

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTAO PUBLICA PARA
O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE

MARIA CHRISTINA DE MEDEIROS NUNES

ACESSO COM (IN) SUCESSO? O PROGRAMA DE INCENTIVO
ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO –
BIA/UFPE

RECIFE, 2013

MARIA CHRISTINA DE MEDEIROS NUNES

**ACESSO COM (IN) SUCESSO? O PROGRAMA DE INCENTIVO
ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO –
BIA/UFPE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (MGP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e submetida à aprovação como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública.

Orientador: Professor Doutor Ernani Carvalho

RECIFE, 2013

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

N972a	Nunes, Maria Christina de Medeiros Acesso com (in) sucesso? O Programa de Incentivo Acadêmico na Universidade Federal de Pernambuco – BIA/UFPE / Maria Christina de Medeiros Nunes. - Recife : O Autor, 2013. 167 folhas : il. 30 cm. Orientador: Prof. Dr. Ernani Carvalho. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Gestão Pública, 2013. Inclui bibliografia. 1. Administração pública. 2. Administração pública - avaliação. 3. Ajuda federal ao ensino superior. 4. Ensino superior - pesquisa. I. Carvalho, Ernani (Orientador). II. Título. 351 CDD (22.ed.) UFPE (CSA 2013 – 054)
-------	---

Dissertação de Mestrado apresentada por **Maria Christina de Medeiros Nunes** ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste, da Universidade Federal de Pernambuco, sob o título: “**ACESSO COM (IN) SUCESSO? O PROGRAMA DE INCENTIVO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – BIA/UFPE**”, orientada pelo professor Ernani Rodrigues Carvalho e aprovada pela Banca Examinadora formada pelos professores doutores:

Prof^a. Dr^a. Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura
Presidente

Prof. Dr. Denilson Bezerra Marques
Examinador Interno

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Brito Arcoverde
Examinadora Externa

Recife, 18 de abril de 2013.

Prof^a. Dr^a Alexandrina Saldanha Sobreira de Moura
Coordenadora Acadêmica

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação é resultado do trabalho, da colaboração e do apoio recebido ao longo da minha vida profissional por um conjunto de pessoas, que não posso deixar de agradecer.

À PROEXT, representada por gestores sensíveis e comprometidos com a qualificação do seu quadro de servidores, e neste rol não posso deixar de citar as professoras Célia Maranhão, Ana Andrade, Norma Gusmão que me acolheram em 2000, e abriram o caminho para os técnicos-administrativos ocuparem cargo de gestão.

Aos professores Anísio Brasileiro, Solange Coutinho, Mariano Aragão, e Ivan Melo, que enquanto Pró-Reitores e Diretores de Extensão nunca deixaram de valorizar e dar oportunidades de crescimento profissional aos servidores da PROEXT, no qual me incluo.

Ao atual Pró-Reitor de Extensão, professor Edilson Fernandes, que generosamente me ajudou na revisão metodológica deste trabalho.

À minha amiga e parceira de todos os dias Jowania Rosas, que com o seu olhar objetivo e pragmático me deu dicas e referências valiosas.

Aos meus parceiros na gestão do BIA, Neyde Cróccia (com quem tudo começou) e com Demócrito (com quem tudo continuou) de forma dedicada, cooperativa e competente.

À PROGEPE, nas pessoas da ex Pró-Reitora, professora e orientadora Ana Arcoverde, (com quem tudo começou) no Curso de Especialização em Gestão Pública e à Lenita Almeida, atual Pró-Reitora (com quem tudo continuou) no Curso de Mestrado Profissional, pelos esforços empreendidos no financiamento da minha pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Ao orientador, professor Ernani Carvalho, pela disponibilidade nas orientações transmitidas ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus professores e companheiros da Turma X pela convivência amigável, respeitosa e produtiva.

À amiga Liliane Santos, o meu agradecimento mais do que especial, pelo estímulo, pela presença carinhosa e pela parceria durante todo o mestrado, e pela sua colaboração incansável nos procedimentos de revisão e formatação desta dissertação.

Ao meu maridão Jorge, pelo companheirismo e pela paciência das horas aguardadas nos almoços tardios, filmes solitários, praias não idas e viagens não feitas.

Aos bolsistas e ex-bolsistas BIA e aos orientadores-tutores que contribuíram com este trabalho, os meus mais sinceros agradecimentos.

“É bem sabido que o cotidiano de um aluno oriundo de escola pública na UFPE é marcado pela precariedade de uma política de assistência/permanência em via de consolidação. Um caminho tortuoso. Nesse sentido, programas como o BIA contribuem para a diminuição da evasão desses alunos e, por outro lado, para a sua inclusão, de imediato, na dinâmica, por vezes desconhecida, da Universidade.

Se levarmos em conta tudo o que um aluno precisa para desenvolver seus estudos por completo e confrontarmos esses dados com as políticas da Universidade, a bolsa BIA figuraria apenas como ‘agulha no palheiro’. Trata-se de uma política efetiva que sozinha não abarca, infelizmente, todos os entraves socioeconômicos e psicológicos aos quais os estudantes encontram-se sujeitos. Que se criem mais programas como esse, e que não se cancele outros existentes, como, por exemplo, o recentemente cancelado Apoio Pedagógico.

Essa de “espremer as laranjas pelo seu potencial” não dá conta. Se vocês não adubam, não revolvem a terra e nem sequer irrigam a planta, como podem esperar bons frutos? A compra de livros, as inúmeras cópias (xérox) e a participação em eventos são custos benéficos para a sociedade e não, somente, para o graduando.”

(J.P.L.N, bolsista BIA 2010)

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa avaliativa sobre a eficácia do Programa de Incentivo Acadêmico - BIA, no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, no período de 2004 a 2010. O Programa foi denominado BIA, em razão de sua vinculação à concessão de uma bolsa de incentivo acadêmico - bolsa BIA no primeiro ano do curso de graduação aos melhores estudantes classificados no vestibular, oriundos de escolas públicas. Tem como objetivo principal auxiliar na adaptação desses estudantes à vida universitária, adotando como estratégia sua vinculação a projetos de pesquisa e/ou extensão, sob a coordenação de um orientador-tutor. A implantação do Programa ocorreu em 2004, por iniciativa conjunta da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE e da Secretaria Estadual de Educação e Cultura – SEDUC, em parceria com as universidades públicas do Estado, num contexto em que as discussões sobre políticas afirmativas e cotas predominavam o ambiente acadêmico, em especial o das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. O foco da avaliação abrange duas dimensões: acadêmica e gestão político-institucional e gerencial. Na dimensão acadêmica, a avaliação busca mostrar a influência do programa na trajetória acadêmica dos estudantes egressos do Programa, por meio de indicadores de desempenho acadêmico e de engajamento em outros programas institucionais; e o olhar do orientador sobre a participação do estudante nas atividades acadêmicas, a avaliação do Programa e sua contribuição na inserção do estudante na vida universitária. Na dimensão da gestão político-institucional e gerencial, considerando a importância de atualização permanente dos processos de gestão, são analisados os avanços obtidos desde sua implementação; e as fragilidades existentes, na perspectiva de contribuir ao seu contínuo aperfeiçoamento, pressuposto inerente ao processo de avaliação. A opção metodológica adotada é a da pesquisa avaliativa aplicada, de natureza exploratório-descritiva, de tipo quantitativa e qualitativa, associada à técnica de coleta de dados primários e secundários, por meio da pesquisa de campo e consultas documentais, tendo o Sistema de Informações de Gestão Acadêmica – SIG@ como principal fonte de pesquisa para a avaliação da situação acadêmica dos egressos do Programa. A análise dos resultados aponta que na dimensão acadêmica, o Programa se mostra como um valioso instrumento auxiliar na adaptação à vida universitária do estudante ingressante na universidade, demonstrado por elevados índices do desempenho acadêmico, de conclusão do curso no tempo regular, e índices reduzidos de retenção e evasão. No olhar do orientador, apesar da imaturidade acadêmica e fragilidades escolares anteriores vivenciadas pela maioria dos bolsistas, o

Programa exerce papel importante no acesso, permanência e sucesso do estudante oriundo de escolas públicas no ambiente universitário, com recomendações de fortalecimento e ampliação de seu público alvo. Na dimensão da gestão os resultados indicam avanços nos aspectos gerenciais, de natureza administrativo-operacional. Na gestão político-institucional persistem fragilidades que apontam para o alinhamento do programa, com indicativos aos tomadores de decisão da FACEPE e UFPE para a revisão de critérios de elegibilidade e metas de público-alvo, na perspectiva da universalização do acesso a todos os estudantes ingressantes oriundos de escolas públicas oficiais da rede estadual e municipal, como requisito de eficácia na cobertura do Programa.

Palavras-chave: políticas públicas, pesquisa avaliativa, acesso e permanência no ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of an evaluative research on the effectiveness of Academic incentive program-BIA, within the framework of the Federal University of Pernambuco, in the period from 2004 to 2010. The program was called BIA, due to its binding to the granting of a scholarship for academic scholarship BIA incentives in the first year of the degree course to the best classified students in the University entrance examination, from public schools. Has as main objective to assist in adapting these students to University life, adopting as his strategy linking the eou research projects extension, under the coordination of a mentor-tutor. The implementation of the program occurred in 2004, on the joint initiative of the Foundation for science and technology of the State of Pernambuco-FACEPE and the State Secretariat for education and culture-SEDUC, in partnership with the State's public universities, in a context where discussions of affirmative policies and quotas predominated the academic environment, in particular the Federal institutions of higher education – IFES. The focus of the evaluation covers two dimensions: academic and political-institutional management and managerial. In the academic dimension, the evaluation seeks to show the influence of the program on the academic trajectory of students graduating from the program, through academic performance indicators and to engage in other institutional programs; and the look of the Advisor on the student participation in academic activities, the evaluation of the program and their contributions to the insertion of the student in University life. On the dimension of political-institutional and managerial management, considering the importance of permanent update management processes, are reviewed the progress achieved since its implementation; and the existing weaknesses, in order to contribute to its continuous improvement, the assumption inherent in the evaluation process. The methodological option adopted is the evaluative research applied, exploratory-descriptive nature of quantitative and qualitative type, associated with the technique of primary and secondary data collection, through field research and consultation documents and Academic management information system – GIS as the main source of research for the evaluation of academic situation of the graduates of the program. The analysis of the results shows that the academic dimension, the program shows how a valuable instrument to aid in adjusting to college life at the University ingressante student, demonstrated by high levels of academic performance, completion of course in regular time, and reduced rates of retention and avoidance. On the look of the Adviser, despite the immaturity and weaknesses in previous

school academic experienced by most scholars, the program plays important role in access, permanence and success of students from public schools in the University environment, with recommendations for strengthening and expansion of its public target audience. In the dimension of the management results indicate advances in managerial aspects, administrative and operational nature. On the political-institutional persisted management weaknesses that point to the program's alignment with decision makers of the indicative FACEPE and UFPE for review of eligibility criteria and target audience goals, with a view to universalization of access to all freshmen students from public schools network state and municipal officials, as a requirement of effectiveness in program coverage.

Keywords: public policy, evaluative research, access and remain in higher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evolução das IFES no período 2003-2010	61
Figura 2 - Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827)	70
Figura 3 – Campus da UFPE - Recife	72
Figura 4 - I Seminário Nacional do Programa Conexão de Saberes exposição temática UFPE/ Recife - Out/2005	77
Figura 5 - Grupos Temáticos – Centro de Convenções da UFPE Recife – Out/2005.....	78
Figura 6 - Alunos se inscrevem no Programa Professores do Terceiro Milênio. Jan.2000.....	79
Figura 7 – 1ª Turma do Pré-Pós no Campus Caruaru, Ago/2012.....	80
Figura 8 – 1ª Turma do Pré-Pós no Campus Caruaru, Ago/2012.....	81
Figura 9 - Logomarca da FACEPE.....	82
Figura 10- Encontro anual de avaliação – UFPE, Dez/2006.....	89
Figura 11 - Abertura da I Jornada BIA, UFPE, Jun/2006	90
Figura 12 - Encontro de Integração dos bolsistas BIA 2010.2 dia 29/07/2010 no Anfiteatro do CCSA.....	130
 Quadro 1 - Principais iniciativas do Governo Lula no período 2003 a 2010 para a ampliação e consolidação do acesso ao ensino superior público.....	68
Quadro 2 - Modalidades de bolsas e auxílios	83
Quadro 3 - Distribuição de bolsistas por período	96
Quadro 4 - População total de orientadores X população amostral	97
Quadro 5 - Comentários do ex-bolsista sobre a importância da participação no Programa BIA	119
Quadro 6 - Interesses motivadores do orientador-tutor	122
Quadro 7 – Comentários sobre a relação bolsista-orientador.....	125
Quadro 8 - Sugestões para o aperfeiçoamento na relação bolsista-orientador	126
Quadro 9 - Avaliação geral do programa BIA – visão do orientador.....	138
Quadro 10 - Fragilidades do programa BIA - visão do orientador.....	139
Quadro 11 - Avaliação da equipe operacional de gestão.....	141
Quadro 12 - Proposições de aperfeiçoamento (estudante)	144
Quadro 13 - Proposições de aperfeiçoamento (orientador)	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nº de questionários respondidos pelos egressos do BIA.....	101
Tabela 2 - Quanto a identidade de gênero	105
Tabela 3 - Quanto à faixa etária.....	105
Tabela 4 - Quanto ao município de origem	106
Tabela 5 - Quanto às grandes áreas dos cursos de graduação	106
Tabela 6 - Quanto à natureza acadêmica da atividade exercida	107
Tabela 7 – Distribuição dos estudantes segundo a renda mensal	110
Tabela 8 – Participação do estudante na vida econômica do grupo familiar	110
Tabela 9 - Situação de vínculo do ex-bolsista no período 2004-2010.....	112
Tabela 10 - Dos egressos diplomados (formados).....	114
Tabela 11 - Dos estudantes em curso (cursantes).....	115
Tabela 12 – Engajamento em outros programas acadêmicos.....	117
Tabela 13 – Distribuição dos estudantes nos programas acadêmicos	117
Tabela 14 - Importância do Programa BIA – visão do bolsista	119
Tabela 15 – Grau de satisfação da participação do bolsista	123
Tabela 16 – Nível de relacionamento bolsista/orientador	124
Tabela 17 – Relação potencial X público atendido publico	134
Tabela 18 - Evolução de bolsas concedidas 2004/2010	135
Tabela 19 - Relação bolsas concedidas/bolsistas beneficiados período 2004-2010.....	136

LISTA DE SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEP	Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
AgilFAP	Ambiente de Gestão de Informação e Logística
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BC	Biblioteca Central da UFPE
BIA	Bolsa de Incentivo Acadêmico
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAA	Centro Acadêmico do Agreste da UFPE
CAV	Centro Acadêmico de Vitória da UFPE
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPE
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CCEPE	Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE
CECINE	Coordenadoria de Ensino de Ciências do Nordeste da UFPE
CECON	Centro de Convenções da UFPE
CEF	Caixa Econômica Federal
CF	Constituição Federal
CMES	Conferência Mundial sobre o Ensino Superior
CNA	Comissão Nacional de Avaliação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação da UFPE
COVEST	Comissão de Processos Seletivos de Treinamento
DAE	Diretoria de Assuntos Estudantis
ENADE	Avaliação do Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Escola Pública

FACEPE	Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco
FADE	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
HC	Hospital das Clínicas da UFPE
IAC	Instituto de Arte Contemporânea da UFPE
IES	Instituição de Ensino Superior
IFPE	Instituto Federal de Pernambuco
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFETS	Instituições Federais de Educação Tecnológica Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LIKA	Laboratório de Imunopatologia Keizo Asami
LOA	Lei Orçamentária Anual
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NAI	Núcleo de Atendimento ao Idoso da UFPE
NEABS	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
NEFD	Núcleo de Educação Física e Desportos
NEPP	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
NTVR	Núcleo de Televisão e Rádio
NUSP	Núcleo de Saúde Pública e Desenvolvimento Social
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Planejamento Estratégico Institucional
PIBIA	Programa Institucional de Bolsa de Incentivo Acadêmico
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPA	Plano Plurianual
PPPI	Político Pedagógico Institucional
PROACAD	Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos da UFPE
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPE
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão da UFPE
PROPESQ	Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPE
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças da UFPE
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUF	Ranking Universitário Folha
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Pernambuco
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIG@	Sistema de Informações de Gestão Acadêmica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UNATI	Universidade Aberta da Terceira Idade da UFPE
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPE	Universidade de Pernambuco
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
OBJETIVO GERAL	22
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: ABORDAGENS CONCEITUAIS- METODOLÓGICAS	26
2.1.1 As políticas públicas, sociais e de ações afirmativas e as interfaces com a avaliação	33
2.2 AVALIAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E TIPOLOGIAS.....	37
2.3 A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS NA GESTÃO PÚBLICA.....	43
2.3.1 A avaliação no contexto da política de ensino superior e na UFPE.....	47
2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO	50
2.4.1 Políticas e programas de democratização e consolidação do acesso ao ensino superior a partir do Governo Lula	58
2.5 AS POLÍTICAS E PROGRAMAS DE CONSOLIDAÇÃO DO ACESSO E.....	70
PERMANÊNCIA NA UFPE	70
2.5.1 As formas de acesso na UFPE	73
2.5.2 Programas de consolidação do acesso e da permanência na UFPE.....	74
2.6 O PROGRAMA DE INCENTIVO ACADÊMICO – PROGRAMA BIA: O OBJETO DO ESTUDO.....	81
2.6.1 A Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE	82
2.6.2 O contexto de implantação na UFPE.....	84
2.6.3 Síntese dos resultados do estudo anterior: da implementação à visão dos beneficiários do programa	86
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	92
3.1 TIPO DA PESQUISA.....	94
3.2 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA	95
3.3 INDICADORES DA PESQUISA.....	97
3.4 COLETA DOS DADOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	98
3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	102

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO	104
4.1 DIMENSÕES ACADÊMICAS: NA PERSPECTIVA DO ESTUDANTE E DO ORIENTADOR.....	104
4.1.1 Caracterização do perfil geral do bolsista BIA.....	105
4.1.2 Perfil socioeconômico e participação na vida econômica do grupo familiar	110
4.1.3 Quanto ao desempenho acadêmico: vínculo, média geral de aprovação e engajamento em outros programas	112
4.1.4 A Visão do bolsista.....	118
4.1.5 A visão do orientador	121
4.2 DIMENSÕES DA GESTÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL E GERENCIAL	127
4.2.1 Caracterizando os avanços	128
4.2.2 Identificando os desafios políticos-institucionais	133
4.2.3 Avaliação do programa: a visão dos orientadores.....	137
4.2.4 Avaliação do programa: a visão da equipe operacional de gestão do programa na UFPE.....	141
5. PROPOSIÇÕES DE APERFEIÇOAMENTO DO PROGRAMA	144
5.1 PROPOSIÇÕES DOS EX-BOLSISTAS	144
5.2 PROPOSIÇÕES DOS ORIENTADORES-TUTORES	148
5.3 PROPOSIÇÕES DA AUTORA E DA EQUIPE DE GESTÃO	150
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160

1. INTRODUÇÃO

PROGRAMA DE INCENTIVO ACADÊMICO - BIA: ACESSO COM (IN) SUCESSO?

É a pergunta a que nos propomos a responder com a dissertação ora apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal de Pernambuco, por meio de avaliação do Programa de Incentivo Acadêmico, conhecido e denominado pelos gestores e pela comunidade universitária de Programa BIA (PIBIA¹); em virtude de sua vinculação à concessão de uma bolsa de incentivo financeiro, no primeiro ano do curso de graduação aos melhores estudantes classificados no vestibular e ingressantes na UFPE, oriundos de escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino.

Implantado em 2004, a partir de uma iniciativa conjunta da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) com a Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco (SEDUC), em parceria com as universidades públicas do Estado, o programa foi concebido na perspectiva de contribuir com a inclusão acadêmica (acesso), com a permanência desses estudantes na universidade, e consequentemente com a inibição da evasão (sucesso), cujos índices são considerados elevados no primeiro ano do curso superior.

A evasão é, na opinião de Lobo *et al* (2007) um dos problemas que mais afligem as instituições de ensino em geral, que no ensino superior é um problema de alcance internacional; e as taxas de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes. O autor destaca ainda:

As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno (LOBO *et al*, 2007, p.642).

Possivelmente com base em estudos dessa natureza, a concessão de um suporte financeiro (bolsa) foi considerada um instrumento complementar de apoio às despesas do primeiro ano da vida universitária, como forma de maximizar as oportunidades de permanência e de minimizar os riscos da evasão. Em contrapartida, e na perspectiva de

¹ Sigla adotada pela autora para denominar o Programa BIA (Programa Institucional de Bolsa de Incentivo Acadêmico), a molde dos demais programas institucionais da UFPE (ex: Programa Institucional de Bolsas de Extensão - PIBEX).

ampliar a articulação entre as universidades e as escolas da rede pública básica de ensino, o estudante bolsista do PIBIA, desenvolveu sob a orientação de um professor vinculado ou não, ao seu curso de graduação (professor-tutor), um projeto acadêmico em uma escola da rede pública, preferencialmente aquela onde o mesmo tenha concluído seu ensino médio. Esta aproximação do acadêmico de sua escola de origem, na visão dos gestores, influenciaria positivamente no incentivo aos demais alunos da rede pública em dar continuidade aos estudos, após a conclusão do ensino médio.

O processo de implementação do PIBIA com o detalhamento desta trajetória está consolidado em nossa monografia de conclusão do curso de especialização *latu sensu*, sob o título “A avaliação como instrumento de gestão de programas – um estudo preliminar do processo de implementação do Programa de Incentivo Acadêmico – BIA na UFPE no período 2004 -2006”.²

Este contexto inicial nos incitou a buscar novos desafios.

O estudo em questão abrange o período de 2004-2010, que corresponde ao início do PIBIA na UFPE, em 2004, até 2010, período de encerramento da participação no Programa do último grupo de bolsistas até o início da pesquisa, sendo caracterizados no decorrer do texto, como estudantes e/ou bolsistas egressos do BIA (ou ex-bolsistas BIA).

A partir desta breve contextualização introdutória entendemos que os resultados, ora apresentados nesta dissertação, apresentam relevância e pertinência científica, tanto para a área da gestão pública quanto para a área da gestão acadêmica.

Na área da gestão pública, este estudo proporcionará a atualização de informações sistematizadas aos gestores institucionais para tomada de decisões estratégicas, numa perspectiva de *accountability*³ e aperfeiçoamento dos processos de gestão, apontando as transformações ocorridas a partir da implementação do Programa; e as proposições de ajustes necessários ao seu aperfeiçoamento e realinhamento político-operacional.

Na área da gestão acadêmica, por tratar-se de estudo exploratório inédito na universidade, permitirá analisar a influência do programa no desempenho acadêmico e seus desdobramento na trajetória universitária do estudante, fornecendo aos tomadores de decisão, no âmbito da UFPE, subsídios para formulação e revisão de políticas acadêmicas e de assistência estudantil, e de estratégias na gestão universitária. Além de contribuir ao fortalecimento da cultura de avaliação de políticas e programas institucionais.

² Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Pública da UFPE, 2008.

³ Termo aceito como um conjunto de mecanismos e procedimentos que induzem os dirigentes governamentais a prestar contas dos resultados de suas ações à sociedade, assegurando maior transparência e exposição pública das políticas públicas (MATIAS PEREIRA, 2008, p.36).

Dar prosseguimento aos estudos avaliativos do PIBIA integra o escopo temático da avaliação de políticas e programas, tema cada vez mais presente na agenda dos gestores governamentais, como preocupação crescente enquanto instrumento fundamental de gestão, na busca de resultados eficazes, principalmente para os usuários dos serviços e programas públicos. A avaliação contínua da eficácia das políticas implementadas constitui-se num dos indicadores escolhidos para mensurar o bom funcionamento para o setor público (ALAHARJA E HELGASON, 2000).

Essa tendência se acentua a partir do surgimento das transformações socioeconômicas e políticas ocorridas na administração pública no Brasil e no mundo, a partir dos anos oitenta.

A evolução do conceito de cidadania pressionando o Estado por melhores serviços públicos foi fator determinante para a busca de metodologias capazes de avaliar os padrões de desempenho das políticas e programas de natureza pública, conforme critérios de eficiência, eficácia e efetividade, ensejando reformas na administração pública. Um dos principais objetivos da reforma do Estado no Brasil⁴ foi o de melhorar os programas sociais, tornando-os mais eficientes e efetivos (ABRÚCIO, 1999).

Para Siqueira “resultados eficazes na administração pública significam democratizar o acesso a todos os níveis, ser permeável ao controle da sociedade, melhorar a qualidade dos serviços prestados e aumentar o grau de resolutividade dos problemas” (SIQUEIRA, 1990, p.66).

Essa nova concepção de administração pública contempla requisitos de competência dos gestores públicos para conciliar as demandas da sociedade à capacidade técnica para definir prioridades e metas, formular estratégias, agilizar procedimentos, gerir recursos e alcançar resultados eficazes. Além de presente nos manuais contemporâneos da administração, também está alicerçada em princípios constitucionais de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, constantes do Art. 37 da Constituição Federal (CF) de 1988. Tais princípios reúnem valores e padrões éticos pautados na probidade, honestidade, decoro, presteza, perfeição técnica, transparência, produtividade e qualidade. (BRASIL, 1988)

Situadas no âmbito das organizações públicas, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que têm por missão a execução da política pública de ensino superior,

⁴ A Reforma do Estado conhecida também como reforma Bresser teve sua implantação institucionalizada no Brasil, em 1995, no Plano Diretor da Reforma do Estado, sob a coordenação do Ministro Bresser Pereira, na gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso, fundamentado em doutrinas e argumentos provenientes da administração privada, alinhadas com princípios de modernização, eficiência, *accountability* (transparência) e governança (SECCHI, 2009).

também sofreram a influência das mudanças no contexto internacional e nacional, e enfrentaram situações desafiantes, em razão de constantes pressões pela democratização do acesso, por processos de avaliações, pela qualidade da gestão acadêmica, pelo compromisso social com o combate às desigualdades e à exclusão social, e com a formação profissional voltada às exigências do contexto social.

Esse conjunto de condicionantes socioeconômicos, políticos e jurídicos, contribuíram para que o Estado brasileiro, a partir dos anos noventa, desse início às discussões sobre as políticas compensatórias para inclusão social e dos programas de democratização do acesso, de caráter afirmativo.

Em consonância com os debates internacionais, surgidos a partir de 1992, apareceram as primeiras iniciativas de ação afirmativa ligadas à questão educacional, não apenas vinculadas à questão da etnia ou da origem escolar do aluno, mas também dirigidas a outros segmentos minoritários, como o caso dos indígenas.

O tema polêmico das cotas assume o foco das discussões na comunidade acadêmica, ganhando força a partir de 2001, momento em que a reforma universitária surge na agenda governamental do Brasil. Esse tema veio a se tornar uma prioridade na agenda educacional do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva.

As ações de acesso ao ensino superior foram institucionalizadas na política educacional do governo brasileiro, através de programas implantados pelo MEC, a partir de 2003, vindo a se consolidar em 2004, no segundo ano de mandato do então presidente Lula com a retomada do tema da reforma universitária, e o fortalecimento da ideia da democratização da educação superior pela ampliação do acesso a setores excluídos. Os movimentos pela expansão das universidades federais vêm na esteira dessa discussão.

A posição de Hégio Trindade (2004) reflete o movimento e as tendências naquele período:

É indispensável, porém, romper-se a lógica do governo anterior, que aprofundou a privatização pela expansão descontrolada desse setor, e estabelecer critérios de um crescimento estrategicamente definido em função das necessidades nacionais e regionais, sem se considerar que o único critério seja comandado pela demanda do mercado, respeitados os princípios constitucionais. Daí a importância da expansão de vagas, sobretudo no setor público, com políticas de inclusão social, cursos noturnos, cotas para estudantes oriundos das escolas públicas do ensino médio e para os afrodescendentes, que fazem parte do processo de democratização da educação superior. Essas políticas devem induzir as instituições dentro de certos parâmetros de referência, mas respeitando em nome da autonomia didático-científica as diferentes formas de sua aplicação regional (TRINDADE, 2004, p.835).

Em consonância à política pública e aos programas de democratização do acesso, delineados pelo MEC para a área da educação superior, a UFPE criou políticas e implementou programas institucionais próprios ou executados em parceria com outras Instituições Públicas.

O Programa BIA surge em 2004, num contexto em que as discussões na área da educação superior versavam sobre as políticas de inclusão e ações afirmativas, com foco predominante na questão das cotas; e com base em estudos e pesquisas produzidas em 1997 e 2004, e divulgadas pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das IFES (FONAPRACE) apontando que a falta de condições financeiras de alunos oriundos de classes menos favorecidas, especialmente os de escolas públicas contribuem para seu afastamento do curso superior (ANDIFES, 2011).

É, portanto em consonância com os indicativos do estudo anterior, e com a função que exercemos no período 2004/2011 de Coordenadora Operacional do Programa BIA no âmbito institucional da UFPE, que pretendemos, considerando a importância de atualização permanente dos processos de gestão, apontar, numa abordagem de pesquisa avaliativa, as transformações ocorridas e os ajustes necessários às melhorias contínuas do Programa, assim como aprofundar a investigação quanto aos resultados obtidos junto ao estudante egresso do PIBIA.

Nesta perspectiva, a pesquisa está direcionada para a avaliação da eficácia do programa no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, no período de 2004 a 2010, em duas dimensões: acadêmica e de gestão político-institucional e gerencial.

Na **dimensão acadêmica**, a avaliação buscará mostrar a influência do programa na trajetória acadêmica dos estudantes participantes do PIBIA no período acima delimitado, denominados de egressos do Programa (ou ex-bolsistas BIA), através de indicadores de desempenho acadêmico e de engajamento em outros programas institucionais; trazendo ainda o olhar do orientador-tutor⁵ sobre o Programa, no aspecto de sua validade para inserção do estudante egresso de escola pública (EP) na prática acadêmica, e sobre a participação do mesmo em projeto de pesquisa e/ou extensão sob sua coordenação, no período.

Na **dimensão da gestão político-institucional e gerencial**, considerando a importância de revisão e atualização permanente dos processos de gestão propõe-se a analisar os resultados obtidos a partir de sua implantação: os avanços e as fragilidades existentes nos

⁵ Denominamos de orientador-tutor o (a) servidor (a) docente e/ou técnico-administrativo que tenha sob sua coordenação projeto de pesquisa e/ou extensão, e que acompanha e orienta o (a) bolsista BIA no desempenho de suas atividades acadêmicas junto ao projeto no decorrer do período de sua vinculação ao Programa.

aspectos políticos-institucionais e gerenciais, e contribuir ao seu contínuo aperfeiçoamento, pressuposto inerente ao processo de avaliação.

Neste sentido, a pesquisa tem os seguintes objetivos, expostos a seguir:

Objetivo Geral

- Avaliar a eficácia do Programa BIA em suas dimensões acadêmica e de gestão político-institucional e gerencial, enquanto instrumento de consolidação do acesso (ingresso, permanência e conclusão) de seus beneficiários - os estudantes oriundos de escolas públicas.

Objetivos Específicos

- Analisar a situação acadêmica do estudante egresso do Programa, quanto à sua permanência, rendimento acadêmico e engajamento em outros programas institucionais.
- Analisar a visão do orientador-tutor sobre o Programa e sobre a participação do estudante em projeto de pesquisa e/ou extensão sob sua coordenação.
- Analisar os avanços e as fragilidades na gestão do programa BIA, a partir de sua implementação.
- Formular proposições para o aperfeiçoamento dos processos de gestão, de políticas e programas institucionais de consolidação do acesso de estudantes oriundos da rede estadual e municipal pública de ensino.

As suposições levantadas para fins desse estudo têm por base os resultados de uma pesquisa divulgada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES em agosto de 2011 (ANDIFES, 2011), que identificou o perfil dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras. Os diversos indicadores utilizados buscaram fornecer subsídios à formulação de políticas de acesso, manutenção e sucesso de todos os estudantes até a conclusão do curso de graduação.

Dentre os resultados, referentes à Região Nordeste, destacam-se que 73% dos estudantes de graduação são da classe econômica B2, C, D e E, o que se traduz na categoria de renda entre R\$ 430,00 e R\$ 2.656,00; e que 56% é de etnia parda e preta.

Neste sentido, é possível inferir que as políticas de inclusão, e de assistência estudantil, são pré-requisitos preventivos às situações de retenção e evasão; e possíveis condicionantes de resultados exitosos, principalmente aos segmentos economicamente vulneráveis, considerados neste contexto, os estudantes oriundos de escolas públicas da rede básica de ensino.

Observações e informações empíricas na gestão operacional do programa, ao longo dos anos demonstram que a participação do estudante oriundo de escola pública em atividades acadêmicas, a moldes da estratégia exigida pelo Programa BIA, pode se constituir num elemento facilitador ao seu engajamento em outros programas de bolsas acadêmicas. Identificamos em Resende posicionamento que ratifica nossas observações:

A maior assistência é propiciar aos estudantes de graduação, especialmente os inseridos em programas de ações afirmativas nas universidades públicas, programas que almejem uma atuação em caráter de iniciação acadêmica, que é condição indispensável a sua formação, ao seu desenvolvimento, a superação dos entraves maiores ao seu crescimento intelectual e profissional. Envolver-se em projetos de pesquisa, em atividades de ensino, extensão e demais atividades complementares que sejam correlacionadas ao campo específico da sua formação, são ações propulsoras para o sucesso acadêmico discente (RESENDE, 2011, p.1).

As suposições, portanto, direcionam-se para as mesmas dimensões focalizadas na pesquisa avaliativa: a acadêmica e a de gestão político-institucional e gerencial.

Na **dimensão acadêmica**, constitui-se objeto da investigação: a trajetória acadêmica do estudante oriundo de escola pública e participante do BIA deverá ser exitosa (sucesso), na perspectiva da permanência, com a consequente inibição da evasão, se forem fornecidas desde seu ingresso, assistência financeira (bolsas) e de participação em atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e/ou extensão.

Na **dimensão da gestão político-institucional e gerencial**, a suposição a ser pesquisada é: o processo sistemático de acompanhamento técnico-gerencial e de avaliação subsidia o aperfeiçoamento contínuo de programas, instrumentaliza e fortalece os gestores com informações técnicas, facilitando a tomada de decisões de cunho político-institucional e gerencial.

Assim sendo, a pergunta que norteará o percurso teórico-metodológico do estudo para responder ao que sugere o título do trabalho “BIA: acesso com (in) sucesso” é:

O Programa BIA é eficaz, em suas dimensões acadêmicas e de gestão político-institucional e gerencial?

Para responder à pergunta norteadora do trabalho e fundamentar teoricamente esta análise percorremos a literatura acadêmica sobre políticas públicas e avaliação, considerando serem estes os dois temas correlacionados diretamente à delimitação temática central da dissertação.

O recorte teórico configura-se na abordagem da Política da Educação Superior Pública e seus desdobramentos na implantação dos programas de consolidação do acesso e da inclusão no ensino superior.

A avaliação de programas, na abordagem da pesquisa avaliativa, situando- os no contexto da gestão pública é objeto específico e fundante do quadro teórico do trabalho.

Adotamos como opção metodológica a pesquisa avaliativa aplicada, associada à técnica de coleta de dados quantitativos e qualitativos, de base documental e de campo, tendo no Sistema de Informações de Gestão Acadêmica – **SIG@**⁶ a principal fonte de consulta para avaliação da dimensão acadêmica dos bolsistas egressos do PIBIA.

O universo da pesquisa de campo abrange 361 ex-bolsistas participantes do Programa no período de 2004-2010 e 42 orientadores-tutores escolhidos através de amostra por tipicidade⁷, cuja seleção deu-se pelo critério de frequência de orientações no período estudado.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos:

O primeiro capítulo é dedicado à abordagem introdutória da dissertação, em que apresentamos um panorama geral da delimitação do tema e da estrutura do trabalho.

O segundo capítulo dedica-se à fundamentação teórica do estudo, a partir da confluência temática e interfaces conceituais e metodológicas entre política pública e avaliação. Tem como ponto de partida uma revisão bibliográfica conceitual e histórica, com base em autores da ciência política, dentre eles Celina Souza, Henrique Saravia e Marta Arretche, na abordagem mais substantiva da estrutura e processos formativos da política pública e da avaliação; e do serviço social, Maria Ozanira Silva e Silva, Maria Cecilia Roxo Barreira, Maria do Carmo Brant de Carvalho, dentre outras autoras, que se dedicam à abordagem da ciência mais aplicada das políticas sociais e da avaliação, seus objetivos e modelos metodológicos, com foco na pesquisa avaliativa de políticas e programas sociais. Na abordagem específica da avaliação e suas tipologias conceituais Cohen & Franco e Sulbrandt apresentam-se, dentre outras como as principais referências.

⁶ O **SIG@** é o Sistema de Informações e Gestão Acadêmica utilizado pela UFPE, que permite a consulta da situação e aproveitamento acadêmico, além de outras informações da vida acadêmica dos estudantes.

⁷ Amostra do tipo não probabilística, constituída pela seleção de elementos representativos da população-alvo. (VERGARA, 2010)

O capítulo desdobra-se na implantação das políticas de inclusão no ensino superior, na perspectiva de consolidação do acesso e da permanência do estudante oriundo de escola pública, através de referências a autores e estudos dissertativos produzidos sobre a temática; e se encerra com a contextualização atual do Programa BIA, desenvolvido no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão da UFPE, resgatando os principais resultados do estudo anterior e situando-o no contexto de uma política pública de inclusão e do compromisso social da Universidade Pública.

No **terceiro capítulo**, apresentamos a trajetória metodológica percorrida na busca de responder às perguntas norteadoras do objetivo central da pesquisa. Especificamos o tipo, o universo da população total e amostral a serem pesquisados, os indicadores adotados, as técnicas e instrumentos utilizados na coleta dos dados, e concluindo com a indicação dos procedimentos de apresentação, discussão e análise dos resultados.

No **quarto capítulo**, apresentamos os resultados da pesquisa avaliativa, nas duas dimensões propostas – a acadêmica e a de gestão político-institucional e gerencial. A análise dos resultados se enuncia com abordagem descritiva-analítica e interpretativa, tanto para os dados quantitativos, representados por tabelas estatísticas e gráficos, quanto para os de natureza qualitativa, classificados em categorias temáticas, à luz da técnica de análise de conteúdo, de Laurence Bardin.

No **quinto capítulo** à luz dos resultados obtidos na pesquisa apresentamos as proposições formuladas pelos ex-bolsistas do PIBIA, pelos orientadores-tutores, pela equipe técnica de gestão do Programa no âmbito da UFPE, e pelas contribuições da autora.

No **sexto e último capítulo**, dedicado às considerações finais, abordamos a síntese geral do trabalho e seus resultados, apresentamos reflexões sobre a temática, e concluímos com a sinalização de possíveis estudos e pesquisas futuras a cerca do assunto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando que o BIA é um programa concebido à luz de uma política pública voltada para a democratização e consolidação do acesso ao ensino superior público; e a avaliação de sua eficácia é o objetivo geral do nosso trabalho; a fundamentação que compõe este capítulo perpassa pela confluência de interfaces teóricas entre esses dois temas: políticas públicas e avaliação de programas⁸, sob a ótica de diversos autores estudiosos da temática.

Nesta perspectiva, iniciamos o capítulo com a abordagem sobre a evolução e tipologias conceituais e metodológicas de políticas públicas e avaliação, no contexto da gestão de programas públicos. Em seguida passamos a contextualizar a educação superior pública no Brasil e as políticas e programas de consolidação do acesso ao ensino superior público, fortalecidos no governo Lula da Silva (2003-2011). Finalizamos com a localização do ambiente da pesquisa – a UFPE – abordando a política de acesso e os programas de incentivo à permanência, destinados aos estudantes ingressantes oriundos de escolas públicas; com destaque para o objeto de nosso estudo - o Programa BIA.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: ABORDAGENS CONCEITUAIS- METODOLÓGICAS

A política pública enquanto área de conhecimento no mundo acadêmico nasceu nos EUA, com ênfase nos estudos sobre a ação dos governos; ao contrário da tradição europeia, cujos estudos e pesquisas se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos, produtor por excelência de políticas públicas (SOUZA, 2006). A autora elenca quatro precursores dos estudos na área das políticas públicas: Laswell (1936), Simon (1957), Lindblom (1959) e Easton (1965).

Laswell introduziu o conceito de *policy analysis* (análise de política pública), para associar o conhecimento científico e acadêmico às práticas empíricas dos governos,

⁸ Um programa é definido como um conjunto articulado de ações relativas a investimentos e atividades destinadas ao alcance de um objetivo, que se concretiza em resultados. Esses resultados se traduzem em soluções a um problema ou no atendimento de uma demanda da sociedade (política pública); e são mensurados pela evolução de indicadores no decorrer de sua execução, possibilitando assim uma avaliação do seu funcionamento e desempenho (Garcez e Silveira, 2002).

estabelecendo a aproximação entre os diversos atores (cientistas sociais, grupos de interesse e governo).

Simon ao introduzir o conceito de *policy makers* (formuladores de políticas) atribuiu racionalidade, ao ato da tomada de decisão, por meio da criação de estruturas e regras, limitando as autoridades decisórias na busca de interesses próprios.

Lindblom, além das questões da racionalidade propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder, a exemplo do papel dos partidos nas eleições, das burocracias e dos diversos grupos de interesses e a integração entre as diferentes fases do processo decisório.

A contribuição de Easton situou-se na definição das políticas públicas enquanto um sistema, resultante da atividade política, os *outputs*, em que as mesmas são influenciadas em seus resultados e efeitos por *inputs* recebidos dos partidos políticos, da mídia e dos grupos de interesses, estabelecendo-se uma relação entre formulação, resultados e o contexto (SOUZA, 2006).

Saravia (2007) relaciona o desenvolvimento das políticas públicas à adequação das estruturas organizacionais da administração estatal, consequência do fenômeno da globalização, que acarretou mudanças expressivas nas finanças, nas relações comerciais, na evolução tecnológica e da informação nas atividades estatais, ocorridas após a segunda guerra mundial.

Um cenário condicionado por novas variáveis exigiu, segundo o autor, uma condição de maior competitividade, flexibilidade e maior agilidade nos processos do setor privado, o que provocou o surgimento de novas técnicas de administração, com foco na fixação de objetivos e metas a serem alcançadas, resultando no surgimento, no período de 1950/1960 do planejamento organizacional e estratégico.

Tais mudanças repercutiram também na ação governamental, que sob a influência de uma mídia atuante e pressões da sociedade passou a ser influenciada por uma necessidade de mais transparência e controle em suas decisões e processos.

Introduz-se, a partir daí o planejamento governamental, no âmbito estatal, que é deslocado para a perspectiva de política pública, ao longo dos anos oitenta, eivada de uma concepção de mais agilidade nos processos, mais transparência nas decisões, mais participação e controle dos segmentos sociais e mais descentralização das normas e estruturas do funcionamento estatal (SARAVIA, 2007).

No Brasil, os estudos sobre políticas públicas, segundo Hochman, Arretche e Marques (2007) tiveram seu início ao final dos anos setenta, com trabalhos voltados principalmente

para a análise das políticas sociais, com foco nos desenhos de políticas e suas relações com a cultura política, com o modelo de financiamento estatal e com a cidadania.

A partir dos anos oitenta, o processo de redemocratização política, a reforma do Estado, na perspectiva da democratização do acesso da população a bens e serviços, associada à efervescência da participação política, impulsionaram o fluxo de estudos e análises das políticas setoriais, na busca não apenas de interpretação, mas de proposições de desenhos institucionais.

Ainda na visão dos autores, a análise das políticas públicas, sob a influência da literatura americana, passa, nos anos noventa, a ser examinada sob a vertente de suas relações com as instituições políticas, com foco nos processos decisórios, e nas transformações na cultura advindas do processo de reforma do Estado e sob a égide da reforma constitucional de 1988.

Uma nova configuração nas relações Estado/Sociedade impôs novas formas de gestão do orçamento público, de um pacto federativo baseado na descentralização político-administrativa, de reformas nas políticas públicas setoriais, da valorização do poder local e da participação e controle social (HOCHMAN; ARRETCHE; MARQUES 2007).

Celina Souza (2006) aponta quatro fatores principais que contribuíram para a maior visibilidade da área de políticas públicas no Brasil:

1. O primeiro, sob a ênfase das políticas de contenção de gastos que predominavam a agenda da maioria dos países em desenvolvimento, o conhecimento sobre as políticas públicas tiveram foco no desenho, no processo decisório e na implementação.
2. O segundo fator, que predominou a partir dos anos 80 nas agendas dos países com trajetórias inflacionárias, em especial os da América Latina, foi o ajuste fiscal e de equilíbrio de despesas, condicionando a restrição de gastos pelo Estado e sua intervenção em políticas públicas, acarretando a transformação das políticas sociais de universais em focalizadas.
3. O terceiro fator foi verificado principalmente em países em processo de desenvolvimento e com democracias jovens, a exemplo de países da América Latina, que enfrentaram o desafio de desenhar políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico, aliadas à capacidade de promover inclusão com o equacionamento da desigualdade social.
4. O quarto aspecto aponta a influência de conflitos dependentes de intervenientes externas e internas no resultado das políticas públicas, repercutindo no seu desenho, nas regras e nas decisões norteadoras de sua elaboração e implementação.

Podemos associar tal posicionamento à afirmação de Arcoverde (2012):

As políticas públicas resultam da correlação de forças entre distintos interesses em disputa contextualizada pela estrutura e conjuntura política, econômica e social de cada sociedade no tempo e no espaço (ARCOVERDE, 2012, p.19)

O conceito de política pública, na opinião de Souza (2007) é variável, não havendo uma única, ou melhor definição. Muitas delas estão relacionadas à solução de problemas identificadas por regras estabelecidas pelo governo, referenciando as concepções de Lynn, Dye, Peters, Mead, Laswell e Lowi. A autora complementa que essa posição não é hegemônica, mas não identifica os críticos que alegam sua supervalorização aos aspectos racionais e procedimentais em detrimento ao confronto de ideias e interesses, que se constitui na essência da política pública. Apesar das definições com abordagens diferentes, o foco da análise é direcionado, segundo a autora, para o mesmo *locus*: os governos. A política pública, na sua concepção pode ser resumida como:

campo do conhecimento multidisciplinar, que busca, ao mesmo tempo, colocar o ‘governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2007 p.69).

A formulação de políticas públicas representa o estágio em que os governos traduzem seus propósitos e compromissos de plataformas eleitorais em programas e ações, com vistas à produção de resultados e mudanças no contexto social.

Ao situar a política pública no campo do conhecimento multidisciplinar, o escopo da abordagem é ampliado para além do campo original de estudo – a ciência política, e reconhece a pluralidade de abordagens teóricas, analíticas e metodológicas por parte das várias disciplinas, o que “comporta vários olhares” (SOUZA, 2007, p.70).

Pereira (2002) reforça o entendimento da política pública enquanto atividade política e sua centralidade nas decisões e ações assumidas pela autoridade soberana do poder público.

Nesta mesma direção Figueiredo e Figueiredo (1986) ampliam a análise ao correlacionarem as políticas públicas às decisões governamentais abordando também seus propósitos, que envolvem, na opinião dos autores, dois aspectos: a geração de um produto físico, tangível e mensurável; e a geração de impactos (resultados), que, tanto podem ser físicos, tangíveis e mensuráveis, quanto subjetivos, com mudanças de atitudes, comportamentos e/ou opiniões.

Saravia (2007), numa perspectiva mais operacional, define a política pública enquanto:

sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio de definição de objetivos, estratégias de atuação e da alocação de recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2007 p.29).

Para o autor, esse fluxo de decisões públicas geradas e desejadas pelos diversos grupos que participam do processo decisório, a partir de valores, ideias, visões e reações dos segmentos sociais, destina-se tanto à manutenção do equilíbrio social quanto à introdução de desequilíbrios com o propósito de modificar a realidade, que tem por objetivo final consolidar a democracia, a justiça social, a manutenção do poder e a felicidade das pessoas (Ibidem, 2007).

Silva (2001) tem posicionamento similar ao relacionar a política pública a um conjunto de ações ou omissões do Estado, traduzidas em decisões tomadas em função de interesses econômicos, políticos e sociais, que se materializam em programas, projetos e serviços. Para a autora, toda política pública apresenta-se como mecanismo de regulação e de intervenção na sociedade, articulando diversos atores sociais, com diferentes interesses e expectativas; além de um instrumento de mudança social voltada para a promoção do bem estar, da distribuição de renda e de equidade social, em especial dos segmentos mais desprovidos da sociedade.

Numa abordagem semelhante, embora reconhecendo a primazia do Estado na condução das políticas públicas Wanderley e Raichelis (1999) chamam atenção para a participação da sociedade civil nos processos de definição e controle de sua execução como requisito de consolidação à dimensão efetivamente pública da política. As decisões assumidas, portanto não se estabelecem de forma impositiva do governo para a sociedade, visto que envolvem relações de reciprocidade e antagonismos entre essas duas esferas.

Souza (2007), em sua pesquisa sobre o estado da arte em políticas públicas, referencia Theodor Lowi (1964, 1972) como o cientista político que desenvolveu uma das tipologias mais conhecidas de políticas públicas, elaborada com base no pressuposto de que “a política pública faz a política” (2007, p.72).

A partir da premissa de que o tipo de política pública determina a relação política, pois passa por uma dinâmica de relações de apoio (alianças) e rejeição (disputas) entre os diversos atores políticos (políticos, burocratas, empresários, trabalhadores, servidores públicos, movimentos sociais, agentes internacionais), Lowi denominou de arenas de poder a essa dinâmica política de influencia das decisões; e com base nesta teoria propôs a classificação

das políticas públicas em quatro arenas: políticas distributivas, políticas regulatórias, políticas redistributivas e as políticas constitutivas:

1. A primeira, das **políticas distributivas**, caracteriza-se por decisões que privilegiam determinados grupos sociais ou regionais, em detrimento do coletivo; são mais individuais que universais, onde se procura atender às demandas de todos os grupos que possam exercer resistência ao exercício do poder dos governantes, o que confere caráter bastante clientelista a essa arena.
2. A **política regulatória** como o próprio nome indica têm como objetivo regular uma determinada atividade e são aplicadas a setores específicos, através de políticas setoriais, a exemplo da área ambiental, de comunicação, dentre outras, e são transparentes ao público.
3. As **políticas redistributivas** são as de maior dificuldade de encaminhamento, visto que atingem a um maior grupo de pessoas, e são, em geral, representadas pelas políticas sociais universais, que envolvem transferência de renda e/ou benefícios.
4. O último grupo, formado pelas **políticas constitutivas**, lidam com os procedimentos formais da burocracia e da legislação, e fixam as regras e condições em que serão aplicadas as políticas distributivas, redistributivas e as regulatórias.

Saravia (2007) relaciona quatro componentes que caracterizam uma política pública.

O primeiro componente é o institucional, visto que toda política pública é objeto de decisão e elaboração por parte de uma autoridade formal e legalmente constituída. O segundo – decisório, diz respeito ao fluxo sequencial de decisões que envolvem a formulação da política pública. O terceiro componente, o comportamental, define que uma política implica não somente no ato decisório, mas na atitude de fazer ou não fazer a ação. O quarto e último, o causal o autor atribui aos resultados e efeitos das ações no sistema político-social.

Para o autor toda política pública integra-se ao conjunto de políticas governamentais, com ênfase em prioridades determinadas em função de urgências e relevâncias estabelecidas com base em critérios predominantemente dotados de racionalidade técnica, sendo o critério econômico, dominante, na maioria das vezes. No entanto, o sistema político e a capacidade de mobilização dos diversos grupos de interesse integrantes desse sistema é que determinam as prioridades da política pública (SARAVIA, 2007).

Frey (2000) apropria-se do termo *policy cycle* (ciclo da política) para denominar as várias fases da política pública, que equivalem a etapas sequenciais de elementos do processo

político-administrativo, que refletem as relações de poder, as redes políticas e sociais e as práticas político-administrativas típicas de cada fase.

O autor propõe como subdivisões do ciclo da formulação, da implementação e do controle dos impactos das políticas as seguintes fases: percepção e definição de problemas, *'agenda-setting'*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação.

Saravia (2007) denomina de estágios ao ciclo da política pública referenciado por Frey. A política pública, segundo o autor, passa por estágios diferenciados de **formulação, implementação e avaliação**, que se tornam campo para negociação entre os atores do sistema político, os quais o autor descreve, para fins de esquematização teórica, em sete etapas:

1. **Agenda:** em que se dá a inclusão de determinada demanda ou necessidade social no elenco de prioridades do poder público;
2. **Elaboração:** momento no qual se identifica e delimita o problema, as alternativas de solução, custos e definição de prioridades;
3. **Formulação:** em que se elege a melhor alternativa, e se define os objetivos, o marco jurídico, administrativo e financeiro;
4. **Implementação:** fase em que ocorre o planejamento e organização administrativa dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos para a execução da política; é nesta fase, preparatória à execução, em que se traduz na prática o conjunto de decisões para se operacionalizar a política pública, consubstanciada em planos, programas e projetos;
5. **Execução:** é a operacionalização, propriamente dita, do conjunto de decisões destinadas ao atingimento dos objetivos definidos pela política;
6. **Acompanhamento:** traduz-se no processo sistemático de supervisão da execução das atividades, e de seus diversos componentes, com vistas a assegurar o alcance dos objetivos;
7. **Avaliação:** a última etapa do processo consiste na mensuração e análise dos resultados e efeitos produzidos pela política pública.

A avaliação é na visão de Saravia (2007) a que mais tem se desenvolvido no campo da política pública.

Considerando que a fase de implementação do Programa BIA já foi objeto de estudo anterior, dedicaremos nas seções e subseções seguintes à abordagem das interfaces conceituais entre políticas públicas, políticas sociais e de ações afirmativas, para posteriormente enfocar as várias tipologias de avaliação, sob a ótica de estudiosos do tema.

2.1.1 As políticas públicas, sociais e de ações afirmativas e as interfaces com a avaliação

Hofling (2001) considera as políticas públicas como responsabilidade do Estado, tanto a sua implementação quanto a sua manutenção, mas que por envolver no processo decisório e de implementação diversos atores públicos e da sociedade, as políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Segundo a autora as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, em função dos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no contexto do desenvolvimento da industrialização; e traduzem – se em ações relacionadas ao padrão de proteção social implementado pelo Estado, buscando inicialmente, redistribuir benefícios sociais com vistas a reduzir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Nesta mesma direção Sposati *et al* (1986) asseveram que a política social tem sua gênese na relação capital-trabalho, em que o Estado assume o caráter regulador das relações sociais, lançando mão de programas compensatórios para o apaziguamento das tensões geradas pelas demandas sociais ; e cria mecanismos seletivos de acesso a benefícios e serviços, em contraposição aos critérios de universalização de direitos.

Percebemos nessas duas abordagens uma associação de conceitos entre políticas públicas, políticas sociais e políticas afirmativas, que buscamos elucidar no referencial teórico pesquisado.

Encontramos em Souza (2007) a afirmação que os estudos não apresentam de forma clara distinções importantes entre uma e outra, e que embora com objetivos e focos diferenciados, ambos integram um campo de natureza multidisciplinar.

As pesquisas acadêmicas iniciais sobre políticas sociais versaram sobre o Estado de Bem Estar Social⁹, sua origem e consequências.

No Brasil, segundo a autora, os estudos sobre política pública concentram-se mais no processo (como elas ocorrem) e não focalizam necessariamente o conteúdo objeto da política; ao contrário dos estudos sobre a política social, que são marcados pelas questões relacionadas ao objeto, os problemas da área e seus resultados.

⁹ O tipo de Estado denominado de *Welfare state* ou Estado de Bem-Estar Social, de caráter eminentemente assistencial, teve sua maior expressão no período pós-guerra, na Europa, “com a seguinte conotação: proteção social básica, como um direito de todos, independentemente da renda dos cidadãos e da sua capacidade de contribuição para o financiamento do sistema” (PEREIRA, 2001, p.33).

Esses estudos ganharam, enquanto áreas específicas, espaços na agenda das pesquisas acadêmicas, inicialmente na educação e na saúde e, posteriormente na segurança pública e aqueles relacionados com grupos minoritários e excluídos, como raça, gênero, pobreza e desigualdade social (SOUZA, 2007).

Nesta perspectiva, entendemos que a política de acesso ao ensino superior é uma política pública de corte social.

Para Gomes (2001), a formulação de políticas públicas no Brasil esteve associada à necessidade de implementação de políticas sociais mais justas, em razão do processo de transição política vivenciada a partir dos anos oitenta, e do cenário de agravamento das questões sociais e restrição de recursos; o que também impulsionou a importância da avaliação no contexto das políticas públicas.

Posição similar é defendida por Costa e Castanhar (2003) ao afirmarem que o tema da avaliação de políticas e programas públicos, passou a se expressar de forma premente no Brasil, a partir das profundas transformações observadas na sociedade e no Estado brasileiro em meados dos anos 1980, pronunciando-se mais voltada à produção de conhecimento técnico na busca da melhoria dos padrões de gerenciamento do setor público e para os processos de formulação de programas do que para os relacionados a sua implementação e avaliação propriamente dita.

Barreira (2002) sinaliza para a complexidade e especificidades próprias inerentes a avaliação de programas sociais, em razão das políticas e programas estarem permeados por valores, cultura, demandas e pressões múltiplas dos diversos atores envolvidos em todas as suas fases: da decisão à avaliação.

Cohen & Franco (1999, p.27) afirmam que a “política social tem como princípio orientador e inalienável a procura da equidade, que é a via através da qual pode ser modelada a justiça distributiva”, associando dois conceitos relacionados: retribuição e igualdade de oportunidades.

Os autores referenciam o princípio de compensação defendido por Rawls (1971) segundo o qual a autêntica igualdade de oportunidades deve contemplar primeiramente aos “nascidos com menos dotes e em setores socialmente menos favorecidos”, ou seja, atender primeiro aos mais necessitados (Ibidem, p. 30).

Insere-se aí uma discussão posta pelos autores entre universalismo (direito de todos a receber serviços e benefícios) e seletividade (focalização de serviços e concessão de benefícios a determinados segmentos), na qual o princípio da equidade, ao defender a seletividade, advoga pela não aplicação da mesma solução a situações distintas, ou seja,

recomenda a aplicação da chamada discriminação positiva¹⁰, mediante o uso de critérios seletivistas, por um determinado período, que busca beneficiar segmentos socialmente excluídos ao longo da história.

O entendimento subjacente nesta concepção parte do princípio que a equidade só será garantida se as desigualdades entre indivíduos desiguais não forem ignoradas, mas tratadas de forma desigual.

As ações afirmativas inserem-se, neste contexto, no campo das políticas públicas voltadas para as áreas sociais com ênfase no reparo de situações de discriminação e desigualdades de grupos historicamente excluídos, nos quais se incluem, dentre outros, os negros, os indígenas, a população de baixa renda e os estudantes oriundos de escolas públicas.

Ações afirmativas traduzem-se:

são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização (ARTHUSO, 2006).

Apreende-se a partir dessa concepção que as ações afirmativas são um conjunto de iniciativas e orientações, que se constituem em políticas de Estado, materializadas em programas e ações institucionais, com a finalidade de corrigir desigualdades sociais e étnico-raciais. Sua concepção envolve uma forma de agir positiva e afirmativamente no sentido de remover barreiras que impeçam pessoas e grupos de usufruir iguais oportunidades de realização educacionais e profissionais, traduzidas em redistribuição de oportunidades, buscando a equidade (BRANDÃO, 2005).

Concepção semelhante considera as ações afirmativas como uma política que integra o escopo das políticas sociais, visto que vêm na perspectiva de dispensar um tratamento diferenciado, materializados em programas, benefícios e/ou serviços para compensar perdas ou reparar danos aos grupos discriminados e excluídos. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias (MUNANGA, 2005, p.1).

A partir das diversas abordagens conceituais elencadas anteriormente podemos inferir que toda política pública envolve um conjunto de decisões, determinadas pelo poder político dos diversos atores da sociedade, que se traduzem em ações governamentais voltadas para a

¹⁰ Segundo o antropólogo Kabengele Munanga (2005) discriminação positiva é uma política de conteúdo compensatório e reparatório que busca a redução das desigualdades.

resolução de necessidades coletivas; por meio da fixação de objetivos, estratégias de atuação e alocação de recursos destinados ao atingimento dos propósitos definidos; consubstancia-se em programas e serviços, criando por vezes, mecanismos seletivos de acesso, em contraposição aos critérios de universalização de direitos.

É nesta perspectiva, portanto, a nosso ver, que o Programa BIA, enquanto programa acadêmico, de corte social de natureza inclusiva, foi concebido à luz de uma política pública de acesso ao ensino superior, privilegiando o caráter focalizado e seletivo¹¹, visto beneficiar os melhores estudantes de EP classificados no vestibular, em detrimento de um critério universalista para a inclusão de todos os estudantes inseridos na categoria de origem de escola pública.

A focalização nestes termos, a nosso ver é insuficiente para promover a inclusão e reparação de situações anteriores de desigualdades de oportunidades, se contrapondo aos princípios norteadores de uma política de ação afirmativa e inclusiva.

Com base nos argumentos apresentados por Cohen e Franco (1999), entendemos que esse limite politicamente definido no critério de seleção do BIA, possivelmente em função da restrição de recursos disponíveis, contraria, a nosso ver, o princípio da equidade.

E nossa atuação enquanto assistente social e gestora, no âmbito da UFPE, é adotar práticas e estratégias que fortaleçam a perspectiva do direito de todos os estudantes oriundos de escolas públicas, defendendo a universalização do acesso ao Programa; e buscar na prática profissional e de gestão adotar a avaliação processual, enquanto instrumento de aprendizagem e de melhoria contínua do programa, na perspectiva de uma prestação de serviço cada vez mais qualificada, ágil e efetiva aos seus beneficiários.

¹¹ Focalização de serviços e seletividade de público, é segundo Cohen e Franco (1999) opção por uma determinada população-objetivo tendo em vista o montante de recursos disponíveis.

2.2 AVALIAÇÃO: CONCEITUAÇÃO E TIPOLOGIAS

O elenco teórico sobre o tema da avaliação é expresso pelos pesquisadores do assunto numa variedade de conceitos, classificações, tipos e metodologias, a partir de múltiplos critérios, o que é denominado por Costa e Castanhar (2003) como emaranhado conceitual.

Deduzimos a partir de consulta bibliográfica a alguns autores (Sulbrant, 1994; Ala-Harja e Helgason 2000; Barreira, 2002; Cano, 2002; Silva, 2005; Arcoverde, 2012) que o termo avaliar não é conceitualmente consensual, e agrega uma polissemia de significados teóricos e práticos, que envolvem em seu sentido geral a concepção de atribuição de valor, de mérito, de apreciação, de pesquisa, de investigação, de identificação, de análise, de interpretação, e de monitoramento; enfim, trata-se de um conceito que abrange várias definições, mas que tem por síntese formar um juízo ou opinião a respeito de algo ou de alguém para guiar uma mudança.

No caso específico das políticas e programas públicos o enfoque contemporâneo de avaliação, segundo Arcoverde (2012), está associado ao conceito de atribuição de mérito ou julgamento sobre o grau de eficiência, eficácia e efetividade dessas políticas e programas.

Nesta direção posiciona-se Arretche (2009) ao relacionar as tendências de avaliação de políticas públicas, em especial das políticas sociais, ao classificá-las em avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade.

A avaliação da eficiência está associada ao esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados, numa perspectiva de racionalização de gastos e sob o impulso de vários fatores, dentre eles a escassez de recursos públicos e a demanda crescente do público a ser atendido pelas políticas.

Na avaliação da eficácia, em que se relacionam os objetivos e instrumentos de um programa a seus resultados a autora a caracteriza como a tipologia mais utilizada nas avaliações de políticas e programas públicos, em que são exigidas pesquisas de campo para reconstituir e aferir o seu processo de implantação e/ou implementação.

Por avaliação da efetividade a pesquisadora atribui ao exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos, correlacionando-os ao seu efetivo sucesso ou fracasso, na medida em que busca mensurar as mudanças concretas nas condições sociais do público alvo do programa. Esta tipologia, de aplicabilidade mais difícil e rara, por envolver relações complexas e rigorosas de causalidade, é pouco utilizada e, por

consequente pouco estudada pelas equipes governamentais responsáveis pela execução de políticas e programas públicos.

A avaliação, para Cohen & Franco (1999), é parte inerente ao processo de planejamento da política não devendo ser concebida como uma atividade isolada e auto-suficiente; e apontam para duas modalidades aplicáveis em função do momento e dos objetivos de sua realização para fundamentar decisões: avaliação *ex-ante* (análise prévia de ambiente, alternativas e custos) e avaliação *ex post* (análise quantitativa e qualitativa durante ou após a execução da ação).

Quanto aos agentes realizadores da avaliação os autores apresentam uma tipologia formada por quatro tipos de avaliação: avaliação externa, aquela realizada por especialistas contratados, não vinculados à instituição; avaliação interna, a que se realiza por gestores da própria instituição; a avaliação mista, que envolve agentes externos e internos; e a avaliação participativa, a que envolve a participação dos beneficiários no processo.

Aguilar e Ander Egg (1994) em sua análise, adotam as tipologias elencadas por Cohen & Franco, e denominam de autoavaliação àquela realizada por gestores diretamente envolvidos na execução do programa.

Esses autores fazem a distinção entre avaliação e acompanhamento, atribuindo ao acompanhamento o exame contínuo ou periódico do processo de execução de uma atividade, efetuado pela administração, em todos os seus níveis hierárquicos.

Nesta perspectiva, entendemos que o acompanhamento ou monitoramento é uma atividade gerencial interna, de cunho técnico, realizada no decorrer da execução do programa ou projeto para assegurar o cumprimento dos objetivos, metas, prazos e outras ações necessárias ao desenvolvimento do plano traçado de implementação.

Sulbrandt (1994) em contraposição à concepção tradicional que considera a avaliação como última etapa do ciclo da política social incorpora uma concepção renovada de avaliação, como “instância de aprendizagem”; pois além de conceber melhorias e ajustes no desempenho do programa em desenvolvimento, permite por meio da pesquisa avaliatória, proceder a um exame sistemático e rigoroso das atividades, com base em critérios e metas pré-determinadas, e dos resultados e efeitos previstos na população alvo.

Nesta mesma direção seguem as concepções de Cohen e Franco ao afirmarem que complementarmente, a avaliação tem sido caracterizada como “um meio sistemático de aprender empiricamente e de analisar as lições aprendidas para o melhoramento das atividades em curso [...] (COHEN e FRANCO, 1999, p.77).

As formas clássicas de avaliação de programas podem ser agrupadas, segundo Sulbrant (1994) em três metodologias básicas: a avaliação de processos, a avaliação de metas e a avaliação de impacto; essas duas últimas constituindo a avaliação de resultados.

A avaliação de processo é, na concepção do autor, a modalidade de avaliação que investiga de forma sistemática o desenvolvimento do programa, com o propósito de verificar a compatibilidade entre o previsto e o realizado, e para medir a cobertura do alcance da população beneficiária da ação.

Tem como objetivo principal detectar possíveis defeitos e falhas nos procedimentos operacionais, identificar obstáculos à sua implementação e gerar informações importantes para o alinhamento e adequação de conteúdo, de metas, objetivos e estratégias com vistas ao alcance dos resultados (eficácia).

Para Barreira, “essa modalidade de avaliação que se realiza simultaneamente com o desenvolvimento do programa, é também chamada de avaliação formativa, conceito introduzido por Michael Scriven em 1967” (BARREIRA, 2002 p.44).

Cano (2002) referencia Michael Scriven como o autor que estabeleceu a primeira distinção clássica entre avaliação formativa e avaliação somativa. Enquanto a primeira se debruça sobre um programa em andamento com o objetivo de aperfeiçoá-lo; a segunda dedica-se à gerar conclusões sobre os efeitos do programa, o alcance (ou não) de seus objetivos e propósitos.

O mesmo autor relaciona, a moldes de Cohen e Franco (1999) a classificação entre a avaliação interna e externa, realizadas por equipes vinculadas ao programa e por consultores externos contratados, respectivamente; e atribui o desenvolvimento das avaliações somativas, em sua maioria aos agentes externos, e as formativas, em geral aos agentes internos.

Aguilar e Ander Egg (1994) consideram essas duas modalidades de avaliação (somativas e formativas) complementares, e determinam como condicionante da escolha de aplicação, o contexto ou a situação.

A avaliação de metas, assim como a avaliação de impacto ou avaliação somativa integram a modalidade de avaliação denominada por alguns autores como avaliação *Ex- Post* ou *Post-Facto*, em razão de sua realização após o encerramento total ou parcial do programa ou projeto.

A avaliação de impacto, na visão de Sulbrandt (1994), também chamada de avaliação de resultados, de efetividade, ou somativa, tem por objetivo mensurar o alcance dos resultados procurando identificar os efeitos produzidos pelas ações do programa sobre a população-alvo. Busca-se não só verificar a execução das atividades previstas, como também o atingimento

dos resultados finais esperados. O foco dessa modalidade de avaliação é identificar os efeitos, positivos ou negativos e as mudanças geradas pelo programa no público beneficiado.

Vasconcelos (2007, p. 34) ao diferenciar resultados de impacto, afirma:

diferenciar resultados e impactos é uma das primeiras tarefas do avaliador. Os resultados são constatados logo após a conclusão das atividades, ou seja, constituem o seu produto, enquanto os impactos reúnem um conjunto de fatores que mostram a consolidação das ideias propostas na intervenção, ligada a propósitos macrosociais, fazendo parte de uma agenda social. O desafio está em construir sinalizadores que permitam avaliar mudanças geradas por projetos, no sentido de incorporação dessas mudanças no modo de vida da comunidade.

A autora prossegue na afirmativa que:

para ser considerada instrumento de gestão faz-se necessário que a avaliação supere a visão burocrática, seja agregadora de conhecimento e passe a ser incorporada na cultura institucional, como apoio às fases de planejamento, do processo de execução e nos resultados previstos” (VASCONCELOS, 2007. p. 40).

Gomes amplia a visão técnica e instrumental até então referenciada ao defender a tese de que, além de uma dimensão técnica, a avaliação tem uma dimensão política, que deve ser resgatada no sentido de contribuir para garantir a efetivação e universalização dos direitos de cidadania, com adoção de princípios como a participação da população e a publicização (visibilidade pública) de seus resultados a toda a sociedade (GOMES, 2001 p.18).

Posição similar é defendida por Silva (2001), a partir da concepção etimológica do termo avaliação, que por envolver um julgamento valorativo, não é um ato neutro nem alheio às relações de poder, o que a torna uma ação política.

A autora atribui à pesquisa avaliativa três funções: uma função técnica, visto que fornece subsídios para corrigir desvios e promover ajustes na execução de políticas e programas, e indicação de meios para análise de resultados e impactos; uma função política, pois instrumentaliza os sujeitos sociais com informações necessárias à apropriação e efetivação dos direitos de cidadania (publicização e controle social); e por último, uma função acadêmica, que possibilita a construção de conhecimento, a partir de um conjunto de procedimentos científicos que possibilita o desvelamento das contradições presentes no processo de implementação das políticas públicas (SILVA, 2008, p.115).

Nesta perspectiva também se direciona a visão de Arretche (2009) ao considerar a impossibilidade da análise ou avaliação de políticas públicas acontecerem apenas de forma instrumental, técnica ou neutra, visto que envolve concepções valorativas, de natureza pessoal, político e ideológico.

Thoenig, na trilha conceitual similar à Sulbrandt (1993), introduz uma abordagem na definição de avaliação, numa perspectiva de ferramenta da aprendizagem:

a avaliação é definida como um meio de aperfeiçoar a capacidade de aprender como conduzir mudanças bem sucedidas e definir resultados alcançáveis nos campos da eficiência e eficácia públicas (...) dedicada à produção e análise de informações relevantes e pertinentes a respeito da relação entre os atos públicos, seus resultados e impactos (THOENIG, 2000, p.54).

Carvalho (2009) adota uma posição semelhante ao defender uma concepção totalizante da avaliação, na qual além dos resultados mensurados quantitativamente, atribuindo os benefícios ou malefícios, sucesso ou fracasso de uma política ou programa, faz-se necessário apreender igualmente a ação em seus processos, que possibilita a qualificação das decisões, dos resultados e impactos. Isto não se faz de forma isolada.

Na visão da pesquisadora, a avaliação de políticas e programas sociais porta um grau de complexidade e especificidades próprias, envolvendo intervenientes múltiplos (interesses, atores, objetivos, estratégias, recursos), que pressupõem um conjunto articulado de iniciativas intersetoriais e intergovernamentais no desenvolvimento da ação.

É neste cenário que a autora advoga a tese da avaliação participativa, modalidade que vem assumindo destaque na avaliação institucional e de programas sociais.

A avaliação participativa, surgida na esteira do método de pesquisa-ação¹² traz em seu escopo conceitual e metodológico, por meio da investigação avaliativa, o envolvimento ativo e participante dos formuladores, gestores, técnicos e beneficiários no processo avaliatório de um programa. Assim, a objetividade almejada no processo avaliativo torna-se produto de uma construção coletiva, resultado de um “debate e triangulação entre os gestores, a comunidade mais próxima do programa e os especialistas” (CARVALHO, 2009 p.91).

Gurgel (2008) em artigo publicado sobre triangulação de métodos afirma que esta modalidade vem se tornando uma das propostas mais citadas no contexto da pesquisa avaliativa brasileira e atribui à Minayo *et al.* (2005) a definição do termo. O autor sintetiza o conceito de avaliação por triangulação de métodos:

em seu sentido genérico como um processo de fazer perguntas sobre o mérito e a relevância de determinado assunto, proposta ou programa, e, em seu sentido específico, o de fazer uma análise combinatória dos constituintes da pesquisa qualitativa e quantitativa. Uma investigação avaliativa híbrida, portanto (GURGEL, 2008 p.63).

¹² A pesquisa-ação é um tipo particular de pesquisa participante e pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social. É, portanto, intervencionista (VERGARA, 2007, p. 49).

Ao referenciar o conceito de avaliação de programas e projetos defendido por Minayo, enquanto processo que tem por propósito mais elevado o fortalecimento do movimento de transformação da sociedade em prol da cidadania e dos direitos humanos, Gurgel (2008) amplia suas reflexões, agregando ao conceito uma dimensão integrada ao processo sócio político.

Nesta perspectiva, nossa compreensão associa-se ao elenco de autores (Silva, 2001; Gomes, 2001; Minayo, 2005; Arretche, 2009; Carvalho, 2009), que advogam que a avaliação de programas públicos reúne em seu conteúdo substantivo elementos de ordem estrutural (objetivos, metas, recursos) e conjuntural (ambiente político, interesses, atores) que tornam seu caráter, além de técnico-instrumental também político.

Deduzimos, portanto, a partir dos conceitos apresentados, que a avaliação na gestão de programas públicos é um instrumento político-pedagógico-gerencial, de caráter processual, realizado em regime de coparticipação com os partícipes da ação, para auxiliar a tomada de decisão e aferir o desempenho de programas e projetos (resultados) na direção das mudanças necessárias em benefício dos usuários das políticas, programas e serviços públicos.

Nossa compreensão, portanto, do conceito de avaliação se expressa no seguinte enunciado: Trata-se de um instrumento de apreensão de conhecimentos (aprendizagem), pois mais do que o controle, envolve uma aprendizagem a partir das falhas e dificuldades identificadas na execução de um programa. É aplicada estrategicamente para aperfeiçoar e alinhar diretrizes conceituais e metas de atendimento, na instância político-institucional; e procedimentos de gestão, técnicas e métodos de trabalho, a nível gerencial.

Grosso modo, seu objetivo mais abrangente é promover mudanças nas políticas, nos programas e nos procedimentos de gestão, na perspectiva da eficácia dos resultados aos seus beneficiários. No caso em questão, o sucesso do Programa BIA tem como parâmetro de avaliação a consolidação do acesso, da permanência e da conclusão do curso em tempo regular da população alvo do programa.

Esse entendimento, a nosso ver, contribui para modificar uma visão míope e equivocada existente na cultura organizacional, baseada no controle e no cumprimento de normas, o que para Sulbrant (1994), representa uma limitação ao uso mais frequente dessa ferramenta gerencial no setor público.

Apoiamo-nos ainda, na visão de Carvalho (2005) ao considerar a avaliação sistemática e contínua como valioso mecanismo de democratização da gestão pública, ao oferecer informações substantivas que possibilitem o exercício do controle social, o que torna transparente e aberto à organização, aos usuários e à comunidade os resultados dos

programas, serviços e ações desenvolvidos. “É, assim, um serviço efetivamente público”. (Carvalho, 2005 p.55)

2.3 A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS E PROGRAMAS NA GESTÃO PÚBLICA

A partir do nosso entendimento de política pública como um conjunto de medidas formatadas no âmbito da esfera governamental para responder a demandas da sociedade, e que se materializam em programas de ação, nos apropriamos do conceito adotado por Garcez e Silveira (2002) para a definição de programa.

Um programa é definido como um conjunto articulado de ações relativas a investimentos e atividades destinadas ao alcance de um objetivo, que se concretiza em resultados. Esses resultados se traduzem em soluções a um problema ou no atendimento de uma demanda da sociedade (política pública); e são mensurados pela evolução de indicadores no decorrer de sua execução, possibilitando assim uma avaliação do seu funcionamento e desempenho (Garcez e Silveira, 2002, p.56).

Segundo Barreira (2002) a avaliação tem seus antecedentes históricos intrinsecamente vinculados à revolução científica desencadeada na Europa, no século XVII, a partir dos estudos e pesquisas inerentes à busca do conhecimento, espelhados no paradigma da pesquisa experimental, baseada nas ciências naturais, na dedução, na probabilidade e na matematização do conhecimento.

A Avaliação de políticas e programas sociais é um campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento, cuja expansão verificou-se a partir dos anos sessenta nos Estados Unidos, relacionada aos programas de combate à pobreza e à construção de modelos que permitisse dimensionar o grau de êxito ou insucesso das instituições estatais na área social. (SILVA, 2008, p.102)

As primeiras iniciativas de avaliação de programas na área social partiram da administração pública, e até o século XX, período em que a avaliação atinge o seu ápice evolutivo, sucederam-se na perspectiva de fiscalizar e melhorar a eficácia dos serviços à população. É, portanto, no século XX que a avaliação no campo social, principalmente nas áreas da saúde, da educação e bem-estar social ganha reconhecimento científico, a moldes das áreas de conhecimento já legitimadas cientificamente como a biologia, a física, e a economia.

Essas ciências, permeadas de rigor científico e metodológico na produção do conhecimento, sob a predominância da corrente positivista¹³, influenciaram fortemente a pesquisa naquele campo (BARREIRA, 2002).

A pesquisa avaliativa, segundo Barreira “cresceu na esteira do método científico, como meio de aferir o modo de tratar problemas sociais” (BARREIRA, 2002 p. 19).

Silva (2008) referencia estudos anteriores de Rossi & Freeman, realizados em 1993, ao atribuírem importância ao método científico na instrumentalização da pesquisa avaliativa no campo dos problemas sociais. Isso garantiu, na visão dos autores, o reconhecimento da pesquisa avaliativa como atividade científica, no campo da pesquisa social. Os autores citam as primeiras iniciativas de pesquisa avaliativa a períodos anteriores à Primeira Guerra Mundial, mas consideram que sua expansão desenvolveu-se de fato durante a Segunda Guerra, nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Barreira (2002) aponta como eixo central das pesquisas avaliativas após a Primeira Guerra, a aferição de processos e resultados de ações sociais para a definição de padrões de atendimento de serviços sociais públicos. Remontam, a partir daí, a expansão da produção científica com estudos que sinalizavam para a necessidade da avaliação qualitativa de processos e resultados, além da quantitativa, até então aplicada.

No período pós-guerra, o aumento das necessidades sociais trouxe a expansão dos programas nas áreas da educação, da moradia, do desenvolvimento urbano, do trabalho e da saúde; e conseqüentemente recursos mais volumosos, gerando um incremento na prática da pesquisa avaliativa pela busca do conhecimento dos resultados.

Ao final dos anos 50, segundo Silva (2008) a pesquisa avaliativa era amplamente adotada, com a utilização de técnicas estatísticas complexas e levantamentos aplicáveis ao estudo dos processos e problemas sociais. A pesquisadora aponta ainda os anos de 50 a 70 como o auge (*boom period*) da pesquisa avaliativa de programas sociais, na visão dos estudiosos americanos.

Em artigo publicado Ala-Harja e Helgason (2000) situam as atividades de avaliação nas administrações públicas nacionais em três fases históricas: a primeira, nos anos sessenta e setenta; a segunda, nos anos oitenta; e a terceira, a partir da década de noventa.

A primeira fase (anos 1960/1970), estreitamente ligada aos governos sócios liberais, voltou-se à solução dos problemas sociais, usada como ferramenta de planejamento e

¹³ O paradigma positivista, criado pelo filósofo francês Augusto Comte surgiu em reação à filosofia especulativa representada pelo idealismo alemão que dominava o pensamento europeu no séc. XIX. Exaltava os fatos passíveis de observação, através da utilização de métodos quantitativos e experimentais (BARREIRA, 2002, p.38).

programação para melhorar a formulação de políticas públicas. A avaliação tinha o foco na melhoria dos programas e os gerentes a usava como instrumento de *feedback*. Foram nos Estados Unidos, a partir dessa época que surgiram as experiências pioneiras e os mais expressivos estudos de avaliação de políticas públicas, relativas a programas de combate à pobreza (SILVA, 2001).

Nesse esforço inicial, segundo Figueiredo & Figueiredo (1986) predominantemente marcado por metodologias quantitativistas, tecnicista e neutralista, com base em critérios na busca da eficiência e da eficácia das políticas, foram desconsideradas, além das variáveis contextuais intervenientes na realidade social, aquelas questões relacionadas à avaliação dos princípios, dos fundamentos e de seu próprio conteúdo substantivo.

A segunda fase (anos oitenta), vivenciada num contexto de limitações fiscais, a pesquisa avaliativa sofreu uma retração e a avaliação foi utilizada como ferramenta útil no desenho das políticas e na racionalização da alocação de recursos.

O interesse pela pesquisa avaliativa, antes retraída, foi retomado nesse período, numa abordagem articulada das dimensões quantitativa e qualitativa, e com destacada atenção às variáveis contextuais, negligenciadas na década anterior (SILVA, 2001).

Nas décadas de 1980 e 1990, como objeto de preocupação dos órgãos legislativos e de legitimação do setor público, a avaliação passou a ser adotada, segundo Faria (2005), como mecanismo de controle e colocada a serviço da reforma do setor público, numa clara associação da função avaliação à reforma gerencialista do Estado¹⁴, com ênfase nos resultados e na privatização da provisão de bens e serviços sociais.

Esta concepção predominante nesse período, de avaliação vinculada à ideia de controle, sob a influencia da corrente positivista é, na opinião de Sulbrandt (1994), um desvio conceitual, pois estimula a desconfiança e desestimula a equipe responsável frente às pesquisas de avaliação. O autor defende a avaliação enquanto instrumento de aprendizagem, apreendida com os erros e dificuldades encontradas na execução dos programas.

Nesta mesma direção seguem as concepções de Cohen e Franco ao afirmarem que complementarmente a avaliação tem sido caracterizada como “um meio sistemático de

¹⁴ A Introdução de novos modelos teóricos sobre a gestão do Estado denominada de Nova Gestão Pública ((*new public managemant*) ou gerencialismo, ganharam contornos institucionais no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), em que o papel do Estado passa de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para a função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Trata-se de um fenômeno organizacional, em substituição do modelo clássico weberiano, caracterizado pela burocracia tradicional, por um modelo flexível e com práticas de gestão semelhantes ao setor privado, conhecida também como administração pública gerencial (PAULA, 2005).

aprender empiricamente e de analisar as lições aprendidas para o melhoramento das atividades em curso [...]”. (COHEN e FRANCO, 1999, p.77)

No Brasil, a avaliação de políticas e programas apresenta-se como preocupação, por parte de gestores públicos principalmente a partir dos anos 80; e com tendência crescente enquanto instrumento de gestão, a partir das transformações socioeconômicas e políticas ocorridas na administração pública, com o processo de transição política, no contexto de agravamento das questões sociais e escassez de recursos, gerando a necessidade de formulação de políticas sociais mais justas (GOMES, 2005).

Segundo Silva (2008) a expansão da avaliação de políticas e programas públicos no Brasil ocorre num contexto político de pressão dos movimentos sociais por políticas sociais universalizantes, concomitantemente a um movimento na América Latina de crítica ao padrão das políticas sociais existentes, em relação à desfocalização do atendimento ao público alvo das políticas e à má utilização do gasto público.

Paralelamente, por exigência dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, a avaliação passou a ser um pré-requisito para o financiamento de programas e projetos sociais, de natureza pública, caracterizando-se por uma motivação mais de “caráter fiscalizatório e policialesco, formal e burocrático” (SILVA, 2008, p.108)

Posição similar é referenciada por Costa e Castanhar (2003) ao atribuírem ao cenário de agravamento da dívida externa, da crise fiscal, da escassez de recursos e das crescentes demandas da sociedade por políticas universalizantes, o aprofundamento das desigualdades sociais do país, requerendo imperativa reestruturação no aparelho do Estado e vigorosa atuação governamental para atender às necessidades da população mais pauperizada; o que se concretizou através de ações e serviços sociais, materializados em programas públicos, principalmente os de natureza compensatória.

A avaliação, segundo os autores, se impõe nesta realidade como uma ferramenta gerencial poderosa para aumentar a eficiência na aplicação dos recursos governamentais, na perspectiva de melhores resultados em programas públicos, ao mesmo tempo em que fornece aos formuladores de políticas públicas e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz.

No entanto, para Silva (2001), a prática de avaliação de políticas e programas públicos no Brasil ainda se demonstra restrita e focada no controle de gastos; contrariamente a uma proposta de realimentação dos programas em desenvolvimento.

Tal posicionamento é complementado por Arcoverde (2012) ao associar a prática de avaliação de programas sociais no Brasil a um instrumento eficaz de controle social dos impactos, visíveis e mensuráveis das políticas públicas, enquanto indicadores de mudanças das condições de vida de seus beneficiários.

A política do ensino superior público tem atualmente uma sistemática de avaliação estruturada em eixos e diretrizes normatizadas pelo Ministério da Educação, cuja trajetória julgamos necessário caracterizar, para situar a UFPE e o Programa BIA no contexto da avaliação institucional.

2.3.1 A avaliação no contexto da política de ensino superior e na UFPE

No campo da educação superior, a avaliação, considerada como um dos eixos estruturantes das políticas educacionais no Brasil ganhou destaque, na contemporaneidade, sendo ao longo do tempo, objeto de amplo debate na comunidade acadêmica.

Segundo Rothen (2006) a trajetória da avaliação nas universidades segue duas linhas teórico-metodológicas: a da regulação e a da emancipação ou participação. A primeira, de natureza quantitativa, baseada nas ideias neoliberais defende o papel regulatório do Estado no controle de metas e gastos na avaliação das instituições educacionais.

A segunda vertente, de natureza mais qualitativa, tem como pressuposto, por um lado, a avaliação enquanto ato autônomo da universidade, em prestar contas à sociedade e, de outro, como uma das ferramentas de gerenciamento e de apoio à tomada de decisões.

No caso brasileiro, estas duas vertentes da avaliação, segundo o autor, permearam a trajetória das políticas de avaliação estatal das IES.

O período 1930-1950, foi marcado por características predominantemente quantitativas, dava ênfase na precisão dos instrumentos de medida, para mensurar resultados, efeitos ou desempenhos, através de procedimentos de base economicista.

A partir da década de 1950, também centrado na objetividade e na análise quantitativa, teve enfoque na eficiência e a eficácia da ação institucional, fundamentado na racionalidade técnica (GARDNER, 1998).

No início dos anos 1970, a partir das críticas da comunidade científica à influência positivista dominante na avaliação de natureza quantitativa, por ser eminentemente de natureza classificatória, seletiva, discriminatória, burocrática, legalista e autocrática surge a

avaliação qualitativa, valorizando o sujeito, a interação, a compreensão e a interpretação de valores e sentidos, fundamentados em enfoques fenomenológicos.

Os anos de 1980, sob a influência do contexto político do processo de redemocratização desenvolve-se a concepção de avaliação emancipatória, centrada nos conceitos básicos da democracia, cidadania consciente e crítica, da historicidade humana, emancipação, participação e valorização do processo de autoavaliação (SOUSA, 1998).

Entre o final da década de 80 e início dos anos 90, algumas universidades deram início a experiências de autoavaliação, que veio a se consolidar na criação de um espaço de interlocução entre o MEC e as instituições federais, representadas pela ANDIFES. Esse movimento subsidiou a construção que deu origem ao **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB**, estabelecido a partir da Comissão Nacional para Avaliação das Universidades Brasileiras, criada em julho de 1993 e se legitimou como a primeira tentativa de implantação de um sistema nacional de avaliação institucional da educação superior no Brasil, que teve o apoio da SESu/MEC, de 1993 a 1994. (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO E BARREYRO 2006).

A sistemática de avaliação do PAIUB limitava-se apenas à avaliação dos cursos de graduação, e através da valorização de indicadores da qualidade das instituições, cursos e desempenho estudantil, deu origem ao Exame Nacional de Cursos – o Provão, desenvolvido no período de 1995 a 2003.

A partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, sob a influência da concepção eficientista, classificatória e regulatória dos organismos internacionais (Banco Mundial, BIRD), inaugura-se com o Provão, numa perspectiva mais estruturada e institucionalizada, o processo de avaliação estatal dos cursos de graduação e das IES.

No início do governo Lula, em 2003, foi instalada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), com o objetivo de elaborar uma nova sistemática de avaliação, de natureza predominantemente emancipatória / formativa, compatível com os princípios norteadores de um governo eleito sob a égide da democracia e da participação popular. Após realizar discussões com a comunidade acadêmica e com a sociedade civil organizada, foi produzido o documento intitulado "SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior" (POLIDORI; MARINHO-ARAUJO E BARREYRO 2006).

O **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES** foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.051/2004, sedimentado em três pilares básicos:

- Avaliação Institucional (Autoavaliação e Avaliação Externa);
- Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE);
- Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG).

Constituem-se foco da avaliação do SINAES, em torno desses três pilares: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização está a cargo do Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Na UFPE, o processo de avaliação, segundo diretrizes do SINAES é coordenado pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA).

A primeira autoavaliação institucional foi realizada em 1996, a partir de um processo de avaliação externa realizada por parte de universidades europeias e dos Estados Unidos, processo que se repetiu respectivamente, nos anos de 1997, 2000 e 2002. Destas avaliações resultaram importantes recomendações para a melhoria da Instituição, dentre elas a participação da comunidade acadêmica nos processos de avaliação subsequentes (NUNES, 2008).

A administração pública, conforme vimos anteriormente não tem uma cultura avaliativa, fato que tenta explicar as resistências às iniciativas de avaliação de instituições e seus resultados.

O primeiro relatório de autoavaliação institucional da UFPE expressou esta tendência:

Não existe na UFPE uma cultura avaliativa, de amplo entendimento e intensa participação. Revela, assim, a existência de um ambiente pouco preparado e algumas vezes hostil a avaliação de uma forma geral. A hostilidade se baseia no receio de que a utilização dos resultados desta avaliação seja punitiva. Estes fatores dificultaram a discussão com a comunidade e, por isso, ainda nos encontramos em processo de discussão (Relatório de autoavaliação, 2006).

Na busca de ampliar o diálogo sobre o tema da avaliação com a comunidade acadêmica, a CPA promoveu em 2011 um seminário que contou com a participação de CPA's de outras Universidades do país, com a temática: Avaliação Institucional: Tecendo Compreensões, Observando Experiências.

A equipe de coordenação atual da CPA/UFPE em seu relatório de autoavaliação 2011 expressa, esta iniciativa, como a principal da gestão:

por ter possibilitado a abertura de um canal de participação coletiva nas discussões que envolvem a autoavaliação, tais como: o estímulo à criação de instrumentos avaliativos nos diferentes segmentos; a promoção de sentimentos de pertencimento da Instituição; o fortalecimento de experiências de autoavaliação existentes em diversos Centros da UFPE, além de possibilitar a reflexão acerca da construção de uma cultura avaliativa como mecanismo para que os diferentes segmentos possam atuar e interagir (Relatório de Autoavaliação Institucional, 2011).

Embora a avaliação de programas institucionais não seja um indicador específico constante do SINAES, tampouco uma sistemática desenvolvida no âmbito das unidades gestoras de ações na UFPE, iniciativas de estudos e pesquisas acadêmicas, a moldes da avaliação do Programa BIA, contribuem para fortalecer a cultura avaliativa de programas no âmbito institucional.

2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A Universidade como qualquer instituição que interage na realidade social transmite e recebe as influências do contexto em que está inserida. Isto quer dizer que, as mudanças ocorridas no meio social, nos diversos momentos históricos, de natureza econômica, política e culturais refletem no pensar e no agir universitário (NUNES, 2008).

A educação superior no Brasil tem sua tradição voltada para os filhos das famílias da elite social e econômica, o que pode ser observado desde o período colonial, em que os jovens eram enviados para estudar nas universidades europeias, especialmente em Coimbra, Portugal. Mais raramente, jovens oriundos de famílias economicamente menos favorecidas ingressavam em cursos superiores, através de vinculação à vida religiosa e, neste caso com o apoio da Igreja (APRILE & BARONE, 2009).

As primeiras instituições de ensino superior surgiram a partir de 1808, com a vinda da família real portuguesa para a colônia.

Adotou-se, aí o modelo francês-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos / faculdades visando à formação dos burocratas para o desempenho das funções do Estado (ANASTASIOU, 2001, p.61-62).

A universidade brasileira, segundo Cunha (2007) traz em sua formação influência das universidades europeias, em especial a portuguesa, a italiana e a francesa, sendo que a primeira marcou os períodos do descobrimento e o da evangelização jesuítica.

A expansão e diversificação de alguns cursos, como o de direito, medicina, artes militares e engenharia, segundo a escola profissional francesa, só aconteceu após a Independência.

A criação de universidades foi amplamente discutida por grupos sociais diversos no país, porém, apenas no século XX surgiu a primeira universidade brasileira. Apesar das controvérsias históricas, Cunha assevera (Ibidem) que parece ser consensual entre os historiadores que a primeira Universidade criada pelo governo federal brasileiro foi a do Rio de Janeiro em 1920, que aglutinou as Escolas Politécnicas, de Medicina e de Direito, já existentes.

Ainda na década de 20, sob a influência da Associação Brasileira de Educação e da Academia Brasileira de Ciências, desenvolveu-se amplo debate sobre ensino estabelecendo-se que caberia às Universidades, além de manter escolas para formar profissionais a serviço da sociedade, promover o desenvolvimento da ciência e da cultura, usufruindo de autonomia tanto nas atividades didáticas, científicas e culturais.

No início da década de 30 foi criado, pelo governo Vargas, o Ministério da Educação e Saúde e implantada uma reforma da educação, estabelecendo que o ensino superior poderia ser oferecido em universidades e institutos isolados, particulares ou oficiais, mantidos pelo governo federal e por estados. Além das escolas profissionais cada Universidade deveria incluir uma "Faculdade de Educação e Letras que teria como seus principais objetivos", a formação de professores para o ensino secundário e a promoção da ciência. Consideravam-se como responsabilidade das universidades elevarem os seus padrões de ensino e promover o desenvolvimento da ciência (SAMPALHO, 1998).

Observa-se, a partir daí, que a implantação e a expansão do ensino superior no Brasil foi apoiada e mediada pelo Estado, ocasião em que se implantou a política de federalização de universidades e de instituições isoladas; representou uma confluência de interesses e investimentos do capital internacional, principalmente dos Estados Unidos, do empresariado nacional no comando de uma vigorosa expansão industrial, e das classes populares, demandando maior participação nas decisões políticas (MESQUITA, 2002).

O número de instituições de ensino superior aumentou rapidamente nas décadas seguintes alcançando, em 1960, 247 escolas públicas e 103 particulares.

Cunha (2007) aponta dois movimentos importantes que marcaram a década de 60: o primeiro, representado pelo movimento pela criação da Universidade de Brasília, aglutinando as três funções básicas da universidade (formação, pós-graduação e pesquisa e integração e serviço à sociedade); segundo, a instituição do ensino superior privado.

A partir de 1960, e principalmente a partir do governo militar em 1964, procurou-se criar os fundamentos de uma política de ciência e tecnologia tomando como base as universidades públicas e os institutos públicos de pesquisa. A função crítica da universidade passou a ser acentuada, tanto no repensar da sociedade quanto na participação do progresso científico e tecnológico. Impunham - se ainda, exigências de ampliação do acesso de todas as camadas da população ao ensino superior face às necessidades sociais.

Apontavam-se a partir daí, os indicativos para a elaboração de um projeto de reforma universitária, que contemplasse os interesses dos militares, empresários e sociedade civil organizada.

Os acordos de assessoria educacional entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a agência americana *United States Agency for International Development* - USAID datam dessa época. Por influência de consultores da USAID, com discursos da racionalidade e da organização, que deveriam nortear a reestruturação das universidades brasileiras, a reforma do ensino superior brasileiro se caracterizou, segundo Mesquita (2002) por uma forte concepção ideológica de organização empresarial tecnocrata, que ao estabelecer a separação das ações de planejamento e execução, teoria e prática, tinha por base o modelo educacional norte-americano, baseado no mérito, cuja finalidade era o rendimento, a eficiência e a produtividade.

Paralelamente, em resposta às pressões da sociedade por aumento de vagas, entre 1968 e 1971 foram criadas 17 novas universidades públicas (nove federais, seis estaduais e duas municipais) e entre 1968 e 1975, 10 universidades privadas.

No entanto, apesar dessa expansão do ensino superior, questões vinculadas à concepção da carreira docente e à organização da universidade, sob a influência das ideias de modernização da USAID, culminaram com a reforma aprovada pelo governo federal em 1968 (Lei nº 5540), que estabeleceu, entre outras, as seguintes inovações: abolição da cátedra vitalícia; implantação do sistema de institutos em substituição a faculdades; criação do departamento como unidade mínima de ensino e pesquisa; organização do currículo em etapas básicas e de formação profissional; flexibilidade do currículo e sistema de créditos; e criação de colegiados horizontais (CARVALHO DA SILVA, 2001).

A reforma universitária, gestada pelo governo militar em 1968, é considerado um grande marco na história das universidades brasileiras, tendo por espelho o modelo educacional norte americano, baseado no mérito, na eficiência e na produtividade, conforme citado anteriormente (MESQUITA, 2002).

Segundo Sanfelice (1986) a reforma definiu como objetivo a modernização da universidade para atender a um projeto econômico em desenvolvimento, obedecendo às condições de segurança preconizadas pela ditadura e para contemplar aos interesses do capital. Sob sua ótica, a Lei 5540/68 introduziu a relação custo-benefício e o capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e cerceando a autonomia universitária.

Conforme Saviani (2005), a reforma de 1968, procurou atender à demanda de jovens por vagas nos cursos universitários, às reivindicações dos professores para extinção da cátedra, por autonomia universitária e por mais recursos; ao mesmo tempo em que procurava atender aos interesses de grupos ligados ao governo da época, que buscavam uma maior vinculação do ensino superior ao projeto político de modernização e ao mercado, em consonância com as exigências do capitalismo internacional.

O período de 1965 a 1973 foi marcado pelo desenvolvimento da ciência e tecnologia, consideradas fundamentais para o crescimento econômico, visão que gerou a implantação efetiva da pós-graduação no país. Sua evolução aconteceu rapidamente, de 135 cursos em 1969, um ano após a sua implantação, para 974 em 1979.

Na década de setenta, as exigências do avanço do capitalismo mundial, em sua nova fase de reprodução – a financeirização, acarretou particularmente aos países desenvolvidos a chamada crise no mundo capitalista, representada por um expressivo processo de recessão econômica.

A crise econômica, trazendo a desaceleração da economia e as incertezas criadas pelos altos índices de inflação refletiram-se também no ensino superior; e o sistema público, altamente dependente de recursos governamentais, sofreu um processo de estagnação (SAVIANI, 2005).

O ciclo de expansão das universidades, vivenciado até então, passa a partir dessa década, a experimentar um movimento de profunda retração.

Por outro lado, o crescimento das universidades privadas foi bastante expressivo, e comparando-se o crescimento desses dois sistemas, no período entre 1980 e 2001, foi observado um crescimento de 62% do sistema privado, enquanto o público cresceu apenas 19% (BUARQUE, 2003).

Mesquita (2002) assevera que diante do contexto de globalização da economia e da cultura, da desterritorialização das fronteiras e dos avanços tecnológicos a universidade foi desafiada a se repensar e a redefinir suas funções, sob pena de perder a sua relevância social e a tornar-se uma instituição ultrapassada e permeada por práticas medievais.

Segundo Carvalho da Silva (2001), a partir daí, o contexto de crise mobilizou a comunidade científica, representada principalmente pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), em torno de dois pontos, os quais ofereciam boas oportunidades de renovação: a criação em 1985, do Ministério de Ciência e Tecnologia, com expectativa de inovação na política nacional de pesquisa; e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987, que favorecia espaços de diálogo e discussão de propostas em favor da atividade científica e da educação em todos os seus níveis.

Como um dos frutos dessa mobilização, a CF/1988 incorporou três princípios fundamentais, que conferem às universidades públicas o caráter de bem público:

- Ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos;
- Autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira;
- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda, por influência das sociedades científicas, a CF/1988 incluiu em seu art. 218, a autorização para que Estados e Distrito Federal vinculassem parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

Os anos 90 foram marcados pela influência efetiva do Banco Mundial na política educacional. A necessidade de nova reforma, na perspectiva de dar racionalidade e eficiência ao sistema, avaliação, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização, e privatização era a tônica dos documentos oficiais, dando prosseguimento à discussão de temas introduzidos na agenda governamental do período militar. A modernização administrativa associada aos princípios neoliberais daria nova roupagem à visão eficientista e produtivista dos anos 60 (CARVALHO, 2002, p.2).

Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação, Dourado (2002) referencia Coraggio, (1996) ao indicar o caráter economicista presente nas proposições para a área educacional, centrado na visão de custos e benefícios. Tal concepção de política assentava-se na defesa da descentralização; no desenvolvimento de capacidades adaptadas às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica;

na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; e na implementação de programas compensatórios, onde se fizessem necessários.

O período 1995-2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas no Brasil passaram a ser orientadas pelos processos da reforma de Estado que, trouxeram alterações substantivas nos padrões da administração pública, redirecionando mecanismos e formas de gestão e a condução das políticas públicas e, particularmente, a política educacional¹⁵, assentada nas orientações dos organismos multilaterais (BIRD, BID, FMI), em especial o Banco Mundial (CARVALHO, 2002).

Identificamos em Dourado (2002) menção às recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1995)*, com prescrições no sentido da privatização do ensino superior, sobretudo em países como o Brasil.

As recomendações direcionavam-se para o estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitissem alterações e arranjos jurídico-institucionais para a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada, sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; para a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; para a eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); e para a diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias, entre outras.

Segundo Mesquita (2002) a avaliação institucional, no âmbito das universidades é eleita como a grande alavanca da busca da qualidade, como critério baseado em indicadores de qualidade e eficiência para repasse de recursos, confirmando-se assim a lógica empresarial predominante nas diretrizes governamentais.

Segundo Carvalho (2002), a resistência da comunidade acadêmica foi decisiva para o aborto da proposta original e para a transformação do projeto em caráter optativo, por parte das universidades.

As mudanças prosseguiram, na área educacional, evoluindo para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sancionada em 1996 (Lei nº 9.394/96); entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988 garante a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Assim, as recomendações das agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial para a cobrança de mensalidades nas

¹⁵ Entende-se a política educacional como uma política pública de corte social.

instituições públicas, com a justificativa de garantir maior eficiência e equidade ao sistema, não foram aprovadas.

Segundo Arruda (2012) foi a partir da LDB que são criados os mecanismos e estratégias para ampliar a igualdade de oportunidades de ingresso dos estudantes na educação superior, buscando introduzir novas possibilidades ao processo seletivo de acesso aos cursos de graduação, em complementação ao vestibular, até então mecanismo exclusivo de ingresso. Assim, outras modalidades de acesso, tipo Avaliação Seriada do Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foram introduzidos no debate e na implementação a partir da década de 90.

As mudanças conjunturais produzidas geraram debates sobre o ensino superior e o papel da universidade pública, e Mesquita (2002) ilustrou esse momento ao comparar o discurso político do Banco Mundial ao da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, destacando o papel da educação superior no enfrentamento dos novos desafios advindos com as novas tecnologias e com as dificuldades econômicas.

Para referendar essa posição a UNESCO promoveu a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior - CMES, realizada em Paris, em outubro de 1998.

Segundo Dias (2003) a conferência mundial ratificou princípios constantes da Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos (1789), fundamentadas numa concepção de educação, inclusive do ensino superior, considerada como um bem público e como um direito humano atribuído a todos, sem discriminação de espécie alguma, seja de raça, gênero, idioma, religião, condições econômicas, culturais, sociais ou incapacidades físicas.

Para o autor, dentre as principais medidas recomendadas na época, em caráter de urgência, a serem adotadas como princípios para todas as reformas de educação superior, no mundo, destacavam-se:

- Ampliação do acesso;
- Adoção do horário noturno e de cotas para alunos provenientes da rede pública;
- Utilização ampla das novas tecnologias, com a implantação da universidade virtual;
- Adoção de um programa para todo o país, utilizando novas tecnologias, em particular Internet, no campo da formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Desde então, inúmeros fóruns de debates foram criados no mundo acadêmico procurando identificar os principais problemas enfrentados pelas instituições educacionais do

mundo em desenvolvimento, colocando na centralidade das discussões do ensino superior no Brasil duas temáticas: a democratização, entendida como ampliação do acesso ao ensino superior público, e à sua função social, no sentido de dar respostas aos problemas e às crescentes demandas sociais.

Paralelamente, e de forma paradoxal, o momento político de abertura democrática gerou pressões da sociedade pelo aumento de vagas, sem a necessária reposição do corpo acadêmico e de seus proventos salariais, que associada às profundas restrições no financiamento do ensino superior público, no tocante aos repasses orçamentários do governo federal, acarretaram uma profunda crise de ordem financeira e institucional, situação que Buarque (2003) atribuiu de abandono por parte do poder público, levando as universidades federais quase ao estado de falência em 2003.

Esse cenário provocou, na opinião do autor, uma mudança do perfil da universidade brasileira e o estímulo à privatização.

Externamente, com o crescimento das instituições de ensino superior privado; e, no interior das universidades públicas Carvalho (2002) aponta a disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas como alternativa de complementação salarial docente pela prestação de serviços e oferta de cursos pagos de extensão.

A lógica que norteou os caminhos da educação superior pública até então percorridos assumiu expectativa de novos rumos na gestão de Luís Inácio Lula da Silva. É retomada a concepção constitucional de educação como um direito e dever do Estado, o que se traduz no avanço da presença do Estado nas políticas públicas, e consequentemente nas políticas educacionais.

Na busca de romper com a lógica mercantil do governo anterior, que estimulou a expansão do ensino superior pela via privada, a reforma universitária, volta a ser prioridade da agenda governamental, a partir do segundo ano da gestão Lula, através de um amplo processo de discussões desencadeado pelo MEC, sob a coordenação do então ministro Tarso Genro.

As ideias de recuperação do papel histórico da universidade brasileira e o seu compromisso social; assim como a democratização do acesso e a avaliação da educação superior, com foco na qualificação acadêmica e eficiência social se tornam os temas predominantes da reforma universitária.

A posição de Héglio Trindade reflete as tendências, nesse período:

Daí a importância da ampliação de vagas, sobretudo no setor público, com políticas de inclusão social, cursos noturnos, cotas para estudantes oriundos das escolas

públicas do ensino médio e para os afrodescendentes, que fazem parte do processo de democratização da educação superior (TRINDADE, 2005 p.835).

É neste contexto que as políticas de inclusão de segmentos historicamente vulneráveis e excluídas do acesso à universidade, materializadas em programas, retornam à agenda das políticas educacionais das Instituições de Ensino Superior, principalmente as de caráter público, assunto que será objeto de abordagem nas seções subsequentes.

O Programa de Incentivo Acadêmico – BIA foi implantado em 2004, na esteira desta conjuntura política.

2.4.1 Políticas e programas de democratização e consolidação do acesso ao ensino superior a partir do Governo Lula

Falar em democratização do acesso requer que inicialmente explicitemos a compreensão do termo democracia e sua aplicabilidade no espaço acadêmico da universidade, nosso *campus* de pesquisa e *lôcus* de trabalho profissional, na qualidade de assistente social e gestora operacional do Programa BIA no período pesquisado.

A palavra democracia provém do grego “*demos*”, que significa povo, e “*cracia*”, governo. Em sua concepção *lato sensu* é o “governo do povo”, ou seja, é um sistema político que faculta a participação dos cidadãos na vida política do país, por meio de eleições e outros instrumentos como referendos e plebiscitos.

Segundo Rocha (2005) o termo, embora aparentemente consensual entre os autores, apresenta abordagens distintas. A abordagem baseada nas ideias do político estadunidense Abraham Lincoln envolve relações com a forma de governo ao considerar a democracia como uma “forma de governar do povo, para o povo e pelo povo”.

Na ótica do economista Schumpeter (1961) a democracia constitui-se em um método político, ou seja, um tipo de arranjo institucional para chegar a uma decisão política (legislativa ou administrativa). Para ele, ao equipararmos a tomada de decisões a governo, poderíamos, então, definir a democracia como o governo do povo.

Para o filósofo Hans Kelsen (2000), a essência do fenômeno político designado pelo termo democracia assenta-se na participação dos governados no governo, o princípio de liberdade em consonância à autodeterminação política; e foi com esse sentido que o termo foi adotado pela teoria política da civilização ocidental.

Podemos associar tal sentido à visão apontada por Rocha (2005) ao elencar o significado do termo democracia ao rol das abordagens que se baseiam em princípios de organização política, que privilegia o desenvolvimento pleno dos direitos e garantias individuais e coletivas de cidadania, favorecendo a autonomia e a autogestão social, princípios presentes também no Código de Ética Profissional do Assistente Social.

Na opinião da autora “a construção da democracia não se dá apenas por meio de grandes mobilizações e do embate em praça pública e no parlamento”, mas nas relações cotidianas que, ao se impregnar dos ideais democráticos, de igualdade e de liberdade favorecem a criação de uma nova cultura, que instrumentaliza a população a ter uma participação ativa na gestão dos interesses coletivos da vida pública (ROCHA, 2005 p.88).

A autora chama a atenção ainda, para a contribuição das universidades na democratização da sociedade, que na qualidade de instituições formadoras têm, principalmente nas atividades de ensino, a condição de disseminar valores democráticos, atitudes de cooperação, solidariedade, respeito às diferenças, e estimular a capacidade reflexiva e crítica na defesa de ideias, por meio de argumentos consistentes. , de ouvir, negociar e formar alianças.

Nesta mesma direção direciona-se a concepção de Alves (2002) ao atribuir à universidade a tarefa de formar agentes culturais mobilizadores que usem a educação como instrumento de luta pela ampliação dos direitos humanos e pela consolidação da cidadania.

Na realidade brasileira, a CF/1988 tornou-se um instrumento na busca e na salvaguarda dos direitos fundamentais e coletivos do cidadão, estabelecendo por meio de princípios, diretrizes, regras e procedimentos a instituição do Estado Democrático de Direito.

No campo educacional, a promulgação da Constituição Federal de 1988 garantiu a universalização do acesso à educação, enquanto direito de todos e dever do Estado, sinalizando com os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência, para a liberdade, para o pluralismo, para a qualidade e para a gratuidade do ensino público em instituições oficiais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei no 9394/96) respaldou a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de dez anos, sancionado em janeiro de 2001, definindo em suas diretrizes 35 metas para a educação superior na perspectiva da expansão do acesso, da redução das desigualdades e da qualificação regionais; na educação à distância; na ampliação da oferta do ensino noturno; no estabelecimento de diretrizes curriculares; na qualificação dos docentes e técnicos-

administrativos; no incentivo à pesquisa; e na implantação do Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária, dentre outras.

Segundo Arruda (2012), na área educacional o conceito de democratização do acesso ao ensino superior, que usualmente é vinculado à expansão de ofertas de vagas e, ampliação e permanência das camadas sociais menos privilegiadas à universidade, apesar de consideradas como sinônimos são expressões distintas. Para a autora o significado de cada uma delas varia conforme as opções teórico-políticas de determinado projeto de sociedade e de educação (ARRUDA, 2012 p.5).

No rol das diretrizes da LDB verifica-se um claro direcionamento governamental em prol da democratização da educação superior, expressão que Arruda (2011) atribui três interpretações presentes na literatura: Um primeiro, de cunho expansionista, associado à ampliação de vagas e de matrículas; um segundo, além da ampliação de vagas prevê o acesso de segmentos étnicos e sociais, representados pelos negros, indígenas e de origem popular; e um último que advoga um ingresso cada vez maior de uma população financeiramente desprovida de recursos associado a uma política de concessão de benefícios, na forma de bolsas e auxílios. Essas duas últimas abordagens são denominadas de democratização social, por incluírem uma compreensão política da inclusão de um segmento representativo da população ao sistema de educação superior público.

A autora complementa sua visão sobre a democratização do acesso ao afirmar que:

O aprofundamento do processo de democratização encontra pleno sentido quando acompanhado de políticas públicas que procuram garantir a permanência e a qualidade do processo de formação na educação superior, por meio de bolsa de manutenção e outras condições (ARRUDA, 2011, p.80).

Em igual direção Alves (2002) relaciona a questão da democratização do ensino superior não apenas às ações de acesso à universidade pública gratuita, mas a associação com mecanismos para a permanência; o que, de fato contribuirá para a redução dos efeitos das desigualdades por parte dos estudantes provenientes de camadas sociais mais pauperizados e com dificuldades materiais de prosseguirem sua trajetória acadêmica com sucesso.

As diversas análises sobre a política educacional no período FHC e Lula apontam, numa visão panorâmica, para uma predominância da lógica mercantilista e utilitarista influenciando uma configuração de políticas focalizadas, no período; o que inflexiona no governo Lula, ao se retomar a responsabilidade e a presença do Estado nas políticas públicas,

com tendências democratizantes e universais e a inclusão da educação superior pública na pauta de prioridades políticas.

Um conjunto de medidas a exemplo de leis, políticas, planos, programas e projetos foram criados na perspectiva do fortalecimento e da materialização das intenções e propostas democratizantes do governo em relação à educação superior.

A expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com o início do processo de interiorização dos campi das universidades federais. Dados referentes à expansão, disponíveis no Portal do MEC (Figura 1) apontam a evolução do número de municípios brasileiros atendidos pelas universidades, que passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. Desde a fase inicial da expansão foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.



Figura 1 - Evolução das IFES no período 2003-2010

Fonte: Portal do MEC

A ampliação do ingresso às instituições de educação superior de segmentos da população de diferentes condições sócio, econômicas, culturais, étnico-raciais e regionais traz à tona questões anteriormente vistas como secundárias, tal qual a política de igualdade e equidade de oportunidades educativas, levando ao debate e à formulação de políticas compensatórias e as de natureza afirmativas (GOMES, A., 2008).

A ideia de ação afirmativa teve origem nos Estados Unidos, nos anos 40, no contexto histórico da luta dos negros contra o racismo. Iniciativas contra a discriminação racial, inicialmente governamentais, através da legislação, só foram adotadas pela iniciativa privada em 1964, com a promulgação da Lei dos Direitos Civis.

Segundo Rawls (2002) a denominação de ação afirmativa se dá às medidas compensatórias adotadas contra qualquer tipo de desigualdade decorrente de diferenças étnicas, religiosas ou econômicas.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 evidenciou a mais importante medida de ação afirmativa, dirigida às pessoas portadoras de necessidades especiais, com a reserva de percentual de cargos e de empregos públicos (TORRES, 2007).

A partir de 1992, surgiram as primeiras iniciativas de ação afirmativa ligadas à questão educacional, não apenas ligadas à questão da etnia ou da origem escolar do aluno, mas também dirigidas a outros segmentos minoritários, como o caso dos indígenas.

O tema de políticas afirmativas voltadas para a população negra se intensificou após 2001, com a Conferência de Durban¹⁶, na África do Sul e as discussões sobre cotas geraram manifestações contrárias na comunidade acadêmica, momento em que a reforma universitária também surge na agenda governamental.

No campo das ideias, a adoção de ações afirmativas pelo Estado, como prioridade da política educacional de ensino superior pública, foi objeto de estudos e debates teóricos que tiveram como foco a polêmica questão das cotas nas universidades públicas. A partir daí, as universidades públicas brasileiras intensificaram a discussão sobre a urgência de implementar políticas de ações afirmativas, com objetivos explícitos de ampliar o acesso ao ensino superior público de alunos oriundos dos segmentos da população economicamente desfavorecida e de alunos socialmente marginalizados por conta de seu pertencimento étnico-racial (MEDEIROS e GITAHY, 2009).

A temática veio a se tornar uma prioridade na agenda educacional da gestão de Luís Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, com a implantação e o fortalecimento de programas do governo, no âmbito do MEC.

Motivada por esta nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, e como concretização do propósito governamental no tocante às políticas de inclusão e de redimensionamento da educação, foi criada , em julho de 2004, na estrutura

¹⁶ A Conferência teve como um de seus objetivos a formulação de medidas de combate ao racismo e o governo brasileiro se comprometeu, a partir daí a adotar programas de ações afirmativas de base racial.

organizacional do MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD¹⁷.

Dentre os principais programas governamentais, coordenados pelo MEC, integrados às políticas para a democratização do acesso focado na qualidade, na inclusão e na garantia da permanência de jovens na educação superior situam-se o Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (**FIES**) e o Programa Universidade para Todos (**PROUNI**) que juntos, segundo dados oficiais (Portal do MEC, 2008) possibilitaram a inclusão de mais de 800 mil estudantes ao ensino superior.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - **FIES** foi criado em 1999, mas ao longo do governo Lula da Silva passou por várias alterações e aperfeiçoamento na perspectiva de ampliação do acesso e melhoria das condições e facilidades para os estudantes.

O programa tem por objetivo financiar o curso de graduação de estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); e impossibilitados financeiramente de custear integralmente sua formação superior. A gestão do programa é realizada pelo Ministério da Educação, na qualidade de agente supervisor, responsável pelas políticas educacionais, e até 2010, em conjunto com a Caixa Econômica Federal - CEF, que exerceu a função de agente operador e financeiro, responsável pela administração dos ativos e passivos do Fundo.

A partir de então, o FIES adotou uma nova configuração e dentre as mudanças em benefício do estudante contratante verifica-se a transferência da função de Agente Operador do Programa da CEF para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), contemplando uma queda na taxa de juros/anual no montante contratado, além da disponibilização do financiamento em regime de fluxo contínuo durante todo o ano, e não mais em períodos pré-determinados.

Atualmente o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal são os Agentes Financeiros do Programa FIES.

O **PROUNI** - Programa Universidade para Todos foi criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Sua estratégia de inclusão é o financiamento de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em

¹⁷ Em 2010 esta Secretaria passou à denominação de SECADI, com a complementação do termo Inclusão, e com a atribuição de garantir a valorização da diversidade da população brasileira, por meio da formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania, em especial, em políticas voltadas à ampliação do acesso, à inclusão e à educação continuada.

instituições privadas de educação superior, através da concessão de bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes elegíveis oferecendo, em contrapartida, às instituições de ensino superior integrantes ao Programa, por adesão, isenção de alguns tributos.

Dentre os critérios de ingresso ao PROUNI situam-se os de renda, os de participação do Ensino Médio na rede pública e os resultados do candidato no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

O programa reserva ainda, bolsas aos cidadãos portadores de deficiência e aos autodeclarados pretos, pardos ou índios, sendo que o candidato cotista também deve atender aos demais critérios de seleção do programa.

Segundo dados oficiais do MEC o PROUNI é considerado o programa de maior impacto na política de acesso ao ensino superior, pois concedeu no seu primeiro ano de implantação, em 2005, 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país.

As diretrizes traçadas pelo Plano Nacional de Educação 2011-2020 estabelecem que 33% dos cidadãos com idade entre 18 e 24 anos devem estar matriculados no fim desse período na educação superior, atualmente restrita a 12%.

Ainda em 2005, como estratégia de expansão e de interiorização da educação superior pública, foi criado pelo Ministério da Educação, em parceria com ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, o Sistema **Universidade Aberta do Brasil – UAB**, institucionalizado posteriormente pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006.

A Universidade Aberta do Brasil abrange um sistema integrado de universidades públicas para a oferta de cursos de graduação à distância para grande parcela da população com dificuldade de acesso à formação universitária, principalmente professores, dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados e municípios. Além de fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação, e incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos na criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Paralelamente à implementação do PROUNI e da UAB foram adotadas pelo governo federal, através do MEC, como política de ampliação do acesso ao ensino superior, a interiorização e a expansão das universidades federais, com a criação de novos campi, iniciativa que contribuiu para a ampliação do número de vagas na educação superior, com a interiorização da educação pública e gratuita e com o combate das desigualdades regionais.

Este processo foi institucionalizado nas IFES por meio do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – **REUNI** - considerado uma das principais iniciativas no fortalecimento da política de ampliação do acesso e da permanência na educação superior pública, criado com o propósito de reduzir as desigualdades sociais no país, por meio da possibilidade de aumento significativo do contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública.

Este programa definiu como meta a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) ao estabelecer o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Uma série de medidas, iniciadas em 2003, e com meta de conclusão em 2012, foram dimensionadas na perspectiva da expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, consubstanciadas em ações como o aumento de vagas nos cursos de graduação presencial, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o combate à evasão e a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, entre outras.

Segundo informações de Jorge Guimarães, Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em matéria publicada pela Folha de São Paulo em 28 de fevereiro de 2012, ocorreu no período 2004/2010 um acréscimo de 120% no percentual de ingressantes à rede federal de ensino superior, visto que em 2004 a rede atendia a 127 mil estudantes, o que representava 49% do total de todas as públicas, percentual este que foi ampliado para 57% em 2010, com a expansão do atendimento para 302 mil estudantes.

O desdobramento da política de acesso promovida pelo REUNI evoluiu para a necessidade de implantação de uma política nacional de assistência estudantil que, além de dar sustentação à adoção de políticas afirmativas, também se torna instrumento essencial à manutenção dos estudantes na universidade, por meio de ações assistenciais na perspectiva da inclusão social, à melhoria do desempenho acadêmico, através de sua inserção em atividades de ensino, pesquisa e extensão e da qualidade de vida.

A trajetória de construção e consolidação de uma política de Estado de assistência estudantil aconteceu no âmbito do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis das IFES (FONAPRACE), que realizou três pesquisas, em 1997, 2004 e 2010

para conhecer o perfil dos estudantes de graduação das universidades federais, por meio da utilização de diversos indicadores, com vistas a subsidiar a formulação de políticas de acesso, manutenção e sucesso de todos os estudantes até a conclusão do curso de graduação.

Dentre os resultados da última pesquisa, divulgados em agosto de 2011 pela ANDIFES, referentes à Região Nordeste, destacam-se que 73% dos estudantes de graduação são da classe econômica B2, C, D e E, o que se traduz na categoria de renda entre R\$ 430,00 e R\$ 2.656,00; e que 56% é de etnia parda e preta. Neste sentido, deduz-se que as políticas de inclusão, e de assistência estudantil, são pré-requisitos preventivos às situações de retenção e evasão; e condicionantes de resultados exitosos, principalmente aos segmentos economicamente vulnerabilizados, considerados neste contexto, os estudantes oriundos de escolas públicas da rede básica de ensino.

Reconhecendo o papel estratégico da assistência estudantil na redução das metas de evasão, retenção e melhoria das condições de permanência dos estudantes, o MEC instituiu em dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39, o Plano Nacional de Assistência Estudantil, como política de governo, e com repasse de recursos, em volume significativo para as IFES.

A consolidação da assistência estudantil enquanto política de Estado ocorreu em 2010, através do Decreto nº 7.234 da Presidência da República, com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - **PNAES**, para viabilizar a igualdade de oportunidades, a melhoria do desempenho acadêmico e, através do provimento de condições de permanência do estudante na universidade contribuir para a redução das taxas de retenção e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras. O PNAES elege como sujeito prioritário de suas ações os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Podemos observar que o público potencial do Programa BIA também o é do PNAES. Em 2012 novos desdobramentos importantes ocorreram na política de acesso ao ensino superior, e considerando a relevância das mudanças na gestão da política educacional do ensino superior público na esfera federal optamos por inclui-las, mesmo que fora do âmbito do período objeto do estudo.

Em 29 de agosto de 2012 foi sancionada pela presidenta Dilma Rousseff a Lei nº 12.711, que oficializou a Lei das Cotas no âmbito das 59 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Superior (IFETS),

alterando e ampliando os critérios de ingresso para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas.

A promulgação da Lei 12.711 e o decreto de regulamentação nº 7.824/12, que estabelecem que 50% das vagas das universidades e institutos federais devem ser destinadas, num período de quatro anos, aos estudantes oriundos das escolas públicas, selecionados a partir de critérios étnicos e de renda; oficializa o reconhecimento das cotas enquanto política pública do Governo Federal, e suas medidas se traduzem em transformações substantivas na forma e nos procedimentos de acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, negros e indígenas ao ensino superior nas IFES e IFETS.

Segundo Resende (2011), a combinação da política de acesso e de permanência facilita o sucesso escolar, ao mesmo tempo em que se constitui em condição indispensável à formação do estudante, ao seu desenvolvimento e a superação dos entraves ao seu crescimento intelectual e profissional.

Os programas de acesso ao ensino superior inserem-se segundo Aprile e Barone (2009) no âmbito das políticas inclusivas compensatórias, visto que tais políticas visam a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas.

A partir de uma ordem cronológica, elencamos no **Quadro 1** **Erro! Fonte de referência não encontrada.** a seguir, com base na aderência ao nosso objeto de estudo, as principais iniciativas criadas no governo Lula e desdobradas no governo Dilma, na direção da ampliação e consolidação do acesso a educação superior.

Quadro 1 - Principais iniciativas do Governo Lula no período 2003 a 2010 para a ampliação e consolidação do acesso ao ensino superior público

Iniciativas do Governo Lula no período 2003 a 2010 para a ampliação e consolidação do acesso ao ensino superior público		
Período	Institucionalidade	Ação /Objetivos
Julho / 2003	Decreto nº 4.791	Criação na estrutura organizacional do MEC a Secretaria de Educação Superior (SESu) com a atribuição de planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior; e propor políticas de expansão e de supervisão do ensino superior em consonância com o Plano Nacional de Educação;
Outubro / 2003	Formação do Grupo de Trabalho (GT) Interministerial	Elaboração do documento Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais e um roteiro para a Reforma Universitária Brasileira
Abril / 2004	Lei nº 10.861	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES instituindo o processo de avaliação para todas as instituições de Ensino Superior (IES) a eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social
Maio/2004	PL 3.627/04, transformada em PL 7.200/2006.	Poder executivo encaminha proposta ao Congresso instituindo normas e regulação para a educação superior no sistema federal de ensino e propõe reserva de vagas nas IFES para estudantes de escola pública e para afrodescendentes e indígenas
Julho / 2004		Criação na estrutura organizacional do MEC da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), valorizando a diversidade da população brasileira e trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania, em especial, em políticas voltadas à ampliação do acesso, à inclusão e à educação continuada.
Outubro / 2004	Decreto Presidencial nº 5.225	Transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) em Instituições de Ensino Superior (IES)
Janeiro / 2005	Lei nº 11.096	Criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que define como de inclusão o financiamento de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, através da concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes brasileiros de baixa renda sem diploma de nível superior.
Junho / 2006	Decreto Lei nº 5.800	Criação do sistema de Universidade Aberta do Brasil - UAB voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País e define o MEC como coordenador da implantação, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos cursos do Sistema UAB
Abril / 2007	Decreto Presidencial nº 6.096	Criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Novembro / 2007	Lei nº 11.552	Estabelecimento de medidas de aprimoramento do FIES, criando melhores condições e facilidades aos estudantes (período de carência para ressarcimento, ampliação do prazo, fiança solidária)
Dezembro / 2007	Portaria Normativa nº 39	Instituição do Plano Nacional de Assistência Estudantil na Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC como política de governo para auxiliar com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, na redução da retenção e na conclusão do curso por parte dos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica.
Julho / 2010	Decreto nº 7.234	Consolidação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES como programa de Estado , no âmbito do MEC.
Julho / 2010	Lei nº 12.288	Criação do Estatuto da Igualdade Racial com o objetivo de combater a discriminação e as desigualdades raciais e à promoção de políticas públicas de igualdade de oportunidades no âmbito do Estado.
Agosto/2012	Lei nº 12.711	Criação da Lei de Cotas → reserva de 50%, no mínimo, das vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, com distribuição proporcional das vagas entre negros, pardos e indígenas.
Outubro/2012	Decreto 7.824	Regulamentação da Lei 12.711 – Lei de Cotas quanto aos critérios de proporcionalidade na distribuição de vagas e de renda socioeconômica.

Fonte: elaborado pela autora a partir de consulta a vários autores e documentos oficiais publicados

A partir das políticas compensatórias para inclusão social e dos programas de democratização do acesso delineados pelo MEC para a área da educação superior, passaremos a seguir a detalhar como tais políticas foram implementadas na UFPE, e os seus desdobramentos em programas institucionais próprios ou executados em parceria com outras Instituições Públicas, no caso do Programa BIA, com a FACEPE.

2.5 AS POLÍTICAS E PROGRAMAS DE CONSOLIDAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA UFPE

A Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, criada em 1946 através do Decreto-lei nº. 9.388, de 20 de junho, teve sua origem da junção das seis Escolas Superiores então existentes no Recife: Faculdade de Direito (Figura 2), Escola de Engenharia, Escola de Farmácia, Faculdade de Medicina, Escola de Belas Artes de Pernambuco e a Faculdade de Filosofia do Recife.



Figura 2 - Faculdade de Direito do Recife (fundada em 1827)

Inicialmente sob a denominação de Universidade do Recife, a UFPE passou a ser a primeira universidade do Norte e Nordeste, configurando-se atualmente, segundo dados divulgados em setembro de 2012, no Ranking Universitário Folha (RUF), no rol das dez maiores universidades nacionais com base em critérios de qualidade do ensino, qualidade da pesquisa, avaliação do mercado e indicador de inovação (INCAMPUS nº 174, 2012).

Em 2006, em consonância com a política de expansão e interiorização das IFES, adotada pelo Governo Federal, a UFPE instalou dois novos *campi*, iniciativa que atendeu ao princípio da democratização do acesso traduzida pelo aumento real de oferta de vagas e pela oportunidade de expandir e socializar a produção e difusão do conhecimento para o interior do Estado.

Atualmente, a UFPE é constituída por três *campi* universitários: o campus da cidade do Recife, *campus* do Agreste (CAA), localizado na cidade de Caruaru, e o *campus* de Vitória (CAV), localizado na cidade de Vitória de Santo Antão.

A administração é exercida pela Reitoria como órgão executivo central e por órgãos deliberativos, consultivos e normativos, cujas competências estão estabelecidas no estatuto e regimento institucional. A estrutura organizacional da Reitoria é formada pelo gabinete do Reitor e seus Órgãos de Apoio e Assessorias (Controladoria e Auditoria, Procuradoria Jurídica e Comunicação) e sete Pró-reitorias, sendo quatro com funções finalísticas (Ensino, Pesquisa, Extensão e Assuntos Estudantis) e três da área meio (Planejamento, Administrativa e Gestão de Pessoas).

Integra a estrutura organizacional da universidade 12 Centros Acadêmicos e 09 Órgãos Suplementares, tais como a Biblioteca Central, Editora Universitária, o Laboratório de Imunopatologia Keizo Asami (LIKA), Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), Núcleo de Educação Física e Desportos (NEFD), Hospital das Clínicas (HC), o Núcleo de Televisão e Rádio Universitária (NTVR), o Núcleo de Saúde Pública e Desenvolvimento Social (NUSP) e a Prefeitura da Cidade Universitária (PCU).

O *campus* Recife conta ainda com o Colégio de Aplicação, um Centro de Convenções e atividades de Educação a Distância (EAD).

A UFPE dispõe ainda de outras unidades, como o Memorial de Medicina, o Memorial da Engenharia, a Coordenadoria de Ciências do Nordeste – CECINE, o Instituto de Arte Contemporânea – IAC, o Núcleo de Atenção ao Idoso – NAI, a Universidade Aberta da Terceira Idade - UNATI e o Centro Cultural Benfica, que se vinculam à Pró-Reitoria de Extensão.

Segundo dados do Relatório de Gestão/2011, a UFPE dispõe em sua estrutura acadêmica nos três campi, de 95 cursos de graduação, na modalidade presencial e três cursos na modalidade à distância: Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Letras/Espanhol e Licenciatura em Matemática.

Na pós-graduação, há 116 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 65 Mestrados Acadêmicos, 6 Mestrados Profissionais e 45 Doutorados e 64 cursos de especializações diversas, na modalidade pós-graduação *lato sensu*.

A comunidade acadêmica é formada por aproximadamente 40 mil pessoas, entre alunos, professores e funcionários, sendo 28.688 alunos nos cursos de graduação, 6.210 nos Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especializações), 2.366 professores, e 3.893 servidores técnico-administrativos, nos três campi, incluindo o Hospital das Clínicas (RELATÓRIO DE GESTÃO UFPE, 2011).

Para exercer a função social de universidade pública, gratuita e socialmente comprometida, a UFPE define como missão, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional

(PDI 2009-2013) promover um ambiente adequado ao desenvolvimento de pessoas e à construção de conhecimentos e competências que contribuam para a sustentabilidade da sociedade, através do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI/UFPE) dá destaque à formação profissional e cidadã de seus estudantes, numa perspectiva de transformação do conhecimento acadêmico em possibilidade de desenvolvimento humano e sócio profissional; e de contribuir por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para transformar a sociedade, produzindo conhecimento e oferecendo uma educação de qualidade, permanentemente adaptada à realidade social, econômica e cultural do Nordeste e do Brasil.

A concretização da missão e função social se expressa através das atividades fins da instituição, representadas pelo ensino, pesquisa, extensão e assistência. A assistência é representada pelos serviços prestados nas diversas áreas da saúde preventiva e terapêutica, ambulatorial e de internação do Hospital das Clínicas; e pela assistência estudantil através da implementação de uma política de apoio ao estudante, com vistas ao fortalecimento da permanência, sobretudo, para alunos de situação socioeconômica mais vulnerável.



Figura 3 – Campus da UFPE - Recife
Fonte: Relatório de gestão UFPE, 2006

2.5.1 As formas de acesso na UFPE

O acesso aos cursos de graduação presencial da UFPE acontece de duas formas: processo seletivo, por meio do vestibular e ingresso extravestibular.

O processo seletivo (vestibular) é conduzido pela Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos (COVEST), e desenvolve-se em duas etapas. Uma etapa comum a todas as áreas, e que trata dos conhecimentos mais gerais, sendo realizada em um único dia desde 2006; e uma etapa específica para cada área.

A partir de 2010 a UFPE passou a adotar a avaliação do ENEM na segunda etapa do seu processo seletivo.

A UFPE não adotou o sistema de cotas étnico-raciais ou sociais como instrumento auxiliar do acesso aos cursos presenciais de graduação, ao contrário de outras universidades públicas, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2002) e Universidade Nacional de Brasília - UNB (2003), que figuram entre as protagonistas das cotas como critério de acesso.

Em reconhecimento às desigualdades entre o ensino da escola privada e a escola pública a UFPE optou, em 2006, pela concessão de um bônus de 10% na nota final para os alunos que cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas, exceto para escolas federais, e aquelas cujo acesso se dá por processos de seleção, por critério classificatório de notas. Nos Campi do interior, Caruaru e Vitória, foram beneficiados os candidatos de escolas públicas e particulares que cursaram todo o Ensino Médio em estabelecimentos de ensino do interior de Pernambuco.

O bônus configurou-se como instrumento de acesso, numa perspectiva da ação afirmativa direcionada aos alunos oriundos de escolas públicas, na capital; e no interior, a medida buscou favorecer o aluno residente na localidade, para evitar o deslocamento dos candidatos do Recife para o interior, considerando a proximidade da capital.

No vestibular de 2011 para ingresso em 2012 na UFPE, das 6.366 vagas disponíveis, 2.165 (34%) foram preenchidas por alunos que tiveram o incentivo de 10% no argumento final de classificação.

Em 2012, com a aprovação da Lei de Cotas e a exigência de reserva de no mínimo de 12,5% de vagas/ano para alunos cotistas, a UFPE, por meio de decisão do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) aprovou para matrículas de 2013 o percentual de reserva de 15,4% do total de vagas disponíveis, sendo 50% destinadas a quem

comprovar renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimo per capita; e a outra metade para quem possuir renda bruta familiar superior a esse valor.

Definiu-se pela reserva de vagas por curso, turno e entrada para candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Em cada um dos grupos, o percentual da reserva correspondeu a 62,4% das vagas para pretos, pardos e indígenas, equivalente ao somatório do percentual de pessoas de cada contingente dos beneficiados no Estado de Pernambuco (Censo 2010, IBGE).

A implantação das cotas favoreceu o segmento dos estudantes egressos de escolas públicas das instituições federais, militares e do Colégio de Aplicação da UFPE, que no sistema anterior de bonificação não eram contemplados.

Com a mudança da legislação, foi extinto o sistema de bonificação de 10% sobre a nota dos estudantes de escolas públicas, anteriormente adotado na instituição.

No vestibular de 2013, primeiro exame seletivo em que a UFPE aderiu ao sistema de cotas, foram definidas 6.501 vagas para 98 cursos, sendo 5.418 para livre concorrência e 1.083 (16,65%) para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas; e outras 55 vagas em mais dois cursos, pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação (MEC), totalizando, no somatório geral dos dois processos seletivos, 6.556 vagas oferecidas. Com isso, a Universidade acresceu 64 vagas ao total ofertado no Vestibular 2012.

Dados divulgados pela COVEST (Folha de Pernambuco, 29 dez.2012, p.2) sobre inscrições e concorrência ao vestibular de 2013, mostraram que dos 42.093 inscritos às 6.501 vagas oferecidas, 57% integraram o grupo da livre concorrência e 43% o grupo dos cotistas, o que reflete uma demanda até então reprimida do segmento cotista e que se expressou com a oficialização do sistema de cotas nas IFES.

2.5.2 Programas de consolidação do acesso e da permanência na UFPE

A partir da política pública e dos programas de democratização do acesso, delineados pelo MEC para a área da educação superior, a UFPE criou políticas e implementou programas institucionais próprios ou executados em parceria com outras Instituições Públicas.

As principais diretrizes institucionais dos assuntos relacionados às políticas de acesso e permanência estão no contexto da UFPE atualmente vinculadas a duas Pró-reitorias, que

buscam desenvolver, de forma cada vez mais integrada, a gestão de programas, que tenha o estudante como sujeito de sua ação: a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT).

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAES¹⁸ foi criada no primeiro ano de gestão do reitor Anísio Brasileiro de Freitas Dourado, para desenvolver a política de assistência estudantil estabelecida nas diretrizes do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, com vistas à promoção do acesso, da permanência e da qualidade de vida estudantil. Mantém em sua grade programática diversos programas nas áreas de assistência estudantil, prioritariamente destinados aos estudantes oriundos do interior do Estado e em situação de vulnerabilidade social.

Os principais programas de apoio pedagógico, financeiro e de estímulo à permanência do estudante, mantidos pela UFPE são:

- Programa de Moradia Estudantil
- Programa de Auxílio Alimentação (restaurante universitário)
- Programa de Auxílio a Eventos
- Programa de Bolsa de Manutenção Acadêmica
- Programa de Aulas Particulares em Domicílio
- Programa de Apoio Pedagógico
- Auxílio Transporte
- Bolsa Atleta

A Pró-Reitoria de Extensão - PROEXT exerce a função mediadora e articuladora das ações acadêmicas (ensino e pesquisa) com as demandas sociais, apoiando iniciativas acadêmicas ligadas aos desafios do desenvolvimento humano e sustentável e a produção e difusão científico-tecnológica das diversas áreas do conhecimento da UFPE, mediante o fomento de programas e projetos voltados às temáticas integrantes da dinâmica econômica, cultural e social da realidade de Pernambuco.

Para concretizar seu projeto político de Universidade, comprometida com o desenvolvimento e a inclusão, a PROEXT definiu em seu plano de ação para o período 2004–2011 desenvolver suas ações em torno de programas temáticos voltados ao fortalecimento das

¹⁸ A PROAES foi oficialmente criada em 11 de outubro de 2011 pela Portaria Normativa nº 10. No período anterior a assistência estudantil na UFPE esteve vinculada à Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos (PROACAD) sob a coordenação da Diretoria de Assistência Estudantil (DAE).

Políticas Públicas Sociais e Culturais, ao apoio aos Movimentos Sociais, e principalmente à Formação Permanente e Educação Inclusiva dos segmentos historicamente excluídos da Educação Superior.

O Programa Educação Inclusiva & Formação Permanente foi, portanto, concebido num contexto em que uma grande parte da população, principalmente a jovem, ainda se mantém a margem do processo de desenvolvimento, e que a universidade deve se constituir em um espaço aberto às discussões e às iniciativas que contribuam à superação das atuais condições de desigualdade e exclusão existentes no Estado.

A partir dessa compreensão, a PROEXT aliada às diretrizes nacionais das políticas de ações afirmativas e coerente ao princípio do compromisso social que norteia sua gestão, assumiu ações, através do Programa Educação Inclusiva e Formação Permanente, direcionados ao aumento do acesso e da permanência dos jovens egressos da rede pública ao ensino superior público de modo a auxiliá-los na conclusão com sucesso de sua trajetória acadêmica de um lado e, de outro, à promover a formação permanente das várias representações da sociedade.

Considerando que o escopo dessa dissertação tem por base a análise de um programa institucional destinado aos estudantes oriundos de escola pública, centralizaremos nossa abordagem nos programas de natureza inclusiva destinados aos estudantes e desenvolvidos diretamente sob a coordenação e operacionalização da PROEXT.

No elenco do macro programa institucional Educação Inclusiva & Formação Permanente, integram-se os seguintes subprogramas:

a) Programa Conexão de Saberes e PET Conexões

O Programa Conexões de Saberes: diálogo entre a universidade e as comunidades populares foi criado em 2004, pelo MEC, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / SECAD, como instrumento de transformação e mudança na estrutura das universidades brasileiras com o objetivo de oferecer aos jovens universitários de origem popular, oriundos de escola pública, a possibilidade de intervir e produzir conhecimentos científicos nos seus territórios de origem, além de proporcionar trocas de saberes, experiências e vínculos identitários entre os universitários e os jovens das suas comunidades.

Na UFPE, o Programa foi implantado em 2005 e operacionalizou-se através de editais de seleção de estudantes, com a concessão de bolsas acadêmicas de caráter extensionista. Inicialmente contou com 28 bolsistas, e ao seu final, em 2010 chegou a congregar 115 bolsistas de origem popular distribuídos em 22 cursos da UFPE, no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentro e fora da universidade.

Em outubro desse mesmo ano a UFPE sediou, sob a coordenação do professor Luís de la Mora o I Seminário Nacional do Programa Conexão de Saberes (**Figura 4**), que reuniu aproximadamente 500 jovens de outras IFES associadas ao programa.



Figura 4 - I Seminário Nacional do Programa Conexão de Saberes exposição temática UFPE/ Recife - Out/2005

Em 2010, a experiência extensionista exitosa do Programa Conexões de Saberes levou o MEC a criar o Programa de Educação Tutorial - Conexões (PET- Conexões), voltado a estudantes oriundos de comunidades populares, sob a coordenação de um tutor docente, que acompanha e direciona as atividades acadêmicas na perspectiva da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

Dessa forma, a dimensão extensão foi valorizada à consolidada dimensão ensino e pesquisa, até então predominante no Programa PET.

Em atendimento a edital público do MEC, a UFPE teve a totalidade de seus cinco projetos aprovados, na modalidade PET-Conexões, sendo três para estudantes oriundos de comunidades populares urbanas, no campus Recife, um para estudantes oriundos de comunidades do campo, no campus Vitória e um para estudantes provenientes de comunidades indígenas, no campus do Agreste.



Figura 5 - Grupos Temáticos – Centro de Convenções da UFPE Recife – Out/2005

b) Programa Pré-Acadêmico de Acesso à Graduação

O Programa Pré-Acadêmicos, voltado para estudantes do ensino médio público, de origem popular, e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, abrange 12 cursos preparatórios ao ENEM e ao vestibular das Instituições Públicas de Ensino Superior, inteiramente gratuitos, coordenado e ministrado prioritariamente por estudantes voluntários e bolsistas de cursos da UFPE. Funcionam em instalações físicas dos diversos Centros Acadêmicos da Universidade, inclusive nos campi de Vitória e Caruaru, e também em espaços cedidos em comunidades populares. Parceria importante foi estabelecida com a Comissão de Vestibulares e Processos Seletivos – COVEST desde 2005, a qual vem concedendo isenção parcial ou total da taxa do vestibular a todos os alunos dos cursos Pré-Acadêmicos.

Do ponto de vista social, o Programa vem atuando como instrumento auxiliar da política de inclusão e de democratização do acesso ao ensino superior, ampliando as oportunidades para os alunos de escolas públicas ingressarem nas universidades da rede de ensino superior público estadual ou federal. Ao mesmo tempo em que possibilita aos estudantes da graduação, exercerem por meio de uma prática voluntária, solidária e cidadã o compromisso social com os segmentos mais vulnerabilizados da população.

Do ponto de vista acadêmico, propicia um novo espaço de aprendizagem prática para os estudantes das licenciaturas, de exercitarem a aplicação dos conhecimentos adquiridos em

sala de aula, inclusive através de sua participação na gestão e no planejamento do curso pré-acadêmico.

Segundo relatórios apresentados a experiência tem se apresentado positiva com resultados que apontam para uma média histórica de 40% de aprovação nas Universidades Públicas, por parte dos estudantes oriundos dos Pré-Acadêmicos.



Figura 6 - Alunos se inscrevem no Programa Professores do Terceiro Milênio. Jan.2000

Fonte: Galeria de fotos da FACEPE

c) Programa Pré-Acadêmico preparatório à Pós-Graduação (Pré-Pós)

A UFPE foi uma das 13 Instituições de Ensino Superior do país selecionadas no “Concurso de dotações para formação pré-acadêmica: equidade na pós-graduação”, promovido pela Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas.

A PROEXT, coordenadora institucional do projeto, denominou o curso de Pré-Pós (Pré-Acadêmico preparatório à Pós-Graduação), inserido na política institucional de democratização do acesso e de fortalecimento das ações afirmativas.

Trata-se de uma ação que se propõe a contribuir para ampliar o acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade mestrado, a um segmento tradicionalmente excluído do acesso à pós-graduação, destinado prioritariamente a negros e indígenas, de origem popular, nascidos e/ou residentes nas regiões Nordeste/Norte, e vindos de famílias com poucas oportunidades econômicas.

O processo de seleção da primeira turma contou com um total de 141 inscritos e ocorreu em duas etapas. A pré-seleção, de caráter eliminatório constou da validação dos

documentos, o enquadramento nos critérios do curso e a análise do questionário socioeconômico dos candidatos e candidatas. A primeira fase aprovou 61 candidatos.



Figura 7 – 1ª Turma do Pré-Pós no Campus Caruaru, Ago/2012

A segunda etapa, também eliminatória, constou de uma entrevista, incluindo a defesa oral da carta-compromisso, em que o candidato (a) expôs suas perspectivas em relação ao preparatório à pós-graduação, à carreira acadêmica e às atividades coletivas cidadãs em sua comunidade, bem como explicitou os benefícios do curso ao seu aprimoramento profissional.

A primeira turma do Pré-Pós foi formada por 34 estudantes afrodescendentes, indígenas e de origem popular e teve início em agosto de 2012 no campus do Agreste – Caruaru e encerrou-se em novembro do mesmo ano, contabilizando uma carga-horaria de 150 h/aula. A segunda turma, com início previsto em março de 2013 será realizada no campus Recife.

2.6 O PROGRAMA DE INCENTIVO ACADÊMICO – PROGRAMA BIA: O OBJETO DO ESTUDO



Figura 8 – 1ª Turma do Pré-Pós no Campus Caruaru, Ago/2012
Fonte: criação do bureau de design da PROEXT

A decisão política de criação do Programa BIA, em 2004, teve a iniciativa de gestores de órgãos da estrutura governamental do Estado de Pernambuco: Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco - FACEPE, através da Diretoria de Ciência, Tecnologia e Inovação e Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco - SEDUC, através da Gerência de Projetos de Acesso à Universidade.

Em 2008, com a mudança governamental, a Secretaria Estadual de Educação afastou-se da gestão do PIBIA, permanecendo a FACEPE como a principal instância estadual de gestão político-institucional e de financiamento do Programa.

Assim, considerando a importância institucional da FACEPE na gestão do Programa entendemos como necessária uma breve caracterização de sua missão e estrutura organizacional, e a inserção do BIA no elenco programático da desta fundação.

Nas seções terciárias subsequentes apresentamos o contexto de implantação do Programa na UFPE, seguida de uma síntese do estudo anterior, em que analisamos os principais resultados do processo de implementação referente ao período 2004-2006.

2.6.1 A Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE



Figura 9 - Logomarca da FACEPE

A Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE)¹⁹ é um órgão de fomento à ciência e à tecnologia, vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente do Estado de Pernambuco. Fundada em 1989, na gestão do então governador do Estado de Pernambuco, Miguel Arraes de Alencar, e sancionada pela Lei Estadual nº 10.401, a FACEPE foi a primeira fundação de amparo à pesquisa (FAP) da Região Nordeste do Brasil. Essa lei também institucionalizou o Fundo de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que determina o repasse de no mínimo 1% da receita orçamentária do Estado para a instituição.

A FACEPE tem como missão promover o desenvolvimento científico e tecnológico do Estado de Pernambuco, através do fomento à ciência, tecnologia e inovação, mantendo estreita sintonia com o atendimento às suas necessidades socioeconômicas. Essa instituição possui os seguintes órgãos colegiados:

- Conselho Superior: define e estabelece as diretrizes gerais e sua política de atuação;
- Conselho Fiscal: analisa e julga as demonstrações econômico-financeiras da Facepe e as prestações de contas da Presidência;
- Comissão Permanente de Licitação: coordena e executa as licitações para aquisição de bens e contratações de serviços e obras;
- Comissão Permanente de Tomada de Contas Especiais (CPTCE): analisa e processa as Tomadas de Conta Especial instauradas no âmbito da Facepe;
- Câmaras de Assessoramento e Avaliação: compostas por pesquisadores da comunidade científica e tecnológica do Estado, escolhidos entre pessoas de saber reconhecido e representativo dos diversos setores da ciência e tecnologia.

¹⁹ Informações extraídas do site www.facepe.br em 01 de março de 2013

A FACEPE busca criar parcerias entre a comunidade científica e demais segmentos da sociedade visando a realização de projetos de cooperação técnica e financeira e formar uma cultura empreendedora no estado de Pernambuco. Seu planejamento estratégico contempla:

- Fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico através do investimento na formação de recursos humanos e das atividades de pesquisa no Estado;
- Promover a articulação política e a formação de parcerias para ampliar os investimentos em ciência e tecnologia;
- Promover a divulgação científica e a utilização dos resultados das pesquisas para o desenvolvimento tecnológico e da inovação;
- Redimensionar e melhorar a infraestrutura física, material e de recursos humanos internos da FACEPE.

Segundo informações disponíveis em seu sítio eletrônico a FACEPE oferece atualmente bolsas e auxílios aos estudantes e pesquisadores, e mantém, em parceria com outras instituições, 2 programas especiais: subvenção econômica (sin) e cooperação técnica (sct - solicitação de cooperação técnica).

Quadro 2 - Modalidades de bolsas e auxílios

BOLSAS	AUXÍLIOS
. BDCT - Difusão Científica e Tecnológica . DCR - Desenvolvimento Científico Regional . BFD - Finalização de Doutorado . BFM - Finalização de Mestrado . BFT - Fixação de Técnico . BCT - Bolsa Cooperação Técnica . BFP - Fixação de Pesquisador . BIA - Incentivo Acadêmico . BIC - Iniciação Científica . BICJ (IC Júnior) Iniciação Científica Júnior . PBPG/IBPG - Pedido/Indicação de Bolsa de Pós-Graduação . BTT - Treinamento de Técnico . PNPD - Programa Nacional de Pós-Doutorado	. ACP/ACE - Participação de Pesquisador em Congresso ou Reuniões no País ou no Exterior . APV - Pesquisador Visitante . APQ - Projeto de Pesquisa . ARC - Realização de Cursos e Reuniões Científicas . ATP - Treinamento de Pesquisador . ATT - Treinamento de Técnico de Pesquisa . AMD - Auxílio à Mobilidade Discente

FONTE: Sítio eletrônico da FACEPE

2.6.2 O contexto de implantação na UFPE

A implantação do Programa de Incentivo Acadêmico- BIA pela FACEPE e SEDUC ocorreu no contexto das discussões sobre as políticas afirmativas e de consolidação do acesso predominantes na área da educação superior, tendo como referência estudos e pesquisas (ANDIFES, 1997, 2004 e 2010) que apontavam que a falta de condições financeiras de alunos oriundos de classes menos favorecidas, especialmente os de escolas públicas contribuem para seu afastamento do curso superior.

A regulamentação normativa do Programa foi definida no Termo de Convênio de Cooperação Técnica, Administrativa e Financeira (TC no. 07/2004), celebrado entre o Secretário da SEDUC e o Presidente da FACEPE em 11 de março de 2004.

Não houve um plano de implementação previamente discutido e coletivamente elaborado entre os partícipes e executores do Programa. Suas diretrizes, critérios e procedimentos de funcionamento foram descritas num plano de trabalho, instrumento integrante do convênio, onde constavam os demais partícipes da gestão do Programa: FADE / COVEST, UFPE, UFRPE e UPE.

A definição de papéis e atribuições dos órgãos partícipes da execução não foi devidamente explicitada no TC e no plano de trabalho, documentos que se constituíram nos instrumentos de normatização do programa. Apenas a FACEPE e a SEDUC tinham responsabilidades de coordenação, financiamento e gestão, definidas no citado instrumento.

Para suprir essa lacuna na formulação do Programa, a PROEXT, unidade institucional da UFPE a quem o Programa ficou vinculado, elaborou um “kit informativo” composto de orientações básicas de funcionamento do programa, como folder, formulário de cadastro modelos de planos de trabalho e de relatórios.

Segundo os fundamentos teóricos da GESPÚBLICA²⁰ e de estudiosos do tema o modelo de excelência em gestão pública contemporânea recomenda que o estilo de gestão a ser adotada para desempenho eficaz dos programas de natureza pública deve ser a participativa, associando a dimensão política da tomada de decisões às de natureza técnica, responsáveis pela operacionalização e alcance dos objetivos e metas.

²⁰ GESPÚBLICA é um programa coordenado pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, que tem o propósito de potencializar ações e resultados voltados para a melhoria da gestão pública brasileira.

A formulação e o desenho de um programa devem, portanto, envolver em sua concepção e planejamento todos os órgãos participantes de sua operacionalização, de forma a compatibilizar decisões políticas com medidas operacionais que garantam êxito à ação.

Conforme também já mencionamos neste capítulo, o processo de elaboração de políticas e programas públicos e a definição de sua estrutura normativa e procedimental pode acontecer simultaneamente à fase de implementação, fato que constatamos em relação ao Programa BIA.

Assim sendo, mesmo não tendo sido diretamente envolvida nas fases de formulação e elaboração, a UFPE atendeu à convocação da FACEPE e da SEDUC e aderiu ao Programa BIA.

Este programa foi concebido na perspectiva de apoiar financeiramente os melhores alunos da rede pública de ensino, classificados no vestibular das universidades públicas de Pernambuco, por meio da concessão de uma bolsa de incentivo acadêmico, para suprir despesas no cotidiano da vida universitária pelo período de até um ano.

Ao distinguir-se pela concessão de uma bolsa, o programa passou a ser chamado pelos gestores, estudantes, professores e equipe de execução operacional - de Programa BIA e bolsa BIA - denominação também adotada e reconhecida pela administração central da UFPE e pela comunidade acadêmica em geral.

A bolsa concedida aos estudantes selecionados, quando implantada em 2004, no valor de R\$ 180,00 (cento e oitenta reais), mostrava-se com valor inferior às demais bolsas vigentes na universidade; e, como critério de contrapartida, na perspectiva de ampliar a articulação entre as universidades e as escolas da rede pública básica de ensino, os formuladores do Programa decidiram pela execução de um projeto acadêmico, por parte do bolsista, sob a supervisão de um professor orientador, em uma escola da rede pública, preferencialmente a escola onde o mesmo tivesse concluído seu ensino médio.

Esta prática, em tese, serviria de estímulo aos demais alunos da rede pública a dar continuidade aos estudos após a conclusão do ensino médio, influenciando positivamente em suas expectativas de cursar o ensino superior.

Em posição contrária a essa estratégia adotada pelas autoridades decisórias, encontramos em Gurgel (1986) referências a estudos de Bernheim (1978) que afirmam que, em nome do compromisso social da universidade muitas crenças foram apregoadas, inclusive a de proporcionar aos estudantes oportunidades de “familiarizar-se com os problemas de seu meio e de entrar em contato com o povo”, e de “devolver, em forma de serviços, parte do benefício que significa pertencer a uma minoria privilegiada, que tem acesso a uma educação

superior, em última instância paga pelo esforço de toda a comunidade” (GURGEL, 1986 p.37).

Este modelo de atuação foi adotado no período 2004 a 2007, e no âmbito da UFPE, o Programa ficou sob a coordenação da PROEXT, e contou em algumas etapas de operacionalização (convocação e cadastro) com a parceria da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROACAD), que assumia na época as funções da assistência estudantil.

Uma avaliação do processo de implementação do Programa BIA na UFPE, no período 2004-2006, foi nosso objeto de estudo, sistematizado em monografia de conclusão do curso de especialização *latu sensu* em Gestão Pública, elaborada com o propósito de identificar os pontos críticos de sua execução, e a partir daí, gerar informações gerenciais úteis à tomada de decisões no sentido de seu aperfeiçoamento.

A síntese dos resultados obtidos nesse estudo, apresentado em 2008, está resumidamente descrita nas seções subsequentes.

2.6.3 Síntese dos resultados do estudo anterior: da implementação à visão dos beneficiários do programa

Barros Silva e Draibe (NEPP, 1999) afirmam, com base em estudos produzidos por Weiss (1998), que a avaliação de um programa pressupõe o conhecimento de seu desenho, sua forma de implementação e seu funcionamento na teoria e na prática, sendo necessário inicialmente caracterizá-lo; e que por incorporar uma gama muito variada de componentes, estilos, pessoas e procedimentos, nem sempre se torna uma tarefa fácil.

A caracterização dos componentes²¹ do Programa BIA integrou o estudo anterior da autora sob o título “A avaliação como instrumento de gestão de programas – um estudo preliminar do processo de implementação do Programa de Incentivo Acadêmico – BIA na UFPE no período 2004 -2006”.

A metodologia adotada no estudo foi a pesquisa documental em documentos oficiais, relatórios de reuniões, cadastros e relatórios finais dos 108 alunos que participaram do

²¹ Considera-se como componentes, os objetivos, diretrizes, estratégias, atividades, formas de gestão, financiamento e requisitos e condições necessárias para a implementação do programa, bem como a especificação dos beneficiários, dos critérios de elegibilidade e as situações em que se dá a implementação.

Programa BIA nos anos de 2004 a 2006 e se constituíram na base de análise dos dados coletados, que apontaram para os resultados que se seguem.

a) Quanto ao processo de implementação do Programa

A base de sustentação do modelo de excelência em gestão pública contemporânea na perspectiva da eficácia dos programas, recomendado e adotado no GESPÚBLICA aponta para um estilo de gestão participativa, associando a dimensão política da tomada de decisões às de natureza técnica, responsáveis pela operacionalização e alcance dos objetivos e metas.

O estudo mostrou que a fase de concepção, formulação e o desenho do programa BIA, contrariamente às recomendações, não foi precedido por um planejamento compartilhado com os órgãos envolvidos em sua operacionalização, de forma a compatibilizar as decisões políticas com as medidas operacionais necessárias ao êxito da implementação.

Com a centralização das decisões nos órgãos financiadores, não houve documento referencial ou um plano de implementação com a definição de diretrizes, objetivos, metas e atribuições, discutido e construído com os agentes executores; e a própria institucionalidade do Programa, com parte das informações necessárias ao processo de implantação, ocorreu juntamente com o lançamento oficial do mesmo, por meio de assinatura de um termo de convênio de cooperação técnica, administrativa e financeira, celebrado entre os agentes financiadores e executores.

Tais lacunas repercutiram no processo de gestão operacional do programa, aqui entendido como o centro prático da ação, formadas pelo conjunto de atividades inter-relacionadas e interativas, que orientam os procedimentos operacionais.

A construção das normas e procedimentos ocorreu concomitantemente ao desenvolvimento da ação, o que gerou gargalos em todas as áreas de gestão (política-institucional, técnica, administrativa, acadêmica e gerencial) com repercussão direta no beneficiário do programa, o estudante oriundo de escola pública, que além de vivenciar constantes atrasos no recebimento da bolsa BIA, enfrentou dificuldades na sua atuação junto às escolas, “*locus*” definido pelos gestores para a prática acadêmica do estudante bolsista do BIA.

Estas escolas, por sua vez, por não terem sido mobilizadas a participar do processo de formulação, apresentaram em sua maioria desconhecimento quanto aos objetivos e propósitos

do Programa, e conseqüentemente ofereceram resistência à sua operacionalização no ambiente escolar.

b) Quanto à avaliação dos estudantes

Em 2004, ano de implantação do Programa BIA foi o período em que os alunos teceram mais críticas às instituições gestoras, principalmente pela falta de clareza dos papéis exercidos por cada uma das instituições envolvidas, e pela ausência de comunicação prévia com as escolas para divulgação do Programa, o que dificultou o acesso dos bolsistas às unidades escolares e sua relação com diretores e professores.

No ano seguinte, em 2005, constatamos uma redução das críticas à dimensão institucional, em relação aos órgãos gestores, e um maior foco de análise sobre a escola e suas deficiências operacionais e de infraestrutura para dar suporte ao desenvolvimento das atividades.

O ano de 2006 foi marcado pelas características inerentes a um ano de processo eleitoral, em que atrasos no pagamento das bolsas, associado à greve dos professores da rede estadual colocou em risco os objetivos principais do Programa.

Um aspecto apontado nos três anos objeto do estudo relacionou-se ao elevado grau de dificuldade do aluno recém-ingressante na universidade, inexperiente e imaturo intelectualmente, para elaborar um plano de trabalho para atuar na escola e identificar um professor orientador praticamente sem nenhum conhecimento da estrutura acadêmica.

A atuação dos bolsistas junto às escolas permaneceu com dificuldades (desconhecimento dos diretores, infraestrutura deficiente de equipamentos, horário não disponível para as atividades, professores desmotivados) em todo o período estudado, o que atribuímos a não formalização de ato ou procedimento de validação institucional do programa juntos às instituições “*locus*” da ação por parte da SEDUC.

As contribuições do Programa BIA à formação acadêmica dos alunos, todas de natureza positiva, expressaram a relevante importância da experiência vivenciada tanto no aspecto acadêmico, quanto nos aspectos social e pessoal.

As contribuições foram classificadas em três dimensões: pessoal, acadêmica-profissional e cidadã.

Na natureza **pessoal** foram destacados os aspectos que exerceram maior influência no crescimento pessoal do bolsista, como a aprendizagem de novas habilidades individuais

(atitudes) e sociais (relacionamento interpessoal) e com repercussão positiva também na vida acadêmica, tais como, o aumento da auto-estima, o desenvolvimento da capacidade de comunicação interpessoal, perda da timidez, desenvolvimento da capacidade criativa, reflexiva e crítica, trabalho cooperativo, responsabilidade para detectar e resolver problemas, amadurecimento intelectual, a ampliação da visão interdisciplinar e a coordenação de grupos e trabalho em equipe.

Na natureza **acadêmica-profissional**, os pontos que mais se destacaram na avaliação dos alunos, foram o apoio financeiro da bolsa como reforço importante à sua permanência na Universidade, a articulação teoria / prática e o acompanhamento de um professor, desde o início do curso e o desenvolvimento acadêmico e de engajamento à vida universitária, através da participação, mesmo que em poucos casos em projetos de iniciação à pesquisa científica, em projetos de extensão universitária e em outros programas acadêmicos; além de também oportunizar o desenvolvimento de habilidades para elaborar projetos e relatórios, observação de aulas, e aquisição de maturidade acadêmica.

Os encontros de caráter acadêmico-científicos e os encontros anuais de avaliação para a socialização das experiências e saberes entre os participantes foram assinalados como iniciativas positivas a serem continuadas, a moldes da I Jornada de Incentivo Acadêmico, realizada em junho de 2006.



Figura 10- Encontro anual de avaliação – UFPE, Dez/2006

Apresentação do projeto “O Design contemporâneo na escola pública: informações sobre a profissão, áreas de atuação e benefícios à sociedade” pelo orientador-tutor prof. Paulo Silva e os bolsistas BIA Gabriele Maria Silva dos Santos; Hélder Magno F. de Araújo; Milena A. Monteiro.

A I Jornada BIA, que integrou a programação do VI Congresso de Ensino/Pesquisa e Extensão da UFPE, foi realizada em parceria com a UFRPE e a UPE, com apoio financeiro da FACEPE, e contou com a apresentação de sessões de comunicação oral, palestras e sessões de pôsteres. Na ocasião foram apresentados 45 trabalhos nas modalidades oral e pôster, sendo 29 trabalhos por bolsistas BIA da UFPE, 13 da UFRPE, 1 da UPE/Nazaré da Mata e 2 da UPE/Garanhuns.



Figura 11 - Abertura da I Jornada BIA, UFPE, Jun/2006

Fonte: acervo fotográfico da PROEXT

A foto acima registra a abertura da I Jornada de Incentivo Acadêmico, realizada no dia 21/06 no anfiteatro do CTG, com a presença do então Reitor da UFPE, Prof. Amaro Lins presidindo a sessão de abertura, da Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos - Profa. Lícia Maia, do Pró-Reitor de Extensão – Prof. Anísio Brasileiro, da Coordenadora Pedagógica do BIA – Profa. Jurema Freire Lisboa, do Diretor do NEFD, prof. Edílson Fernandes, a Pró-Reitora Acadêmica da UFRPE, Profa. Maria José, Prof. Marcos Souza Leão, da Secretaria Estadual de Educação, o Prof. Fernando Machado, Diretor Científico da FACEPE e as professoras Suely Gomes e Maria Giseuda Barros, representantes da UPE/Nazaré da Mata e UPE/Garanhuns.

Na natureza **cidadã** foram consideradas as contribuições de natureza social agregadas à formação dos alunos, numa perspectiva de uma maior responsabilidade e participação na construção de uma sociedade melhor.

Neste item foram declaradas a influência da experiência no amadurecimento intelectual no despertar dos bolsistas para questões relacionadas à responsabilidade social e à cidadania, enquanto componentes importantes na formação acadêmica e cidadã, o que estimulou inclusive alguns alunos a dar prosseguimento ao projeto na escola, como voluntário, após o encerramento de sua vinculação institucional ao programa BIA

c) Quanto às conclusões e sugestões

Os resultados do estudo apontaram, em seu aspecto gerencial, para fragilidades identificadas desde a fase de formulação do programa, demonstrando que uma decisão política dissociada de um planejamento técnico - operacional pode influenciar e comprometer a eficácia do processo de implementação de um programa.

A avaliação, sob a ótica dos alunos beneficiados pelo Programa BIA no período 2004 a 2006, apesar dos vários problemas e dificuldades relatados em sua implementação, mostrou-se positiva, considerando os diversos aspectos de ordem pessoal, acadêmico e social agregados à sua formação acadêmica e ao seu engajamento à vida universitária.

Os principais pontos recomendados pelo estudo aos gestores do Programa em relação às duas dimensões analisadas, a conceitual-programática e a gerencial-operacional apontaram em duas direções:

1) Revisão dos critérios e das diretrizes conceituais e operacionais, de forma a que o programa se constitua de fato num instrumento de apoio à manutenção do aluno na Universidade; seja estimulando sua participação, na qualidade de iniciante, em atividades acadêmicas institucionalizadas de ensino, pesquisa e/ou extensão, já em execução, sob a orientação de professores; seja liberando por período mais longo, se possível até a conclusão do curso e com regularidade de prazos a bolsa de apoio financeiro, a qual deve ter valor equitativo às demais bolsas concedidas na UFPE.

2) A adoção de práticas gerenciais, que contemplem procedimentos de ordem político-institucional, técnicos e operacionais, e que garantam principalmente aos seus usuários resultados satisfatórios; assim como o monitoramento e a avaliação devem se tornar instrumentos gerenciais a serem utilizados pelos gestores, em todos os níveis da cadeia decisória, no decorrer da execução do programa, para assegurar o cumprimento dos objetivos, metas, prazos e outras ações necessárias ao seu êxito.

Os resultados apontados neste estudo anterior subsidiaram nossa opção metodológica , cujo percurso passaremos a traçar no próximo capítulo.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O capítulo anterior foi dedicado ao percurso conceitual que fundamenta as bases teóricas desta dissertação. Este capítulo tem por objetivo descrever o percurso metodológico adotado, na direção de obter as respostas às questões delineadas na pesquisa.

Método significa organização. *Logia* quer dizer estudo sistemático, pesquisa, investigação. Metodologia, portanto, etimologicamente significa a organização da pesquisa, ou seja, o estudo dos caminhos a serem percorridos e dos instrumentos usados para se fazer pesquisa científica, os quais respondem o como fazê-la de forma eficiente (GOLDENBERG, 2001 p.105).

A Metodologia, segundo Silva e Menezes (2005 p.4) tem a função de mostrar o “caminho das pedras” da pesquisa, auxiliando ao pesquisador a refletir e a desenvolver um novo olhar sobre o mundo, que se apresente curioso, indagador e criativo.

Entendemos, a partir daí, que o conceito de metodologia está intrinsicamente vinculado ao conceito de pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2007 p.157) “a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Gil (2008 p. 26) define a pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, cujo objetivo é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. Para o autor a pesquisa social é entendida como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social²².

Para Goldenberg (2001 p. 106) “a pesquisa é a construção de conhecimento original, que se traduz num trabalho de produção de conhecimento sistemático, produtivo e não meramente repetitivo, e que promove o avanço da área do conhecimento pesquisada”.

Segundo a autora a pesquisa pressupõe o cumprimento de três requisitos: 1) a existência de uma pergunta em busca de resposta (problema); 2) a elaboração de um conjunto de passos que levem à resposta (metodologia); 3) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida (resultados).

²² A realidade social na visão do autor é definida em sentido bastante amplo, e envolve todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais. O conceito de pesquisa social aplica-se às investigações realizadas no âmbito das mais diversas ciências sociais, incluindo Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Psicologia, Economia.

A autora também relaciona em seus estudos dois motivos que geram proposições de questões de pesquisa: os intelectuais, onde se englobam as pesquisas puras ou básicas (desejo de conhecer e compreender); e os práticos, nos quais se incluem as pesquisas aplicadas (desejo de conhecer para fazer algo melhor ou mais eficiente).

Gil (2008) compartilha das concepções de Goldenberg e acrescenta que a pesquisa aplicada, apesar de apresentar pontos de contato com a pesquisa pura ela tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Esse tipo de pesquisa mais utilizada pelos psicólogos, sociólogos, economistas, assistentes sociais e outros pesquisadores sociais, tem preocupação mais voltada para a aplicação imediata numa realidade circunstancial do que propriamente para o desenvolvimento de teorias de valor universal.

A principal característica da avaliação de programas e projetos é, segundo Cotta (1998), seu caráter aplicado, que tem por propósito a produção de resultados de utilidade prática.

Nesta mesma direção Thoenig (2000) advoga o uso pragmático da avaliação ao relacioná-la ao fornecimento de conhecimento utilizável orientado para a ação.

As relações existentes entre avaliação e pesquisa, segundo Cohen e Franco (1999) são estreitas, visto que a moldes da pesquisa aplicada a avaliação requer uma metodologia que envolve a utilização de um conjunto organizativo de instrumentos e técnicas investigativas na geração de conhecimentos sobre determinada realidade. A avaliação utiliza a metodologia da pesquisa como instrumento de aferição do alcance dos objetivos de políticas, programas e projetos sociais.

Diversos autores consideram a avaliação e a pesquisa avaliativa como conceitos sinônimos; outros os utilizam diferentemente. Cohen e Franco (Ibidem) referenciam Henningan *et al.* ao considerarem a pesquisa avaliativa enquanto um subconjunto do processo mais geral da avaliação.

Consideramos na formatação do escopo teórico-metodológico desse trabalho o conceito adotado pelo Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas direcionadas à Pobreza (GAEPP)²³, que considera a pesquisa avaliativa uma modalidade de pesquisa social aplicada com uso sistemático de procedimentos para analisar a conceptualização, o desenho, a implementação e as utilidades de programas sociais de intervenção (SILVA, 2008).

²³ O GAEPP é um grupo de pesquisa formado por docentes e discentes de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão, cadastrado no CNPq, voltado ao estudo, pesquisa, análise e avaliação de políticas públicas e programas sociais (SILVA, 2008).

Com base no pressuposto defendido por Goldenberg que a pesquisa tem como requisito essencial a existência de uma pergunta em busca de resposta (problema), é que centramos nossa pesquisa avaliativa na direção da seguinte pergunta central: “ **o Programa BIA é eficaz, em suas dimensões acadêmicas e de gestão político-institucional e gerencial ?**”

Esta pergunta central foi guiada pelas seguintes indagações complementares:

- O egresso do Programa BIA teve bom desempenho acadêmico, na perspectiva da permanência, da aprovação e da conclusão do curso no tempo regular?
- O Programa favoreceu oportunidades de engajamento do aluno egresso em outras atividades acadêmicas, contribuindo para sua permanência na universidade (sucesso)?
- Qual o olhar do orientador-tutor sobre o Programa, no aspecto de sua validade para inserção do estudante egresso de EP na prática acadêmica, e sobre a participação do estudante em projeto de pesquisa e/ou extensão sob sua coordenação?
- Qual a avaliação atual do programa em sua dimensão político-institucional e gerencial? Quais os avanços e as fragilidades?

3.1 TIPO DA PESQUISA

Considerando que o programa BIA incorpora o elenco de programas institucionais da UFPE, e com base nos objetivos desse estudo e nas referências conceituais e tipológicas apresentadas na seção 2.2.1, caracterizamos essa pesquisa como uma **pesquisa avaliativa aplicada**, em uma dimensão combinada de **formativa** (gera informações de um programa em andamento com o objetivo de aperfeiçoá-lo) e **somativa** (dedica-se a gerar conclusões sobre os efeitos do programa, o alcance de seus objetivos e propósitos) e, com abordagem analítica de natureza **quantitativa e qualitativa**.

A abordagem quantitativa, demonstrada através de quadros e tabelas estatísticas, expressam a caracterização da população-universo da pesquisa, e a quantificação dos resultados produzidos referentes ao desempenho acadêmico e ao engajamento dos bolsistas em outras atividades acadêmicas após seu egresso do Programa BIA.

Na abordagem qualitativa buscamos, na perspectiva da gestão, descrever e analisar os resultados do programa ao longo do período estudado, assim como a lógica das respostas ,

avaliando a dinâmica, a influência e a contribuição do Programa na trajetória acadêmica dos estudantes.

A pesquisa identifica-se, portanto, como uma proposta avaliativa em busca da caracterização do público beneficiário e da mensuração quantitativa dos resultados do programa, na perspectiva do desempenho acadêmico e benefícios junto aos estudantes, mas também enquanto avaliação propositiva que qualifica os processos e resultados sob a ótica da gestão político-institucional e gerencial do Programa BIA.

3.2 UNIVERSO E SUJEITOS DA PESQUISA

A partir dos teóricos estudados (Vergara, 2007; Marconi e Lakatos, 2007; Gil, 2008) o universo da pesquisa se constitui pelo conjunto dos elementos com características pré-definidas elencados como objeto da pesquisa; o que se traduz na população total e a população amostral.

Assim sendo, consideramos como sujeitos da pesquisa para fins de resposta à pergunta central do estudo os bolsistas egressos do Programa BIA e os orientadores-tutores (docentes e/ou técnicos-administrativos vinculados à UFPE).

Na categoria de ex-bolsistas o estudo abrange o conjunto total dos estudantes de graduação da UFPE e participantes do Programa no período 2004-2010, que cumpriram o período integral permitido pelas normas do programa, ou seja, 01 ano.

Considerando que no decorrer da execução do programa muitos dos bolsistas que iniciaram suas atividades, desligaram-se por motivos variados, dentre os quais, a migração para outros programas com bolsas acadêmicas e engajamento no mercado de trabalho, o grupo que permaneceu até o final do período permitido totalizou o universo de 361 estudantes participantes do programa no período 2004-2010, conforme distribuição no quadro a seguir:

Quadro 3 - Distribuição de bolsistas por período

Período	Nº Bolsistas
2004	30
2005	32
2006	40
2007	20
2008	78
2009	67
2010	94
TOTAL	361

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão –PROEXT

Marconi e Lakatos (2007) conceituam a amostra como uma parcela convenientemente selecionada do universo, ou seja, destaca-se apenas uma parte da população a ser sujeito da investigação. É um subconjunto do universo (Ibidem, 2007, p.225).

Gil (2008) classifica a tipologia de amostragens em dois grandes grupos: amostragem probabilística e não probabilística. Os tipos enquadrados no primeiro grupo são rigorosamente científicos; e os do segundo grupo dependem de critérios definidos pelo pesquisador e, portanto não envolvem embasamentos estatísticos ou matemáticos. Dentre os tipos de amostragem não probabilística destacam-se aquelas selecionadas por acessibilidade (facilidade de acesso aos elementos); e por tipicidade (subgrupo representativo da população alvo, com base nas informações disponíveis).

Com tal base teórica, e considerando a necessidade de compatibilizar os objetivos pretendidos e resultados esperados com o tempo dispendido na pesquisa de campo, a nossa escolha para selecionar a população amostral dos orientadores recaiu na **amostragem por tipicidade**, destacada do conjunto representativo da população total dos orientadores-tutores.

O critério delimitado para essa escolha foi o de o orientador ter tido sob sua tutoria no mínimo três bolsistas no período 2004-2010; quantitativo este, que julgamos representativo para gerar acúmulo de informações sobre o programa e emitir avaliação de desempenho e participação dos estudantes sob sua orientação.

A adoção deste critério nos levou a identificar uma população amostral de 42 docentes dentre os 225 que integram o banco de orientadores do programa BIA, o que corresponde a 19% do universo total, conforme quadro abaixo.

Quadro 4 - População total de orientadores X população amostral

Quantitativo de orientadores no período 2004/2010		
Nº total (universo)	orientadores com $n^{\circ} \geq 3$ bolsistas (amostra)	%
225	42	19%

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão –PROEXT

3.3 INDICADORES DA PESQUISA

Um indicador é uma medida geralmente quantitativa que porta um significado usado para apontar, indicar, substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato, de interesse teórico para pesquisa acadêmica, ou programático para formulação de políticas. É um recurso metodológico, que sinaliza algo sobre um aspecto da realidade ou sobre mudanças em processamento na mesma (JANUZZI, 2005, p.138).

Os indicadores constituem-se, segundo o autor em instrumentos que subsidiam as atividades de planejamento, monitoramento e avaliação e evidenciam o alcance de objetivos planejados ou situações esperadas, apontando para correções de rumos na trajetória das políticas, programas e projetos.

Considerando que essa pesquisa avaliativa tem como propósito mostrar a influência do programa no desempenho acadêmico dos estudantes egressos do mesmo, no período 2004-2010, através da análise dos resultados quanto à situação (evasão, retenção e conclusão), ao rendimento escolar (média da nota de aprovação) no curso; e engajamento acadêmico (estudantes que migraram do BIA para outros programas), se fez necessária a utilização de indicadores que permitissem mensurar esse desempenho.

Nesta direção, foram definidos como indicadores para avaliar o sucesso acadêmico dos estudantes os índices percentuais de conclusão do curso em tempo regular e nota média de aprovação; bem como o grau de aproveitamento e engajamento acadêmico, mensurado através do índice de absorção do egresso em outros programas de bolsas de natureza acadêmica, a moldes do PET, PIBIC, PIBEX ou PIBID.

3.4 COLETA DOS DADOS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

A coleta de dados é a etapa dedicada à obtenção das informações necessárias para responder às perguntas da pesquisa, em que são aplicados os instrumentos elaborados e as técnicas selecionadas.

Gil (2008) identifica como um dos elementos mais importantes na estruturação metodológica de uma pesquisa o delineamento dos procedimentos adotados para a coleta de dados, que segundo o autor podem ser definidos em dois grandes grupos : aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo situam-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental; e no segundo grupo está a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso (GIL, 2008, p.50).

Assim, para a coleta de dados dessa pesquisa nos utilizamos dos dois grupos referenciados por Gil (Ibidem). Para a fundamentação do arcabouço teórico e metodológico nos utilizamos quanto aos meios, da pesquisa bibliográfica a livros, revistas acadêmicas, artigos e trabalhos científicos publicados por via impressa e/ou eletrônica; e da pesquisa documental e de campo, na obtenção das informações diretamente com o objeto estudado – os ex-bolsistas e orientadores-tutores do Programa BIA.

A coleta dos dados se processou em fontes primárias e secundárias mediante a utilização dos seguintes instrumentos:

Pesquisa Bibliográfica → a pesquisa bibliográfica foi utilizada a partir de consultas à produção acadêmico-científica de vários autores, publicadas em meios impressos ou digitais, em livros, artigos, coletâneas, revistas, teses e dissertações, para formatar o embasamento teórico dos temas fundantes e transversais da dissertação: políticas públicas e suas derivações na política social, em específico na política educacional do ensino superior público; e a avaliação e sua polissemia conceitual e tipológica.

Pesquisa documental → A pesquisa documental processou-se em três fontes institucionais:

1) Base normativa da UFPE, constituída pelos relatórios de gestão, planejamento estratégico institucional (PEI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) relatório da comissão permanente de avaliação (CPA) e plano político pedagógico institucional (PPPI);

- 2) Base documental do Programa BIA, formada pelo conjunto de documentos institucionais de gestão (diretrizes, instrumento de convênio, editais, planos, relatórios, fichas cadastrais dos bolsistas), elaborados pela FACEPE e/ou Coordenação de Gestão da Extensão, unidade responsável pela operacionalização do programa BIA, no âmbito da UFPE, e disponíveis nos acervos da PROEXT;
- 3) Sistema de Gestão Acadêmica da UFPE (SIG@) para identificar, através de consulta ao cadastro individual, o desempenho e a situação acadêmica do grupo pesquisado, quanto à retenção ou evasão, assim como sua média de aprovação final, em caso de conclusão do curso.

Pesquisa de campo quantitativa-descritiva → Marconi e Lakatos (2007) definem a pesquisa de campo enquanto técnica utilizada com o objetivo de obter informações sobre o problema que se deseja solucionar, de uma hipótese que se almeja comprovar, ou descobrir fenômenos e relações entre eles (Ibidem, 2007 p.188)

Gil (2008) complementa a abordagem anterior ao afirmar que os estudos de campo procuram mais o aprofundamento das questões propostas relativas a um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes.

No caso desta pesquisa, buscamos responder à pergunta objeto da investigação junto ao grupo específico dos ex-bolsistas do Programa BIA.

Marconi e Lakatos (Ibidem) referenciam Tripodi *et al* ao dividirem a pesquisa de campo em três grupos: quantitativo-descritivo, exploratórios e experimentais.

A modalidade quantitativo-descritiva, grupo no qual elencamos a natureza da nossa pesquisa consiste em investigação empírica com a finalidade, dentre outras, a de estudos de avaliação de programas. Procuram efeitos e resultados de um programa e empregam recursos quantitativos para coleta de dados sobre populações ou amostras de populações e programas e se utilizam de técnicas de coleta de informações, a moldes de questionários.

O questionário é definido por Gil (2008) como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações.

Adotamos o questionário enquanto técnica para a coleta dos dados junto aos sujeitos da pesquisa: os ex-bolsistas BIA e os orientadores-tutores.

Dentre os motivos que nos levaram a optar pelo uso do questionário, destacam-se:

- Possibilidade de alcançar o universo delimitado (361 estudantes e 42 orientadores) simultaneamente;
- Facilidade de resposta *on line* diretamente no corpo do e-mail;
- Expectativa de obter maiores índices de respostas;
- Possibilidade de obtenção das respostas mais rápidas;
- Recebimento das respostas já catalogadas pelo aplicativo;
- Maior uniformidade na avaliação, considerando a natureza impessoal do instrumento;
- Maior liberdade ao pesquisado nas respostas, protegido pelo anonimato e pela facilidade de escolha do dia e hora mais favorável do envio da resposta;
- Maior facilidade na tabulação dos dados pelo pesquisador.

A remessa do questionário se deu através de correspondência eletrônica (e-mail), com uso da ferramenta disponível no *Google.doc*²⁴, acompanhado de uma carta de apresentação da pesquisa, seus objetivos e propósitos, conclamando a colaboração dos informantes a respondê-los em prazo estipulado.

Quanto à forma das perguntas, utilizamos a classificação adotada por Marconi e Lakatos (2007) para a elaboração do questionário. O mesmo foi construído com perguntas **abertas** (possibilita ampla liberdade na resposta), **fechadas** (limita a resposta entre duas opções) e de **múltipla escolha** (permitem a escolha de uma ou mais alternativa dentre as que são apresentadas), na perspectiva de possibilitar tanto a emissão de opiniões e comentários, quanto de julgamentos, através de escalas com graus de intensidade e prioridade para um mesmo item.

No ato da inserção das perguntas na ferramenta auxiliar escolhida (*google.doc*) nos deparamos com uma limitação do aplicativo, que nos impediu de utilizar a técnica do escalonamento de respostas por ordem crescente de priorização, o que exigiu a reformulação de algumas perguntas.

Na fase da coleta dos dados, por meio do *google.doc*, ao relacionarmos os endereços eletrônicos dos estudantes para remessa do questionário, constatamos que 30 participantes do período 2004 a 2006 não possuíam *e-mail*, ou seja, o equivalente a 30% a menos do

²⁴ O **Google Docs** é um pacote de aplicativos do [Google](http://www.google.com) que se compõe de processador de texto, editor de apresentações, editor de planilhas e editor de formulários e possibilita a criação e o compartilhamento de documentos, planilhas e apresentações. Possibilita o agrupamento de dados, a tabulação e a representação estática e gráfica dos resultados.

quantitativo previsto; o que nos levou a fazer contatos via telefone residencial e/ou móvel, no caso dos disponíveis em suas fichas cadastrais.

Contabilizamos ainda devoluções de e-mails na ordem de 32%, correspondente a aproximadamente 115 estudantes, provavelmente em função de endereços eletrônicos desatualizados e/ou desinteresse em responder ao questionário.

Deparamo-nos assim com uma das limitações do uso do questionário apontada por Gil (Ibidem) quanto à falta de garantia de respostas e devolução pela maioria das pessoas, o que pode implicar na significativa diminuição do universo pesquisado e/ou da representatividade da amostra.

Em razão disso, consideramos para efeito de correspondências válidas enviadas o total de 216 estudantes efetivamente consultados, o que representa 60% do universo anteriormente definido de 361 estudantes. Desse quantitativo, 40 questionários foram devidamente respondidos e devolvidos, conforme demonstramos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Nº de questionários respondidos pelos egressos do BIA

Ano / participação	Nº de questionários respondidos	Percentual
2004	07	18%
2005	01	3%
2006	04	10%
2007	01	3%
2008	08	20%
2009	06	15%
2010	13	33%
Total	40	100%

Fonte: questionários preenchidos e recebidos no google.doc

Conforme a tabela, as respostas obtidas foram na ordem de 18,5% do universo consultado, o que a nosso ver, considerando a natureza da pesquisa (não censitária), não implica em distorções nos resultados a serem analisados; além de não distanciar-se em excessivo do índice médio de devoluções de questionários, que alcançam índices em torno de 25% (MARCONI E LAKATOS, 2007, p.203).

Em relação aos orientadores-tutores, cuja população amostral foi de 42 orientadores os questionários foram integralmente remetidos com a utilização da mesma ferramenta

explicitada no item 2.4. Foram respondidos 16 questionários, o equivalente a 38% da meta desejada, o que consideramos satisfatório, por ter sido superior aos índices de respostas fornecidas pelos ex-bolsistas, e por estar acima da média histórica de respostas a questionários de pesquisas.

3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As fases posteriores à coleta dos dados são dedicadas à apresentação e análise de seus resultados. Essas duas fases, que são estreitamente relacionadas foram executadas concomitantemente e, considerando que na formulação do questionário constaram perguntas estruturadas (fechadas), não estruturadas (abertas) e de múltiplas escolhas, a abordagem dos dados levantados e conteúdos informados foi de natureza quantitativo-descritiva e qualitativa.

Alguns passos foram observados na sequência de apresentação e análise dos dados, referenciados na metodologia de Gil (2008), a saber: definição das categorias de análise, tabulação, análise estatística e qualitativa e a interpretação.

No plano da análise qualitativa adaptamos nosso esforço interpretativo no referencial teórico da análise de conteúdo, estudada por Laurence Bardin (1977).

Na visão do autor, trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição (relacionar as características), inferência (dedução de maneira lógica) e interpretação (dar significado às características) do conteúdo das mensagens, decorrentes de discursos diversificados.

Assim, no processo de codificação²⁵ as diversas respostas foram agrupadas em unidades de registro por categorias temáticas, desmembradas em subtemas, em que os critérios de escolha e delimitação foram orientados pela analogia de conteúdo da dimensão da análise determinada pelo objetivo pretendido.

No plano quantitativo, o uso da ferramenta do *google.doc* na fase de tabulação dos questionários mostrou-se opção eficaz visto que o armazenamento eletrônico dos dados

²⁵ A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades de registros, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. A organização da codificação compreende três opções: o recorte (escolha das unidades de registro); a enumeração (escolha das regras de contagem); a classificação e a agregação (escolha das categorias) (BARDIN, 1977, p.103).

reduziu não somente o tempo destinado a essa etapa, como também facilitou a organização e análise quantitativa, através da consolidação dos dados, representados por tabelas e gráficos.

No caso das informações levantadas no SIG@, utilizamo-nos da ferramenta disponível no *Excel*²⁶ para proceder ao cálculo e a consolidação dos dados coletadas no histórico acadêmico dos estudantes.

As categorias de análise foram configuradas em duas dimensões: a dimensão acadêmica, em que a avaliação retrata, através da visão do ex-bolsista e do orientador a influência do programa na trajetória acadêmica dos estudantes egressos, demonstrados através dos dados tabulados a partir dos questionários e dos indicadores de desempenho acadêmico coligidos no SIG@; e a dimensão da gestão político- institucional e gerencial, em que analisamos o alcance dos objetivos do Programa BIA, com a sinalização das mudanças ocorridas a partir da sua implementação, as fragilidades ainda existentes, e os aspectos que requerem revisão com vistas ao seu contínuo aperfeiçoamento.

Este capítulo que teve por objetivo traçar o percurso metodológico em direção às respostas da pesquisa desdobra-se no capítulo que se segue, com a apresentação dos dados quantitativos e qualitativos do estudo, demonstrados por meio de quadros e tabelas, seguidos da análise interpretativa dos resultados.

²⁶ O Excel é um programa criado pela empresa americana Microsoft, em 1987, que permite criar planilhas e tabelas que calculam automaticamente os totais de valores numéricos inseridos, que atua como ferramenta de apoio à tabulação e análise de dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO

As pesquisas avaliativas junto a programas públicos, conforme já abordado no item 1.3 têm por objetivo compreender, explicar, identificar distorções e propor mudanças no funcionamento do programa.

A partir do entendimento que no estudo em questão nosso objetivo não é apreciar as circunstâncias e estratégias de implementação do Programa BIA, mas avaliar a sua eficácia, na perspectiva das mudanças e dos efeitos²⁷ gerados na realidade do programa e na trajetória universitária do bolsista egresso no período definido, dedicaremos os próximos itens à apresentação e análise dos resultados da pesquisa, conforme descrito no capítulo anterior, a saber: quanto à dimensão acadêmica e quanto à dimensão da gestão (política-institucional e gerencial).

4.1 DIMENSÕES ACADÊMICAS: NA PERSPECTIVA DO ESTUDANTE E DO ORIENTADOR

A pesquisa em documentos oficiais, relatórios, sistema SIG@, fichas cadastrais e as respostas recebidas dos questionários dos bolsistas que participaram do Programa BIA nos anos de 2004 a 2010, e dos orientadores selecionados na população amostral foram a base de análise dos dados, cujos resultados passamos a caracterizar, descrever e interpretar nos quadros e tabelas apresentados nos itens a seguir.

As tabelas 2 a 6 consolidam dados coletados das fichas cadastrais dos ex-bolsistas; as tabelas 7 e 8 e as de 12 a 16 traduzem respostas obtidas por meio dos questionários; as tabelas 17 a 19 foram coletadas em outras fontes documentais (PROEXT e COVEST); e as de 9 a 11 foram objeto de consulta ao SIG@.

²⁷ Para Cohen e Franco (1992 p.91) efeito é todo comportamento ou acontecimento que recebeu influência de algum aspecto do Programa.

4.1.1 Caracterização do perfil geral do bolsista BIA

O levantamento realizado, cujas informações encontram-se consolidadas nos quadros abaixo, teve como fonte de consulta os cadastros dos bolsistas na PROEXT e no SIG@ ; foi também parte integrante dos relatórios submetidos à FACEPE no período 2008-2011. No período anterior à implantação dos editais (2004-2007) os resultados foram apresentados nos I, II e III seminários de avaliação do programa, coordenados pela autora, na qualidade gestora operacional do programa BIA no período 2004 a 2011.

Destacamos na caracterização do perfil dos ex-bolsistas BIA, as seguintes categorias: identidade de gênero, faixa etária, região de origem residencial, grandes áreas do curso de graduação e a natureza da atividade acadêmica exercida pelo bolsista no período de participação no Programa.

Tabela 2 - Quanto a identidade de gênero

SEXO	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL	%
masculino	16	22	23	08	32	26	58	185	52%
feminino	14	10	17	12	46	41	36	176	48%
Total	30	32	40	20	78	67	94	361	100%

Fonte: Fichas de cadastro dos estudantes egressos do programa no período 2004 – 2010

Tabela 3 - Quanto à faixa etária

IDADE	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL	%
18 a 20	04	10	19	11	47	34	47	172	48%
21 a 29	26	21	20	07	29	29	40	172	48%
+ 30	-	01	01	02	02	04	07	17	4%
Total	30	32	40	20	78	67	94	361	100%

Fonte: Fichas de cadastro dos estudantes egressos do programa no período 2004 – 2010

Tabela 4 - Quanto ao município de origem

Região	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL	%
Capital Recife	16	17	20	09	35	34	54	185	51%
Região Metropolitana	14	15	15	09	41	26	22	142	39.5%
Mata Norte	-	-	03	02	02	03	10	20	6%
Mata Sul	-	-	-	-	-	-	02	02	0.3%
Agreste	-	-	02	-	-	04	05	11	3%
Sertão	-	-	-	-	-	-	01	01	0.2%
Total	30	32	40	20	78	67	94	361	100%

Fonte: Fichas de cadastro dos estudantes egressos do programa no período 2004 – 2010

Tabela 5 - Quanto às grandes áreas dos cursos de graduação

Áreas	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total	Curso de maior concentração
Ciências Sociais Aplicadas	09	05	03	01	20	20	09	67 (19%)	Serviço Social, C. Contábeis e Secretariado
Ciências Humanas e Jurídicas	05	06	05	05	23	11	29	84 (23%)	Geografia e História
Ciências da Educação	04	-	02	-	03	10	06	25 (7 %)	Pedagogia
Ciências da Comunicação, Letras, Artes e Turismo	03	14	19	06	22	10	42	116 (32%)	Lêtras e Música
Ciências Biológicas	03	03	02	01	02	06	-	17 (4,5%)	Ciências Biológicas
Ciências da Saúde	01	01	04	02	05	04	01	18 (5%)	Apenas odontologia e enfermagem se repetiram por anos alternados.
Ciências Exatas e da Natureza	04	02	03	01	-	03	-	13 (3,5%)	Licenciatura em Física
Ciênc. Computação	-	01	-	01	01	-	04	07 (2%)	-
Engenharias	01	-	02	03	02	03	03	14 (4%)	-
TOTAL	30	32	40	20	78	67	94	361 (100%)	

Fonte: Fichas de cadastro dos estudantes egressos do programa no período 2004 – 2010

Tabela 6 - Quanto à natureza acadêmica da atividade exercida

Atividade Acadêmica	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL	%
Escola	29	24	39	-	-	-	-	92	26%
Projeto de extensão	01	08	01	13	47	34	26	130	35%
Projeto de pesquisa	-	-	-	07	31	21	52	111	31%
Projetos de pesquisa/extensão (pesquisa-ação)	-	-	-	-	-	12	16	28	8%
Total	30	32	40	20	78	67	94	361	100%

Fonte: Fichas de cadastro dos estudantes egressos do programa no período 2004 – 2010

A análise dos dados dispostos nas tabelas constantes nas tabelas 2 a 6 apontam para os seguintes resultados:

- Predominância do sexo masculino (52%) sobre o feminino (48%), embora refletindo no quantitativo geral um percentual reduzido de diferença. No período 2007 a 2009 observa-se uma superação do quantitativo de mulheres sobre os homens; o que revela uma tendência de aumento progressivo do acesso das mulheres ao ensino superior, ocorrência que vem sendo evidenciada nas estatísticas oficiais do MEC.

- Quanto à faixa etária, observa-se que no período entre 2004 a 2006 há uma predominância do grupo pertencente à faixa entre 21 e 29 anos (66%), o que confirma uma tendência apontada por estudos na área que os alunos oriundos de escolas públicas, em sua maioria, ingressam mais tardiamente na universidade pública, por razões de atrasos na conclusão do ensino médio e da não aprovação em sua primeira tentativa no exame do vestibular. A faixa etária entre 18 e 20 anos mostrou um percentual de 32%, o que se traduz em mais de 100% de diferença entre uma categoria etária e outra. Percebe-se, no entanto, a partir de 2007 uma inflexão dessa tendência, cujos dados revelam uma superação dos estudantes da faixa etária entre 18 a 20 anos (54%) sobre a categoria de 21 a 29 anos (40%). Uma das suposições que apontamos para tal inversão correlaciona-se à implantação pela UFPE, a partir de 2006, do bônus de 10% na nota final dos alunos que tiveram todo o Ensino Médio cursado em escolas públicas, o que ampliou as oportunidades de ingresso na universidade do segmento etário mais jovem. No total geral observa-se igual percentual de 48%, tanto para a faixa de 18 a 20 anos, quanto para a faixa de 21 a 29 anos.

- 90.5% dos alunos têm residência em Recife e municípios da Região Metropolitana, confirmando a pouca acessibilidade de alunos do interior do Estado ao campus da UFPE em Recife. A partir de 2006 é que se observa presença de estudantes de outras regiões geográficas do Estado, sendo 6.3 % dos municípios da região da Zona da Mata, 3% do Agreste e apenas 0.2% de municípios do Sertão. Esse fenômeno, que carece de investigação, leva-nos a supor que a implantação do sistema de bônus ao argumento final da nota dos aprovados no vestibular, oriundos do interior do Estado, pode ter contribuído para ampliar as oportunidades de ingresso desses estudantes na Universidade.

- Quanto aos cursos de graduação, os dados revelam que as áreas de maior concentração dos ex-bolsistas PBIA ao longo do período 2004-2010 foi a de ciências da comunicação, letras e artes (32%) com predominância dos cursos de letras e música, seguida das ciências humanas, com os cursos de história e geografia (23%); e ciências sociais aplicadas com maior ênfase nos cursos de serviço social, ciências contábeis e secretariado (19%). Esse conjunto das ciências sociais, humanas e das artes, letras e comunicação absorveram 74% do total dos bolsistas egressos do programa BIA. Os cursos das áreas das ciências da saúde, cuja entrada de estudantes oriundos de escolas públicas (caso dos ex-bolsistas BIA) acentuou-se a partir de 2006, com a implantação do sistema de bônus de 10% contabilizaram apenas 5% ao longo do período estudado, tendo sido o curso de medicina frequentado por apenas 01 bolsista e o curso de odontologia e enfermagem, que se repetiram em anos alternados com 03 e 05 estudantes respectivamente. Com percentual de 4,5% o curso de ciências biológicas foi o predominante nessa grande área do conhecimento, seguido do curso de biomedicina. A área de educação teve 7% dos bolsistas, formada exclusivamente por estudantes do curso de pedagogia, visto ser este o único curso a integrar esse grupo. O conjunto das ciências, ditas “duras”, formado pelo grupo das engenharias, das ciências exatas e da natureza e das ciências da computação contaram com a frequência de 4%, 3,5% e 2% de bolsistas BIA, respectivamente.

Tais índices confirmam resultados de pesquisa de campo realizada por Zago entre 2001 e 2003 na UFSC, e publicada em artigo da Revista Brasileira de Educação em 2006, ao considerar que a escolha por parte de estudantes de escolas públicas geralmente recai naqueles cursos que eles julgam mais condizentes com a sua realidade – os menos concorridos e de menor prestígio social - por proporcionarem maiores chances de aprovação e menor risco de exclusão. Segundo a pesquisadora a origem social tem grande influência na escolha e no

acesso às carreiras de mais prestígio na sociedade, pois a ela vinculam-se os antecedentes escolares e outros denominados “tickets de entrada”, como a situação sócio-econômica e cultural dos pais. A autora reforça sua posição na tese de Grignon e Gruel (1999), segundo a qual “os estudantes de origem popular dificilmente se aventuram fora do seu meio de origem” e “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração” (ZAGO, 2006, p. 232).

Na UFPE, identificamos situação análoga na declaração da Pró-Reitora de Assuntos Acadêmicos, professora Ana Cabral, divulgada no Jornal do Comércio em 23/10/2012, ao afirmar:

Pelo histórico dos últimos vestibulares, percebemos que, mesmo com o bônus de 10% que concedíamos até o ano passado, era baixo o percentual de candidatos de colégios públicos aprovados nas graduações mais concorridas. Em medicina, por exemplo, em 2011, foram 3,6% e nas engenharias, 6,5% (Jornal do Comércio, 2012).

Quanto ao local de execução do projeto verificamos que nos três primeiros anos de funcionamento do Programa BIA 90.7% dos alunos desenvolveram seus planos de atividades na escola, conforme diretrizes do programa. Os 9.3% restantes vincularam-se a projetos de extensão já em andamento, em virtude principalmente, de sua escola de origem localizar-se no interior do Estado. A partir de 2007, com a flexibilização da exigência anteriormente adotada, 35% dos bolsistas vincularam-se a projetos de extensão e 31 % em projetos de pesquisa da própria universidade; e em 2009, com o lançamento de edital conjunto de pesquisa-ação pela Pró-Reitorias de Extensão (PROEXT) e de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) passamos a incluir a opção por engajamento em projetos de pesquisa-ação, que obteve o índice de 8% da participação dos bolsistas.

4.1.2 Perfil socioeconômico e participação na vida econômica do grupo familiar

Conforme exposto no capítulo 2, seção 2.4 os questionários respondidos pelos ex-bolsistas correspondeu a 18,5% do universo consultado.

A situação de renda dos ex-bolsistas BIA e o seu grau de participação na vida econômica familiar foi objeto de consulta via questionário eletrônico, considerando a indisponibilidade de tais informações em suas fichas cadastrais.

Isto posto, passamos a demonstrar nas tabelas que se seguem o perfil socioeconômico dos ex-bolsistas BIA que responderam ao questionário.

Tabela 7 – Distribuição dos estudantes segundo a renda mensal

Renda Mensal*	Nº de estudantes	Percentual
Até 1 salário mínimo	04	10 %
Até 2 salários mínimos	15	38 %
Até 3 salários mínimos	04	10 %
Até 4 salários mínimos	07	18%
Até 5 salários mínimos	05	12 %
Até 6 salários mínimos	02	5 %
De 6 a 10 salários mínimos	02	5%
Acima de 10 salários mínimos	01	2%
Total	40	100%

Fonte: questionários respondidos no google.doc, 2012.

(*) valor do salário mínimo vigente: R\$ 622,00

Tabela 8 – Participação do estudante na vida econômica do grupo familiar

Participação na vida economica	Nº de estudantes	Percentual
Integralmente sustentado pela família	14	35 %
Recebe ajuda financeira para complementar o sustento	10	25 %
É responsável pelo próprio sustento	08	20 %
Se auto sustenta e ajuda o sustento da família	08	20%
Total	02	100 %

Fonte: questionários respondidos no google.doc, 2012.

Ao analisar as tabelas 7 e 8 referentes à situação de renda familiar dos estudantes e a sua participação na vida econômica do grupo familiar observamos:

- 88 % dos estudantes enquadram-se na renda familiar entre 01 e 05 salários mínimos (R\$ 622,00 a R\$ 3.110,00), o que corresponde, segundo a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP às classes econômicas B², C¹, C², D e E. Tais resultados confirmam dados da pesquisa divulgada em agosto de 2011 pela ANDIFES, encomendada em 2010 ao Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), para identificar o perfil dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras. Na citada pesquisa a Região Nordeste contabilizou 73% dos estudantes de graduação enquadrados na classe econômica B², C, D e E, o que, se traduzia na categoria de renda entre R\$ 430,00 e R\$ 2.656,00, segundo valores do salário mínimo na época pesquisada.
- 60% dos estudantes recebem ajuda do grupo familiar para se sustentar, seja integralmente ou de forma complementar, enquanto 40% representa aqueles responsáveis pelo auto-sustento e pelos que contribuem financeiramente com a manutenção das despesas familiares.

Diante dos dados apresentados, segundo o quantitativo de questionários respondidos e, portanto não passível de generalizações, podemos inferir que 88% dos estudantes participantes do Programa BIA pertencem às classes populares, sendo que 48% tem renda média familiar na faixa de aproximadamente dois salários mínimos. O grupo pertencente a esta classe de renda integral, segundo a pesquisa do FONAPRACE (2011) o contingente de estudantes, potencial demandatário de apoio institucional, na forma de benefícios estudantis (bolsas, serviços, auxílios) para se manter na universidade e alcançar o sucesso acadêmico.

Confirmamos tal tendência em trabalho dissertativo de Silva (2010, p. 141) ao referenciar dados divulgados pelo IBGE/PNAD/2002 demonstrando que 78,1% das famílias brasileiras situam-se na faixa de renda de até dois salários mínimos e que reduzida parcela de estudantes de origem pobre, equivalente a 8,2% da população universitária brasileira pertencente a esta faixa de renda, consegue chegar à universidade, vencendo o obstáculo seletivo do vestibular.

4.1.3 Quanto ao desempenho acadêmico: vínculo, média geral de aprovação e engajamento em outros programas

Consideramos como indicadores para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes (sucesso ou insucesso) o índice da nota média final de aprovação dos mesmos e as taxas de conclusão do curso em tempo regular; bem como o grau de aproveitamento e engajamento acadêmico, mensurado através do índice de absorção (engajamento) do egresso em outros programas de natureza acadêmica.

Nesta perspectiva adotamos duas categorias de análise: a primeira, identificada pela situação de vínculo do estudante, definida pela sua condição de diplomação/formatura (curso de graduação concluído), de matrícula (curso em andamento) e/ou retenção (permanência além do tempo regular do curso) ou desistência (abandono do curso), que é caracterizada, neste caso como evasão; e a segunda, constituída pela média geral de aprovação no curso, considerando os ingressantes no período de 2004 a 2007, como concluído, em função do esgotamento do prazo médio de integralização curricular, definido pelos cursos. Os estudantes ingressantes nos períodos de 2008 a 2010 foram enquadrados na categoria de curso em andamento. Os dados demonstrados nas tabelas 9 a 11 foram coletados no SIG@, mediante consulta ao histórico escolar personalizado do universo total de estudantes participantes do Programa BIA no período definido.

4.1.3.1 Quanto à situação de vínculo

Tabela 9 - Situação de vínculo do ex-bolsista no período 2004-2010

ANO	Diplomado/ Formado		Matriculado		Trancado		Mobilidade Estudantil		Desistente		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2004	24	80%	-	-	-	-	-	-	06	20%	30
2005	21	67%	06	18%	-	-	-	-	05	15%	32
2006	31	78%	03	7%	-	-	-	-	06	15%	40
2007	11	55%	03	15%	01	5%	-	-	05	25%	20
2008	23	30%	43	56%	03	4%	02	3%	07	9%	78
2009	01	1%	60	90%	-	-	-	-	06	9%	67
2010	-	-	81	87%	01	1%	05	5%	07	7%	94
Total	111	30%	196	55%	05	1%	07	2%	42	12%	361

Fonte: SIG@, 2012

A análise da Tabela 9 nos permite inferir a seguinte interpretação aos resultados:

- A média de 75% dos estudantes ingressantes no período entre 2004 e 2006 concluiu o curso de graduação no tempo regular. A taxa de retenção, caracterizada pela não conclusão do curso no período da coleta de dados no SIG@ (novembro/2012) decresceu de 18% para 7%; e o índice médio de evasão foi de aproximadamente 16%. Esses índices vem confirmar aproximação aos estudos apresentados por Lobo e Lobo (2012) sobre evasão no ensino superior brasileiro, abrangendo o período de 2000 a 2010, ao revelar que na última década as taxas de evasão situaram-se entre 17,14% e 18,69%.
- O ano de 2007 configurou-se como um ano atípico, em função da greve de docentes que durou 112 dias, iniciada em setembro de 2005 e encerrada em dezembro do mesmo ano. Esse fato acarretou desdobramentos no calendário acadêmico, que sofreu profundas modificações, com reflexos no cronograma das atividades regulares de seleção, matrícula e formatura dos estudantes; e na dinâmica do andamento e da integralização das disciplinas no tempo previsto. Tal ocorrência refletiu na redução dos índices de estudantes formados no ano de 2007, em relação aos anos anteriores (55%). Considerando que o início das aulas do semestre 2007.1 aconteceu no final de abril, o ingresso, a seleção e o engajamento dos estudantes no Programa BIA também ocorreu tardiamente e em número reduzido. O maior índice de desistência do curso por parte dos estudantes verificou-se neste exercício (25%), mas não podemos atribuir relação de causalidade entre o contexto (greve) e a evasão, por não dispormos de dados para confirmar tal suposição. Naquele ano, segundo Tessler (2006), o ProUni consagrou-se como uma alternativa atraente para o ensino superior em instituições privadas para egressos de escolas públicas, o que pode ser uma tentativa de explicação da diminuição significativa do número de candidatos oriundos de escolas públicas na maioria das universidades públicas brasileiras.
- O ano de 2008 contabilizou 30% dos estudantes formados, 56% cursando e apenas 9% desistentes, demonstrando uma significativa redução dos índices de evasão em relação aos anos anteriores, o que nos leva a correlacionar com a implantação do REUNI, em abril de 2007 e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em dezembro do mesmo ano. A instituição desses instrumentos governamentais na perspectiva de ampliar o acesso e reduzir a retenção e evasão desponta como contribuição para o aumento das condições de

permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social, conforme o caso dos participantes do Programa BIA.

- Nos anos subsequentes, os índices de evasão mantiveram-se em 9% em 2009, e reduziram para 7% em 2010, traduzindo os efeitos positivos do Programa REUNI e PNAES quantos aos seus objetivos de redução da evasão. Os índices de formatura dos estudantes mantiveram-se elevados, alcançando a média de 89% no período.
- A mobilidade estudantil, caracterizada pela possibilidade dos estudantes de graduação vinculados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) realizar temporariamente disciplinas de seu curso em outras IFES, mantendo-se o vínculo com a instituição de origem, foi observada nos anos de 2008 e 2010, com percentuais de participação de 3% e 5%, respectivamente;
- A situação de trancamento de matrícula só foi verificada nos anos de 2007, 2008 e 2010, com apresentação de índices reduzidos, sendo que o maior (5%) foi observado no ano de 2007, ano considerado atípico, conforme análise realizada em item anterior.

4.1.3.2 Quanto à média geral

Tabela 10 - Dos egressos diplomados (formados)

Média Geral	Notas 6 a 7		Notas 7,1 a 8		Notas 8,1 a 9		Notas acima de 9		Nº de estudantes formados
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2004	-	-	11	46%	13	54%	-	-	24
2005	01	4%	05	24%	09	43%	06	29%	21
2006	-	-	05	16%	22	71%	04	13%	31
2007	-	-	01	9%	09	82%	01	9%	11
2008(*)	-	-	06	26%	17	74%	-	-	23
2009	-	-	-	-	01	1%	-	-	01
Total	01	1%	28	24%	70	65%	11	10%	111

Fonte: SIG@, 2012

(*) 30% de estudantes formados e 56% em curso

Tabela 11 - Dos estudantes em curso (cursantes)

Média Geral	Notas abaixo 6		Notas 6 a 7		Notas 7,1 a 8		Notas 8,1 a 9		Notas acima de 9		Nº de cursantes
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
2005	-	-	02	33%	02	33%	01	17%	01	17%	06
2006	-	-	-	-	02	66%	01	34%	-	-	03
2007	-	-	01	34%	-	-	02	66%	-	-	03
2008	-	-	05	11%	09	21%	25	58%	04	9%	43
2009	02	3%	02	3%	27	45%	24	40%	05	9%	60
2010	01	1%	07	9%	16	20%	52	64%	05	6%	81
Total	03	1,5%	17	8%	56	28.5%	105	54%	15	8%	196

Fonte: SIG@, 2012

Os dados apresentados nas tabelas 10 e 11 expressam os seguintes resultados:

- 54% dos participantes do programa BIA no ano de 2004 concluíram o curso com nota final de aprovação acima de 8;
- Em 2005, 72% formou-se com média superior a 8, dos quais 29% com média acima de 9 ;
- Em 2006 a categoria de estudantes com nota superior a 8 elevou-se para 84%, índice que continuou a crescer em 2007, contabilizando 91% dos estudantes com nota acima de 8;
- Em 2008, aproximadamente 30% dos estudantes do período cumpriram a integralização das disciplinas do curso, acelerando assim a titulação e a condição de formados; a análise parcial demonstra que 74% desses estudantes obtiveram nota média geral superior a 8,0;
- Nos anos de 2009 e 2010, 94% e 90% dos estudantes, respectivamente, vem até então obtendo médias de aprovação acima de 7,0, visto que os ingressantes nesse período ainda estão em processo de formação.

Barbosa et al (2008), em texto produzido pelo Observatório de Favelas , como parte integrante do relatório de pesquisa²⁸ realizada ao longo de 2007 sobre política afirmativa na universidade pública brasileira referenciam estudos acadêmicos, realizados em diversas IFES (UFMG, UFSM, UNB, FURG, UFPel e UFU), que demonstram que os estudantes de baixa situação socioeconômica integrantes de algum programa de apoio estudantil tiveram rendimento acadêmico superior aos demais estudantes; além de terem concluído o curso de graduação em prazo menor de tempo e apresentar índices percentuais menores de retenção, abandono, mudança de curso e de trancamento de matrícula.

²⁸Relatório de Pesquisa, Monitoramento e Avaliação do Programa Conexões de Saberes. Observatório de Favelas. SECAD/ MEC, 2008. coordenadores Jailson Souza e Silva, Jorge Luiz Barbosa e Dalcio Gonçalves Marinho.

Na UFPE, pesquisa realizada pela professora Ana Fontes, docente do Departamento de Ciências Contábeis e Coordenadora de tutoria do Programa de Educação Tutorial – PET/ Conexão de Saberes com 90 universitários egressos da rede pública que ingressaram pelo sistema de bônus, instituído pela UFPE em 2005, revelou que os estudantes obtiveram média de 8,8 ao longo do curso, uma média considerada bem acima da média de aprovação, que é 7,0. (Jornal do Comércio, 27/08/2012).

Segundo matéria publicada, outras pesquisas realizadas pelas Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), também corroboram a afirmação que, na maioria dos casos, os ingressantes por sistemas de cotas obtêm resultados iguais ou superiores aos registrados pelos não cotistas ao longo da graduação.

Os dados revelados por nosso estudo indicam aproximação aos dados da pesquisa anterior, nos anos de 2006, em que a categoria de estudantes com notas superiores a 8,1 contabilizou 84%, índice que continuou a crescer em 2007, totalizando 91% dos estudantes com nota superior a 8,1.

Ao considerarmos o período total do estudo de 2004 a 2010 observamos que a média percentual dos estudantes com nota acima de 8,0 foi de 75%, o que reforça a tese defendida por muitos pesquisadores que os egressos de escolas públicas têm condições de desenvolver um aprendizado satisfatório, apesar das deficiências do ensino básico na rede oficial pública.

Os índices elevados de aprovação e a média geral de notas demonstrados no desempenho acadêmico do bolsista BIA ratificam tendência apontada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (Inep/MEC), em artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo de 18/09/2007 ao afirmar que “alunos de universidades federais que vieram de escolas públicas se saem melhor que seus colegas egressos do ensino médio particular na maioria das áreas avaliadas pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)”. Esse resultado aparece em 53,75% dos cursos na avaliação que substituiu o antigo Provão.

4.1.3.3 Quanto ao engajamento em outros programas acadêmicos

Considerando que o engajamento dos estudantes egressos em programas acadêmicos foi um dos indicadores adotados na avaliação da dimensão acadêmica do Programa, relacionamos nas tabelas abaixo as respostas dos estudantes ao questionário, quanto ao seu ingresso em outros programas contemplados com bolsas, de natureza acadêmica e/ou de assistência estudantil, após seu desligamento do Programa BIA.

Tabela 12 – Engajamento em outros programas acadêmicos

Participação	Nº de estudantes	Percentual
Participou como bolsista	27	68 %
Participou como voluntário (sem bolsa)	04	10 %
Não participou	09	22 %
Total	40	100 %

Fonte: questionários respondidos no google.doc, 2012.

Os dados da tabela 12 indicam que 78% do total dos estudantes pesquisados vincularam-se a outros programas acadêmicos, o equivalente a 31 estudantes engajados nos programas relacionados na tabela abaixo, em sua grande maioria na qualidade de bolsista.

Tabela 13 – Distribuição dos estudantes nos programas acadêmicos

Tipo do Programa	Nº de estudantes	Percentual
PIBIC - iniciação à pesquisa	10	31%
PIBID - iniciação à docência	02	7%
PIBEX - iniciação à extensão	05	16%
Conexões de Saberes ou PET / Conexões	05	16%
Monitoria	03	10%
Outro	06	20%
Total	31	100%

Fonte: questionários respondidos no google.doc, 2012.

Os dados da tabela 13 demonstram que 31% vincularam-se a projetos de pesquisa (PIBIC), 32% a projetos de extensão e/ou pesquisa e extensão (PIBEX e PET/Conexão de Saberes) e 17% à área do ensino (PIBID e monitoria).

Considerando que a vinculação a esses programas acontece por indicação do (a) docente coordenador (a) de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão, ou processo de seleção mediante chamada em edital, a exemplo do programa Conexão de Saberes e PET/Conexões, podemos inferir que a absorção e ingresso em outros programas se deu em função do bom desempenho acadêmico apresentado pelos estudantes no início da sua trajetória universitária. Atribuímos ao Programa BIA influência positiva nesse resultado.

Os 20% restantes, que declaram respostas na categoria outro correspondem aos estudantes que foram absorvidos em programas acadêmicos não listados nas categorias de opções e outros integrantes do elenco da assistência estudantil, contemplados com bolsa permanência.

Em artigo publicado Veloso (2001) confirma a influência na motivação do estudante a sua participação em atividades acadêmicas de pesquisa e extensão, o que pode contribuir para a diminuição da evasão e para a permanência no curso. No entanto, a autora chama a atenção para o fato de que esta participação, por ainda não estar inserida no projeto pedagógico dos cursos, se processa de forma pontual e em projetos isolados, geralmente condicionados à remuneração através de bolsas.

4.1.4 A Visão do bolsista

Conforme apresentado no capítulo 3, a fonte de consulta de informações para avaliação do Programa, na visão dos bolsistas egressos foram os 40 questionários respondidos no *google.doc*, o equivalente a 11% do total de participantes, no período de 2004 a 2010.

Neste item estão consubstanciadas as respostas a duas perguntas constantes do questionário: o grau de importância atribuído ao Programa, na percepção do bolsista e as principais contribuições para a sua vivência acadêmica.

A tabela 14 evidencia o grau de importância do programa na vida acadêmica do bolsista, seguido de comentários optativos de livre expressão, que refletem avaliação qualitativa dessa participação.

Considerando a relevância dos depoimentos, que a nosso ver expressam conteúdo avaliativo importante para conhecimento dos gestores, orientadores, estudantes e outros envolvidos e/ou interessados no tema, optamos por reproduzir alguns trechos no quadro que segue à tabela.

Tabela 14 - Importância do Programa BIA – visão do bolsista

Grau de importância	Nº de bolsistas	Percentual
Extremamente importante	22	55%
Muito importante	11	28%
Importante	04	10%
Não muito importante	02	4%
Sem importância	01	3%
Total	40	100%

Fonte: questionários respondidos no google.doc, 2012.

Quadro 5 - Comentários do ex-bolsista sobre a importância da participação no Programa BIA

Alguns comentários
[...] contribuiu para permanecer em grupos de pesquisa e continuar realizando pesquisas após o término da bolsa, melhorando assim o meu currículo acadêmico”. [...]expandiu meus conhecimentos”. “Através do programa pude ter contato com outros programas de pesquisa e extensão da Universidade o que me motivou a continuar no curso e me interessar mais pela pesquisa”. “Foi no BIA que conheci professores e pude desde o início entender os mecanismos da universidade”. “Muito importante , pois serviu tanto para auxílio financeiro inicial, quanto como um primeiro contato com o cotidiano acadêmico com suas atividades de pesquisa e extensão”. “[...] o simbólico, porém essencial montante garante ou 'incentiva' a permanência e perseverança do estudante na universidade, não só pela quantia, mas pelas atividades acadêmicas que esta proporciona!” “a bolsa BIA foi essencial para custear as minhas despesas no primeiro ano da minha faculdade.” “[...] realização do meu sonho de concluir minha faculdade, pois me deu um suporte financeiro, e também me estimulou a dar continuidade aos meus estudos na a pós-graduação.” “Possibilitou melhor engajamento na vida acadêmica, desenvolvimento de habilidades, interação com professores de outras áreas de atuação.” “O programa BIA possibilitou a inserção numa linha de pesquisa que norteou toda a minha graduação” “O mais importante foi a possibilidade do aprendizado, e da vivência comunitária amadurecendo, dando luzes, à vivência acadêmica.” “A bolsa tem sucesso em solucionar eventuais problemas financeiros para manutenção na universidade, porque programas como esses garantem a permanência do estudante na Universidade, seu crescimento acadêmico e seu êxito.” “[...] porque programas como esses garantem a permanência do estudante na Universidade, seu crescimento acadêmico e seu êxito.” “Através do programa BIA, ser universitário passou a fazer sentido, concretizou as minhas expectativas sobre a vida acadêmica, me inseriu num universo de produção de conhecimento e possibilitou minha permanência durante os primeiros períodos da Universidade.”

“Foi importante ter conseguido essa bolsa assim que entrei na Universidade, pois pude ver a Universidade por outras perspectivas não somente a perspectiva-aula.”

“[...] sem o auxílio financeiro da bolsa, não teria condições de frequentar a universidade.”

“O programa BIA foi o suporte que tive ao entrar na Academia, seja no âmbito financeiro, mais principalmente na oportunidade de aprender com o orientador.”

“Permitiu garantir meu sustento na universidade, iniciar atividades acadêmicas e incentivar outros alunos da escola onde estudava a tentarem seguir uma carreira universitária.”

“[...] fortalecimento na continuidade do processo de formação acadêmica, tanto na dimensão de apoiar condições objetivas de manutenção financeira, quanto de oportunizar vivências e experiências em atividades acadêmicas em extensão e pesquisa.”

“[...] foi a bolsa, que me possibilitou a redução da minha dependência familiar.”

“[...] grande amadurecimento intelectual referente a profissão por mim escolhida. Tornando-se extremamente importante para um melhor aproveitamento social, cultural e acadêmico.”

“[...] extremamente importante para meu desenvolvimento acadêmico.”

“Contribuiu com a permanência e incentivou a pesquisa acadêmica.”

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários respondidos no google.doc, 2012.

Os trechos de depoimentos expressos no quadro acima confirmam, na perspectiva qualitativa, o que os dados quantitativos da tabela revelam. 93% dos participantes atribuem grau elevado de importância ao Programa Bia na sua vivência acadêmica, pelos aspectos objetivos de ordem material e financeira proporcionados pela bolsa para sua permanência na universidade, mas principalmente pela oportunidade de aproximar-se da dinâmica cotidiana da vida universitária, por meio de contatos com professores, desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades com as experiências de pesquisa e extensão, amadurecimento pessoal e intelectual referendando a escolha e futuro profissional.

Enfim, um instrumento relevante de política de fortalecimento do acesso, da permanência e do sucesso acadêmico na trajetória da vida universitária do estudante oriundo de escolas públicas e de poucas condições socioeconômicas.

4.1.5 A visão do orientador

Consideramos, ao definir o escopo da pesquisa, que uma avaliação de eficácia do Programa deveria necessariamente contar com o olhar de um agente estratégico - o tutor-orientador ²⁹, escolhidos entre aqueles que acompanharam o desempenho acadêmico de no mínimo três bolsistas ao longo do período pesquisado, e que vivenciou a operacionalização do programa, tanto em suas dimensões acadêmicas quanto nas de gestão.

O questionário da pesquisa foi respondido por 38% da população amostral, equivalente a 16 orientadores-tutores dos 42 pesquisados.

Isto posto, passamos a detalhar suas respostas ao questionário semiestruturado, o qual abrangeu seis perguntas, sendo quatro abertas, para livre expressão de opinião do pesquisado e duas fechadas, com alternativas previamente definidas.

A tabulação dos dados, realizada mediante a utilização da ferramenta *google.doc*, nos levou aos resultados quantitativos e qualitativos, que passamos a analisar.

4.1.5.1 Quanto à motivação de adesão do tutor-orientador de bolsista BIA

Considerando que as respostas a esse questionamento foram de livre expressão do pesquisado optamos por elenca-las em categorias de interesses, a nosso ver, com sentidos análogos de interpretação.

Assim sendo, enquadramos os argumentos motivadores em quatro categorias de análise: **político-acadêmico-social** (aderência à proposta política do programa, compromisso social e acadêmico com a formação do estudante de EP), **institucional** (atenção a uma convocação institucional), e **pessoal** (atendimento a uma demanda própria e/ou do bolsista).

²⁹ Consideramos como orientador-tutor o servidor docente e/ou técnico administrativo, vinculado à UFPE, coordenador (a) de projeto de ensino, pesquisa e/ou extensão que aderiu às diretrizes do Programa e engajou bolsistas BIA em seu projeto acadêmico, sob sua orientação.

Quadro 6 - Interesses motivadores do orientador-tutor

Respostas agrupadas por categorias temáticas
A) Político-acadêmico-social • A crença na igualdade de potencial dos bolsistas de EP e na sua possibilidade de desenvolvimento de um excelente trabalho acadêmico, científico, artístico e cultural; • Aderência à proposta do Programa enquanto política de manutenção do estudante de EP na universidade; • Desejo de participar de programas afirmativos da UFPE; • Possibilidade de contribuição na formação acadêmica por meio da vinculação do estudante de graduação em projetos de pesquisa e/ou extensão, que extrapolam o campo do ensino. • Possibilidade de contribuir para a melhoria da formação acadêmica de ingressos na IES que estudaram em escola pública, pois o acompanhamento inicial é fundamental para a participação em sala de aula. • Experiência gratificante pela possibilidade de acompanhamento do crescimento dos alunos nas atividades acadêmicas. “Dois alunos que recebi como bolsistas BIA atualmente estão concluindo o Doutorado; foi um investimento sem saber como fazer; mas, valeu apenas o esforço”(grifo nosso) . • Interesse enquanto pesquisador de incentivar, entre estudantes, o interesse pela pesquisa; • Interesse em poder iniciar um aluno recém-chegado na universidade no mundo acadêmico. B) Institucional • Proposta recebida dos membros e colaboradores da PROEXT “que me permite, há três anos, continuar desenvolvendo ações e atividades das áreas de pesquisa e extensão, com a colaboração de bolsistas BIA que entram, assim, no mundo da pesquisa e se integram plenamente na atividade da academia na UFPE, no mundo universitário; • Proposta recebida da PROEXT “Gostei muito de trabalhar com esses alunos, em especial por serem oriundos de escolas públicas. Isto me levou a me dispor, daí em diante, a continuar com esse tipo de orientação”. • Encaminhamento de bolsistas por parte da coordenação das licenciaturas; • Atribuição institucional pela orientação e supervisão de estágio de estudantes/bolsistas de projetos que integram prática/ensino/pesquisa/extensão; • Função institucional exercida levou a conhecer o programa de bolsa BIA; • Solicitação da PROEXT. C) Pessoal • Necessidade de bolsistas para o próprio projeto de extensão; • Conhecimento do programa via bolsista em busca de orientador; • Procura pelo próprio aluno para participar do projeto; • Perfil adequado para ajudar o aluno a se inserir na instituição.

Fonte: elaborado pela autora, a partir das respostas dos orientadores-tutores aos questionários, 2012.

Os dados consubstanciados no quadro 5 nos revelam que a principal motivação para a adesão do orientador-tutor ao Programa BIA foi a natureza político-acadêmica-social da proposta, e sua aderência à concepção política do programa; compromisso com a função social da universidade, principalmente a pública, em oferecer condições ao estudante oriundo de escola pública a ingressar, se manter e concluir com sucesso o ciclo acadêmico, especialmente no seu primeiro ano de ingresso; e o papel de educador responsável com o processo de formação acadêmica do estudante, acompanhamento do seu crescimento e êxito na trajetória universitária.

Ilustramos a dimensão político-acadêmica-social com as palavras textuais de dois dos orientadores pesquisados:

“Como orientador de bolsistas BIA foi uma experiência bastante gratificante, pois acompanhamos o crescimento dos alunos nas atividades acadêmicas. Dois alunos que recebi como bolsista BIA, atualmente estão concluindo o Doutorado; foi um investimento sem saber como fazer; mas, valeu apenas o esforço.”

“Os alunos que tenho orientado têm tido sucesso e vêm conseguindo se inserir em outros programas da UFPE. São em geral alunos entusiasmados e que entram no ritmo da vida acadêmica. Procuram cumprir suas obrigações de bolsista, publicam trabalhos, atuam como monitores e conseguem participar de grupos dentro e fora do curso, entre outras vantagens.”

4.1.5.2 Avaliação do orientador-tutor quanto à participação do bolsista

Nas tabelas abaixo estão demonstrados tanto os dados que expressam a avaliação dos orientadores-tutores quanto ao nível de participação e envolvimento dos bolsistas nos projetos, como a visão do bolsista em seu relacionamento acadêmico com o orientador.

Tabela 15 – Grau de satisfação da participação do bolsista

Nível de participação	Nº de orientadores	Percentual
Totalmente satisfatória	08	50%
Maioria satisfatória	07	44%
Minoria satisfatória	01	6%
Totalmente insatisfatória	-	-
Total	16	100%

Fonte: questionários respondidos no google.doc, 2012.

Os dados da tabela 15 expressam que 94% dos bolsistas BIA tiveram participação satisfatória junto aos projetos, sendo, portanto bem avaliados pelos orientadores-tutores.

Tais índices corroboram resultados de avaliação anterior do Programa referente à execução em 2009, envolvendo os três agentes participantes da ação (67 bolsistas, 48 orientadores-tutores e 03 técnicos da equipe operacional da UFPE), consubstanciados em relatório anual submetido à FACEPE e apresentados no Encontro Anual de Avaliação do Programa BIA em dezembro de 2009, no Anfiteatro do Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA.

Os dados mostraram, segundo opinião dos orientadores que responderam à consulta formulada por via eletrônica (33%), que 94% avaliaram como satisfatória a participação dos bolsistas nas atividades, considerados como assíduos, interessados, comprometidos e com rendimento acadêmico satisfatório; alguns foram avaliados com desempenho além da expectativa, ilustrado com exemplos de preparação de material com utilização de recursos próprios e tempo de trabalho superior a 12 horas semanais, carga horária além da exigida nas diretrizes do Programa.

Resultado semelhante foi possível confirmar nos dados do quadro abaixo, que representam a avaliação da relação bolsista-orientador, objeto de consulta no questionário enviado ao estudante.

Tabela 16 – Nível de relacionamento bolsista/orientador

Relação com o orientador	Nº de estudantes	Percentual
Muito boa	24	60%
Boa	08	20%
Regular	06	15%
Ruim	02	5%
Total	40	100%

Fonte: questionários respondidos no google.doc, 2012.

Os dados da tabela 16 revelam que 95% dos bolsistas tiveram nível de relacionamento entre muito bom e regular com seus orientadores, e apenas 5% considerou o relacionamento ruim.

Considerando a importância de identificar e qualificar as dimensões estabelecidas nessa relação acadêmica, adicionamos espaço no questionário para comentários optativos e sugestões de melhoria no relacionamento entre bolsista-orientador, os quais destacamos nos quadros abaixo.

Quadro 7 – Comentários sobre a relação bolsista-orientador

Comentários
“mostrou-se disponível, flexível, estimulava a participação e a tomada de iniciativa... além de ser atencioso e sensível às necessidades dos orientandos”. “deu todo suporte necessário para realizar a pesquisa, sempre me auxiliando nas dificuldades e motivando todo o processo com bastante paciência e atenção”. “[...] orientações profissionais que passaram dos limites da universidade, contribuindo para minha formação”. “Meu orientador foi realmente um guia. após o término do programa, ainda o tenho como um conselheiro”. “Paciente, amigo e compromissado”. “Disponibilizava a chave de seu gabinete para utilizar o computador ou estudar a qualquer hora do dia”. “Sempre aberto ao diálogo”. “Melhor impossível [...] seu caráter ético comprometido com as políticas afirmativas [...] sempre me incentivando e depositando fé e passando energia positiva, ela contribui sobremodo para a minha permanência na universidade” “[...] bastante solícito com minhas dúvidas e anseios”. “Forma humana com que fui tratada, sem abusos, indiferença ou descaso, me fez desenvolver expertises que levo comigo e me fazem progredir e desenvolver outras atividades dentro da academia estejam elas ligadas à pesquisa ou não, de maneira responsável e interessada” “A experiência e a paciência [...] serviu como mentora para minha carreira profissional e desenvolvimento humano”. “Extremamente generosa [...] contribuiu na minha formação[...] na minha adaptação ao meio acadêmico [...]” “Em 2004 o programa ainda não tinha uma filosofia bem definida e os orientadores não sabiam que atividades desenvolver com os seus orientandos. Acabavam envolvendo-os em seus grupos de pesquisas [...]”. “Regular. Quase não me encontrei com ele”. “A relação foi ruim. O orientador mostrava-se distante [...] não procurava entender que o aluno chega à universidade com nenhum conhecimento acadêmico e o submetia a trabalhos os quais ele não tinha como realizar.” “Ter uma renda baixa e vir do ensino médio de escola pública não implica em ignorância intelectual. É importante oferecer ao orientador um enviesamento social mais robusto, onde ele possa administrar a relação pobreza x inteligência de forma mais apropriada”.

Fonte: questionários respondidos pelos estudantes no google.doc, 2012.

Quadro 8 - Sugestões para o aperfeiçoamento na relação bolsista-orientador

Sugestões
Avaliações periódicas entre ambas as partes (bolsista e orientador)
Definição de atribuições do bolsista e do orientador (palestra no primeiro dia de atividade)
Maior acompanhamento às atividades do bolsista
Valorização curricular do programa nas atividades do orientador e do bolsista
Reuniões quinzenais entre aluno e professor para avaliação do trabalho realizado
Melhoria da escuta do (a) bolsista pelo orientador (para melhor aproveitamento da qualificação de sua formação acadêmica no seu envolvimento na atividade)
Realização de tarefas exclusivas da função do bolsista
Maior compreensão com os bolsistas Bia (recém- ingressos na universidade e é natural que tenham muitas dúvidas e menos habilidades ao realizar a pesquisa)
Ampliação dos encontros com os orientadores para trocar informações
Maior acompanhamento por parte da Proext para que os professores cumpram com suas atribuições nos projetos de extensão

Fonte: questionários respondidos pelos estudantes no google.doc, 2012.

À guisa de conclusão , a síntese geral dos dados nos permite avaliar que o **Programa BIA em sua dimensão acadêmica é eficaz**, tanto na perspectiva de sua contribuição à permanência do estudante na universidade quanto ao rendimento escolar, demonstrado pelo desempenho indicado pelas médias das notas obtidas no decorrer do curso, seja para os egressos – os formados (2004 a 2007) seja para aqueles que ainda estão cursando regularmente o ciclo formativo de graduação (2008 a 2010), com base nos seguintes resultados:

- 82% foi o índice de permanência contra apenas 12% de evasão (desistentes);
- 6% é o percentual de retenção, caracterizada pelos estudantes ingressantes em 2005 a 2007 que ainda não concluíram o ciclo da graduação;
- 75% dos formados obtiveram notas de aprovação acima de 8;
- 70% dos matriculados em situação regular, com curso de graduação em andamento vem apresentando notas de aprovação superiores a 8;
- 80% vincularam-se a outros programas de natureza acadêmica;
- 94% dos bolsistas BIA tiveram participação satisfatória junto aos projetos;
- 95% demonstraram nível de relacionamento entre muito bom e regular com seus orientadores.

O olhar do ex-bolsista e a avaliação do orientador-tutor, evidenciados pelos depoimentos de natureza qualitativa, também referendam a correlação entre sucesso acadêmico e políticas de apoio à permanência, incluindo-se aí o apoio financeiro e a inserção dos estudantes em atividades acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão, sob a tutoria de um orientador.

O Programa BIA vem, portanto, nesta perspectiva, se consolidando como um instrumento institucional eficaz, que associado à complementação de benefícios e serviços de apoio estudantil contribui para o entendimento defendido por Barbosa *et al* (2007) que a política de assistência estudantil não é exclusivamente uma questão de investimento social, mas se revela como um investimento acadêmico.

4.2 DIMENSÕES DA GESTÃO POLÍTICO-INSTITUCIONAL E GERENCIAL

Neste item, buscamos examinar, a partir do olhar do estudante (ex-bolsista BIA), do orientador-tutor e da equipe de gestão do Programa BIA na UFPE, os aspectos da gestão político-institucional e gerencial, de natureza conceitual e operacional, e que vem ao longo dos anos de execução do programa interferindo no alcance de resultados mais eficazes, para a gestão, e mais efetivos para o público beneficiado.

Com base em informações geradas pela equipe coordenadora do Programa na PROEXT/UFPE, iniciamos com uma breve caracterização das mudanças na gestão, ocorridas desde sua implantação, sinalizando os avanços e os pontos que merecem atenção no processo de operacionalização do Programa; e os desafios que se impõem à sua dimensão político-institucional.

Em seguida, para não perder a qualidade do conteúdo das respostas, optamos por agrupar em categorias temáticas a visão do orientador sobre a avaliação geral do Programa e das suas fragilidades.

As sugestões de aperfeiçoamento, tanto dos orientadores quanto dos ex-bolsistas demonstradas em quadros de comentários, seguidos de análise interpretativa do conjunto das ideias apresentadas foram objeto do capítulo 5, por merecerem, a nosso ver, atenção por parte dos gestores institucionais num possível alinhamento na gestão político-institucional e gerencial do Programa.

4.2.1 Caracterizando os avanços

Após seis anos de implantação do programa BIA, em 2004, até o final do exercício de 2010, período de abrangência desse estudo, verificamos mudanças ocorridas de ordem político-institucional e gerencial, que impactaram positivamente no seu funcionamento.

Em primeiro lugar, destacamos a sua continuidade no elenco programático da FACEPE mesmo com a mudança de governante e gestores na esfera governamental do Estado e da instituição, o que não é muito comum no cotidiano da gestão pública no Brasil. Assentamos tal afirmativa em estudos de Nogueira (2006) sobre a descontinuidade administrativa³⁰, ocorrência que provoca interrupções e/ou suspensões de programas e projetos e se manifesta por ocasião da troca de políticos e gestores.

Esta decisão indica a responsabilidade institucional da FACEPE com a gestão pública e com a *accountability*.

Na mesma direção situamos a implantação da sistemática de editais e chamadas de seleção de projetos institucionais, pública e transparente, com a apreciação e julgamento das propostas realizadas por um comitê formado por docentes qualificados e conhecedores do Programa, que identificamos como um dos maiores avanços observáveis.

Dentre as principais mudanças implantadas pela FACEPE, a partir de 2008, no tocante à gestão do Programa BIA destacam-se:

- Processo de qualificação de projetos, através de chamadas e editais públicos destinados às IPES do Estado de Pernambuco para obtenção de quotas de bolsas para o período de um ano.
- Alteração do critério inicial com a substituição da exigência de atuação do bolsista em projeto junto à escola pública de origem por seu engajamento em projeto acadêmico de pesquisa e/ou extensão da própria universidade.
- Implantação de contrapartida financeira por parte da Universidade proponente, através do custeio de bolsas com recursos de seu próprio orçamento.
- Apresentação de relatório anual de execução do programa, juntamente com a proposta submetida ao edital para o ano subsequente.

³⁰ A descontinuidade administrativa manifesta-se na interrupção de projetos, obras e ações e na reversão das prioridades e metas em decorrência da troca de políticos e gestores em níveis de direção. As rupturas são consideradas deletérias, uma vez que resultam na perda da memória institucional, na reversão de avanços, em sentimentos de descrença e motivação por parte dos envolvidos, e na possibilidade de desperdícios de recursos públicos já investidos. (NOGUEIRA, 2006)

- Designação de servidor específico para operacionalizar e agilizar os trâmites administrativos e/ou burocráticos de cadastramento e documentação de bolsistas e orientadores, relatórios e pagamento das bolsas aos estudantes.
- Aceitação, a partir de 2010, de docentes e técnicos com titulação de mestre na função de orientador, o que despertou maior interesse na participação do Programa, com a consequente ampliação do banco de cadastro de orientadores.

Observamos que, algumas das principais mudanças de caráter político-institucional e gerencial promovidas, espelharam-se em sugestões e recomendações geradas pela monografia por nós apresentada, enquanto coordenadora operacional do PIBIA em 2008, e que teve por objeto de estudo uma análise do processo de implementação do Programa BIA no período 2004/2006.

A incorporação de tais mudanças na dinâmica do Programa valida a relevância da avaliação sistemática e da produção acadêmica na promoção de melhorias no processo de gestão de políticas e programas.

Relevantes foram também mudanças identificadas no âmbito da UFPE, na perspectiva do fortalecimento e da consolidação do Programa BIA. Em ordem de prioridade, elencamos o seu reconhecimento institucional como ação de caráter afirmativo, que se materializou, a partir de 2008 com o financiamento de 25 bolsas, no valor de R\$ 260,00 com recursos oriundos do PNAES.

O valor da bolsa da FACEPE no período de 2004-2010.1 permaneceu o mesmo desde sua implantação, o equivalente a R\$180,00; isso levou a UFPE, em 2008, por decisão dos gestores institucionais (Reitor, Pró-reitores da PROEXT, PROACAD e PROPLAN) a deliberarem pela complementação das bolsas financiadas pela FACEPE, de forma a garantir a isonomia do valor de R\$ 260,00 a todos os bolsistas, preservando assim o princípio da equidade.

Em 2009, com a inclusão pela PROEXT do Programa BIA no Plano Anual de Ação Orçamentária da UFPE como uma ação integrante do Macro Programa Universidade Sociedade / Educação Inclusiva e Formação Permanente, o valor da bolsa BIA foi equiparado às demais bolsas acadêmicas da UFPE, e passou a R\$ 300,00, o que acarretou no desembolso de maior investimento para a manutenção do mesmo valor às bolsas custeadas pela FACEPE, que por sua vez só as reajustou para R\$ 260,00 em 2010.2.

Anúncio de reajuste de 15,4% a partir de dezembro de 2012, com elevação dos valores da bolsa para R\$ 300,00 foi divulgado em matéria do Boletim da Assessoria de Comunicação da UFPE (ASCOM) de 08 de janeiro de 2013.

Uma segunda iniciativa institucional implantada pela equipe gestora da UFPE, a partir de 2010, em complementação aos encontros anuais de avaliação, realizados desde 2004 foram os Encontros de Integração. Promovidos no início de cada semestre letivo com os bolsistas selecionados, esses encontros foram adotados como estratégia de acolhimento e recepção aos recém-ingressantes e tornaram-se espaços de orientações gerais sobre o Programa BIA e sua dinâmica de operacionalização, além de propiciar a aproximação entre bolsistas e potenciais orientadores.

Esta iniciativa, que representa a “porta de entrada” do estudante de EP, uma vez que é realizada antes mesmo da aula magna ministrada pelo reitor, traduz a aderência da equipe gestora e o compromisso institucional da UFPE, enquanto uma Universidade Pública, com o público, sujeito da ação do Programa BIA.



Figura 12 - Encontro de Integração dos bolsistas BIA 2010.2 dia 29/07/2010 no Anfiteatro do CCSA

Fonte: Acervo da PROEXT

Em 2008, conforme já mencionado anteriormente foram implementadas por parte da FACEPE as maiores mudanças na gestão político e gerencial do Programa, impactando diretamente na forma de submissão de propostas, na elaboração de relatórios institucionais e

na operacionalização dos procedimentos administrativos e burocráticos de engajamento do bolsista no Programa, até o seu desligamento.

A partir daí, os relatórios anuais, instrumentos avaliativos de informações atualizadas sobre o andamento do Programa, desenvolvimento das atividades e os pontos facilitadores e dificultadores na perspectiva gerencial passaram a ser encaminhados à FACEPE juntamente com a proposta institucional para o ano seguinte, em conformidade com as diretrizes do edital publicado.

As informações de ordem gerencial, portanto que se seguem, foram objeto de análise nos relatórios remetidos, a partir de então.

Registramos avanços nos procedimentos gerenciais, propriamente ditos, de ordem administrativa e operacional referentes ao cadastramento dos bolsistas, de orientadores, anexação de planos de trabalho, currículos e relatórios no sistema AgilFAP³¹, que passaram a ser realizados diretamente pela equipe da UFPE, desde 2010.

As mudanças implementadas, apesar de terem contribuído para a agilização do pagamento das bolsas e maior adesão do orientador ao Programa, que foi dispensado dessas atribuições, não foram inicialmente acompanhadas pela gestão operacional do Programa, na FACEPE.

Persistiram problemas, principalmente em relação ao AgilFAP, que em princípio e de forma frequente repercutiram negativamente na eficácia dos resultados finais do Programa. Destacamos, em específico, aspectos relacionados à inserção de relatórios parciais e/ou finais de bolsistas, que por não serem de imediato acatados como entregues (baixa no sistema), acarretavam situação de pendência no cadastro do orientador; o que o impedia de fazer solicitações de qualquer natureza à FACEPE.

Tal limitação do sistema AgilFAP provocou constrangimentos na relação PROEXT/orientador, que ao ver sua demanda rejeitada na FACEPE dirigia cobranças indevidas à equipe operacional do Programa, na UFPE.

Relatório apresentado em 2011 aponta melhorias na qualidade do atendimento do setor de suporte do AgilFAP, que com a indicação de um profissional técnico, com dedicação específica ao Programa BIA, veio a contribuir na redução significativa dos problemas anteriormente identificados, e com repercussão positiva nos resultados finais do Programa, em sua perspectiva gerencial.

³¹ AgilFAP - Ambiente de Gestão de Informação e Logística é o Sistema de informações e logística adotado pela FACEPE para cadastramento de projetos, de pesquisadores e de bolsistas, e solicitações de bolsas e auxílios, dentre outras funções.

Em fevereiro de 2013, a convite da direção da FACEPE, foi realizado encontro de avaliação do BIA com os gestores institucionais da UPE, UFRPE, UFPE, UNIVASF E IFPE, e examinadores integrantes da comissão de julgamento das propostas institucionais submetidas ao edital. Nesta ocasião além da apresentação das propostas, foram apresentados pelos representantes institucionais presentes os avanços e dificuldades dos gestores, tanto das IES quanto da FACEPE, como proposições de ordem operacional, que tiveram receptividade imediata junto ao Presidente da FACEPE, Professor Diogo Simões e ao Diretor de Ciência e Tecnologia, professor Alfredo Arnóbio da Gama. A implantação de uma sistemática de acompanhamento através de encontros semestrais entre gestores, e de mecanismos de valorização ao orientador-tutor BIA por parte da FACEPE, foram algumas das sugestões apresentadas pelos participantes.

Uma das demandas foi rapidamente incorporada pela FACEPE, que ao divulgar o resultado do edital de chamada do BIA em março de 2013 atribuiu pontuação adicional no julgamento das propostas submetidas ao próximo edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), aos professores que atuarem como orientadores/tutores de bolsistas BIA.

O acatamento das sugestões e a implementação das mudanças de ordem administrativa-operacional por parte da direção da FACEPE nos remete às concepções de Thoenig (2000) sobre a avaliação:

uma atividade que é relativamente limitada no seu alcance, focaliza problemas claramente definidos, emprega uma linguagem que os formuladores de políticas conseguem compreender, utiliza dados disponíveis mesmo que eles não sejam perfeitos e descreve um estado de coisas mais do que o analisa (THOENIG, 2000, p. 60).

Segundo o autor, a primeira lição necessária ao uso das práticas avaliativas é ter uma abordagem pragmática, ou seja, ser orientada para a ação e fornecer conhecimento utilizável. Uma avaliação utilizável é, portanto aquela que disponibiliza informações baseadas em dados empíricos; e ela será “muito mais crível se ela estiver adaptada à realidade do processo de tomada de decisão” (Ibidem, 2000, p. 59).

Assim, ratificamos a validade da avaliação, enquanto instrumento processual e sistemático de gestão, que vem contribuindo para o aperfeiçoamento contínuo e permanente do programa BIA, em sua dimensão gerencial.

4.2.2 Identificando os desafios políticos-institucionais

O movimento de institucionalização do Programa BIA por parte da UFPE aponta para a materialização do propósito político-institucional com a permanência dos jovens de origem popular, egressos da rede pública na universidade, de modo a facilitar a conclusão com sucesso da trajetória acadêmica desse público; ao mesmo tempo em que acompanha diretrizes de uma política educacional mais ampla do ensino superior público na direção da democratização e ampliação do acesso.

Um dos desafios a serem enfrentados em 2013 pela UFPE, através de suas instâncias decisórias e de gestão, a partir da implementação do sistema de cotas (Lei Federal 12.711) diz respeito às condições objetivas (materiais/financeiras) e subjetivas (acompanhamento psicopedagógico-social) para receber e acolher os 1.083 estudantes ingressantes pela via das cotas raciais e sociais, o equivalente a 16,65% do total das vagas disponibilizadas no período.

Quanto à FACEPE, apesar de visíveis as melhorias implementadas à gestão do Programa ao longo de sua criação, como observamos na seção anterior, novos desafios de ordem político-institucional merecem observância por parte de seu corpo decisório.

Dentre os desafios que se apresentam à eficácia do Programa BIA, na perspectiva do alcance de seus objetivos, o maior deles situa-se, a nosso ver no âmbito da sua cobertura³². Este conceito, segundo Cohen e Franco (1999) é essencial ser considerado em projetos que tenham por objetivo beneficiar determinados grupos focais, que entendemos ser o caso da FACEPE ao delimitar como população-meta do Programa alunos oriundos de escolas públicas. Buscamos ilustrar o argumento na tabela seguinte:

³² Conceito atribuído por Cohen & Franco (1999 p.95) para determinar o alcance do projeto, ou seja, o atendimento ao conjunto de pessoas ao qual se destina o projeto.

Tabela 17 – Relação potencial X público atendido publico

Período	Nº total de estudantes inscritos no vestibular	Nº total de estudantes inscritos de EP	% inscritos de EP	Nº de estudantes aprovados com incentivo*	Nº de estudantes beneficiados pelo Programa BIA	Demanda reprimida
2004	47.051	9.091	19%	–	30	
2005	46.735	6.945	15%	–	32	
2006	45.831	10.429	23%	–	40	
2007	–	–	–	–	20	
2008	39.286	8.570	22%	ND**	78	
2009	40.197	8.386	21%	1.179	67 (5,7%)	94,3%
2010	44.501	11.234	25%	1.663	94 (5,6)	94,4%
TOTAL	263.601	54.655	21%	2.842	361	

Fonte: Arruda (2011) com base em dados da COVEST, 2010.

(*) dados fornecidos pela COVEST (refere-se a estudantes contemplados com bônus de 10% por ter cursado o ensino médio em escolas públicas da rede estadual e/ou municipal)

(**) Informações não disponíveis na COVEST

Considerando as lacunas de informações no ano de 2007 julgamos conveniente, para fins de melhor compreensão, esclarecer alguns aspectos, que tendem a explicar e a justificar nossa análise interpretativa de seus resultados.

A fonte consultada (Arruda, 2011) não disponibilizou em sua análise o ano de 2007, o que nos chamou a atenção.

Ao pesquisar o contexto da época, numa tentativa de explicação, constatamos que 2007 configurou-se como um ano atípico, em virtude de uma greve iniciada em 2005, o que exigiu grandes alterações no calendário acadêmico, que só voltou a se normalizar em 2008. Em consequência disso, o cronograma das atividades acadêmicas regulares de seleção, matrícula, ingresso e engajamento em programas e projetos de natureza acadêmica foi naturalmente prorrogado.

Assim sendo, a demanda efetiva para ingresso no PIBIA, representada pelo quantitativo de estudantes aprovados no vestibular e, habilitados por sua origem de escola pública é significativamente maior do que o quantitativo de vagas disponíveis e bolsas oferecidas pela FACEPE, o que representa uma desproporcionalidade público potencial X público atendido. Este é o grande desafio a ser enfrentado, na busca da eficácia do Programa.

Outro desafio, que se apresenta à FACEPE é garantir a institucionalidade do Programa BIA dentre os demais programas constantes de seu elenco programático, a exemplo da isonomia no valor das bolsas, equiparando-as ao da bolsa de iniciação científica (BIC); além de implementar outros mecanismos de valorização aos orientadores-tutores e bolsistas BIA no cardápio de concessão de bolsas, financiamento de projetos e de promoção e/ou participação em eventos acadêmicos-científicos, dentre outras possibilidades disponíveis.

Demonstramos na tabela abaixo o quantitativo disponibilizado e o valor das bolsas disponibilizado no período 2004-2010.

Tabela 18 - Evolução de bolsas concedidas 2004/2010

Ano	No. de bolsas concedidas FACEPE	nº bolsas/ano (%)	Valor da bolsa FACEPE
2004	33	-	180,00
2005	34	3%	180,00
2006	40	17%	180,00
2007	22	- 45%	180,00
2008	59	168%	180,00
2009	63	7%	180,00
2010	70	11%	260,00
TOTAL	321		

Fonte: PROEXT/ Coordenação de Gestão da Extensão, 2012.

Os dados demonstram que o valor das bolsas permaneceu inalterado no período 2004-2009, sofrendo acréscimo de 45% a partir do 2º semestre de 2010.

Observa-se que o quantitativo de bolsas sofreu oscilação ao longo do período estudado, e que a partir de 2008, quando o PIBIA passou a ser financiado exclusivamente pela FACEPE , e com a implantação das chamadas públicas às IES públicas do Estado, este número passou a crescer, verificando-se 168% de aumento em relação a 2007.

A tabela que se segue reflete o quantitativo geral dos estudantes beneficiados pelo Programa BIA ao longo do período estudado, incluindo - se aí os estudantes desistentes, em razão de ingresso no mercado de trabalho, ou remanejados para outros programas acadêmicos de bolsas acadêmicas (PIBIC, PIBEX e Conexões de Saberes).

Tabela 19 - Relação bolsas concedidas/bolsistas beneficiados período 2004-2010

Período	Nº Estudantes selecionados / bolsas concedidas (*)	Nº Estudantes desistentes/ remanejados	%	Nº de egressos beneficiados
2004	34	04	12%	30
2005	34	02	6%	32
2006	45	05	11%	40
2007	22	02	9%	20
2008	84	06	7%	78
2009	88	21	24%	67
2010	95	01	1%	94
TOTAL	402	41	10%	361

Fonte: PROEXT/ Coordenação de Gestão da Extensão, 2012.

(*) a partir de 2008 acrescentaram-se 25 bolsas da UFPE ao número de bolsas da FACEPE

Observa-se que a média da movimentação de desistentes e/ou remanejados no período 2004/2010 foi de 10%, o que a nosso ver, *grosso modo* se enquadram na faixa de normalidade, uma vez que os desligamentos ocorreram em sua maioria em função das novas oportunidades surgidas aos estudantes, como trabalho ou estágios remunerados e absorção em outros programas acadêmicos com bolsas de maior valor.

Consideramos, no entanto que estudos mais aprofundados sobre evasão devem ser realizados no âmbito da UFPE, na perspectiva de fornecer subsídios mais consistentes à formulação e implementação de políticas acadêmicas e estudantis mais efetivas ao segmento dos estudantes oriundos de escolas públicas, principalmente àqueles não contemplados no BIA e/ou por outros programas de natureza inclusiva.

É reconhecido na área da gestão pública que dados sistematizados e precisos instrumentalizam o gestor de informações confiáveis na tomada de decisão quanto à formulação de políticas públicas e à definição da população-meta de atendimento.

A COVEST representa pela sua missão institucional, a principal fonte de consulta de dados sobre o vestibular e sobre a caracterização qualitativa e quantitativa do público ingressante na UFPE, uma vez que exige dos estudantes no ato da inscrição, o preenchimento de completo questionário socioeconômico.

Assim sendo, considerando que, devido a aprovação da política de incentivo do bônus de 10% ter ocorrido em 2006 e sua implantação em 2007, os dados de estudantes aprovados

com incentivo no período 2004 a 2006 não foram preenchidos, o que concorreu com as lacunas verificadas na tabela 18.

Apesar das lacunas informacionais limitarem a análise interpretativa do conjunto dos dados, aqueles disponíveis nos anos de 2009 e 2010 nos remetem, mesmo que de forma restritiva, a indicações de evidências da ineficácia do programa BIA quanto à sua cobertura, uma vez que apenas 5% do público potencial vêm sendo beneficiado, o que equivale à existência de uma demanda reprimida na ordem de 95%.

Tal evidência, demonstrada pela discrepância entre o público potencial e o público efetivamente atendido aponta para a revisão da política institucional de consolidação do acesso de estudantes de escolas públicas à UFPE e para a revisão por parte da FACEPE dos critérios e metas da população alvo, de forma a que o Programa BIA alcance eficácia quanto aos objetivos pretendidos.

4.2.3 Avaliação do programa: a visão dos orientadores

As perguntas não estruturadas constantes do questionário, que nortearam a avaliação dos orientadores-tutores, foram respondidas por 38% da população amostral, o equivalente a 16 dos 42 pesquisados.

As perguntas objeto da análise foram: 1) qual a sua avaliação geral do Programa BIA? 2) aponte uma ou mais deficiências/ fragilidades do Programa 3) Apresente uma ou mais sugestões para o aperfeiçoamento do Programa BIA no âmbito da FACEPE e/ou da UFPE. Para efeito de melhor compreensão dos aspectos apontados, e evitar perdas de conteúdo qualitativo das informações, adotamos, como já explicitado anteriormente a sistemática de agrupar as respostas nos quadros posteriores, seguido da análise interpretativa dos principais pontos de destaque de cada dimensão abordada.

Para melhor análise e interpretação optamos por agrupar, no quadro referente às fragilidades, as respostas por eixos conceituais, considerados de igual ou natureza semelhante.

Quadro 9 - Avaliação geral do programa BIA – visão do orientador

Comentários
“O programa é muito importante para o crescimento e qualidade profissional dos estudantes”. “Excelente oportunidade para o aluno oriundo de escola pública ampliar sua participação nas atividades universitárias [...] este aluno é imediatamente inserido nos projetos dos professores, o que eleva a auto estima desse aluno”. “Avalio como um grande incentivo acadêmico para os alunos em situação de necessidade social que objetivam ampliar seus conhecimentos universitários e profissionais”. “O programa é excelente oportunidade acadêmica, porém [...] o valor das bolsas e a quantidade de bolsas disponibilizadas é insuficiente. [...], além disso, o programa deveria ser até o término do curso”. “A Avaliação é de excelência” “Minha avaliação é muito positiva. O aluno, além de obter um apoio financeiro que precisa, entra na dinâmica da pesquisa/extensão se debruçando em aspectos teóricos e práticos que vão muito além dos conteúdos ministrados na sala de aula. Assim, o aluno não vai ter apenas o incentivo financeiro, mas também o incentivo derivado da própria atividade universitária e intelectual”. “Minha avaliação é muito positiva. Não coloquei totalmente satisfatória porque às vezes temos um ou outro aluno que não corresponde, mas no geral eles são muito interessados. É importante já facilitar a permanência e o interesse em atividades extraclasse desde o primeiro período. “Muito importante, visto a influência positiva no engajamento de alunos vindos de escolas públicas em projetos, muitas vezes ignorados por alunos de escolas particulares, o que leva o aluno do programa BIA a ter maior comprometimento em suas atividades acadêmicas”. “Muito bom”. “Depois de feitos alguns ajustes, considero o Programa BIA muito bom. “Precisa ser mais conhecido dos professores, o que provavelmente depende de ampliação do Programa.” “Considero a iniciativa inovadora e válida para criar as condições financeiras necessárias de permanência dos estudantes de baixa renda na universidade pública. É muito importante ainda, no que concerne a criação de vínculos destes estudantes com a universidade a partir do seu ingresso em projetos, programas e/ou atividades, que efetivamente contribuem para melhorar o desempenho acadêmico e a autoestima do estudante recém-chegado ao ambiente universitário” “Representa um programa importante na medida em que possibilita uma iniciação ativa da vida acadêmica” “É uma boa iniciativa, mas creio que a vinculação dos alunos aos projetos, bem como sua efetiva colaboração nas atividades extensionistas, precisa ser melhor avaliada/pensada.”

Fonte: questionários respondidos no google.doc, 2012.

Os depoimentos reproduzidos nos quadro acima nos levam a interpretar que o programa BIA obteve uma avaliação positiva da totalidade dos orientadores que responderam ao questionário da pesquisa.

O foco da avaliação foi predominantemente centrado na relevância de seus aspectos acadêmicos e sociais, ressaltados pela sua contribuição à permanência do estudante oriundo de escola pública, tanto pela concessão de incentivo financeiro, quanto pela oportunidade da iniciação e adaptação na vida universitária; e com reflexos positivos na dinâmica acadêmica, por meio do seu engajamento em atividades de pesquisa e/ou extensão. Um dos orientadores, apesar de avaliar o programa como uma boa iniciativa, destacou a importância de se repensar a colaboração do estudante em projetos extensionistas, opinião que expressou com mais clareza no quadro das fragilidades, alínea e.

Observamos que o foco da gestão político-institucional, propriamente dita, foi timidamente abordado pelos orientadores na avaliação geral do programa, fazendo-se presente em algumas citações referentes ao quantitativo insuficiente e ao valor da bolsa concedida. Esses aspectos se apresentaram em maior quantidade de posicionamentos e com abordagem mais aprofundada nas indicações relacionadas no quadro abaixo, das fragilidades.

Quadro 10 - Fragilidades do programa BIA - visão do orientador

Comentários agrupados por categoria temática
A) Cobertura do programa • Reduzido número de estudantes contemplados (“deveria contemplar um número maior de alunos, isto é, ampliar os critérios de seleção e oferecer mais bolsas nesses primeiros momentos de incorporação à Academia dos novos estudantes”). • Critério de acesso ao Programa (“penso que seria ideal atender a todos os alunos oriundos de escola pública e não apenas os mais bem classificados no vestibular”). B) Valor da Bolsa • O valor da bolsa é muito baixo para um bom desenvolvimento das atividades. • Baixo custo da bolsa. • A bolsa poderia ser um pouco maior. • Valor da bolsa (“A principal é a de ser limitado. O valor da bolsa deve ser ampliado, em associação com outras providências para melhor inserção acadêmica do Programa”). • Os recursos financeiros voltados para as bolsas são insuficientes dados os elevados custos para os alunos se manterem na universidade durante o semestre letivo. C) Tempo de permanência do estudante no Programa • Tempo de permanência do estudante no programa (“A bolsa deveria ser por um ano, renovável por mais um, pois os alunos estudam e aprendem a fazer certas atividades, mas aí chega o fim do ano e o aluno é desvinculado. Poderia ser como o PIBIC, que é renovável”). • Tempo insuficiente do bolsista no projeto

D) Visibilidade do Programa

- Pouca divulgação do programa (“poderia ter maior divulgação junto aos Departamentos”).

E) Gestão do programa e sistemática de acompanhamento.

- Engajamento dos alunos nos projetos (“ No ano passado um aluno [...] me procurou pois queria trabalhar no que eu desenvolvia. Eu fiz um projeto para ele, que levou na PROEXT , mas a PROEXT não o reencaminhou para mim. Ele continuou onde estava mas muito chateado. Não sei como isso poderia ser resolvido.”)
- Sistemática de vinculação dos estudantes aos projetos (“ O principal problema, a meu ver, é justamente o modo como se dá a vinculação dos alunos aos projetos. Entre os bolsistas que acolhi, com exceção dos alunos que já haviam sido egressos dos cursos de extensão ofertados, os demais pareciam estar mais interessados na bolsa que no aprendizado. “Caíram de paraquedas” no projeto sem, muitas vezes, demonstrar qualquer vocação e/ou disposição para intervenções sociais/ ações extensionistas. Como a bolsa é ofertada logo nos primeiros períodos, os bolsistas, muitas vezes, também estão ainda muito imaturos para as atividades com as quais devem se envolver.”)
- Falta de monitoramento e avaliação.
- Pouco diálogo entre os participantes do programa e pouca troca entre os estudantes para promover mais integração e um melhor aproveitamento da experiência.

F) Valorização da extensão/apoio financeiro aos projetos

- Desvalorização da extensão (“Talvez a maior fragilidade não seja exatamente do Programa, mas do fato de que não se valoriza a Extensão. A pesquisa do PIBIC vale, mas a do programa BIA não é vista da mesma forma. Por isso seria bom que os bolsistas BIA pudessem ficar dois anos, ele faria um trabalho extensionista agregando a questão da pesquisa também”.
- Falta de incentivo financeiro ao trabalho de campo.
- Falta de apoio financeiro aos projetos. (“As fragilidades estão na extensão dos projetos, que não tem respaldo econômico para a sua realização. Por exemplo, aulas para comunidades carentes requer material didático para ser utilizado, quem bancará este material?)
- Restrição de verbas para o programa.

Fonte: questionários respondidos no google.doc, 2012

As deficiências e/ou fragilidades evidenciadas, em sua grande maioria apontam para a natureza político-institucional do Programa, pois referem-se aos objetivos, população-meta, critérios de participação, valores das bolsas, período de duração, sistemática de acompanhamento e avaliação e de financiamento aos projetos. Tais aspectos, por envolverem questões de ordem conceitual, programática e financeira, implicam em decisões de caráter macro político-institucional, no âmbito da FACEPE, para sua implementação. 12% dos orientadores pesquisados posicionaram-se favoravelmente à situação atual do Programa e não identificaram fragilidades no seu funcionamento.

Aspectos da gestão operacional, tais como comunicação institucional, dificuldades na operacionalização dos procedimentos administrativos do programa e manejo dos dados no AgilFAP junto à FACEPE, não foram citados, o que nos leva supor que as dificuldades iniciais foram superadas, principalmente porque tais atribuições vem sendo desenvolvidas de forma eficiente pela equipe coordenadora do programa, a cargo da PROEXT.

4.2.4 Avaliação do programa: a visão da equipe operacional de gestão do programa na UFPE

As informações consolidadas no quadro abaixo foram coletadas ao final de 2009, junto a dois servidores técnicos-administrativo da Coordenação de Gestão da Extensão, da PROEXT³³, e uma assistente social da Diretoria de Assuntos Estudantis, da PROACAD, que neste ano teve uma participação mais ativa na operacionalização do PIBIA, responsabilizando-se pela fase de convocação e seleção dos estudantes elegíveis. Tais informações foram resultado de questionário para obter a avaliação do desempenho do programa BIA, na visão da equipe executora, e compôs o relatório final do Programa, encaminhado à FACEPE, como parte integrante da proposta da UFPE, submetida à chamada de projetos para execução em 2010. A avaliação envolveu a análise dos seguintes aspectos:

- Aspectos positivos / facilitadores
- Aspectos negativos / dificultadores
- Sugestões de melhoria-

Quadro 11 - Avaliação da equipe operacional de gestão

Aspectos Positivos
• Apoio financeiro para a permanência do estudante na Universidade; • Contrapartida de bolsas da UFPE, oportunizando a inclusão de mais estudantes e orientadores mestres e especialistas interessados; • Complementação financeira da bolsa (R\$ 105,00) concedida pela PROACAD; • A inserção do bolsista em projetos de pesquisa e/ou extensão da própria Universidade;

³³ Refere-se a um assistente administrativo, exercendo a função de Secretário da Coordenação de Gestão da Extensão (CGE) e de uma técnica de assuntos educacionais, exercendo a função de Chefe de Divisão de Programas e Projetos.

• O acompanhamento, apoio, orientação e o desenvolvimento acadêmico; • Coparticipação da PROACAD na seleção dos estudantes; • Campanha de divulgação e de cadastramento de orientadores interessados; • Formação de banco de orientadores e projetos oportunizou escolhas e agilizou o encaminhamento do estudante.
Aspectos Negativos
• Valor muito baixo da bolsa provoca muitas desistências por necessidade de trabalho remunerado ou contemplação de bolsa de maior valor; • Exigência do título de doutor, critério não explícito no edital, além de segregar, exclui mestres e especialistas de exercer a orientação; • Demora do orientador na entrega da documentação exigida (plano de trabalho); • Exigência da Isenção da COVEST (grande gargalo na seleção dos alunos); • Estudantes contemplados com isenção que não constaram da listagem dos aprovados da COVEST; • Demora na identificação do estudante em razão das listagens da COVEST (demora na disponibilização, sem especificação da natureza da EP dos aprovados, se estadual ou municipal, dados incorretos e incompletos fornecidos pelos estudantes, tais como: sem no. de telefones, números incorretos, endereços sem identificação do município, sem CEP etc); • Restrição de cota institucional para telefones celulares; • Sistema AgilFAP; • Pendências dos orientadores junto à FACEPE; • Atraso e descontrole nas datas de pagamento; • Inexistência de equipe institucional na PROEXT e na PROACAD só para gestão operacional do BIA; • Superposição de ações PROEXT/PROACAD.
Sugestões de Melhoria
• Aumento do valor da bolsa e sua equiparação às demais concedidas pela FACEPE; • Duração da bolsa para 2 anos (4 períodos); • Concessão de bolsa auxílio ao orientador / preceptor; • Substituir a renovação semestral pela vigência ininterrupta da bolsa e sua respectiva documentação (Termo de Outorga e de Compromisso) pelo período de 12 meses ; • Eliminação da exigência da taxa de isenção da COVEST, pois o critério é falho em diversos pontos e exclui muitos estudantes carentes; • Agilização dos procedimentos de pagamento; • Ampliação do programa para TODOS os alunos oriundos da EP da rede estadual ou municipal, independente da nota do vestibular ou isenção;

- Diminuição da quantidade de formulários a serem preenchidos e assinados pelo orientador;
- Aperfeiçoamento do cadastro e do sistema AgilFAP;
- Maior articulação PROEXT, NTI e COVEST;
- Melhor definição de atribuições entre PROEXT e PROACAD na operacionalização do programa.

Fonte: Relatório/2009 da PROEXT/Coordenação de Gestão da Extensão

Observamos, na qualidade de Coordenadora de Gestão da Extensão e Coordenadora Operacional do PIBIA, no âmbito da UFPE, que os dados apresentados no quadro 10 foram em sua grande maioria pontos recorrentes sinalizados em relatórios posteriores; e que serão na alínea 5.3 objeto de proposições da autora e da equipe de gestão, na perspectiva do aperfeiçoamento do Programa.

No capítulo seguinte os aspectos da gestão apresentam-se como objeto de citação recorrente no quadro referente a sugestões de aperfeiçoamento do programa, item subsequente que passamos a analisar no próximo capítulo.

5. PROPOSIÇÕES DE APERFEIÇOAMENTO DO PROGRAMA

Neste capítulo, em consonância à mesma sistemática adotada nos itens anteriores, optamos por elencar em formato de quadros, as sugestões de melhorias ao Programa BIA, com vistas ao aperfeiçoamento da gestão político-institucional e gerencial, na visão dos estudantes egressos do programa e dos orientadores. Para melhor compreensão agrupamos as respostas, quando possível, nos mesmos eixos conceituais definidos no quadro 10, referente às fragilidades.

As sugestões foram emitidas por 60% dos estudantes, pois os 40% restantes assinalaram a alternativa NÃO à opção apresentada (não terem sugestões).

Quanto aos orientadores, considerando o caráter assertivo formulado na questão, 100% dos pesquisados apresentaram uma ou mais sugestões para o aperfeiçoamento do Programa BIA no âmbito da FACEPE e/ou da UFPE.

Por último, seguem as sugestões da equipe gestora do Programa, no âmbito da UFPE, com base em relatórios já apresentados à FACEPE e de constatações da prática cotidiana na execução operacional do Programa.

5.1 PROPOSIÇÕES DOS EX-BOLSISTAS

Quadro 12 - Proposições de aperfeiçoamento (estudante)

Propostas por categorias temáticas
A) Cobertura do Programa • Universalizar para todos os estudantes oriundos de escolas públicas. • Estimular e fomentar a integração de todos os alunos oriundos de escola pública às atividades acadêmicas (“que ensejem uma participação efetiva e prática na academia, de modo que, estes, não estejam à revelia do interesse da Universidade ou sejam excluídos do Programa BIA por não terem alcançado a nota – no vestibular – considerada satisfatória”). • Ampliar o programa para mais estudantes. • Ampliar a oferta de vagas aos alunos (“no meu caso fui informado de que a reitoria dispunha de uma bolsa para mim e isso foi importante para me incentivar na escolha de minha profissão (Engenharia Química) e desde o início da faculdade ter contato com a pesquisa acadêmica na minha área”). • Aumentar a oferta de bolsas por período.

B) Valor da Bolsa

- Aumentar o valor da bolsa (“é muito baixo e insuficiente diante dos gastos com a vida acadêmica”).
- Aumentar o valor da bolsa (“e sua renovação mediante os resultados”).

C) Tempo de permanência do estudante no Programa

- Possibilitar a renovação, caso orientador e orientando se interessem.
- Ampliar o tempo de permanência do bolsista no Programa (“Um ano é relativamente pouco, pois quando o aluno realmente entende e realiza as atividades de forma correta eficiente, o tempo da bolsa BIA já tá perto do fim”)
- Ampliar a duração do programa pelo menos para dois anos.
- Prolongar o período da bolsa.
- Oferecer a oportunidade de o aluno participar do programa BIA em um período mais avançado do curso.

D) Visibilidade do Programa

- Dar maior divulgação do programa para os alunos ingressantes na universidade.
- Divulgar a existência do Programa nas EP para incentivar os estudantes a se dedicarem nos vestibulares
- Articular, ampliar e qualificar a comunicação com os (as) orientadores e coordenadores (as) dos projetos, programas e atividades.
- Aperfeiçoar a comunicação enquanto formas de divulgação das informações em geral.
- Dar maior divulgação do projeto no âmbito acadêmico.
- Conscientizar os professores da importância do programa (“e que a bolsa tem para os alunos para que eles estejam dispostos a ser orientadores”).

E) Recepção e acolhimento

- Solicitar a presença de todos os professores orientadores na reunião inaugural.
- Realizar um "treinamento" com os bolsistas para informações sobre o funcionamento do programa.

F) Sistemática de acompanhamento

- Promover encontros mensais para avaliação e diálogo sobre o trabalho desenvolvido.
- Promover encontros periódicos dos bolsistas para troca de experiência.
- Acompanhar melhor o andamento do projeto.
- Promover reuniões frequentes para troca de conhecimentos entre os envolvidos.
- Promover mais encontros com os demais bolsistas do BIA para compartilhamento das experiências.

G) Integração Acadêmica

- Integrar o aluno numa área mais próxima possível do seu interesse (“realização de atividades acadêmicas e não administrativas”).

- Realizar reuniões de estudo.
- Promover a abertura de oportunidades de participação em todas as áreas do conhecimento.
- Promover uma programação e supervisão mais direcionada ao aluno carente (“ não somente o auxílio financeiro”).

H) Promoção e participação em eventos acadêmicos

- Promover mais eventos e encontros para apresentação de trabalhos (“apenas para alunos BIA, possibilitando a troca de experiências e informações”).
- Promover evento específico para o Programa (“ter um tipo de Jornada do BIA”)
- Oferecer condições dos estudantes participarem de congressos.
- Promover mais encontros para divulgar os resultados obtidos nas pesquisas.

I) Premiação e Incentivos

- Premiar os melhores estudantes (“... e no final da bolsa um "bônus" para os melhores avaliados”).
- Premiar anualmente o melhor estudante e orientador (“bolsista exemplar' e/ou para o orientador exemplar”).
- Criar mecanismos institucionais de valorização da tutoria docente (“Maior estímulo aos docentes por parte da universidade e dos órgãos fomentadores das bolsas, através da atribuição de maior peso a atividade de extensão na progressão ou pontuação do currículo dos professores”).
- Apoiar os projetos de interesse dos estudantes (“Maior estímulo aos projetos pessoais dos alunos, mesmo que inseridos em projetos de pesquisas de seus professores”).

J) Assistência Estudantil

- Proporcionar orientações e/ou encaminhamento dos egressos do BIA para outra(s) bolsa(s) estudantis.
- Propor a concessão de auxílio pedagógico aos bolsistas BIA.

K) Integração com a comunidade

- Promover uma maior aproximação dos estudantes à comunidade, através de projetos de extensão, (“estas experiências lhes possibilitam uma maior identificação com o seu meio e o anseio de empreenderem ações transformadoras”).

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos questionários respondidos no google.doc, 2012.

A análise dos eixos conceituais agrupados no quadro de sugestões, a partir do olhar do estudante, chama-nos a atenção para aspectos de ordem político-institucional, que envolvem mudanças de concepção política e programática, mas também sinaliza para pontos que podem ser objeto de alinhamento na gestão operacional do Programa, no âmbito da UFPE.

As sugestões são recorrentes desde o início do Programa, quanto à ampliação do acesso a um maior número de estudantes, chegando alguns a propor sua universalização a todos àqueles oriundos de escolas públicas, independentemente de sua classificação no

vestibular. O aumento do tempo de permanência no programa e no valor da bolsa de incentivo também vem sendo objeto de repetidas sugestões ao longo dos anos.

Dar uma maior visibilidade ao Programa, por meio de sua divulgação tanto no ambiente interno da UFPE, para docentes e unidades acadêmicas, quanto para as escolas públicas, como estratégia de incentivar estudantes do ensino médio a se empenharem a optar pelo estudo universitário, foi uma das sugestões apontadas.

Sugestões foram apontadas quanto à dinâmica do desenvolvimento do Programa em si, a partir da recepção e acolhimento ao estudante bolsista, seu engajamento aos projetos, a sistemática de acompanhamento, tanto pelo orientador quanto pela equipe de gestão, com a promoção de eventos de troca de experiência e integração e a possibilidade de participação em eventos acadêmicos.

A criação de uma política de incentivos e premiação aos estudantes e aos orientadores como estímulo a sua participação no Programa apresentou-se como uma inovação no conjunto das sugestões. Isso, a nosso ver reflete uma preocupação e um interesse do estudante não só consigo mesmo, mas com a valorização do papel do orientador, que além de não dispor de recursos de fomento aos projetos, pouco contabiliza no seu esforço acadêmico a tutoria do bolsista BIA.

A conjugação, aos participantes do BIA, de benefícios e recursos disponibilizados pela política de assistência estudantil foi objeto de sugestão; o que comprova o esforço do estudante em buscar apoios complementares à sua permanência e sucesso na trajetória acadêmica.

No rol das sugestões elencou-se a preocupação do estudante com a sua comunidade de origem, como uma estratégia de retribuir e contribuir com a transformação do seu meio social, por meio de valorização e de fomento a projetos, de iniciativa e/ou interesse próprio.

5.2 PROPOSIÇÕES DOS ORIENTADORES-TUTORES

Quadro 13 - Proposições de aperfeiçoamento (orientador)

Propostas por categorias temáticas
A) Cobertura do Programa • Ampliar o número de bolsas para abranger maior número de alunos • Estender o programa a todos os alunos elegíveis B) Valor da Bolsa • Aumentar o valor das bolsas (03 citações) C) Tempo de permanência do estudante no Programa • Possibilitar a manutenção da bolsa por mais um ano, visando à adaptação à pesquisa/extensão por parte do aluno D) Visibilidade do Programa • Intensificar a divulgação do Programa, de modo a aumentar o interesse dos orientadores. E) Sistemática de acompanhamento e avaliação • Realizar encontros regulares entre o gestor e os tutores para planejamento, monitoramento e avaliação do programa. • Implantar sistemática de avaliação (discente X tutor e tutor X discente). • Implementar um sistema de acompanhamento do ex-bolsista para avaliar a vida acadêmica e profissional. • Dar ampla divulgação aos resultados de pesquisa. • Formar um banco de dados sobre a trajetória de bolsistas egressos do Programa. • Incentivar à publicação de resultados de pesquisas em que houve participação de bolsistas BIA participam. F) Integração Acadêmica • Aglutinar o trabalho de extensão com um projeto de pesquisa (“O aluno teria uma formação mais aprimorada, e a pesquisa estaria ligada à extensão”). • Oportunizar mais integração entre os participantes (“mais escuta dos estudantes envolvidos no programa, favorecendo maior adequação dos interesses e necessidades das partes envolvidas, para uma experiência mais produtiva e significativa, tanto para os bolsistas como para as instituições responsáveis”). • Possibilitar a vinculação da bolsa BIA a outras atividades acadêmicas (“Uma possibilidade seria conceder a bolsa BIA para vinculação a outras atividades complementares dentro da UFPE, além das extensionistas propriamente ditas, como programas de leitura dirigida, treinamento/apoio em laboratórios especializados, atividades supervisionadas, mas sugeridas pelos alunos quando já possuem uma vinculação com uma iniciativa social etc.”) • Conceder a bolsa BIA para participação dos estudantes em cursos de extensão. (“Poderia ser ofertada a bolsa BIA, quem sabe, até mesmo como incentivo para que os alunos se vinculassem a cursos de extensão ofertados pela própria UFPE como uma formação complementar, especialmente no cenário de alunos oriundos das cotas sociais”).

G) Promoção e participação em eventos acadêmicos

- Apoiar o bolsista na participação em eventos acadêmicos/científicos.
- Conceder auxílio à participação em eventos para os estudantes, tanto nacional quanto internacional, como consolidação do processo de integração (“sairíamos da endógena dos eventos da UFPE para uma participação efetiva em congressos com apresentação de trabalho, mas para isto precisaria de ajuda em diárias e passagens para estes bolsistas”).

H) Premiação e Incentivos

- Proporcionar auxílio financeiro para desenvolvimento do trabalho de campo.
- Conceder apoio para as despesas com o projeto (“que vai de material didático a ônibus para excursão”).
- Premiar os melhores projetos com viagens e bolsas de estudos para outras universidades.
- Concessão pela FACEPE de apoio financeiro aos projetos (“No âmbito da FACEPE seria interessante auxílio financeiro para um projeto específico de um professor para a inserção do bolsista nas atividades acadêmicas”).

I) Integração com a comunidade

- Desenvolver projetos do Programa Bolsa Bia nas escolas públicas, como forma de incentivo para os professores e alunos.
- Inserir a participação de alunos da rede pública, especialmente do ensino médio, nos eventos que ocorrem na UFPE

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos questionários respondidos no google.doc, 2012.

Observamos ao analisar o quadro de sugestões dos orientadores que há semelhanças com os pontos assinalados pelos estudantes.

Apenas dois eixos não receberam citações: Recepção e acolhimento, e assistência estudantil; embora a preocupação demonstrada com o baixo valor da bolsa tenha sido uma constante nas abordagens sobre o Programa.

A ampliação para todos os participantes elegíveis e a duração de permanência do estudante no programa aparece como sugestão recorrente de aperfeiçoamento.

Observamos uma grande incidência de sugestões nos eixos dedicados à gestão do programa, dedicados aos agentes institucionais da UFPE, seja na ampliação das oportunidades de diálogo e integração entre os bolsistas, seja na promoção e no fomento de sua participação em eventos de caráter acadêmico e científico.

A preocupação com a qualidade do programa também se fez presente nas várias sugestões apresentadas quanto à sistemática de acompanhamento e avaliação, do programa, dos bolsistas atuantes e egressos, dos orientadores-tutores e dos projetos; inclusive com a divulgação e publicação dos resultados de pesquisas, em que houve a participação de bolsistas

BIA.

A integração com a comunidade também apareceu como objeto de sugestões, tanto no sentido de levar o acadêmico à escola pública para desenvolver projetos, como forma de incentivo aos alunos e professores; quanto na criação de espaços e oportunidades dentro da academia para a participação desse público nos eventos promovidos pela UFPE.

Neste caso, propostas de incentivo financeiro aos projetos são evidenciadas como estratégia de apoio necessária, a moldes de projetos de pesquisa financiados pela FACEPE.

Tal como nas respostas dos estudantes, foram destacadas sugestões de premiação aos melhores projetos, com concessão de viagens acadêmicas e bolsas de estudos em outras universidades aos bolsistas.

Merece destaque a sugestão apresentada por um dos orientadores, quanto à possibilidade da FACEPE descentralizar para a UFPE as cotas de bolsas, o que facilitaria os trâmites burocráticos na operacionalização do Programa.

5.3 PROPOSIÇÕES DA AUTORA E DA EQUIPE DE GESTÃO

O acompanhamento ou monitoramento de um programa e/ou projeto é “o exame contínuo ou periódico efetuado pela administração, em todos os seus níveis hierárquicos, do modo como se está executando uma atividade”. Com esta definição adotada pela ONU, Cohen & Franco (1999) relacionam o processo de acompanhamento ou monitoramento a uma atividade gerencial interna que se realiza durante o período de execução da ação. Carvalho (2005) denomina esse processo de acompanhamento e monitoramento avaliativo, por consolidar informações que subsidiam avaliações mais consistentes e estruturadas.

Nesta perspectiva teórica, as sugestões aqui relacionadas são o produto de acompanhamento processual do Programa, ao longo dos anos de sua execução, realizado pela equipe técnica-administrativa, gestora operacional do Programa, no âmbito da UFPE. Teve por base relatórios anuais apresentados à FACEPE e constatações da prática cotidiana na execução operacional do Programa.

Assim, as proposições da equipe gestora consubstanciam-se nas duas dimensões da gestão abordadas: político-institucional e administrativa-operacional (gerencial).

A primeira proposta, de ordem macro estratégica, pois envolve decisões políticas, a cargo dos agentes institucionais financiadores e formuladores do Programa, incluindo-se a

direção da FACEPE. Destacamos ainda nesta dimensão, sugestões na forma de gestão interna do Programa, que por envolver outras Unidades da UFPE implica em decisões de ordem político-institucional por parte da administração central da Universidade.

A COVEST, conforme já destacamos no item 3.2.2, representa pela sua missão institucional, a principal fonte de geração de informações e de consulta de dados sobre o vestibular e sobre a caracterização qualitativa e quantitativa do público ingressante nos cursos de graduação da UFPE.

Neste sentido deve se instrumentalizar de ferramentas gerenciais qualificadas, em parceria com o Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI, para fornecer relatórios com dados sistematizados sobre a população universitária oriunda de escolas públicas, e outras, que atualmente se enquadram no segmento de cotistas, a moldes da categoria étnico-racial. Tais informações são o insumo para a identificação e qualificação do público potencial do Programa BIA, e de outros, de natureza inclusiva.

Na sequência, propomos a implantação de um módulo de informações gerenciais no sistema SIG@ com a possibilidade de emissão de relatórios diversos sobre a situação acadêmica por categorias e/ou grupos específicos, tais como índices de aprovação, retenção e evasão.

Essa ferramenta, se implantada, em muito contribuirá para subsidiar estudos, pesquisas, relatórios técnicos e gerenciais mais detalhados, auxiliando as instâncias gestoras na tomada de decisões de ordem político-institucional e na formulação e/ou alinhamento de políticas acadêmicas e de assistência estudantil; e outros programas de consolidação do acesso, da permanência e do sucesso acadêmico do estudante oriundo de EP.

Dados mais consistentes podem subsidiar tomadas de decisão no rumo de mudanças mais abrangentes.

Com base, portanto, nos dados disponíveis apresentados no quadro 8 apontando para evidências da ineficácia do programa BIA quanto à sua cobertura (5% do público potencial beneficiado versus uma demanda reprimida de 95%) é que propomos que os agentes institucionais envolvidos - a FACEPE e as IES públicas (UFPE, UFRPE, UNIVASF, IFPE e UPE) envidem esforços juntos às instâncias políticas decisórias, a nível federal e estadual para transformação do Programa em uma política de caráter universalizante, acessível a todos os estudantes oriundos de Escolas Públicas da rede estadual ou municipal, independente da nota do processo seletivo. Essa iniciativa materializaria a condição de acesso com equidade ao estudante e de eficácia ao Programa BIA, quanto à sua cobertura.

Decisão de igual valorização político-institucional do Programa será a sua equiparação aos demais programas apoiados pela FACEPE, seja no valor da bolsa concedida ao estudante; na possibilidade de prolongamento de sua duração total para dois anos; no fomento a projetos de pesquisa e/ou extensão; e na concessão de uma bolsa-tutoria para o orientador-tutor, preferencialmente aos diplomados com o título de mestre, como incentivo à pontuação na carreira docente e/ou profissional.

Esta proposta, se aceita, certamente contribuirá na valorização político-institucional e acadêmica do Programa, com a possibilidade de ampliar o interesse na adesão de novos orientadores, agentes educacionais importantes no acompanhamento do processo formativo do estudante de EP, especialmente no início de sua vida universitária.

Neste caso, o Programa BIA teria sua denominação original ampliada para Programa de Incentivo Acadêmico e Tutorial – Programa BIA-T.

No âmbito da UFPE, considerando que os objetivos do Programa BIA, em sua dimensão acadêmica e assistencial compatibilizam-se com a missão institucional das Pró-Reitorias para Assuntos Acadêmicos (PROACAD) e para Assuntos Estudantis (PROAES) entendemos necessária a sua gestão, atualmente só a cargo da PROEXT, ser efetivamente exercida de forma colegiada com as demais Pró-Reitorias, com a incorporação do BIA ao elenco programático e financeiro de suas competências institucionais e planos anuais de ação, de forma que o estudante beneficiário do Programa tenha um olhar integral e integrado dos diversos programas constantes do cardápio institucional.

É imperiosa a articulação e o envolvimento das demais unidades gestoras de informações, como COVEST, NTI e Corpo Discente para produção e sistematização de dados em relatórios gerenciais, que subsidiem consultas das Pró-Reitorias, dos gestores institucionais e operacionais do Programa BIA, de pesquisadores e outros sujeitos interessados.

Ao assim proceder, propomos um modelo de gestão integrado e inovador, compatível com os ditames modernos de gestão de políticas e programas públicos, de compartilhamento de decisões e responsabilidades, em que cada instituição e cada unidade envolvida, em seu nível decisório, assumem as atribuições político-institucionais e operacionais para potencializar resultados mais eficazes à ação.

A segunda proposição reúne, a nosso ver, condições de revisão e ajustes por parte de instâncias decisórias institucionais de nível técnico, uma vez que muitas das mudanças já implementadas no decorrer do programa, na perspectiva de melhoria da sua gestão, ocorreram a partir de relatórios técnicos apresentados.

Na dimensão da gestão operacional as dificuldades de ordem administrativa e burocrática vêm sendo paulatinamente solucionadas, mas reafirmamos a necessidade de aperfeiçoamento do sistema AgilFAP/FACEPE para agilizar os procedimentos de cadastro, inserção de planos de trabalho e relatórios e atualizar de imediato as pendências atendidas. A revisão nos procedimentos de remessa de documentos impressos, a exemplo de currículos dos orientadores-tutores é imperiosa, considerando que há possibilidade de acesso *on-line* aos mesmos na plataforma do CNPQ.

A revisão no fluxograma das informações UFPE ⇔FACEPE, que atualmente ocorre via documentação impressa e via eletrônica pelo AgilFAP, facilitará o trânsito da comunicação interinstitucional, o que certamente repercutirá na diminuição de procedimentos operacionais e na agilização do processo de implantação da bolsa.

O acompanhamento sistemático torna-se neste modelo de gestão colegiada instrumento de fundamental importância na avaliação do desempenho do Programa, a partir de metodologia construída com todos os partícipes, para empreender ações, identificar problemas, corrigir rumos e atingir resultados eficazes junto aos beneficiários.

Parte desta proposta vem na esteira de sugestões já apresentadas em relatórios institucionais à FACEPE para promover encontros periódicos de avaliação entre gestores do Programa BIA em todos os níveis; inclusive entre os coordenadores das demais IES executoras do Programa BIA, como a UFRPE, UPE, UNIVASF e IFPE, na perspectiva da reflexão coletiva, do intercâmbio de experiências e práticas de gestão, com vistas à melhoria no desempenho do Programa e de seus resultados para o principal sujeito do programa – os estudantes de graduação, oriundos de escolas públicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como proposta avaliar a eficácia do Programa de Incentivo Acadêmico - BIA, no período de 2004 a 2010, no âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, em duas dimensões: acadêmica e de gestão político-institucional e gerencial.

Na dimensão acadêmica, buscamos mostrar a influência do programa na trajetória acadêmica dos estudantes egressos do PIBIA, através de indicadores de desempenho levantados junto ao SIG@ e de engajamento em outros programas institucionais; e o olhar do orientador-tutor sobre o Programa e sobre a qualidade da participação do bolsista em projeto de pesquisa e/ou extensão sob sua coordenação.

Na dimensão da gestão político-institucional e gerencial, considerando a avaliação enquanto processo contínuo de aprendizagem e de produção de informações atualizadas e úteis aos gestores institucionais do Programa BIA, analisamos sob a ótica da equipe gestora do Programa, os avanços identificados desde sua implementação e os desafios que se apresentam nos aspectos políticos-institucionais e gerenciais.

Considerando que a temática central se correlaciona a dois temas principais – políticas públicas e avaliação de programas, o escopo teórico fundante do trabalho perpassou por estes dois subtemas, com recorte na Política do Ensino Superior Público e seus desdobramentos na implantação dos programas de consolidação do acesso e da inclusão no ensino superior, área de concentração específica do Programa BIA.

A pesquisa avaliativa aplicada, tipo formativa (gera informações de um programa em andamento com o objetivo de aperfeiçoá-lo) e somativa (dedica-se a gerar conclusões sobre os efeitos do programa, o alcance de seus objetivos e propósitos), e com abordagem analítica de natureza quantitativa e qualitativa, foi a opção metodológica adotada para avaliar a eficácia do Programa nas dimensões definidas.

A pesquisa documental, por meio de consultas em relatórios, fichas de cadastros e histórico acadêmico dos ex-bolsistas no sistema SIG@ foram as principais fontes utilizadas na coleta dos dados quantitativos.

Os dados qualitativos foram levantados na pesquisa de campo, junto aos bolsistas e orientadores-tutores, por meio de questionários enviados com a utilização da ferramenta eletrônica disponível no aplicativo *google.doc*.

A mesma ferramenta, juntamente com o uso do programa *excel* foram instrumentos adotados na organização e consolidação dos dados coligidos.

A análise dos dados, referente à **dimensão acadêmica** apontou para os seguintes resultados:

- O ex-bolsista BIA é predominantemente do sexo masculino (52%), com idade entre 18 e 20 anos (48%), residem em Recife e municípios da Região Metropolitana (90%), e com a formação acadêmica concluída e/ou em andamento em cursos integrantes do conjunto das ciências sociais, humanas e das artes, letras e comunicação (74%). Enquadram-se na categoria de renda familiar entre 01 e 05 salários mínimos (88%), sendo que 60% recebem ajuda do grupo familiar para se sustentar, integral ou parcialmente;
- 70% dos ex-bolsistas concluíram o curso de graduação no tempo regular, sendo 75% com nota superior a 8,0 (sucesso acadêmico);
- 6% é o percentual de retenção, caracterizada pelos estudantes ingressantes em 2005 a 2007 que ainda não concluíram o ciclo da graduação;
- A situação de trancamento de matrícula só foi verificada nos anos de 2007, 2008 e 2010, com apresentação de índices reduzidos, sendo que o maior deles (5%) foi observado no ano de 2007;
- No período de 2004-2006 o percentual médio de evasão foi de aproximadamente 16%, índices reduzidos a 9% em 2008-2009, e a 7% em 2010, o que nos sugere a correlacionar com a implantação do REUNI, em abril de 2007 e do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), em dezembro do mesmo ano;
- 70% dos matriculados em situação regular, com curso de graduação em andamento vem apresentando notas de aprovação superiores a 8,0;
- Durante a permanência no PIBIA 35% dos bolsistas exerceram atividades em projetos de extensão e 31 % em projetos de pesquisa da própria universidade;
- 93% dos participantes atribuem grau elevado de importância ao Programa BIA na sua vivência acadêmica, atribuindo à concessão da bolsa e à oportunidade de engajarem-se em atividades acadêmicas sob a tutoria de professores, as principais causas da permanência e do sucesso acadêmico na trajetória da vida universitária;
- Após o desligamento do Programa 80% dos egressos vincularam-se a outros programas de natureza acadêmica, sendo 31% a projetos de pesquisa (PIBIC), 32% a projetos de extensão e/ou pesquisa e extensão (PIBEX e PET/Conexão de Saberes) e 17% à área do ensino (PIBID e monitoria). 68% como bolsistas e 10% como voluntários;

- 94% dos ex-bolsistas BIA tiveram participação satisfatória junto aos projetos e foram bem avaliados pelos orientadores-tutores;
- 95% demonstraram nível de relacionamento entre muito bom e regular com seus orientadores.

À guisa de conclusão, os indicadores nos sugerem avaliar que o Programa BIA em sua dimensão acadêmica é eficaz para os estudantes que dele participam, tanto na perspectiva da permanência, quanto do rendimento acadêmico; demonstrando ainda que tende a influir na redução dos índices de retenção, trancamento de matrículas e evasão.

No campo da análise qualitativa o olhar do bolsista e do orientador-tutor, evidenciados nos depoimentos, destacam a correlação entre sucesso acadêmico e políticas de apoio à permanência, incluindo-se aí o apoio financeiro associado à inserção dos estudantes em atividades acadêmicas de ensino-pesquisa-extensão.

O exame dos aspectos relacionados à **dimensão político-institucional e gerencial**, de natureza conceitual e operacional, a partir da ótica do ex-bolsista, do orientador-tutor e da equipe de gestão na UFPE, indica avanços em decorrência das mudanças promovidas, principalmente a partir de 2008, que impactaram positivamente no funcionamento e desempenho do Programa, com destaque para sua continuidade, com a mudança de governante e gestores na esfera governamental do Estado e da FACEPE; e para a implantação da sistemática de editais e chamadas de seleção de projetos institucionais, sob a apreciação e julgamento de um comitê de docentes qualificados e conhecedores do Programa;

Mudanças relevantes foram também identificadas no âmbito da UFPE, motivadas pelo reconhecimento institucional do Programa como ação de caráter afirmativo e de apoio ao acesso e à permanência, materializadas, a partir de 2008 com o financiamento de bolsas com recursos do PNAES, e em 2009, com a inclusão do PIBIA no Plano Anual de Ação Orçamentária da UFPE como ação integrante do Macro Programa Universidade Sociedade / Educação Inclusiva e Formação Permanente.

Na área gerencial, foram constatados avanços na gestão administrativo-operacional do Programa, principalmente nos procedimentos de cadastramento de bolsistas e implantação das bolsas; maior agilidade na resolução de pendências e melhoria na qualidade do atendimento do setor de suporte do AgilFAP/FACEPE foi observada após a indicação de um profissional técnico para o Programa BIA.

Os encontros de integração, promovidos no início de cada semestre letivo com os bolsistas selecionados, pela equipe gestora da UFPE, vem configurando-se como estratégia acertada de acolhimento e recepção e orientação aos recém-ingressantes.

O programa BIA obteve avaliação positiva da totalidade dos orientadores pesquisados pela relevância de seus aspectos acadêmicos e sociais, traduzindo-se como estratégia eficaz à permanência do estudante oriundo de escola pública, seja pela concessão de incentivo financeiro, seja pela oportunidade da iniciação e adaptação na vida universitária, por meio do seu engajamento em atividades de pesquisa e/ou extensão.

Os desafios, representados pelas fragilidades ainda existentes no Programa, que ameaçam a eficácia de seus objetivos, situam-se no campo decisório político-institucional da FACEPE e da UFPE. O maior deles, a nosso ver está relacionado à cobertura do Programa, uma vez que os dados disponíveis apontam que aproximadamente 5% do público potencial vêm sendo beneficiado, o que equivale a uma demanda reprimida na ordem de 95%. Isto evidencia uma desproporcionalidade público potencial X público atendido.

A valorização do Programa BIA com a garantia de sua institucionalidade no elenco programático da FACEPE, a exemplo da isonomia no valor das bolsas e a implementação de outros mecanismos no seu cardápio de financiamento (projetos, promoção e/ou participação em eventos acadêmico-científicos, bolsas para orientador-tutor) é também um aspecto a ser revisto na perspectiva de uma maior eficácia aos objetivos do Programa.

As proposições apresentadas ao aperfeiçoamento do Programa em sua dimensão político-institucional e gerencial refletiram pontos em comum entre os ex-bolsistas, orientadores-tutores pesquisados, destacando-se:

- A ampliação do acesso, com proposta de universalização a todos os estudantes oriundos de escolas públicas, independentemente de sua classificação no vestibular;
- Aumento no valor da bolsa;
- Ampliação do prazo de permanência do bolsista no programa para dois anos;
- Fomento a projetos e à participação de bolsistas em eventos acadêmico-científicos;
- Apoio à divulgação e publicação de resultados de pesquisas com a participação de bolsistas BIA;
- Implantação de sistemática de acompanhamento e avaliação do Programa;

Na visão da equipe gestora do Programa BIA da UFPE, além das proposições anteriores, outras versaram na direção do uso e aplicação de ferramentas gerenciais, a

exemplo da implantação de um sistema de informações pela COVEST/NTI para fornecimento de relatórios com dados sobre a caracterização qualitativa e quantitativa do público ingressante nos cursos de graduação da UFPE, como forma de agilizar a identificação e a convocação dos estudantes selecionados ao Programa BIA, e a outros programas da área da assistência estudantil. A implantação de um módulo de informações gerenciais no sistema SIG@ para instrumentalizar os gestores nas tomadas de decisão com dados consistentes de aprovação, retenção e evasão é procedimento imperioso na gestão eficaz do Programa.

Diante dos resultados analisados e proposições apresentadas julgamos ter atendido aos objetivos pretendidos nesta dissertação, e em resposta à pergunta central que norteou o título do trabalho “BIA: acesso com (in) sucesso?” consideramos que o Programa BIA, em sua dimensão acadêmica é um instrumento eficaz de consolidação do acesso (ingresso, permanência e conclusão) dos estudantes oriundos de escola pública, que dele participam.

Na perspectiva político-institucional, a cobertura do programa deve ser estendida a todos os estudantes de EP para que alcance eficácia em seus objetivos.

As mudanças na política de acesso ao ensino superior com a aprovação da lei das cotas, em 2012, tende a mudar substancialmente o perfil dos estudantes da UFPE, o que exigirá reforço das políticas de assistência estudantil, através de programas e serviços para dar sustentação ao sucesso da política, que a moldes do Programa BIA, busca assegurar que além do acesso, o estudante permaneça e tenha êxito acadêmico, com a conclusão do seu curso de graduação no tempo regular.

Na área gerencial, os avanços obtidos no decorrer do Programa ao longo dos anos demonstram que uma gestão exitosa pode ser alcançada e aperfeiçoada com práticas contínuas e permanentes de acompanhamento e avaliação, com geração de informações pragmáticas, através de encontros entre gestores, relatórios técnicos, sistemas de informações e produções acadêmicas (monografias, dissertações e teses) que subsidiem e validem mudanças com vistas ao seu aperfeiçoamento e/ou à formulação de novas políticas institucionais.

Assim, nossa compreensão, à luz das diversas concepções teóricas que balizaram este estudo (Sulbrandt, 1994; Cohen e Franco, 1999; Thoenig, 2000), é que a avaliação na gestão de programas, enquanto uma ferramenta de aprendizagem tende a ser apropriada de forma crescente pelos gestores públicos na apreensão de conhecimentos, na tomada de decisões estratégicas ao alinhamento de diretrizes político-institucionais, e no aperfeiçoamento de procedimentos, fluxos, técnicas e métodos de trabalho, a nível gerencial. Deve ter caráter processual, mediante acompanhamento e monitoramento sistemático do desenvolvimento e dos resultados das ações, realizado de forma participativa, com o envolvimento de todos os

atores envolvidos, na direção das mudanças bem sucedidas no campo da eficiência e eficácia públicas em prol dos usuários das políticas, programas e serviços.

Nossa expectativa, com base nas concepções de Thoenig (2000) é que este estudo avaliativo, de abordagem pragmática, tenha contribuído com o fornecimento de conhecimento utilizável orientado para a ação.

Para finalizar, sinalizamos ainda, a título de sugestão, para a importância de estudos e pesquisas avaliativas futuras junto aos gestores institucionais das demais instituições de ensino superior executoras do Programa BIA, e principalmente junto ao aluno egresso da universidade, para verificar o impacto do programa em sua vida profissional; assim como outras temáticas na área do acesso, da permanência, da retenção e da evasão, que carecem de estudos mais aprofundados para subsidiar decisões e propostas futuras de políticas e programas na área acadêmica e estudantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. **A Reforma do Estado e mudança institucional no Brasil: O longo caminho das reformas nos Governos Estaduais: crise, mudanças e impasse.** In: MELO, Marcus André (org). *A Reforma do Estado e Mudança Institucional no Brasil: O Federalismo e Questões Institucionais*. Recife: Massangana, 1999. p. 161-198. (IV série).

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais.** Petrópolis: Vozes, 1994.

ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. **Em direção às melhores práticas de avaliação.** Revista do Serviço Público: ENAP, Brasília, v. 51, n. 4, p.5-60, out/dez 2000. Trimestral. Disponível em: <www.enap.gov.br/index>. Acesso em: 10 out. 2010.

ALVES, Jolinda Moraes. **A assistência estudantil no âmbito da política de Ensino Superior Pública.** Serviço Social em Revista. V. 5, N. 1. Jul/dez. 2002. Londrina-PR: UEL,2002. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br>> Acesso em: 20 out. 2012

ANASTASIOU, Lea G.C. **Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória.** In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). *Temas e textos em metodologia de ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001

ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras.** Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, 2011.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista@ambiente e educação**, São Paulo, v.2. n.1 p.39-55, jan/jul.2009 . Disponível em http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf. Acesso em 12 nov. 2012

ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. **Uma visão institucional para avaliação de políticas públicas.** In MACHADO, Nelson et all (Orgs). *Gestão baseada em resultados no setor público*. São Paulo: Atlas, 2012.

ARRETCHE, Marta. T. S. **Tendências no estudo sobre avaliação.** In RICO, Elizabeth Melo (org). 6ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

ARRUDA, Ana Lucia Borba. **Expansão da educação superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco.** Tese de doutoramento em educação. Recife, 2011.

_____. **Democratização da educação superior: algumas reflexões teóricas.** In ARRUDA, Ana Lúcia Borba e GOUVEIA, Karla Reis (Orgs). *Pesquisas em políticas e práticas educativas: questões e desafios*. Recife: Ed. Universitária, 2012.

ARTHUSO, Fabricio Cleber. Direito e Ações Afirmativas. In: **IV Mostra Acadêmica UNIMEP**, out. 2006, Piracicaba. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/240.pdf> Acesso em 13 nov. 2011

BARBOSA, Jorge Luiz *et al.* **Estudos sobre políticas de ação afirmativa na universidade pública brasileira.** Observatório de Favelas, Rio de Janeiro, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. Edições 70, São Paulo, 1977.

BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre. **Avaliação participativa de programas sociais.** 2ª ed. São Paulo: Veras, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira. Será esse o caminho?** Campinas, SP. 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 20ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Gestão pública para um Brasil de todos: um plano de gestão para o Governo Lula.** Brasília: MP, SEGES, 2003.

BUARQUE, Cristovam. **A universidade numa encruzilhada.** UNESCO, MEC, 2003

CANO, Ignacio. **Introdução à avaliação de programas sociais.** Rio de Janeiro: FGV, 2002.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado.** Ie/Unicamp. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf> acesso em 09 nov.2007

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Avaliação de projetos sociais.** In: avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas (org) São Paulo: Cenpec, 2005. Disponível em www.educacaoeparticipacao.org.br/index Acesso em 13 nov. 2011.

_____, **Avaliação participativa: uma escolha metodológica.** In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). Avaliação de programas sociais: uma questão em debate. São Paulo: Cortez; IEE- PUCSP, 6ªed. 2009.

CARVALHO DA SILVA, Alberto. **Alguns problemas do nosso ensino superior.** Revista quadrimestral do Instituto de Estudos Avançados da USP. Estudos Avançados, Vol. 15, Número 42, Maio/Agosto, 2001, pp. 269-293.

CFESS (Ed.). **Código de Ética do/a Assistente Social - Lei 8662/93.** 10ª edição revista e atualizada. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acesso em: 21 out. 2012.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de Projetos Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COSTA, Frederico, CASTANHAR, José Cezar. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro 37 (5): 969-92, Set/Out 2003.

COTTA, Tereza Cristina. Metodologias de avaliação de programas e projetos sociais: análise de resultados e de impacto. **RSP**, ano 49 número 2. Abr-jun 1998. ENAP. Brasília.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. **Produção, partilha e apropriação do conhecimento**. Texto apresentado no seminário internacional “Universidade XXI” de 25 a 27 de novembro de 2003. MEC, Universidade das Nações Unidas, UNESCO, Banco Mundial. Brasília, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p.98-109, Out/ 2005.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. Avaliação política e avaliação de políticas: Um quadro de referência teórica. in: **Análise e Conjuntura**, Belo Horizonte, set/dez. 1986. Disponível em www.fjp.mg.gov.br/revista/analiseeconjuntura Acesso em 08 jul. 2012.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, nº. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GARCES, Ariel; SILVEIRA, José Paulo. Gestão pública orientada para resultados no Brasil. **RSP**, ano 53, n.4, out/dez 2002, ENAP, Brasília.

GARDNER, D. E. **Cinco estruturas de avaliação: implicações para decisões em educação de nível superior**. In: Avaliação em instituições de ensino superior: leituras complementares. Brasília: UnB, Curso de Especialização em Avaliação à Distância, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro, Record, 5ª ed. 2001.

GOMES, Alfredo Macedo. **As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos**. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, São Paulo. Editora Alínea, 2008, p. 23-51 (Coleção Políticas Universitárias)

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. **Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico**. In SILVA, Maria Ozanira da Silva (org). Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática. São Paulo, Veras/GAEEP/CNPQ, 2001.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária – comunicação ou domesticação?** São Paulo, Cortez, autores associados, Universidade Federal do Ceará, 1986.

GURGEL, Wildoberto. B. **Triangulação de métodos: introdução às concepções, fundamentos e técnicas de avaliação**. In SILVA, Maria Ozanira da Silva (org). Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológico. São Paulo: Veras, 2008.

HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE Marta, MARQUES Eduardo (org). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES [online]**. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. ISSN 0101-3262. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em 20 out 2012

INEP, **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Acesso em 04 fev. 2013.

IBGE, **Censo de 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 16 ago. 2012.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, ENAP: Brasília, nº 56 (2):137-160, Abr./Jun. 2005.

KELSEN, Hans. **A democracia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LOBO, Roberto Leal; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Como a mudança na metodologia do INEP altera o cálculo da evasão**. Disponível em http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_079.pdf. Acesso em 12 maio 2012.

LOBO, Roberto Leal; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.p.641-659. Disponível em http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_045.pdf. Acesso em 13 jan. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATIAS PEREIRA, José. **Manual de gestão pública contemporânea**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. 197 p.

MEDEIROS, Iraci Aguiar; GITAHY, Leda. A relação Universidade/Movimentos Sociais para inclusão de indígenas e negros ao Ensino Superior. In: **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia**. Jul. 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=217&Itemid=171. Acesso em: 13 nov. 2011.

MESQUITA, Edineide Jezine. **A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária**. Recife: autor, 2002. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal de Pernambuco.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal do MEC**. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 15 ago. 2007.

_____. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
http://www.ufpe.br/cpa/documentos/Instrumentos/Instrumento_Avalia%E7%E3o_Externa.pdf
 acesso em 30/11/2007.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil – Um Ponto de Vista em Defesa de Cotas. **REA**, ano II nº 22, mar/2005 disponível em http://www.espacoacademico.com.br/022/22_cmunanga. Acesso em 18/08/2012.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. **Continuidade e descontinuidade administrativa no cotidiano da gestão pública brasileira: uma revisão bibliográfica**. In Anais do Encontro de administração pública e governança – ENAPG, São Paulo, 24-26 Nov. 2006.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS – NEPP. **Modelo de avaliação de programas sociais prioritários**. Relatório final. Unicamp, Campinas, julho/1999.

NUNES, Maria Christina de Medeiros. **A avaliação como instrumento de gestão de programas – um estudo preliminar do processo de implementação do Programa de Incentivo Acadêmico – BIA na UFPE no período 2004 -2006**. Recife, 2008. Monografia de pós-graduação *latu sensu* em gestão pública, sob orientação da profa. Ana Cristina Brito Arcoverde. UFPE/PROGEPE/CCSA. Não publicado.

PAULA, Ana Paula Paes. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. V.45, nº 1. p.36-49, jan-mar.2005.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. **Estado, regulação social e controle democrático**. In: BRAVO, Maria Inês Souza (org.). Política Social e democracia. 2ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** vol.14 no.53 Rio de Janeiro Oct./Dec. 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400002. Acesso em 04 fev. 2012.

RAWLS, J. Uma teoria da justiça. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RESENDE, Mário. Além de “pobre”, “baixa renda”, “carente”, necessitado de “ajuda” e “auxílio”: problematizando as simbologias das políticas de “assistência estudantil” no Brasil. Portal da Andifes: <http://www.andifes.org.br/>. Acesso em 18 set. 2011.

ROCHA, Mirtes Andrade Guedes Alcoforado. **Discurso e Reforma Universitária do governo Lula: um enigma a decifrar**. 2005. Tese de doutorado – UFPE, Recife.

ROTHEN, José Carlos. **Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: Análise dos documentos de implantação do SINAES**. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2017--Int.pdf> . Acesso em 03 dez. 2007.

SAMPAIO, Anita Lapa Borges de. **Autonomia Universitária: um modelo de interpretação e aplicação do artigo 207 da Constituição Federal**. Brasília: UnB, 1998.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez, autores associados, 1986.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: **Políticas Públicas Coletânea** Vol.1, ENAP, 2007

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas na administração pública. **RAP. Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 43, p. 347-369, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf> Acesso em: 30 abr. 2011

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.138p. http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3439.pdf Acesso em 12 nov. 2012.

SILVA, Jailson Souza; BARBOSA, Jorge Luiz; MARINHO, Dalcio Gonçalves. **Relatório de Pesquisa, Monitoramento e Avaliação do Programa Conexões de Saberes**. Observatório de Favelas. SECAD/ MEC, 2008.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos**. In SILVA, Maria Ozanira da Silva (org). Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática. São Paulo, Veras/GAEEP/CNPQ, 2001.

_____, **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras, 2008.

SILVA, Neide Menezes. **Sucesso e insucesso na educação superior: as representações sociais dos estudantes do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE**. Dissertação de mestrado em educação, Recife, 2010.

SIQUEIRA, M.M. Eficácia da administração pública: imposição democrática. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo.v.30, n.1, p. 65-72, jan./ mar.1990.

SOUSA, C. P. de. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional**. Ideias, São Paulo: FDE, 1998.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. in: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

_____, **Estado da arte da pesquisa em políticas públicas**. In HOCHMAN, Gilberto, ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo (org) Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2007.

SPOSATI, Aldaiza; BONETTI, Dilsea; YASBEK, Carmelita; FALCÃO, Maria do Carmo. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise.** São Paulo, Cortez, 1986.

SULBRANDT, José. **Avaliação dos Programas Sociais: uma perspectiva crítica dos modelos usuais** in KLIKSBURG, B (org). *Pobreza: uma questão inadiável.* Fundação ENAP, Brasília, 1994.

TESSLER, Leandro R. **Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp.** Unicamp, 13083-970 Campinas, SP. Disponível em <http://www.comvest.unicamp.br/paais/artigo1.pdf>. Acesso em 21 jan. 2013.

TORRES, Larissa Fontes de Carvalho. *Ações afirmativas no ordenamento jurídico brasileiro.* **Jura Gentium: Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale.** [online]. 2007. Disponível em: < <http://www.juragentium.unifi.it/forum/race/pt/fontes.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

TRINDADE, Héliogio. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 819-844, Especial - Out. 2004
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300009&script=sci_arttext . Acesso em 20 set. 2012.

UFPE, **Projeto Político Pedagógico Institucional.** Versão preliminar (não publicado). Recife, 2006.

UFPE, Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Relatório de gestão 2006.** Disponível em http://www.ufpe.br/proplan/images/relatorios/rel_gest_2006.pdf. Acesso em 20 out. 2012

UFPE, Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Relatório de auto avaliação institucional 2011.** Disponível em <http://www.ufpe.br/proplan/images/documentos/relatorioautoavaliacaoinstitucional2011ufpe.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012

UFPE, **Proposta do Plano de Reestruturação e Expansão da UFPE- REUNI,** Novembro/2007.

VASCONCELOS, Ana Lúcia Fontes Souza. **Uma experiência de avaliação dos impactos da formação de capital humano em programas sociais: o caso do programa de liderança e desenvolvimento social (PLDS) no nordeste brasileiro.** 2007. Tese de doutorado – UFPE, Recife.

VELOSO, Tereza Christina Merfens Aguiar. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão.** Trabalho apresentado na 24ª reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu 07 a 11 de outubro de 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm>. Acesso em 02 fev. 2013.

VERGARA Sylvia Constant, **Projetos e relatórios de pesquisa em administração -12ª Ed -** São Paulo: Atlas. 2010.

WANDERLEY, Luiz Eduardo; RAICHELIS, Raquel. **Desafios de uma gestão pública democrática na integração regional**. Disponível em <http://www.cefep.org.br/textos/artigos/democracia/gestaopublicademocraticaparacortez.doc>. acesso em 18 fev. 2013.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, maio/agosto, v.11 n.32, São Paulo, 2006. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32. Acesso em 23 dez. 2012.