabela 14:

Tabela 14: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares e o curso, entre 2009 e 2011, no *campus A*

	Bolsistas do Curso A	Bolsistas do Curso B
Aprovação	87	79
Reprovação	63	36
Abandono	14	09

Fonte: Elaboração da autora.

Tratando-se de cursos distintos, apesar de ambos se relacionarem com a área industrial, supomos que as diferenças entre os docentes e os conhecimentos abordados poderiam influenciar em alguma variabilidade entre os indicadores dos alunos bolsistas. Para tal, foi realizado o teste qui-quadrado visando a verificar a existência de relação entre as variáveis, apresentado na figura 10. A H_0 pressupõe a independência entre as variáveis, enquanto a H_1 estabelece a dependência entre elas.

Pearson's Chi-squared test

```
data: dados
X-squared = 3.3451, df = 2, p-value = 0.1878
```

Figura 10: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre curso e indicadores escolares, entre bolsistas do *campus A*, entre 2009 e 2011

Fonte: Elaboração da autora.

Como o p-valor foi superior a 0,05 aceitamos a hipótese inicial, ou seja, não houve associação entre os indicadores escolares mencionados (aprovação e reprovação) e o curso escolhido (curso A e curso B); ou seja, não existiu significância entre a variável indicadores escolares e os cursos A e B, entre os alunos bolsistas. Podemos afirmar, que no contexto analisado e na série temporal destacada, não houve associação entre as variáveis abandono, aprovação e reprovação e a variável curso.

Ao analisarmos o valor da *OR* obtivemos um valor próximo a 1 (1.192593) e construindo um intervalo de confiança para a *OR* não obtivemos significância estatística. Portanto podemos concluir que no caso em análise ser aprovado,

reprovado ou abandonar os estudos, considerando apenas os estudantes bolsistas, parece não ter relação com o tipo de curso escolhido, no contexto e no período estudado. Sendo assim, inferimos que o programa de permanência desenvolvido pela assistência estudantil pode ter os mesmos efeitos em diferentes cursos, pelo menos na amostra elencada referente ao *campus A*. Outros estudos poderão estabelecer melhor a existência, ou não, de diferenças entre os cursos, a concessão de bolsas e indicadores escolares, nas demais unidades institucionais.

Por fim, avaliaremos a relação entre o período do curso vivenciado entre os bolsistas e os indicadores escolares em análise. Para tal, consideramos como ano inicial o primeiro ano cursado, tanto na modalidade Integrada quanto nas modalidades Concomitância Externa e Subsequente. Já os anos finais englobaram os estudantes bolsistas do segundo (ano intermediário) e terceiro ano (ano final) da modalidade Integrada e os matriculados no segundo ano (ano final) das modalidades Concomitância Externa e Subsequente. Ou seja, privilegiamos o primeiro ano como ano inicial e os demais foram considerados na categoria relativa aos anos finais, independentemente da duração do curso (na modalidade Integrada, a duração mínima do curso é de três anos e, nas demais, é de dois anos), por acreditarmos que se trata de um período crítico e de muitas demandas adaptativas. Os dados são apresentados conforme a tabela 15:

Tabela 15: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares e a etapa formativa, entre 2009 e 2011, no *campus A*

	Bolsistas do Ano Inicial	Bolsistas dos Anos Finais
Aprovação	81	85
Reprovação	79	20
Abandono	23	0

Fonte: Elaboração da autora.

Novamente utilizamos o teste de qui-quadrado na tabela de dados originais para descobrirmos se há associação entre as variáveis período do curso e indicadores escolares. O problema, nesse caso, ocorre pois uma das células contém frequência inferior a 5 (abandono/anos finais), assim utilizamos o teste de qui-quadrado com correção de Yates, indicado para esse tipo de ocorrência para viabilizar o teste. Utiliza-se a correção de Yates (ou correção de continuidade) nos seguintes casos, de acordo com Conti (2009)

Amostras de tamanho finito; o valor da frequência observada só assumir os valores de números inteiros, ou seja, nunca haverá, por exemplo, 2,73 indivíduos observados (p.7).

Sendo assim, a correção de Yates é indicada para realização do teste qui-quadrado, considerando os dados que relacionam indicadores escolares e a etapa formativa, de acordo com figura 11. A H_0 pressupõe a independência entre as variáveis, enquanto a H_1 estabelece a dependência entre elas.

Pearson's Chi-squared test

```
data: dados
X-squared = 40.0723, df = 2, p-value = 1.988e-09
```

Figura 11: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre etapa formativa e indicadores escolares, entre bolsistas do *campus A*, entre 2009 e 2011

Fonte: Elaboração da autora.

Como o p-valor foi inferior a 0,05 rejeitamos a hipótese inicial, ou seja, houve associação entre as variáveis de abandono, aprovação e reprovação e a variável período do curso vivenciado. Sendo assim, podemos considerar que o fato do aluno bolsista estar cursando o ano inicial ou os anos finais influenciou em seus indicadores escolares, no contexto em análise.

O interesse agora é em descobrir se estar no ano inicial ou no período final do curso influencia o aluno a abandonar os estudos, especificamente. Para tal, agrupamos novamente os dados de aprovação e reprovação, simbolizando a permanência no curso, conforme tabela 16:

Tabela 16: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares de abandono/permanência e a etapa formativa, entre 2009 e 2011, no *campus A*

	Bolsistas do Ano Inicial	Bolsistas dos Anos Finais
Abandono	23	0
Permanência	160	105

Fonte: Elaboração da autora.

Em seguida, foi utilizada a *OR*, de acordo com a figura 12:

```

      Log Odds Ratio Std. Error z value Pr(>|z|)
[1,]          3.4306      1.4347  2.3912 0.008397 **
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

```

Figura 12: OR para Associação etapa formativa e abandono/permanência

Fonte: Elaboração da autora.

Utilizando a exponencial do log da OR, encontramos o valor igual a $\exp(3.4306) = 30.89517$. Ou seja, o fato do aluno bolsista estar matriculado no ano inicial do curso aumentou a chance de abandono em cerca de 31 vezes. Assim, encontramos um dado expressivo estatisticamente, caracterizando que o risco de abandono foi extremamente alto no primeiro ano de curso, mesmo com o apoio da bolsa estudantil. De maneira inversa, podemos concluir que o aluno que evolui para os anos finais teve o risco de abandono diminuído significativamente.

Uma das possíveis explicações para esse fato é a necessidade de adaptação escolar exigida no primeiro ano de curso. A modalidade Integrada acolhe alunos provenientes do Ensino Fundamental que terão que se acostumar agora com o aumento expressivo de disciplinas, tanto do Ensino Médio quanto da educação profissional. Além disso, possivelmente é a primeira vez que esses estudantes vivenciam o estudo em dois turnos diários (matutino e vespertino) e têm contato com desafios do ensino técnico. As diferenças impostas pela instituição CEFET – MG, no que se refere ao desenvolvimento estudantil, podem ser percebidas pelos alunos com receio, dúvida ou hesitação, o que levaria à menor adesão escolar.

Desafios provavelmente também estão presentes na adaptação dos discentes bolsistas matriculados no ano inicial das modalidades Concomitância Externa e Subsequente. A necessidade de dedicação ao ensino profissional no período noturno, juntamente com as possíveis tarefas cotidianas de estudo e/ou trabalho, podem, em alguns casos, ser percebidas como uma sobrecarga. Além disso, inseguranças no desempenho também devem ser um dos fatores de estímulo ao abandono, já que os alunos ainda estão conhecendo as exigências institucionais.

Analisado o abandono, passamos agora a verificar a existência de relação entre os indicadores escolares de desempenho (aprovação e reprovação) e o período de vivência do curso (ano inicial ou ano(s) final(is)). Com isso, buscamos responder à questão: será que o bolsista matriculado no ano inicial tem maior chance de ser aprovado ou reprovado do que o bolsista que cursa o(s) ano(s)

final(is)? Inicialmente, apresentamos, na tabela 17, os dados encontrados na pesquisa:

Tabela 17: Distribuição dos alunos bolsistas da EPTNM com relação aos indicadores escolares de aprovação/reprovação e a etapa formativa, entre 2009 e 2011, no *campus A*

	Bolsistas do Ano Inicial	Bolsistas dos Anos Finais
Aprovação	81	85
Reprovação	79	20

Fonte: Elaboração da autora.

Com os dados encontrados na pesquisa de campo, foi realizado o teste qui-quadrado, conforme figura 13. A H_0 pressupõe a independência entre as variáveis, enquanto a H_1 estabelece a dependência entre elas.

```
Pearson's Chi-squared test with Yates' continuity correction
data: Nij
X-squared = 23.6371, df = 1, p-value = 1.163e-06
```

Figura 13: Teste qui-quadrado para verificação da relação entre etapa formativa e abandono/permanência, entre bolsistas do *campus A*, entre 2009 e 2011

Fonte: Elaboração da autora.

Como o p-valor foi inferior a 0,05 rejeitamos a hipótese inicial, ou seja, há associação entre as variáveis aprovação e reprovação e a variável período do curso vivenciado. Ou seja, os dados do *campus A*, nos anos em análise, demonstraram que o período do curso possuiu influência em indicadores escolares estudantis. Posteriormente, foi calculada a *OR*, conforme a figura e resultado apresentado em seguida:

```
Log Odds Ratio Std. Error z value Pr(>|z|)
[1,] -1.4219 0.2921 -4.8678 5.641e-07 ***
---
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
```

Figura 14: *OR* para associação etapa formativa e aprovação/reprovação

Fonte: Elaboração da autora.

Utilizando a exponencial do log da *odds ratio*, encontramos o valor da *OR* igual a $\exp(-1.4219) = 0.2412552$. Ou seja, o fato de estar matriculado no ano inicial do curso reduziu em $(1-0.24)=76\%$ a chance de aprovação. Ou, o inverso: o fato de cursar o ano inicial aumentou em 24% a chance de reprovação. Esse dado pode simbolizar que o período de adaptação vivenciado no primeiro ano de acesso

institucional pode contribuir, pelo menos em parte, para um desempenho escolar insuficiente.

Podemos inferir que a falta de vivência e de conhecimento institucional dos alunos ingressantes no primeiro ano influencia negativamente no seu desempenho, diminuindo suas chances de aprovação. Ao longo do tempo, o aluno que avança para o(s) ano(s) final(is), provavelmente adquire habilidades, informações e experiências úteis que contribuem positivamente no seu desempenho. Supomos que o aluno mais experiente atenda com mais facilidade às expectativas da instituição e, com isso, tenha o desempenho mais bem avaliado.

Em suma, concluímos que outros aspectos podem influenciar no risco de evasão e no desempenho escolar dos bolsistas. Por meio desta pesquisa, considerando-se apenas o contexto pesquisado do *campus* A, fica claro que o risco de abandono e reprovação foi mais significativo nas modalidades Concomitância Externa/Subsequente, sendo a evasão imensamente maior no ano inicial do curso, assim como também foi maior a chance de ser reprovado nessa etapa. O resumo dos achados da pesquisa, considerando apenas os alunos bolsistas, pode ser verificado no quadro 10:

Quadro 10: Resumo dos Resultados Encontrados na Análise entre Bolsistas do *Campus A*, entre 2009 e 2011

Relação entre a modalidade cursada e o abandono escolar	<ul style="list-style-type: none"> Houve diferenças estatisticamente significativas entre a taxa de abandono escolar entre bolsistas da modalidade Integrada e das modalidades Concomitância Externa/Subsequente. O fato de o aluno bolsista ser da modalidade Integrada reduziu em 52% a sua chance de abandono.
Relação entre a modalidade cursada e desempenho escolar	<ul style="list-style-type: none"> Houve diferenças estatisticamente significativas entre a taxa de aprovação escolar entre bolsistas da modalidade Integrada e das modalidades Concomitância Externa/Subsequente. O fato de o aluno bolsista ser da modalidade Integrada aumentou em 92% a sua chance de aprovação.
Relação entre o curso escolhido e indicadores escolares	<ul style="list-style-type: none"> Não foram encontradas relações estatisticamente significativas entre os indicadores escolares (aprovação, reprovação e abandono escolar) entre bolsistas do curso A e do curso B do <i>campus A</i>, entre 2009 e 2011.
Relação entre a etapa formativa e o abandono escolar	<ul style="list-style-type: none"> Houve diferenças estatisticamente significativas entre a taxa de abandono escolar entre bolsistas do ano inicial comparados aos dos anos finais. O fato de o aluno bolsista cursar o ano inicial aumentou em 31 vezes a sua chance de abandono.
Relação entre a etapa formativa e desempenho escolar	<ul style="list-style-type: none"> Houve diferenças estatisticamente significativas entre a taxa de aprovação escolar do ano inicial comparada às dos anos finais. O fato de o aluno bolsista cursar o ano inicial reduziu em 76% a sua chance de aprovação.

Fonte: Elaboração da autora.

Uma abordagem avaliativa do trabalho da assistência estudantil pode apontar focos que exijam mais atenção do setor, favorecendo o desenvolvimento de outras ações e o fortalecimento das já existentes. Com os resultados apresentados neste trabalho, pelo menos no *campus A*, fica assinalada a importância dos programas de permanência da assistência estudantil e sua influência aparente principalmente na prevenção do abandono. Porém, a inexistência de relação estatística entre o desempenho escolar e o recebimento da bolsa no *campus A*, apresentada neste estudo, pode sinalizar para a necessidade de ações pedagógicas diferenciadas para os alunos bolsistas, a fim de contribuir para o sucesso escolar e efetivamente para uma maior equidade educacional na instituição.

Os resultados apresentados neste trabalho, válidos para o *campus A* nos anos em análise, suscitam indagações referentes à pertinência dos achados em outros contextos do CEFET – MG. Será que em todas as unidades institucionais o recebimento da bolsa está associado à maior permanência escolar, de forma significativa? Ou ainda, os outros *campi* também apresentam dados que não

permitem relacionar a concessão de bolsas e maiores índices de aprovação, por exemplo? Como qualificar o trabalho desenvolvido pela assistência estudantil, no que se refere ao seu programa de permanência? Todas essas questões apontam para a relevância da implementação de um sistema avaliativo formal e permanente das ações da Secretaria de Política Estudantil, capaz de gerar informações interessantes e permitir o aprimoramento constante das ações do setor. Além disso, dados oriundos desse tipo de avaliação provavelmente poderão permitir a reflexão e o surgimento de iniciativas de outros setores institucionais também responsáveis e interessados pela promoção da equidade educacional no CEFET – MG. Nesse sentido, a avaliação das ações relacionadas à Política de Assuntos Estudantis, poderá reunir subsídios para a ampliação da discussão da equidade no contexto educacional.

Os resultados encontrados nesta pesquisa, relativos ao *campus A* do CEFET – MG, apontam para semelhanças entre outros estudos que avaliam os efeitos de programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família, e de mecanismos compensatórios, como o Prouni. Os alunos bolsistas do *campus A*, entre 2009 e 2011, tiveram índices de evasão estatisticamente menores do que os alunos não bolsistas, em uma análise comparativa referente à educação profissional. Conforme foi apresentado na seção 2.1.2.2, o estudo de Fahel *et al.* (2012), também demonstrou maior número de matrículas entre os beneficiários do PBF comparado aos não beneficiários, na educação básica. Ambos os achados sinalizam que a transferência de renda pode favorecer o acesso e a permanência escolar.

Além disso, os resultados relativos ao desempenho, entre bolsistas e não bolsistas do *campus A* do CEFET – MG, não foram estatisticamente discrepantes, quando analisamos os índices de reprovação e aprovação. Se considerarmos o desempenho dos alunos beneficiados com o Prouni, comparados com alunos não contemplados, nesse programa compensatório relativo à educação superior, verificaremos que entre os alunos concluintes não foram encontradas diferenças de desempenho avaliadas pelo Enade (INEP, 2009). Apesar de se tratarem de níveis educacionais distintos e considerando que nem todos os alunos beneficiados com o Prouni recebem bolsas financeiras, podemos inferir que as diferenças entre os alunos, que motivaram a criação de mecanismos compensatórios, reduzem-se ao longo do tempo. Assim, a suposição de um desempenho significativamente inferior entre os alunos beneficiados não foi comprovada na prática, por esses dois estudos.

Apesar de algumas teorias educacionais apontarem para desigualdades no desempenho de alunos com baixa condição socioeconômica na educação básica, essa deficiência não está bem estabelecida na educação profissional, sendo necessários mais estudos com essa temática. Além disso, é preciso investigar melhor como lidar com o desafio da evasão educacional também nessa modalidade de ensino. Com relação ao abandono estudantil, a concessão de bolsa demonstrou ser um mecanismo relacionado à permanência escolar, pelo menos no contexto estudado, para os estudantes mais carentes economicamente.

O capítulo 2 apresentou resultados da pesquisa que permitem o levantamento de novas reflexões, que poderão ser beneficiadas por um sistema avaliativo da Política de Assuntos Estudantis, como os diferentes efeitos da bolsa variando conforme os indicadores de análise. Além disso, um sistema avaliativo revelará a importância de outras políticas institucionais e sociais, que contribuam para o objetivo complexo da equidade. Apesar de acreditarmos na relevância da assistência estudantil e no programa de bolsas, é necessário ressaltar a intersectorialidade como aposta para a garantia ampla de direitos na esfera educativa.

Diante disso, o capítulo 3 buscará apresentar proposições relevantes para pensarmos na construção de um instrumento e um sistema de avaliação tendo como objeto as ações de assistência estudantil do CEFET - MG.

3 PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO CEFET- MG

Este capítulo apresenta os fatores considerados relevantes para monitoramento e avaliação da Política Estudantil do CEFET – MG, propondo um sistema/instrumento de uso integrado entre os *campi* do CEFET - MG. Após a análise de possíveis efeitos da bolsa, concedida pela assistência estudantil, em indicadores escolares, demonstrada no capítulo 2, é relevante discutir pressupostos que poderão nortear a implementação de mecanismos avaliativos da política. Para tal, o capítulo 3 está estruturado em duas seções: o plano de intervenção propriamente dito e as considerações finais relativas à realização deste trabalho de pesquisa.

3.1. Plano de Intervenção

Após descrever e analisar o caso, as implicações da ausência de recomendações formais de avaliação da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG, é interessante propor, mesmo que em linhas gerais, uma intervenção escolar no sentido de construção e implantação de um sistema avaliativo formal das ações da assistência estudantil. Sendo assim, discutiremos os seguintes pontos:

- Relevância do programa avaliativo;
- Avaliação de políticas públicas sociais;
- Sugestão de pressupostos para implementação do instrumento sugerido e
- Possíveis indicadores de acompanhamento e avaliação.

3.1.1. Relevância da Avaliação

A avaliação das ações da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG pode favorecer a qualificação das ações das SAEs e o acompanhamento da evolução do trabalho já desenvolvido. Assim, a implementação de um sistema avaliativo pode propiciar o aprendizado organizacional, por meio de *feedbacks* contínuos sobre o desenvolvimento das atividades.

Nesse sentido, ações de monitoramento e avaliação deverão sinalizar novas frentes de trabalho para a assistência estudantil, tanto no que se refere à concessão de bolsas financeiras, quanto no desenvolvimento de atividades específicas de suporte aos discentes. Além disso, possivelmente, as SAEs visualização mais

claramente suas potencialidades e limitações, favorecendo possíveis atividades intersetoriais. A análise de indicadores escolares dos alunos bolsistas do *campus A*, por exemplo, no período considerado, sinalizou efeitos diferenciados, variando conforme a modalidade de ensino e etapa formativa. Esse tipo de informação pode ser relevante, se for confirmada, ao longo do tempo, e nos demais *campi*, para embasar discussões sobre possíveis ações específicas e integradas para grupos com maior risco de abandono e/ou fracasso escolar. Assim, como os aspectos avaliados neste trabalho, novos indicadores devem também ser investigados para estabelecimento de inovadoras frentes de trabalho para o setor de assistência estudantil e para a instituição.

O fato de os alunos bolsistas possuírem menores índices de abandono comparados com estudantes não bolsistas, de acordo com a pesquisa realizada no *campus A*, é uma informação relevante que precisa ser mais bem estabelecida em avaliações continuadas. A inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre os discentes, beneficiados ou não pela bolsa estudantil, com relação aos indicadores de desempenho, também parece ser um indício positivo, considerando a influência que a condição socioeconômica pode trazer ao sucesso escolar. Investigações complementares, propiciadas pelo sistema de monitoramento, serão extremamente relevantes para uma percepção mais clara dos efeitos da bolsa estudantil.

A implementação de um sistema de monitoramento e avaliação, construído e implantado em todas as unidades institucionais, também apontará a existência de especificidades entre as ações de assistência estudantil nos diferentes *campi*. Provavelmente, influências oriundas de cada contexto interferem nas ações e nos efeitos das atividades realizadas. Sendo assim, conhecer os resultados de cada *campus* pode propiciar o desenvolvimento de projetos que levem em consideração características peculiares. Além disso, o sistema agregará informações gerais no que se refere à assistência estudantil institucional, demonstrando seu percurso e avanços.

Outro ponto de discussão relevante, que a avaliação seria capaz de suscitar, é o acompanhamento dos investimentos orçamentários em assistência estudantil ao longo do tempo na instituição. Esse tipo de monitoramento pode possibilitar uma compreensão mais embasada da necessidade de recursos financeiros adicionais e o estabelecimento de inferências entre investimentos e retornos no que se refere ao

fomento da equidade educacional, principalmente para alunos com baixa condição socioeconômica.

Isso posto, fica justificada a elaboração de instrumentos e mecanismos avaliativos que acompanhem e permitam a atualização continuada da Política de Assuntos Estudantis e seu fortalecimento. Para tal, abordaremos na próxima seção alguns elementos relevantes para a avaliação de políticas públicas sociais.

3.1.2. Alguns Subsídios Importantes para a Avaliação de Políticas Públicas Sociais

A atividade de monitorar ou avaliar uma política pública social exige a escolha de indicadores adequados. Sendo assim, é interessante estabelecermos uma definição de indicadores sociais:

[...] os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (JANNUZZI, 2005, p. 138).

Para o autor supracitado, a elaboração de indicadores sociais pode ser complexa e representa a tentativa de operacionalização de conceitos, muitas vezes, abstratos. Nesse sentido, a escolha e a construção de indicadores que permitam o monitoramento e a avaliação das ações de assistência estudantil do CEFET – MG devem ser feitas de forma cuidadosa. A utilização de indicadores também pode ser um valioso instrumento de gestão, pois esses “permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, melhorias de qualidade, correção de problemas, necessidades de mudança etc” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009, p. 13).

Alguns critérios são importantes para a definição de indicadores, como: relevância, validade, confiabilidade, sensibilidade, especificidade, dentre outros. Esses dois últimos critérios mencionados são fundamentais para a construção de indicadores que comporão um sistema avaliativo, a fim de mensurar verdadeiramente os efeitos da política implementada (JANNUZZI, 2005). Dessa forma, a avaliação da Política de Assuntos Estudantis deve contar com indicadores específicos e sensíveis, a fim de subsidiar a elaboração de informações confiáveis e úteis.

Outra característica fundamental para a elaboração de um programa avaliativo consistente é a regularidade de registro e de levantamento das informações, que deve ser periódica, de acordo com as especificidades do programa. Além disso, é almejavél que os indicadores possam ser comparados ao longo do tempo, permitindo a visualização dos avanços relacionados à política. Apesar dos diversos parâmetros desejáveis aos indicadores sociais, Jannuzzi (2005) discute a dificuldade de concentração de todas essas características em um indicador social. Sendo assim, é preciso ter uma avaliação crítica na busca pela maior qualidade possível aliada à praticidade na formulação dos parâmetros de análise.

Pensando-se especificamente na elaboração de indicadores pertinentes à etapa de avaliação de uma política, o mesmo autor propõe um modelo “insumo-processo-resultado-impacto” (p. 154). Segundo ele,

como atividade de monitoramento ou de avaliação, é importante analisar os indicadores de resultados a partir dos indicadores de esforços e recursos alocados, o que permite o dimensionamento da eficiência dos programas (JANNUZZI, 2005, p. 155)

Pela abordagem, considerar os recursos empregados aumenta a sensibilidade no momento da verificação da eficiência da política, bem como possibilita uma análise mais fundamentada dos resultados encontrados. Com relação aos impactos, é interessante considerar o tempo necessário para que a política comece a dar frutos, além da complexidade de se estabelecer diretamente relações entre ações e efeitos do programa de intervenção. Por isso, a importância da definição de indicadores específicos e de pesquisas complementares como, por exemplo, abordagens qualitativas que visem os beneficiários (JANUZZI, 2005). O instrumento avaliativo da Política de Assuntos Estudantis deverá estar ancorado em estudos que apontem os melhores e mais específicos indicadores, capazes de mensurar ou sinalizar para os seus efeitos escolares e sociais.

O **Guia Referencial para Medição de Desempenho e Manual para Construção de Indicadores** (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009), apresenta a “**cadeia de valor e as seis dimensões do desempenho**” como uma metodologia indicada para avaliação de políticas públicas. Apesar de algumas limitações, pela seleção de um número reduzido de variáveis de análise, o modelo traz conceitos

úteis que podem ajudar na elaboração de avaliações dessa natureza. A metodologia propõe acompanhar as dimensões de resultado (eficiência, eficácia e efetividade) conjuntamente com os esforços realizados (economicidade, execução e excelência). Esses indicadores relacionar-se-ão com os elementos que compõem uma cadeia produtiva: insumos, processos, produtos/serviços e impactos.

A abordagem da cadeia de valor e as seis dimensões de desempenho é um método organizado e indicado pela Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento que, de acordo com Palvarini (2010), que

[...] permite a governos (Federal, estaduais e municipais), áreas ou domínios de políticas públicas, conjuntos de organizações, organizações públicas e suas unidades definirem e mensurarem seu desempenho – assumindo-se que este é um primeiro e decisivo passo para a sua gestão, permitindo, assim em bases metodologicamente análogas, sua pactuação, avaliação, divulgação (PALVARINI, p.2, 2010, s/p³⁴).

O autor, ainda, salienta que a proposta refere-se a um metamodelo para a elaboração de programas avaliativos (PALVARINI, 2010). Vejamos então como alguns desses conceitos podem ser úteis na formulação do instrumento de avaliação da assistência estudantil do CEFET – MG. Reconhecemos o grande número de modelos administrativos que concebem procedimentos para a avaliação de políticas públicas, sendo a escolha dessa metodologia apenas uma possível entre diversos modelos existentes.

Com relação ao resultado, é interessante compreendermos o real significado dos indicadores propostos pelo modelo. Primeiramente, a efetividade pode ser definida pelos efeitos da política, no cumprimento de sua missão (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009). Segundo Marinho e Façanha (2001)

Organizações são efetivas quando seus critérios decisórios e suas realizações apontam para a permanência, estruturam objetivos verdadeiros e constroem regras de conduta confiáveis e dotadas de credibilidade para quem integra a organização e para seu ambiente de atuação (MARINHO, FAÇANHA, 2001, p.6)

Assim, podemos supor que a Política de Assuntos Estudantis será efetiva se conseguir cumprir seus objetivos e provocar os efeitos desejados, sendo esse um

³⁴ Disponível em: <http://www.consad.org.br/sites/1500/1504/00001868.pdf>. Acesso: 24/05/2013.

questionamento interessante para um instrumento avaliativo. Já com relação à ideia de eficácia, o Ministério do Planejamento (2009) relaciona o conceito, em publicação, com a “quantidade e qualidade de produtos e serviços entregues ao usuário” (p.19). Nesse sentido, um serviço eficaz será o atendimento adequado do público-alvo a quem está direcionada a política. Para avaliar a eficácia é preciso conhecer a opinião dos beneficiários, bem como ter clareza dos objetivos pretendidos em termos de dimensão de atuação.

Por fim, no que se refere à avaliação do desempenho, temos os indicadores de eficiência. Esse conceito tem relação com a produtividade do programa, ou seja, com a capacidade de aproveitamento dos insumos e dos recursos de forma racional e econômica (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009). Porém, Marinho e Façanha (2001) advertem que, no caso de programas sociais, a eficiência deve estar submetida ao alcance dos objetivos propostos pela política (efetividade), sob pena de priorizarmos inadequadamente a relação custo/benefício e prejudicarmos a dimensão social do projeto. Sendo assim, a eficiência da Política de Assuntos Estudantis deve ser analisada, principalmente quanto aos recursos orçamentários disponíveis e à capacidade de atendimento adequado com esses investimentos. De maneira geral, o acompanhamento das três variáveis relativas aos resultados (efetividade, eficácia e eficiência) poderá contribuir enormemente para a avaliação da referida política.

Outra dimensão prevista no modelo da cadeia de valor e seis dimensões de desempenho trata dos esforços realizados, com a proposição de elementos como execução, economicidade e excelência. Execução refere-se à capacidade de realização das ações planejadas, sendo possível o acompanhamento das atividades por meio do monitoramento. Já a economicidade pode ser entendida como o gerenciamento adequado dos investimentos, visando o menor ônus e desperdício possível dos recursos existentes. Por fim, o conceito de excelência remete à capacidade de prestar serviços com qualidade, dentro das conformidades e parâmetros exigidos pela política (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009). As dimensões de esforços também podem ser relevantes e úteis na construção de um sistema avaliativo das ações de assistência estudantil do CEFET – MG. A análise combinada de indicadores de esforços e desempenho pode gerar uma avaliação consistente de uma política específica.

Sabe-se que o processo de construção de indicadores é delicado e minucioso, principalmente em se tratando de dados sociais. Não é objetivo do trabalho deter-se exaustivamente no processo de elaboração de medidas avaliativas da assistência estudantil da instituição. Pretendemos abordar o assunto a partir de pressupostos básicos, reconhecendo a necessidade de um estudo detalhado que possa subsidiar o instrumento de monitoramento e avaliação da Política de Assuntos Estudantis do CEFET - MG. Sendo assim, indicamos a possibilidade de utilização da metodologia da “cadeia de valor e dimensões do desempenho” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009) para o desenho de indicadores avaliativos confiáveis e sensíveis, por meio de estudos complementares necessários.

3.1.3. Sistema Avaliativo da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG

Discutiremos, neste item, possíveis pressupostos e ideias gerais para a construção do instrumento avaliativo, desenhando o escopo do projeto, não sendo elencados detalhes ou orientações processuais específicas. Julgamos que uma abordagem geral pode ser mais útil à instituição, sendo permeável às especificidades do contexto escolar do CEFET – MG.

A seção abordará elementos para a construção do sistema de monitoramento/avaliação e também discutirá possíveis indicadores de acompanhamento.

3.1.3.1. O Sistema de Avaliação

Diante da importância de monitoramento das ações de assistência estudantil, propomos o desenvolvimento de um *software* computacional específico para essa finalidade. O CEFET – MG poderá analisar a possibilidade de elaboração interna do programa, considerando sua própria especialidade tecnológica, ou ainda solicitar o desenvolvimento externo a uma empresa especializada. A escolha por um sistema informatizado se justifica pela necessidade de consolidação dos dados das unidades existentes, dotando o processo de agilidade, uniformidade e eficiência. Além disso, o programa poderá ser aprimorado ao longo do tempo, com aperfeiçoamentos constantes que se fizerem necessários.

Inicialmente, a instituição deverá fazer um estudo de viabilidade do projeto, sendo elaborada uma estimativa dos custos da construção do sistema avaliativo. Além disso, deverão ser levantados todos os investimentos necessários para

implementação e manutenção do programa, bem como para o treinamento dos envolvidos, além da fonte dos recursos. Esse estudo poderá abordar também detalhes referentes ao cronograma de execução, duração das atividades, responsáveis, ações específicas e subsidiar um plano de ação factível de execução do projeto. Acreditamos que o CEFET - MG já possua infraestrutura e equipamentos necessários para implantação da proposta, não sendo necessárias grandes mudanças para viabilização.

Após conclusão do estudo de viabilidade, propomos como uma das primeiras etapas para construção efetiva do *software* a consulta aos profissionais e à coordenação da assistência estudantil para levantamento dos aspectos considerados relevantes, em uma proposta de elaboração conjunta e colaborativa do sistema. Com isso, pretende-se dotar o programa de pertinência, aplicabilidade, racionalidade e favorecer a adesão dos profissionais envolvidos. Além disso, como o sistema contemplará diversos contextos, nas unidades institucionais, é necessário contemplar particularidades da assistência estudantil existente em cada *campus*.

Sendo estudadas as principais características necessárias ao projeto, definidas suas etapas e garantidos os recursos necessários, o *software* poderá ser finalmente elaborado. Uma possível forma de organização do aplicativo seria a sua interface com informações de outros sistemas da instituição já em execução, como por exemplo, o Q Acadêmico, e os outros bancos de dados institucional. Importante que o programa computacional da assistência estudantil seja capaz, na medida do possível, de mensurar, descrever e auxiliar no julgamento das atividades desenvolvidas. Considerando o potencial do projeto em organizar as informações existentes e propiciar a elaboração de outras por meio de um *software*, podemos pensar em uma relação extremamente positiva de custo-benefício para o aprendizado institucional.

Inicialmente, um *campus* do CEFET - MG deverá ser escolhido para implementar o programa, em caráter experimental, a fim de avaliar sua funcionalidade, a adequação e a adaptação dos profissionais. Após essa fase e considerando a possibilidade de aperfeiçoamentos, o programa poderá ser disponibilizado para todas as SAEs, de forma gradual ou simultânea, a critério da instituição. É importante ressaltar a importância de treinamento especializado a todos os profissionais que terão acesso ao programa, sendo provavelmente os

principais usuários os profissionais das SAEs e alguns técnicos administrativos, se necessário.

O programa de avaliação poderá prever o intercâmbio das informações entre as unidades, possibilitando a consolidação dos dados de toda a instituição. Esse aspecto fortalecerá a colaboração e a troca de experiências entre os *campi*. Além disso, o *software* deverá propiciar a utilização de informações coletadas ao longo do tempo, favorecendo o acompanhamento dos alunos em toda a sua trajetória no CEFET – MG. Assim, também será possível a elaboração de relatórios periódicos, bem como a utilização de informações já inseridas no programa, contribuindo para a divulgação interna e externa das atividades e dos efeitos das ações de assistência estudantil.

O sistema proposto contemplará a avaliação de processos e resultados, pela sistematização de informações referentes, respectivamente, ao monitoramento e avaliação das atividades de assistência estudantil do CEFET – MG. A alimentação do programa com as informações tidas como fundamentais pode ocorrer de forma continuada e permanente; isto é, depois de implementado o programa pode ter vigência constante. Espera-se que o *software* facilite o estabelecimento da relação custo/eficácia dos investimentos feitos do setor, propiciando como resultados maior consciência do papel da assistência estudantil, possíveis efeitos e novas frentes de intervenção necessárias.

Uma normatização específica ou ainda um adendo à Política de Assuntos Estudantis poderá ser formulado, incluindo as diretrizes gerais e a utilização do sistema avaliativo proposto, contendo: pressupostos, objetivos, prazos, responsabilidades, recursos necessários etc. Também deverão ser previstas atividades e o estabelecimento dos prazos para a avaliação do próprio programa de monitoramento, permitindo adaptações e melhorias continuadas.

Segue um quadro com fases e ações propostas para implementação do programa:

Quadro 11: Proposição de Fases e Ações para Implementação do Software de Avaliação

Fases	Ações
Parecer institucional sobre a realização do projeto	Decidir sobre a elaboração do sistema avaliativo das ações de assistência estudantil.
Estudo de Viabilidade	Definir custos e investimentos; Estabelecer cronograma, duração da implementação do programa, responsáveis; Desenhar as atividades e o plano de ação executivo.
Consulta aos profissionais	Discutir indicadores de monitoramento e avaliação, características do programa, interface entre os <i>campi</i> e entre os programas institucionais.
Construção do instrumento	Elaborar o <i>software</i> avaliativo; Planejar treinamento dos profissionais e manutenção técnica do sistema.
Projeto Piloto	Testar, de forma experimental, a implementação em um dos <i>campi</i> da instituição.
Aperfeiçoamento Inicial	Alterar o programa, se necessário, de acordo com a experiência obtida no projeto piloto.
Treinamentos dos profissionais	Propiciar explanação técnica sobre a utilização e potencialidades do programa.
Implementação	Implantar o programa de forma gradual ou simultânea em todas as unidades institucionais.
Consolidação periódica e sistemática das informações	Divulgar relatórios de avaliação.
Avaliação do programa	Rever a Política de Assuntos Estudantis, incluindo o aspecto avaliativo no documento; Apreciar e avaliar o programa avaliativo; Propor aperfeiçoamentos necessários.

Fonte: Elaboração da autora.

O projeto de avaliação da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG poderá contar com algumas dificuldades de implementação. Sendo assim, inicialmente, é preciso estimar os custos do processo, garantir a fonte de financiamento e os recursos suficientes para a execução plena do planejamento proposto. Além disso, é necessário incentivar a adesão dos profissionais envolvidos na construção e utilização do sistema, para que de fato ele possa ser um mecanismo avaliativo efetivo.

No que se refere aos custos, a instituição pode justificar o investimento por meio de legislações favoráveis ao projeto: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do CEFET – MG reconhece seu “dever da prestação de contas à sociedade e de se **autoavaliar** na busca contínua de cada vez mais elevados padrões de excelência educacional (...)” (CEFET – MG, 2011a, p. 44, grifo nosso). Além disso, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) prevê que cada instituição de ensino superior proponha o monitoramento e avaliação dos efeitos desse tipo de programa no desempenho discente e no favorecimento da igualdade de condições acadêmicas (BRASIL, 2010).

Já com relação à adesão dos profissionais da assistência estudantil, é interessante garantir a motivação dos envolvidos, salientando as vantagens no gerenciamento das informações e na qualificação permanente das ações. Nesse sentido, a instituição deve favorecer que a alimentação do sistema avaliativo seja uma ação permanente, o que possivelmente implicará no fortalecimento das equipes. Talvez seja necessária a introdução de um profissional técnico administrativo para auxiliar no desempenho das funções burocráticas do setor e na utilização compartilhada do sistema avaliativo.

As SAEs, aderindo ao projeto, estarão também de acordo com uma das pretensões do FONAPRACE: “definir um sistema de avaliação dos programas e projetos de assistência estudantil por meio da adoção de indicadores quantitativos e qualitativos para análise das relações entre assistência e evasão, assistência e rendimento acadêmico” (FONAPRACE, 2012, p. 69). O projeto visa dar mais visibilidade e reconhecimento às ações do setor, fortalecendo ainda mais a assistência estudantil. Nesse sentido, o sistema avaliativo pode sinalizar carências e nichos de trabalho, facilitando a justificativa de mais investimentos na área e angariando novos suportes institucionais para a realização de projetos.

Possivelmente, a instituição já conta com grande parte dos recursos, requisitos mínimos de pessoal e equipamentos necessários para a implementação do sistema avaliativo das ações de assistência estudantil, pois o setor já é formalizado e atuante. Considerando a existência das equipes da SAEs, a infraestrutura de trabalho, a experiência tecnológica no desenvolvimento de inovações pela CEFET – MG, julgamos que, além do programa computacional, serão necessários apenas alguns ajustes e incrementos a fim de viabilizar o projeto, como, por exemplo, o fortalecimento das equipes e a verificação das condições e configurações dos equipamentos de informática existentes.

Por fim, ações que busquem avaliar o próprio programa e o seu processo de implementação deverão ser desenhadas e previstas, visando o aperfeiçoamento contínuo do sistema proposto, o registro da experiência da instituição e a divulgação do procedimento para outros estabelecimentos escolares que possuem mecanismos de assistência estudantil.

3.1.3.2. Discussão sobre Possíveis Indicadores

Nesta seção, discutiremos a construção de possíveis indicadores de monitoramento e avaliação da Política de Assuntos Estudantis. Reforçamos que não pretendemos esgotar essa discussão neste trabalho ou estabelecer definitivamente parâmetros de mensuração. Apenas buscaremos iniciar a reflexão sobre uma possível abordagem da temática.

A avaliação das ações de assistência estudantil no CEFET – MG deve contemplar aspectos quantitativos e qualitativos, gerais e específicos de cada unidade, sobre processos e sobre efeitos encontrados. Uma possível trajetória para a definição dos indicadores de monitoramento pode ser a tentativa de mensuração dos próprios objetivos da política. O quadro 12 apresenta uma tentativa de sistematização de parâmetros a partir do texto político:

Quadro 12: Relação entre os Objetivos da Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG e Possíveis Indicadores de Avaliação

Objetivos	Possíveis Indicadores
“Promover o acesso e a permanência na perspectiva da inclusão social e democratização do ensino” (CEFET – MG, 2004, p.1).	<ul style="list-style-type: none"> - Número de alunos ingressantes; - Número de alunos ingressantes pelo sistema de cotas; - Avaliação do sistema de ingresso por cotas.
“Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas” (CEFET – MG, 2004, p.1).	<ul style="list-style-type: none"> - Número de alunos atendidos pela assistência estudantil; - Número de alunos atendidos pelo programa de bolsas; - Número de alunos atendidos pelos projetos socioeducativos; - Avaliação da política e das atividades que contribuem para a permanência escolar.
“Contribuir para a melhoria das condições socioeconômicas, sociais, políticas, familiares, culturais, físicas e psicológicas dos estudantes” (CEFET – MG, 2004, p.1).	<ul style="list-style-type: none"> - Número de atendimentos especializados realizados.
“Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando prevenir e minimizar a retenção, a reprovação escolar e a evasão escolar” (CEFET – MG, 2004, p.1).	<ul style="list-style-type: none"> - Número de alunos reprovados; - Número de alunos bolsistas reprovados; - Número de alunos evadidos; - Número de alunos bolsistas evadidos.
“Promover e ampliar a formação integral dos estudantes, estimulando e desenvolvendo a criatividade, a reflexão crítica, as atividades e os intercâmbios de caráter cultural, esportivo, artístico, científico e tecnológico” (CEFET – MG, 2004, p.1).	<ul style="list-style-type: none"> - Número de projetos socioeducativos desenvolvidos; - Número de alunos atendidos por projetos socioeducativos; - Avaliação dos projetos socioeducativos realizados.

Fonte: Elaboração da autora.

Além dos objetivos mencionados no quadro 12, a Política de Assuntos Estudantis também prevê mais dois objetivos: “reduzir os efeitos das desigualdades econômicas e culturais” e “preservar e difundir os valores éticos de liberdade, igualdade e democracia” (CEFET – MG, 2004, p.1). Esses não foram citados no referido quadro por se tratarem de pretensões de difícil mensuração, não sendo estabelecidos, inicialmente, indicadores de monitoramento. Poderão ser discutidas e criadas possíveis formas de acompanhamento desses objetivos, durante a fase de elaboração do sistema de avaliação.

Os indicadores quantitativos poderão ser analisados por meio de ferramentas estatísticas inseridas no programa computacional, principalmente no que se refere a indicadores escolares de desempenho e de permanência. Essa abordagem poderá favorecer a verificação de segmentos vulneráveis que necessitam mais da atuação da assistência estudantil, como foi verificado nesta pesquisa na seção de análise de dados. Outro dado relevante para ser incluído na avaliação é o acompanhamento da questão orçamentária dedicada aos programas e projetos da assistência estudantil, sendo possível estudar o alcance dos recursos e sua relação com os objetivos pretendidos. Também é interessante levar em consideração as dimensões de esforço e desempenho, apresentadas no método de cadeia de valor. Assim, apresentamos outra tabela de indicadores complementares que também poderão ser considerados. O quadro 13 apresenta as seis dimensões de desempenho (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009), juntamente com possíveis parâmetros avaliativos:

Quadro 13: Seis Dimensões de Desempenho e Possíveis Parâmetros Avaliativos

Dimensões	Parâmetros Avaliativos
Efetividade	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos intermediários do programa; • Efeitos finais do programa.
Eficácia	<ul style="list-style-type: none"> • Quantidade de atendimento/volume de recursos; • Qualidade do produto/serviço; • Acessibilidade ao serviço; • Equidade na prestação do serviço; • Cobertura de atendimento; • Riscos de interrupção do serviço; • Opinião dos beneficiários.
Eficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre custos/efetividade de atendimento; • Produtividade da equipe responsável pelo serviço; • Utilização do tempo e atendimento dos prazos; • Custos; • Retornos com relação aos produtos/serviços gerados.
Execução	<ul style="list-style-type: none"> • Volume de recursos financeiros/ utilização; • Volume de produtos e serviços entregues.
Economicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Quantidade de recursos disponíveis; • Qualidade dos recursos disponíveis; • Utilização dos recursos; • Volume de atendimentos com os recursos disponíveis.
Excelência	<ul style="list-style-type: none"> • Conformidade dos produtos/serviços com padrões estabelecidos; • Ocorrência de falhas; • Problemas e deficiências na comunicação.

Fonte: Adaptado de Ministério do Planejamento (2009, p. 20-23).

Os parâmetros apresentados no quadro 13 podem ser desmembrados em diversos indicadores. Além disso, o programa de avaliação pode ponderar diferentemente o alcance de determinadas metas, mensurando quantitativamente a qualidade do programa.

Também é necessário, além dos indicadores quantitativos, que o programa contenha campos para preenchimento de informações qualitativas, considerando a relevância desses dados para a compreensão de uma política social. Assim, deve ser estruturado um programa de monitoramento/avaliação da assistência estudantil que permita o registro de impressões, de análises contextuais e inferências. Esses tipos de dados podem ser úteis para maior compreensão das causas dos fenômenos associados à assistência estudantil, bem como para favorecer o acompanhamento das atividades realizadas e a elaboração de indicadores mais complexos. É importante ressaltar que é desejável que os indicadores sejam construídos de forma

participativa, por todos os profissionais envolvidos, favorecendo a adesão desses ao sistema avaliativo. Além disso, devem ser resguardados aspectos éticos referentes à divulgação das informações coletadas, sendo os dados sigilosos resguardados cuidadosamente.

Outros aspectos que podem ser incluídos, no instrumento indicado, para monitoramento e avaliação são: o índice de classificação socioeconômico atendido pela assistência estudantil, o acesso e a permanência de minorias na instituição e a opinião sobre a qualidade do serviço dos beneficiários e outros atores escolares, conforme também já indicado pelo trabalho de Oliveira (2011). Apesar das múltiplas possibilidades de indicadores e diretrizes a serem consideradas para a construção do instrumento avaliativo, deve-se escolher os parâmetros mais relevantes, considerando a sensibilidade, a validade e pertinência dos dados investigados para o efetivo julgamento das ações e, conjuntamente, a viabilidade do programa computacional proposto.

3.2. Considerações Finais

O tema assistência estudantil é extremamente relevante, no que tange à extensão das suas políticas e nos seus efeitos pretendidos, assim como é imprescindível o monitoramento e a avaliação de programas sociais. Considerando o universo significativo da educação profissional federal no país, estamos diante de um amplo panorama para pesquisas e estudos sistemáticos.

Podemos concluir que os objetivos desse trabalho foram alcançados: discutimos a importância de avaliação das ações de assistência estudantil; demonstramos a carência desse tipo de instrumento relativo à Política de Assuntos Estudantis do CEFET – MG; relacionamos indicadores escolares de estudantes bolsistas e não bolsistas da EPTNM, de forma geral, e, especificamente, entre os beneficiários do programa, considerando outros aspectos (modalidade, curso e etapa formativa) e, por fim, apresentamos alguns pressupostos básicos relevantes para pensarmos em um futuro sistema avaliativo dessa política no CEFET – MG. Todos esses pontos foram apresentados a partir da discussão sobre equidade e sua relevância na educação. A criação do instrumento de avaliação e sua implementação, bem como a utilização das premissas discutidas, podem ou não serem acatadas pela instituição, sendo a intervenção demonstrada na seção 3.1 apenas um plano de trabalho recomendado.

A pesquisa teve como um dos facilitadores a escolha de um dos *campi* da instituição, diminuindo e beneficiando o acesso ao universo de análise. Além disso, os demais aspectos de delimitação do estudo (análise temporal e escolha de apenas dois cursos da EPTNM) favoreceram sua viabilidade. Outra facilidade a ser citada foi a utilização de análise estatística que dotou o estudo de confiabilidade e consistência, apesar da impossibilidade de generalização dos achados pela amostra não ter sido randômica. Esses aspectos foram relevantes para a concretização dos objetivos e alcance dos resultados, tornando a pesquisa possível.

Alguns empecilhos também podem ser citados: existiram dificuldades de consolidação dos indicadores dos estudantes, bolsistas e não bolsistas, justamente pelo setor de assistência estudantil não contar com um sistema de acompanhamento sistematizado. Assim, a etapa de coleta e sistematização dos dados foi demorada e trabalhosa. Além disso, tivemos que discutir o tema, muitas vezes, por meio de pesquisas e estudos originários do contexto do ensino superior: ainda há pouca literatura referente à assistência estudantil na educação profissional, principalmente quanto ao aspecto avaliativo.

Sendo assim, muitas pesquisas na área poderão ser realizadas. Como indicação, considerando o contexto do CEFET – MG, podem ser elaborados estudos semelhantes nas demais unidades isoladas ou ainda uma seleção aleatória de alunos de toda a instituição, viabilizando a generalização dos resultados e uma perspectiva dos efeitos gerais da assistência estudantil. Outra vertente de análise possível é a inclusão de outros instrumentos de pesquisa, como questionários e/ou entrevistas, e abordagem de outros atores institucionais envolvidos, como os profissionais das SAEs e os gestores escolares. Para além do CEFET – MG, pesquisas similares podem ser realizadas em outras instituições, principalmente de educação profissional, buscando correlacionar indicadores escolares e participação em programas de assistência estudantil.

Por fim, é importante ressaltar que a indicação de um sistema/instrumento avaliativo formal e compartilhado, das ações de assistência estudantil do CEFET – MG, pode representar em um avanço institucional no arquivamento, sistematização e reflexão sobre as informações coletadas. Se implementada alguma avaliação nesse sentido, o CEFET – MG e as SAEs poderão usufruir de dados confiáveis, acessíveis e extremamente relevantes para se pensar na temática da equidade

educacional e na qualificação das ações existentes, bem como constituir um banco de dados extremamente relevante para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marlúcia Dias Lopes. **A Política de Assistência Social aos Estudantes do CEFET – MG**. Dissertação de Mestrado – Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2005.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O ProUni e a Conclusão do Ensino Superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol. 19, n. 70, Rio de Janeiro, jan./mar. 2011.

ANHAIA, Bruna Cruz. Políticas Públicas e Sociais para a Equidade: Um Estudo sobre o Programa Universidade para Todos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**. São Paulo, v.17, n. 60, Jan./Jun. 2012.

ANGELUCCI, Carla Biancha; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata; PATTO, Maria Helena Souza. O Estado da Arte da Pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p-51-72, jan.abr. 2004.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Políticas Públicas, Políticas Sociais e Políticas de Saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 1(2): 105-119, 2º sem. 1989.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007** . Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010** . Dispões sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 69.927 de 1972**, que estabelece o Programa Bolsa de Trabalho. 1972.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934.

BRASIL. **Constituição Federal de 1937**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937.

BRASIL. **Constituição Federal de 1946**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946.

BRASIL. **Constituição Federal de 1967**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1967.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº59, de 11 de novembro de 20 09**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. 2008.

BRASIL. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei 3.627/2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. 2004a.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004b.

BROOKE, Nigel (org.) **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG. Fino Traço, 2012.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: origens e trajetórias**. Tradução Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke e Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Projeto em tramitação. Congresso Nacional – PL nº 8035/2010. Comissão de Educação e Cultura. Brasília, 2011.

CANO, Ignacio. **Introdução à Avaliação de Programas Sociais**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Editora UFPR.

CDES. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**: Relatório de Observação nº4. Presidência da República. Brasília, 2ª edição, 2011.

CEFET – MG. **Deliberação CP – 10/94, de 14 de dezembro de 1994**. Aprova fixar condições de desligamento do CEFET – MG. 1994a.

CEFET – MG. **Deliberação CP – 11/94, de 14 de dezembro de 1994**. Aprova critérios para trancamento de matrículas. 1994b.

CEFET - MG. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**: Política Institucional 2011- 2015. Belo Horizonte, out. 2011a.

CEFET - MG. **Manual do Candidato**: Vestibular 1º semestre 2012 – Cursos Técnicos CEFET – MG. Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE). Belo Horizonte, 2011b.

CEFET – MG. **Regulamento do Programa Bolsa de Complementação Educacional**. s/d a.

CEFET – MG. **Regulamento do Programa de Alimentação Estudantil**. s/d b.

CEFET – MG. **Regulamento Interno do Programa Bolsa Permanência**. s/d c.

CEFET - MG. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Belo Horizonte, mar. 2012a.

CEFET – MG. **Campus Contagem – Apresentação**. 2012b. Disponível em: <http://www.contagem.cefetmg.br/site/sobre/apresentacao.html>. Acesso: 19/09/2012a.

CEFET - MG. **Aprovado o primeiro curso de doutorado do CEFET - MG**. Belo Horizonte, 25 de maio 2012c. Disponível em: <http://www.cefetmg.br/noticias/2012/05/noticia0043.html>. Acesso: 20/08/12.

CEFET - MG. **Manual do Candidato**: Vestibular 1º semestre 2013 – Cursos Técnicos CEFET – MG. Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE). Belo Horizonte, 2012d.

CEFET - MG. **Autoavaliação Institucional**: Relatório 2011. Comissão Permanente de Avaliação (CPA). Belo Horizonte, mar. 2012e.

CEFET – MG. **Resolução CD – 049/12**. Estabelece a estrutura organizacional do CEFET – MG. 2012f.

CEFET – MG. **Inscrições Abertas para Isenção de Taxa dos Processos Seletivos para o 1º Semestre de 2013** – Ensino Superior e Técnico: 04 a 22 de junho de 2012. 2012g. Disponível em: <http://copeve.cefetmg.br/noticias/2012/06/noticia0001.html>. Acesso: 22/09/12.

CEFET – MG. **Resolução CEPE – 19/10, de 18 de março de 2010**. Aprova o Sistema de Avaliação Educacional Profissional Técnica de Nível Médio. 2010.

CEFET - MG. **Resolução Conselho Diretor Nº. 083 de 13 de dezembro de 2004**, que trata do Regulamento da Política de Assuntos Estudantis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

CEFET – MG. **Resolução CD- 056/02, de 04 de dezembro de 2002**. Aprova decisão sobre jubramento dos alunos. 2002.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. 2011. Material de Apoio da Disciplina Temas de Reforma da Educação Pública II. Plataforma do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Disponível em: www.ppgp.caedufjf.net. Acesso: 10/09/2012.

CONTI, Fátima. **Biometria Qui Quadrado**. Laboratório de Informática, ICB, UFPA. Disponível: <http://www.ufpa.br/dicas/biome/biopdf/bioqui.pdf>. Acesso: 22/03/13.

COSTA, Simone Gomes. **A Equidade na Educação Superior: uma Análise das Políticas de Assistência Estudantil**. 2010. Tese (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.89-107, maio/ago. 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

CZERMAINSKI, Ana Beatriz Costa. **Análise de Correspondência**. Seminário apresentado na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo. 2004. Disponível em: <http://www.lce.esalq.usp.br/tadeu/anabeatriz.pdf>. Acesso: 22/03/13.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso Pedagógico e Fracasso Escolar. In: **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, dez 2006, vol.14, nº53, p.457-478.

FAHEL, Murilo; BAHIA, Bruno; CABRAL, Bruno; CANAAN, Mariana . O Impacto do Bolsa Família na Inclusão Educacional: análise da matrícula escolar em Minas Gerais. **Revista Ser Social**, Vol. 14, nº30. 2012.

FELICIO, Fabiana de. **Fatores Associados ao Sucesso Escolar**: Levantamento, Classificação e Análise dos Estudos Realizados no Brasil. Fundação Itaú Social. S/d.

FONAPRACE. **Histórico do FONAPRACE**. 2008. Disponível em: http://www.ufpa.br/fonaprace/index.php?option=com_content&view=article&id=53:historico-do-fonaprace&catid=35:docs&Itemid=27. Acesso: 17/09/2012.

FONAPRACE. **Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES**. Relatório Final da Pesquisa. S/d. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:nacional&Itemid=69. Acesso: 22/09/12.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Org: ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

GIL, Antônio Carlos Gil. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GONÇALVES, Vivianne Satte Alam. **A Assistência Estudantil como Política Social no Contexto da UFPEL: Concepções, Limites e Possibilidades**. 2011. Tese (Mestrado em Política Social) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Está É a Questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 22, nº2, PP 201-210, maio-ago, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº55, novembro/2001, p. 30- 41.

IBGE. **Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2009.

IBGE. **Cidades@**. Minas Gerais, s/d. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso: 23/09/12.

INEP. Avaliando o Desempenho no Enade de Bolsistas do Prouni. **Na Medida**, ano 1, nº3, set/2009. Boletim de Estudos Educacionais do INEP.

INEP. **Glossário**: de Olho na Educação. S/d. Disponível em: <http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/413/00000027.pdf>. Acesso: 24/12/12.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica** – 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso: 31/05/13.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para Diagnóstico, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília, 56 (2), p. 137-160, abr/jun 2005.

KOWALSKY, Aline Viero. **Os (des) Caminhos da Política de Assistência Estudantil e o Desafio na Garantia de Direitos**. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LA ROCHEFOUCAULD, François. **Máximas e Reflexões**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal (69). Tradução Antonio Geraldo da Silva. Escala Editora: São Paulo, 2007.

LEE – Laboratório de Epidemiologia e Estatística. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. **Glossário de Termos**. Disponível em: <http://www.lee.dante.br/pesquisa/amostragem/glossario.html>. Acesso: 01/04/2013.

LIMA, Silva Peixoto de; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas Educacionais e Equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, vol. 8, nº1, p. 53-69, Itajaí, jan/abr 2008.

LÓPEZ, Néstor. **Equidad Educativa y Desigualdad Social**. Desafíos de la educación em el nuevo escenario latinoamericano. Instituto Internacional de Planeamiento de Educación. Sede Regional Buenos Aires. 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um Diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.30, n. 106, p.303-318, jan./abr. 2009.

MAZIN, Suleimy Cristina; MARTINEZ, Edson Zangiacomi. Métodos Estatísticos em Metanálise I: Introdução. Ver. **Bras. Biom.**, São Paulo, v. 27, n.2, p. 139-160, 2009.

MARINHO, Alexandre; FAÇANHA, Luís Otávio. **Programas Sociais: Efetividade, Eficiência e Eficácia como Dimensões Operacionais da Avaliação**. IPEA, 2001.

MEC. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2009. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php>. Acesso: 30/09/2012.

MEC. **Histórico**. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2012. Disponível em: http://centenariorede.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=3. Acesso: 08/10/2012.

MEC. **PDE**. Educação Profissional e Tecnológica. Censo da Educação Básica – Matrículas na Educação Profissional. 2010. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_47.php. Acesso: 30/09/12.

MEC. **Portaria Normativa nº39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2007.

MEC. **Prouni**. O Programa. 2008. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140. Acesso: 11/01/2013.

MENDES JUNIOR, Alvaro Alberto Ferreira; SOUZA, Alberto de Mello e. Uma Análise dos Determinantes do Acesso à Universidade sob uma Ação Afirmativa: O Caso da UERJ. XL **Encontro Nacional de Economia**, 11 a 14/12/12. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: www.anpec.org.br/encontro_2012.html#AREA_5. Acesso: 11/03/13.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Bolsa Família**. S/d. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso: 10/06/2013.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. **Produto 4: Guia Referencial para Medição de Desempenho e Manual para Construção de Indicadores** – Melhoria da Gestão Pública por Meio da Definição de um Guia Referencial para Medição do Desempenho da Gestão, e Controle para o Gerenciamento dos Indicadores de Eficiência, Eficácia e de Resultados do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização. Brasília, 2009.

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

NERI, Marcelo Cortês (Org.) **O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola**. CPS/IBRE/FGV, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). **Escritos de Educação**. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Eliana Alves de. **Assistência Estudantil: Percepção dos Estudantes dos Campi I e II do CEFET – MG**. 2011. Tese (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Nilza Helena de. Instituições Federais de Educação Tecnológica: **Estabelecimentos Escolares de Referência no Ensino Médio Brasileiro – O Caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

QUINTANA, Mario. **A Cor do Invisível**. Editora Globo: São Paulo. 1989.

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. Transferência de Renda e Educação: Limites e Possibilidades. In: XXIV Simpósio Brasileiro, III **Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**, 2009, Vitória – ES. Direitos Humanos e Cidadania, 2009.

PALVARINI, Bruno. Guia Referencial de Mensuração do Desempenho da Administração Pública. **III Congresso Consad de Gestão Pública**. 2010. Disponível em: <http://www.consad.org.br/sites/1500/1504/00001868.pdf>. Acesso: 24/05/13.

PEREIRA, Orcione Aparecida Vieira; JÚNIOR, Fernando Tavares. A Expansão do Ensino Superior e as Políticas Públicas: um estudo do PROUNI. **Revista Pesquisa e Debate em Educação** – Programa de Pós Graduação Profissional/ Gestão e Avaliação em Gestão Pública/ UFJF, v. 2, nº1 (jan/ jun), 2012.

RAMOS, Marília. **Avaliação de Políticas e Programas Sociais**: aspectos conceituais e metodológicos. XVI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambú, 2008. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docspdf/ABEP2008_1158.pdf. Acesso: 13/10/2012.

REUNI. **O que é o REUNI**. 2010. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=2. Acesso: 23/09/12.

RIGOTTI, José Irineu Rangel; CERQUEIRA, Cezar Augusto. Bases de Dados Educacionais. In: RIOS-NETO, Eduardo Luiz G; RIANI, Juliana de Lucena Ruas (Org.). **Introdução à Demografia da Educação**. Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais. ABEP, 2004.

ROCHA, Sandra. Transferência de Renda Focalizadas nos Pobres: o BPC versus o Bolsa Família. **Revista Sinais Sociais**. SESC- Serviço Social do Comércio. Rio de Janeiro, ano 3, set./dez.2008.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; NUNES, Adriana de Souza. A Efetividade de Programas Sociais de Acesso à Educação Superior: O caso do Prouni. **Revista Administração Pública**, vol. 45, n. 4. Rio de Janeiro: ago. 2011.

SILVA, Anderson Paulino; BRANDÃO, André; DALT, Salete da. Educação e Pobreza: O Impacto das Condicionalidades do Programa Bolsa Família. **Revista Contemporânea de Educação**. Vol.4, n.8, 2009.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins. **Pesquisa Documental**: Alternativa Investigativa na Formação Docente. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR.

SIQUEIRA, Aláisa de Oliveira. **Programa Bolsa Família: autonomia ou legitimação da pobreza?** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Revista Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº16, pág. 20-45, jul/dez 2006.

SOUZA, Emanuel Fernando Maia de; PETERNELLI, Luiz Alexandre; MELLO, Márcio Pupin. **Software Livre R**: aplicação estatística. S/d. Disponível em: <http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/137/Apostilas%20e%20Tutoriais%20-%20R%20Project/Apostila%20R%20-%20GenMelhor.pdf>. Acesso: 22/03/13.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **PNE segue direto para o Senado**. 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/23999/pne-seguira-direto-para-o-senado/>. Acesso: 19/09/2012.

UNESCO. **Educação de Qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2^a ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **História da Universidade** – De Escola de Aprendizes à Universidade Tecnológica. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/a-instituicao/historico>. Acesso: 30/09/2012. S/d.

WAGNER, Mario Bernardes; CALLEGARI-JACQUES, Sidia Maria. Medidas de Associação em Estudos Epidemiológicos: Risco Relativo e Odds Ratio. **Jornal de Pediatria**, vol. 74, n.3, p. 247- 251. Rio de Janeiro, 1998.

WEISS, Carol. **Evaluation** – *Methods for studying programs and policies*. Upper Saddle River, Prentice Hall, 1998.

ANEXO**DECLARAÇÃO DE TRATAMENTO ESTATÍSTICO DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO**

Declaro ter procedido ao tratamento estatístico da Dissertação de Mestrado de autoria de Ludmila Eleonora Gomes Ramalho, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Tanure Sanabio, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), intitulada: ABORDAGEM AVALIATIVA DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONAL.

Início: 05/03/2013

Término: 27/03/2013

Juiz de Fora, 28 de março de 2013.

Zeandho Vitral Andrade

ANOVA Consultoria Estatística