



# Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade

Public Policy and Subjectivity: a university student assistance

JARDEL PELISSARI MACHADO\*

MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN\*\*



**RESUMO** – Analisaram-se os possíveis efeitos de sentido produzidos por uma política de assistência estudantil, voltada à manutenção de estudantes de baixa renda na universidade, para os processos de subjetivação dos estudantes beneficiados. Realizou-se um estudo documental de textos internacionais e nacionais que implementam a política analisada com base na filosofia bakhtiniana da linguagem. Discute-se a ligação da política com organismos internacionais de fomento e como a construção da política e as estratégias que a põem em prática (re)produzem e centralizam sentidos nas relações de poder compondo um conjunto de regras de caráter preventivo e prescritivo ao desempenho e conduta do estudante. Conclui-se sobre como os documentos polarizam sentidos que impactam sobre a produção de subjetividade em uma sociedade.

**Palavras-chave** – Política Pública. Assistência Estudantil. Produção da Subjetividade. Ensino Superior. Discurso.

**ABSTRACT** – This paper analyzes a student assistance policy, which aims to keep low-income students at the university, and discusses the possible meaning effects produced by it to the subjective processes of students benefited. We conducted a documentary study of texts international, national and which implement policy analyzed based on Bakhtin's philosophy of language. We discuss the connection between politics and international development agencies and how the construction of policy and strategies that it's put into practice (re)produces and centralizes senses at the power relations composing a set of rules to preventive and prescriptive to the student's performance and conduct. Conclude about the documents, while statements, polarize senses that impact on the production of subjectivity in a society.

**Keywords** – Public Policy. Student Assistance. Subjectivity Production. Higher Education. Discourse.

---

---

\* Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná. Psicólogo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil. E-mail: [machado.jardel@yahoo.com.br](mailto:machado.jardel@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil. E-mail: [miriamagspan@yahoo.com.br](mailto:miriamagspan@yahoo.com.br)  
Submetido em: novembro/2013. Aprovado em: maio/2014.

Este estudo analisa os possíveis efeitos de sentido de uma política pública (Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES) na produção de modos de subjetivação de jovens de uma universidade federal brasileira (Universidade Federal do Paraná). A política aqui abordada ganhou destaque a partir de 2007, tendo em vista a diversificação do quadro de estudantes das instituições federais de ensino superior (IFES) produzido pela implementação das políticas de reserva de vagas (cotas), o que, além de garantir o acesso a grupos antes excluídos, trouxe a necessidade de criação de ações que garantissem a manutenção e permanência dos estudantes.

O PNAES emerge como política que visa a criar condições de permanência do estudante, combatendo a evasão ou abandono das IFES. A cada IFES fica a responsabilidade por criar programas de modo a cumprir os objetivos do PNAES. Um dos focos da política é a manutenção financeira dos estudantes nas IFES, pois, embora sejam instituições públicas, muitos estudantes não têm condições (ou têm muitas dificuldades) de se manterem na universidade.<sup>1</sup> Na universidade em estudo (UFPR), o PNAES é implementado pelo Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM), composto pelas bolsas: permanência, moradia e alimentação.

O PNAES pode ser definido como “um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto”, compreende uma “dimensão ético-política dos fins da ação e deve se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade” (SPOSITO, 2008, p. 59).

Com base na filosofia bakhtiniana da linguagem (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1990; BAKHTIN, 1997), compreendemos as políticas públicas como enunciados situados histórica e semântico-axiológicamente.<sup>2</sup> Nesse sentido, as políticas públicas são entendidas enquanto práticas discursivas (SPINK, M.; MEDRADO, 1999), uma vez que se concretizam enquanto enunciados de sujeitos (individuais ou coletivos) posicionados nas relações sociais de poder. Esses enunciados são constituídos a partir de sentidos socialmente construídos, que são, ao mesmo tempo, produto e produtores das tensões que implicam a (re)produção ou (trans)formação de valores a partir dos quais e nos quais os sujeitos enunciam (ato de posicionamento na linguagem) (FARACO, 2003). Conceber a política como enunciado implica não apenas tomá-la por sua ação técnica ou burocrática, mas também como ação que não é isenta de posicionamento ético e político, como ação que ao visar e produzir transformações nas universidades brasileiras, (re)produz sentidos que impactam sobre os modos de ser e agir das pessoas – impactam sobre os modos de produção de subjetividades.

Subjetividade é aqui compreendida como processo constante de posicionamentos nos complexos semântico-axiológicos que são tramados pelas diversas vozes sociais. Subjetividade, portanto, enquanto processo de posicionar-se/situar-se na diversidade de valores sociais que constituem verdades e falsidades, o que é certo e errado, o que é bom ou não em uma sociedade. Desse modo, as políticas públicas, enquanto enunciados situados nessas tramas, por ocuparem posição central em parte da organização da vida de um grupo de pessoas, polarizam sentidos que passam a constituir possibilidades de posicionamento, possibilidades de ser e agir dos membros desses grupos, formando, portanto, possibilidades de subjetivação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1990; JOBIME SOUZA; CAMERINI; MORAIS, 2000; SOBRAL, 2005; MANCIBO, 2006; PAN et. al., 2011; MACHADO, 2011).

Assim, compreendendo as políticas no âmbito da educação superior como ações que produzem efeitos sobre seus sujeitos concretos, lançamos os seguintes questionamentos: Que efeitos de sentidos produz o PNAES para a produção da subjetividade dos estudantes de baixa renda das IFES? Que discursos compõem esses cenários? Tendo como campo empírico a UFPR e como foco uma das bolsas que compõem PROBEM (programa implanta o PNAES nessa universidade), este trabalho objetiva discutir os efeitos de sentido produzidos por essa política e seus impactos nos processos de subjetivação dos estudantes que nele estão inseridos.

## **Políticas públicas – definições e quem as define**

As políticas públicas (PP) são respostas originadas a partir da demanda de sujeitos (coletivos ou não) que possuem interesses (diretos ou indiretos) em determinadas questões e que transitam e interagem no ambiente e no sistema político (RUA, 1998). Visam a “solucionar problemas políticos, que são as demandas que lograram ser incluídas na agenda governamental” (RUA, 1998, p. 2). Antes de se tornarem um problema político, mantêm-se como “estados de coisas”, são situações com maior ou menor duração que produzem sensações de incômodo, injustiça, insatisfação ou perigo, atingindo pessoas ou grupos, porém sem chegarem a compor a agenda governamental ou mobilizar as autoridades políticas. Só se transformam em problemas políticos situações que, segundo Frey (2000), a partir de certo momento, adquirem relevância de ação do ponto de vista político e administrativo. É importante considerar, segundo o pesquisador, a maneira como os problemas foram definidos, pois isso constitui um fator fundamental para posterior proposição de soluções. As PP sustentam-se em pressupostos de teorias da sociedade e também em modos de entendimento sobre as relações entre indivíduo e sociedade, tanto para explicar a ação individual como para explicar e justificar as intervenções legitimadas do Poder Executivo no ordenamento dessas relações sociais (MARTINS, 2001). Assim, Martins (2001) apresenta o que considera um dos principais problemas no estudo das PP: as relações entre os órgãos definidores de PP e aqueles que são o alvo de tais regulamentações. Sobre essas relações, para Telles (1998), na constituição das demandas e decisões que envolvem as políticas, existe uma participação ativa dos próprios beneficiários, enquanto para Sposito (2008) essa participação é questionável, pois as demandas pelas políticas, na maioria das vezes, são apenas recortes gerencialistas por parte do Estado. Ainda sobre a demanda pelas políticas, para Faria (2003), é necessário aprofundar nas análises o papel desempenhado por atores internacionais nas regulações políticas em âmbitos nacionais, aprofundar os estudos acerca do impacto das chamadas “comunidades epistêmicas”, definidas por ele como redes de profissionais a quem é delegada a responsabilidade por decisões sobre as ações a serem tomadas com vistas a sanar determinado problema.

Ao nos focarmos nas políticas direcionadas à educação, encontraremos, da mesma forma, contradições nos processos decisórios de construção dessas políticas. Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais produzem transformações que se apresentam como respostas a prescrições de organismos multilaterais, são também, segundo Severino (2008, p. 85-86), demandas legítimas da sociedade em geral, “premidas pelas necessidades da sobrevivência ou identificadas com projetos culturais emancipatórios”, reclamando a contribuição das universidades públicas quanto à formação profissional e transformação dos quadros econômico-sociais do país. Já para Martins (2001), a afirmação de que determinadas políticas viriam a atender demandas sociais é um indicativo da pretensão de compreensão de uma expressão unívoca das demandas sociais. Nesses enunciados, que produzem como efeito de sentido a legitimação de um discurso que se apresenta como porta-voz da sociedade, ecoam interesses e valores envolvidos na dinâmica da política analisada (MARTINS, 2001).

Assim, se a constituição das políticas públicas envolve diversos sujeitos (coletivos ou não; internacionais, nacionais e/ou regionais) e diferentes interesses e sentidos nos quais se sustentam, cabe focarmos suas relações com seu público atendido: os jovens estudantes.

## **Políticas públicas para a juventude – prescrição e cidadania**

A juventude, tem sido concebida como uma condição de transitoriedade, um “vir a ser”, no qual o futuro é quem constitui os sentidos das suas ações no presente – em função dessa transitoriedade, tende-se a representá-la a partir de uma negatividade (DAYRELL, 2003). Para Lyra et al. (2002), o jovem contemporâneo vivencia uma situação paradoxal. É significado, por um lado, pela liberdade, pelo vigor e pela ousadia, e, por outro, por uma aura de medo, de violência, de enquadramento com problemas

sociais e marginalidade – o jovem como alguém exposto a uma série de riscos em função da fase em que está. Como efeito desses sentidos, ao analisar o movimento estudantil brasileiro, Mortada (2009) conclui que o estudante universitário comumente é significado como jovem (a partir de uma concepção biologizante) e associado a todas as figuras (negativas) do imaginário que o representam. Assim, os movimentos estudantis passam a ser associados a um caráter cronológico e naturalizado – juventude significada como fase de instabilidades, rebeldia e imaturidade.

Segundo análise realizada por Sposito e Corrochano (2005) sobre as representações dos jovens nas PP, grande parte delas sustenta a imagem da juventude como perigosa, potencialmente violenta e que necessita de intervenção social que assegure sua passagem à vida adulta. A maioria das PPs voltadas à juventude, segundo Frezza, Maraschin e Santos (2009), objetivam resolver problemas que se referem à inserção do jovem na ordem social vigente, relacionados à educação, à saúde e/ou ao trabalho, ou mesmo destinados a situações caracterizadas como conflito com a lei. Essas políticas se voltam a parcelas da população que estão em situação de maior vulnerabilidade social, a qual compõe a equação infância/adolescência + pobreza = vulnerabilidade = risco = perigo, segundo Hillesheim, Cruz e Guareschi (2008). Assim, é necessário reconhecer o caráter prescritivo e normativo das políticas de juventude – significados e conteúdos simbólicos “que incidem sobre expectativas de disseminação de condutas juvenis consideradas adequadas para um determinado tempo e espaço” (SPOSITO; CORROCHANO, 2005, p. 146).

Somado a isso, Maia e Mancebo (2010) enfatizam os efeitos que os dilemas da sociedade contemporânea produzem para os jovens, tais como: dificuldades de inserção profissional, aumento da exclusão social, mal-estar diante de transformações e confusão entre categorias que servem para definir a si mesmos.

Algumas estratégias adotadas por políticas voltadas a esse público, pautadas nesses imaginários e equações, envolvem a transferência de renda e contrapartidas a desempenhar. Para as políticas de transferência de renda, a forma de constituição do sistema de proteção social possui posição central. Esse sistema implica uma forma de compreensão de cidadania, a qual se estabelece na relação sociedade-Estado, que é apresentada por diferentes concepções: de um lado, sustenta-se que proporcionar uma renda universal a todos, de forma incondicional, é fundamental para conferir cidadania aos excluídos, que renda não deve ser consequência de trabalho; de outro, que a transferência de renda pode levar a uma cidadania passiva, reforçando o papel do Estado como agente de solidariedade, enfraquecendo circuitos de responsabilização social pela não inserção dos excluídos (MONNERAT et al., 2007).

Como forma de sanar essa passividade, dentro dessas perspectivas são instituídas contrapartidas a serem desempenhadas pelos beneficiários (dá-se ao sujeito determinado valor e em troca ele desempenha algo). As contrapartidas, segundo Monnerat et al. (2007), são interpretadas, por um lado, como condicionantes do direito constitucional à assistência em casos em que os beneficiários já estão em situações bastante vulneráveis; por outro lado, como uma possibilidade de combinação do assistencial/compensatório com o estrutural. Apresentando-se como campo no qual as tensões discursivas são várias, as PPs instauram e são compostas por tensões que envolvem o público atendido, mas também quanto a aspectos administrativos, econômicos e de relação Estado-sociedade.

No campo jurídico, as políticas de expansão, democratização e assistência podem ser compreendidas como a garantia de um direito afirmado tanto pela Constituição Federal brasileira (1988) como pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Nos campos político e econômico, corroboram o sentido da educação como meio que viabiliza a construção de uma sociedade mais igualitária em termos econômico-sociais. No campo discursivo, essas mesmas ações, ao produzirem transformações nas instituições brasileiras de ensino superior, incidem também sobre os modos de subjetivação de seus membros – estudantes, professores e demais funcionários (MANCEBO, 2006). Ao optarem por uma linha de orientação, definindo contingentes de jovens a serem atendidos, objetivos a serem atingidos, o papel do jovem e as soluções a serem alcançadas, as políticas delineiam sentidos sobre

eles e definindo circunstâncias reconhecidas como apropriadas à idade – seus modos de viver (FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009, p. 316).

## **Ensino superior e políticas de inclusão**

A década de 1980 foi marcada por crises econômicas e pela exclusão social, características que ficaram evidentes, segundo Laplane (2006), pelo aumento da distância social no interior das classes médias, pela queda de remuneração e pela massificação de algumas profissões. Somado a isso, assistiu-se também a um crescimento econômico com baixos salários, desigualdade e concentração de renda (SANTOMÉ, 2003, p. 18). Nesse contexto social emergem discussões a respeito da inclusão de pessoas de grupos excluídos dos mais diversos segmentos da sociedade (dentre os quais estava a educação), os quais visavam a garantir direitos fundamentais a todos, tais quais afirmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948). Como consequência, as discussões a respeito da inclusão na educação superior passam a constituir o cenário brasileiro, mais marcadamente no fim da década de 1990 (MENDES, 2006; MACHADO; PAN, 2012).

O baixo nível de escolarização emerge como a principal causa da pobreza, segundo o Banco Mundial (1995, apud MORAES, 2002). A partir dessa causa, o argumento do BM é o de que “a educação contribui para o crescimento econômico através do incremento da produtividade individual” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3, apud MORAES, 2002, p. 3). Apresentada como possibilidade de transformação, a educação passa a ser também afirmada como signo de progresso e desenvolvimento, justificando, a partir da década de 1980, o investimento em educação, sustentado na teoria do capital humano (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2008). A educação passa a figurar como “fator privilegiado para o desenvolvimento econômico e para a mobilidade social” (LAPLANE, 2004, p. 6). Assim, construiu-se a imagem da educação como caminho exclusivo para o crescimento econômico, para a geração de produtividade e renda, passando a ser vista como redutora (ou impedindo a ampliação) de desigualdades.

Um dos grandes questionamentos frente às afirmações do BM refere-se à sua ligação com a perspectiva do capital humano – a produção de sujeitos produtivos para o mercado (GENTILI, 1995; SEVERINO, 2008). Barreto e Leher (2008) evidenciam como as publicações do Banco Mundial voltadas à educação trazem orientações e condições, seguidas pelo Brasil, para o aprimoramento da educação superior e para o desenvolvimento socioeconômico, tanto em países desenvolvidos quanto para aqueles em desenvolvimento. Torres (1995) demonstra como a razão instrumental do Banco Mundial (e de outros organismos internacionais de financiamento) passa a dirigir políticas educacionais de países que recebem empréstimos. Ao definirem quais são os problemas nacionais e suas soluções, esses organismos pressionam seus parceiros nacionais a adotarem normas e ações que resultam em preferências de políticas educacionais (aplicadas de modo relativamente homogêneo e universal), direcionadas por políticas de desenvolvimento prescritas (com ajustes estruturais, crescimento por meio de exportações e cortes de gastos públicos). Tendo como foco a produção, a educação com base nesses ideais produz efeitos na forma do homem significar a si mesmo, a qual passa a ter como central a condição de ser ou não produtivo (MONTEIRO; COIMBRA; MENDONÇA FILHO, 2006) e de poder ou não consumir (JOBIM E SOUZA; CAMERINI; MORAIS, 2000).

Ligada aos discursos de inclusão, a busca pela igualdade na educação pública superior brasileira passou a se refletir primeiramente nas políticas de acesso diferenciado (políticas de reservas de vagas). Essas políticas formaram um corpo discente diferente dos quadros tradicionalmente compostos na universidade, o qual, somado ao preocupante número referente à evasão das IFES, trouxe demandas por políticas que mantivessem os estudantes na universidade. A partir do aprofundamento dos campos de tensão discursivas descritos, passamos a construir o quadro referente à política de permanência dos estudantes na UFPR.

## Ferramentas, objetos e modo de trabalho

Realizamos um estudo documental (SPINK, P., 1999) no qual elegemos como objetos de análise textos legais implantados, aprovados e/ou revogados, referentes à democratização, expansão e permanência no ensino superior brasileiro – leis, declarações, resoluções, projetos de leis, planos nacionais e internacionais e relatórios de institutos de pesquisa sobre a educação superior brasileira. Esses documentos foram acessados e copiados de *sites* oficiais de instituições, como: a ONU,<sup>3</sup> o PNUD,<sup>4</sup> a UNESCO<sup>5</sup> (internacionais); o MEC,<sup>6</sup> o FONAPRACE, INEP<sup>7</sup> (nacionais), Secretaria de Órgãos Colegiados (SOC-UFPR) e pró-reitorias da UFPR.

Os documentos foram estudados integralmente ou em partes (quando apenas algum trecho dos mesmos eram referentes aos assuntos pesquisados). Fizemos um recorte temporal a partir de 1988, ano de promulgação da Constituição Federal brasileira (CF, 1988), até 2010, ano posterior à regulamentação do PROBEM (que implanta o PNAES) na UFPR. Buscamos aprofundar a compreensão sobre o PNAES e sobre o PROBEM dentro do contexto nacional e das IFES e, de volta, em sentido contrário, de modo a compreender a execução de cada etapa de implantação e das transformações ocorridas na UFPR.

Para analisar esses documentos, partimos da compreensão de que não são apenas uma opção jurídico-legislativa, mas que são consolidadores de opções políticas e ideológicas do Estado brasileiro (SEVERINO, 2008). Os compreendemos, portanto, como enunciados semântico-axiologicamente posicionados (práticas discursivas) que impactam sobre diversas esferas da vida dos estudantes universitários. São “simultaneamente traços de ação social e a própria ação social” (SPINK, P. 1999, p. 126). Nossas análises se pautam no reconhecimento de que esses textos “são tão *presentativos* (no sentido de estar presente) quanto uma entrevista ou discussão de grupo” (SPINK, P. 1999, p. 124). Esses enunciados são “documentos de domínio público, como registros, são documentos tornados públicos, sua intersubjetividade é produto da interação com um outro desconhecido, porém significativo e frequentemente coletivo” (SPINK, P. 1999, p. 126), de modo que “sua presença reflete o adensamento e a resignificação do tornar-se público e do manter-se privado; processo que tem como seu foco recente a própria construção social do espaço público” (SPINK, P. 1999, p. 126).

Sustentamo-nos na teoria do signo do círculo de Bakhtin (AMORIM, 2004; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1990), compreendendo que a palavra carrega em si valores de uma dada sociedade, e, a partir disso, buscamos evidenciar os modos como esses valores se explicam e se confrontam. Assim, é na e pela palavra que podemos apreender movimentações de (re)construção e de degradação de significações que produzem efeitos de sentidos sobre modos de subjetivação, compondo os cenários das experiências cotidianas de uma sociedade (JOBIM E SOUZA et al., 2000, p. 139-140). Desse modo, nossa análise busca, principalmente, fomentar discussões sobre sentidos construídos na sociedade contemporânea que dizem dos lugares sociais que os sujeitos ocupam no cotidiano universitário.

Analisamos os documentos tendo por base a dialogia e a interpretação heurística (CASTRO, 1996), de modo a constituir entre eles uma rede de diálogos (FARACO, 2003) na qual se evidenciam tensões e relações de poder a partir das quais alguns discursos podem ser *ouvidos* enquanto outros são *silenciados* (AMORIM, 2004). No tecer desse diálogo entre os documentos, buscamos trazer à tona elementos que ampliassem a discussão sobre a produção da subjetividade dos jovens no âmbito da educação superior também para além das políticas de assistência a estudantes de baixa renda.

## Os caminhos para a assistência estudantil: do contexto internacional ao caso da UFPR

### ***A demanda pela assistência estudantil***

Impulsionado pelos movimentos de inclusão que emergem na década de 1980, constitui-se também o quadro de expansão da educação superior nos anos que seguiram. A Declaração Mundial sobre Educação no século XXI – Visão e Ação, resultado das discussões de evento de mesmo nome, realizado em 1998, em Paris (UNESCO, 1998), propõe transformações na educação superior, acompanhando os movimentos internacionais da década de 1990 que lutavam pelo direito à educação, luta a qual também se reflete em outras declarações das quais o Brasil é signatário.<sup>8</sup> A declaração de 1998 apresenta-se como grande marco para a inclusão na educação superior por defender que para o ingresso nessas instituições “não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas” (UNESCO, 1998, p. 5). Com base nessa afirmação, fomenta ações com vistas ao acesso de membros de grupos historicamente excluídos à educação superior.

No Brasil, o texto dessa declaração compõe o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), em vigor a partir do governo Fernando Henrique Cardoso. O Plano tinha como diretriz “expansão com qualidade” (p. 26) e, como visão de futuro, que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior” (p. 25). Previa também a existência de apoio às condições de permanência: “estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico” (BRASIL, 2001, p. 15).

Em 2007, já no governo Lula, visando à expansão da educação superior pública, é criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI),<sup>9</sup> que visava a “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2007, p. 4). Suas principais metas eram: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; a ocupação de vagas ociosas; e aumento de vagas, principalmente no período noturno. Compunha também o texto a previsão da revisão da estrutura acadêmica, a reorganização dos cursos de graduação e a atualização de metodologia de ensino-aprendizagem (com vistas a elevar a qualidade, ampliar políticas de inclusão e de assistência).

Além da expansão e do acesso diferenciado, as políticas de combate à evasão passam a compor a agenda do Estado. A necessidade de ações com vistas à manutenção do estudante na universidade pública é apresentada em uma proposta redigida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 2001, enviada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Essa proposta solicitava a elaboração de um programa nacional, tendo em vista que, segundo o documento, 40% dos estudantes que ingressavam em universidades abandonavam o curso devido a fatores categorizados como internos e externos (dentre os externos estariam, principalmente, as dificuldades socioeconômicas) e que os custos gerados pelo abandono dos estudantes eram de 486 milhões de reais por ano, 9% do orçamento das IFES.

Corroborando os dados do FONAPRACE, segundo o relatório de autoria de Pacheco e Ristoff (2004, p. 9), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que não têm condições de se manterem na educação superior, mesmo se ela for gratuita. Representava cerca de 2,1 milhões de estudantes, os quais precisariam de bolsas de estudo, de trabalho, de moradia, de alimentação e de outras, por vezes combinadas, para se manterem nos *campi*. Com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Ristoff (2006) conclui que grande parte dos potenciais estudantes universitários necessita de mais de uma bolsa de estudos para se manterem nas universidades, situação agravada no caso de cursos integrais. De acordo com o mesmo estudo, embora estejam em instituições públicas, cerca de 2,2 milhões têm dificuldades em se manterem no *campus*. Desse modo, a manutenção e permanência

dos alunos na universidade passa a ser posta em discussão, deixando um “estado de coisas”, para se tornar “problema político” (RUA, 1998, p. 731). A democratização da universidade passa a ser pensada não apenas referente ao acesso a ela, mas também como necessidade de criação de condições para que os alunos pudessem concluir seus estudos.

Como forma de combater a evasão, o Estado brasileiro instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em dezembro de 2007,<sup>10</sup> transformado em lei em julho 2010.<sup>11</sup> Esse programa visa ao apoio à permanência de “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2007, p. 1), matriculados em cursos de graduação presencial das IFES. Tem como objetivos: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. As IFES passam a receber verba destinada à assistência estudantil, sendo de competência das instituições decidir as formas de implementação (obedecendo à legislação) para cumprir com os objetivos do programa. Para cumprir com esses objetivos, as ações do PNAES são compostas de diversas formas de auxílio: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

### ***Fragilidade econômica – a assistência estudantil na UFPR***

Quatro meses após a aprovação da Portaria que instituiu o PNAES (dezembro de 2007), foi criada na UFPR a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE (Resolução nº 03/08 do Conselho Universitário – COUN), a qual passou a coordenar os serviços de assuntos estudantis (Resolução nº 02/08 – COUN), ficando o PNAES sob sua responsabilidade. Como ação do PNAES, é instituído na UFPR o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM), regulamentado pela Resolução 31/09 do Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD).<sup>12</sup> A resolução resolve “Art. 1º Regular o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM) aos estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com fragilidade econômica com o objetivo de garantir sua permanência na formação na UFPR”. Segundo o texto da ata da reunião em que foi aprovado o PROBEM:

Após discussão com diretores, DCE e PRAE emito parecer favorável à aprovação de resolução que fixa as normas para a instituição do Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante com fragilidade econômica na UFPR por este Conselho. Em discussão a sistemática adotada pelo Conselho foi da análise da minuta artigo por artigo, com o levantamento de destaques. Cumprida a análise, o projeto de resolução foi colocado em votação, sendo o mesmo aprovado por unanimidade com as alterações sugeridas. Em relação aos resultados da aplicação do PROBEM, a PRAE ficou encarregada de realizar o acompanhamento do programa e, ao seu final, apresentar os seus resultados ao COPLAD. A Pró-Reitora de Assuntos Estudantis aproveitou para agradecer o envolvimento de todos na aprovação deste importante programa estudantil. O Presidente também registrou a decisão histórica que este Conselho acabava de tomar, externando claramente sua preocupação com os estudantes que possuem fragilidade econômica (Ata COPLAD-UFPR de 19/07/09, aprovada em 26/08/09).

Esse mesmo texto responde ao inciso I do artigo 206 da Constituição Federal (1988), o qual afirma que a educação brasileira se dará baseada, entre outros princípios, na “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Garante-se, assim, o afirmado no artigo 208 da CF, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] V – acesso aos níveis mais elevados do



ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...]”. Tem-se, assim, o cumprimento de um dos deveres do Estado, permitindo o acesso (com as políticas de reserva de vagas), assim como uma maior igualdade de condições para a permanência (com a política de assistência estudantil).

O PROBEM, que “será custeado por recursos provenientes de dotações específicas no Orçamento Geral da UFPR” (COPLAD-UFPR, Resolução 31/09, art. 3º),

será constituído pelos seguintes benefícios, isolados ou em composição:

I – Bolsa Permanência – visa oferecer condições básicas para o custeio da vida acadêmica e possibilitar o desenvolvimento de atividades formativas que contribuam para a formação profissional;

II – Bolsa Refeição – visa oferecer o acesso a refeições nos restaurantes universitários da UFPR, com subsídio integral do custo; e

III – Bolsa Moradia Estudantil – visa oferecer moradia aos estudantes que não residam na localidade em que seu curso é ofertado. A moradia será ofertada nas casas de estudantes conveniadas de acordo com o número de vagas disponíveis ou mediante bolsa, com valor a ser definido pelo Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD-UFPR, Resolução 31/09).

Para receberem uma ou mais das bolsas que compõem o PROBEM, os estudantes precisam fazer um cadastro socioeconômico em datas estabelecidas pela PRAE, publicadas em calendário acadêmico. A concessão dos benefícios se dá mediante avaliação que “terá por base um indicador de fragilidade econômica, do estudante e sua família, mediante análise do cadastro, entrevista e, se necessário, visita domiciliar” (COPLAD-UFPR, Resolução 31/09, art. 6º). Os critérios de avaliação da “fragilidade econômica” do aluno também foram elaborados pela Pró-Reitoria.

Além da avaliação econômica, o estudante precisa cumprir um rol de condições, conforme descrito no regulamento do programa e em contrato que precisa ser assinado pelo estudante. O estudante que recebe a Bolsa Permanência (uma das bolsas do PROBEM) precisa cumprir as seguintes condições: matricular-se e cursar as disciplinas correspondentes à etapa curricular ou ser acompanhado por equipe da PRAE; ter aprovação em, no mínimo, 75% das disciplinas cursadas na etapa curricular; não ter reprovação e não trancar a mesma disciplina por duas etapas curriculares consecutivas. O estudante precisa cumprir também uma carga horária de 12 horas semanais de atividades formativas. Essas atividades são feitas “através da participação, no âmbito da universidade, em projetos relacionados à área de formação do aluno. Os projetos são elaborados por professores ou técnicos com nível superior, que farão o acompanhamento do estudante durante o período da bolsa”.<sup>13</sup> O cumprimento dessas 12 horas de atividades formativas compõe as “normas operacionais complementares”, disponibilizadas e aplicadas pela PRAE, responsabilidade legada à Pró-Reitoria pelo Art. 11 da Resolução 31/09 do COPLAD-UFPR. O mesmo artigo responsabiliza a mesma Pró-Reitoria a disponibilizar formulários e termos de compromisso a serem assinados pelo estudante. Dentre esses, um deles deve ser entregue mensalmente na PRAE pelo estudante, comprovando o cumprimento da carga-horária semanal, ao que está atrelado o recebimento da bolsa.

O não cumprimento desses requisitos pode trazer ao estudante a seguinte consequência: “Art. 10. A concessão dos benefícios será suspensa se o estudante não cumprir as normas do Programa ou infringir o Regimento da UFPR” (Res. 31/09 COPLAD-UFPR). Perder a bolsa permanência não acarreta ao estudante a perda de outra bolsa (moradia ou alimentação), caso receba, que compõe o PROBEM.

## Sentidos (re)produzidos e (trans)formados

Por tratar-se de uma política de transferência de renda voltada a proporcionar condições ao estudante para manter-se na universidade, transformando essa instituição em diversos aspectos, o PROBEM, enquanto materialização do PNAES na UFPR, se insere no rol das políticas educacionais (que produzem transformações sobre as universidades), assim como no rol das políticas para a juventude, definindo e prescrevendo possibilidades de ser e agir dos estudantes, seus modos de subjetivação. Enquanto enunciado que possui centralidade nas relações e poder no âmbito da educação superior brasileira, a política produz, como efeito dessa centralidade, uma polarização de sentidos, constituindo verdades e falsidades sobre a igualdade de direitos e oportunidades, a juventude, a universidade e a distribuição de renda.

Como evidenciado em estudos anteriores (TORRES, 1995; BARRETO; LEHER, 2008), nas políticas educacionais brasileiras ressoam discursos das organizações internacionais multilaterais. Nos casos da PNAES e do PROBEM, essa ressonância não é diferente. A força do discurso do investimento na educação é alavancada por esses organismos, compondo o campo de tensão e de negociação dessas políticas. Como efeito desse campo, podemos ouvir nos discursos da inclusão a significação do benefício como necessário ao exercício da democratização e expansão da educação superior no país pautado em um modelo de gestão que domina as reformas educacionais em todo o mundo, como demonstram estudos anteriores sobre a construção das políticas ligadas a grupos e organismos internacionais (FREY, 2000; FARIA, 2003). Nesse sentido, podemos destacar a força da demanda pela assistência estudantil até mesmo para as mudanças gerenciais da universidade com a criação de uma pró-reitoria na UFPR. Do mesmo modo, na elaboração da política em âmbito nacional, não há a participação do público atendido nos processo de construção (SPOSITO, 2008).

A partir dessa leitura, podemos compreendê-la não apenas como uma opção jurídico-legislativa, mas como parte integrante das opções políticas e ideológicas do Estado brasileiro. Assim, ao mesmo tempo em que criam condições para manter o estudante de baixa renda na universidade, o PNAES e o PROBEM produzem os resultados esperados para as universidades e para o Estado brasileiro, resultados positivos quanto aos níveis de escolaridade da população frente às exigências dos organismos internacionais e que produzem também a imagem de um país com melhores índices de desenvolvimento. Esses mesmos resultados consolidam a possibilidade de formação profissional de estudantes de baixa renda, podendo contribuir para a (trans)formação dos quadros econômico-sociais do país, atendendo a uma demanda social de que as universidades públicas tenham papel transformador.

Esses resultados positivos da universidade e do Estado são produzidos pelos estudantes mediante o cumprimento das condições que precisam atender para continuarem recebendo a bolsa permanência, conforme descrito anteriormente. Do mesmo modo que as instituições internacionais criam mecanismos para que os países beneficiados sigam suas “recomendações”, o PROBEM também o faz a seus estudantes participantes. Essas condições (produção de resultados pelos estudantes) são convertidas em resultados do PNAES, da instituição e do Estado, produzindo, como efeito, prescrições sobre diferentes esferas da vida dos estudantes na universidade. A política, ao definir práticas em relação aos estudantes, atua na (re)produção de sentidos sobre os atendidos pelos programas: “o estudante com fragilidade econômica”. A forma como o estudante está significado no desenho da política demonstra seu papel na execução da mesma, pois, assim como outras políticas, além de responder a ideais de democratização da educação, o PNAES e o PROBEM são efeitos de concepções elaboradas socialmente sobre a relação sociedade-Estado, sobre o jovem e o seu papel na sociedade contemporânea e sobre como deve ser a sua formação acadêmica/profissional.

Situar a PNAES no campo discursivo (mais especificamente, sua implementação na UFPR no formato do PROBEM) é considerar o seu caráter dialógico/responsivo e os novos sentidos que passam a compor no campo das políticas educacionais. Analisá-la apenas como uma medida do Estado que tem auxiliado os estudantes de baixa renda a se manterem na universidade é desprezar um aspecto

importante dessa política: sua ligação com os ideais de gerenciamento, de produção de resultados, recomendações de organismos internacionais multilaterais e dos ideais de democracia das declarações internacionais das quais o Brasil é signatário. Ao mesmo tempo, destacar essas relações do PNAES e do PROBEM não significa desvelar uma face perversa ou reduzi-las a políticas de produção de resultados nas quais as pessoas (estudantes e demais componentes da universidade) são meros marionetes. Ao contrário, levarmos essa face em consideração é oferecermos uma possibilidade de leitura dessa política não nos abstendo de situá-la em um âmbito maior.

Ao definir aspectos vida acadêmica, a política produz efeitos concretos sobre as possibilidades de ser e agir desses jovens no contexto institucional. A política, ao mesmo tempo em que garante seu direito, concedendo a ele a possibilidade de manter-se na universidade, dá a esse mesmo estudante, por meio dos mecanismos de condução do programa no qual está inserido, um lugar discursivo que é também marcado pela desigualdade que o constitui na universidade: o universitário com “fragilidade econômica”. O estudante participante do programa, portanto, transita pelos espaços da universidade levando consigo essa marca: sua condição econômica, apresentada pelo adjetivo (talvez eufêmico) de frágil. Além disso, a fragilidade econômica traz em si efeitos de sentido produzidos por discursos que associam a imagem do jovem à noção de risco – alguém que tem que ser tutelado, conduzido a um caminho correto sob a possibilidade de envolver-se a criminalidade, drogas, etc. (HILLESHEIM et al., 2008). A fragilidade econômica que define o estudante no texto da política, somada ao fomento de outras ações que não focam apenas critérios financeiros (moradia, alimentação, saúde, inclusão digital, apoio pedagógico, etc.), evidencia outras possíveis fragilidades que podem ser lidas no modo de organização e nos diversos eixos de atuação do PNAES e do PROBEM: fragilidades dos laços que o estudante estabelece com a universidade (frente à possibilidade da evasão) e a fragilidade de sua formação anterior, em escolas públicas (as quais são associadas ao ensino de baixa qualidade).

Assim, se as condições acadêmicas a serem atendidas pelos estudantes produzem resultados no combate à evasão, as mesmas condições prescrevem e normatizam sentidos que incidem sobre expectativas de condutas que são consideradas adequadas aos jovens, definindo modos de subjetivação. Compõem, portanto, como evidenciam Sposito e Corrochano (2005) e Frezza, Maraschin e Santos (2009), um conjunto de regras preventivas e prescritivas ao desempenho e conduta do estudante. Para além das condições de ordem acadêmicas a serem cumpridas pelos estudantes (notas e frequências), as atividades formativas, com carga horária de 12 horas semanais também precisam ser cumpridas, mediante apresentação mensal de termo assinado pelo orientador para que recebam a bolsa permanência. Assim, as contrapartidas e a comprovação do exercício da atividade formativa possuem lugar de centralidade no desenho da política, constituindo-se como estratégias de controle sobre as formas de atuação do estudante na universidade, respondendo a sentidos construídos socialmente sobre a juventude contemporânea. Essa centralidade no programa abre-se, portanto, em dois pontos de discussão: a concepção de cidadania que sustenta seu papel no desenho do programa, e a sua não necessária vinculação às exigências de ordem acadêmica.

Quanto ao primeiro ponto, a atividade formativa, ao mesmo tempo em que cria ações que combatem a evasão, combatem também a ociosidade do estudante. A mesma centralidade que a atividade formativa ocupa no desenho do PROBEM sustenta-se em uma concepção de cidadania, como evidenciam em seu estudo Monnerat et. al. (2007). O exercício da atividade formativa, que comprova o mérito para receber a bolsa, possibilita significar a bolsa não como benefício, mas como direito. Ao mesmo passo, o estudante que a recebe passa de um cidadão passivo (assistido) a um cidadão ativo (que contribui). Pesando para o lado da concepção de cidadania ativa, compondo também os imaginários sobre a juventude, os ideais de produtividade e desempenho reforçam a concepção de mérito como oposição ao lugar de ociosidade. Do mesmo modo que as exigências acadêmicas, as atividades e sua carga-horária semanal compõem não apenas um rol de regras burocráticas, mas também um conjunto de regras preventivas.

Quanto ao segundo ponto, o destaque dado ao cumprimento das atividades e a sua comprovação aparecem como desvinculadas das condições de ordem acadêmica a serem cumpridas pelos estudantes.

As atividades devem estar ligadas à sua área de formação, mas não há, nos documentos que regulamentam a política na UFPR, a obrigatoriedade de ela estar ligada aos critérios acadêmicos que deve cumprir, como notas e disciplinas que deve cursar. Também quanto a esse ponto de discussão não há participação do estudante no processo decisório de escolha da atividade a ser desempenhada. Nesse meio emerge uma lacuna entre uma condição (atividade formativa) e outra (exigências de ordem acadêmica). Essa lacuna passa a ser definida pelo professor que solicita à PRAE o bolsista, sem que a necessidade ou opinião do estudante possa ser considerada. Ao apontarmos essa lacuna, salientamos a necessidade de participação nos processos de escolhas por parte dos estudantes. Assim, esses documentos, para além de apenas regulamentarem o funcionamento de um programa dentro da universidade, constituem-se como definidores de condutas, prescrevendo, prevenindo, polarizando sentidos que dizem o que é correto ou não, definindo modos de subjetivação, possibilidades de ser, não apenas na universidade, mas também fora dela. Uma intervenção social que é efeito dos discursos que constroem imagens e lugares possíveis aos jovens, discurso que não tem sua origem na universidade ou na pró-reitoria que coordena o PROBEM, mas que também os compõem e que produzem efeitos sobre as possibilidades de ser e agir dos estudantes nela inseridos.

### **Considerações finais**

Ao tecermos nossas considerações finais sobre o discorrido, fica evidente que não trouxemos para a discussão o pronunciamento dos próprios estudantes sobre a temática. Nos propormos a realizar um estudo documental não significa a exclusão da presença desses estudantes e de suas formas de compreensão do programa no qual estão inseridos. Trata-se, sim, de outro foco, qual seja: apresentar uma discussão que ressalta a importância de reconhecer que documentos produzem, sim, efeitos sobre a vida das pessoas e que, por essa razão, merecem a devida atenção nos estudos nas áreas das ciências humanas.

Ao analisarmos o universo de sentidos que compõe a implantação das políticas de assistência estudantil (PNAES, em âmbito nacional, e sua implantação na UFPR pelo PROBEM), salientamos que essas políticas não são instauradoras, por si só, de novos discursos. Ao contrário, são também efeito de sentidos construídos na arena de vozes sociais. Não se trata, portanto, de apontar nessas políticas faces perversas nas quais os sujeitos são produzidos segundo uma lógica racionalizada. Porém, não podemos descartar esses aspectos como se eles não (re)produzissem efeitos de sentido sobre as representações dos jovens em contextos nos quais essas políticas atuam. Cabe ressaltarmos que essas mesmas políticas são investidas de grande expectativa social, pois a elas é legado importante papel na (trans)formação de quadros sociais e econômicos, proporcionando que estudantes de grupos que antes permaneciam fora da universidade pública possam ter acesso e se manterem nela.

Assim, ao mesmo tempo em que são efeito das concepções de juventude elaboradas socialmente, essas políticas produzem efeitos nas formas de concepção que a sociedade tem dos jovens, as quais se refletem nos modos de ser e agir desses jovens. As ações de políticas voltadas à juventude, portanto, podem contribuir para criar novos sentidos e práticas para e pelos jovens, assim como podem reforçar concepções dominantes. Concepções que, segundo nossas análises, evidenciam-se na não participação dos estudantes nas escolhas de atividades a serem desempenhadas por eles (que constituem suas imagens como sujeitos merecedores, ou cidadãos) ou em sua não participação na elaboração das mesmas.

Democratizar a educação, assim, não significa apenas democratizar conhecimentos produzidos pelo homem, mas implica também processos de produção subjetiva, processos conduzidos por vozes sociais historicamente constituídas. Do mesmo modo, democratizar a permanência dos estudantes na universidade, mediante transferência de renda e contrapartidas, produz como efeito a centralidade de se compreender o que é ou não ser cidadão em nossa sociedade.

## Referências

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hicitec, 1990.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial: a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008.
- BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério Da Educação. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília: Inep, 2001.
- \_\_\_\_\_. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm). Acesso em: 20 de jul. 2010.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm). Acesso em: 15 set. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em: 22 out. 2010.
- \_\_\_\_\_. Casa Civil. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 jul. 2010.
- CASTRO, G. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 93-112.
- CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO da Universidade Federal do Paraná. Ata COPLAD-UFPR de 19/07/09, aprovada em 26 ago. 2009, que aprova o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção (PROBEM). Disponível em: [http://www.ufpr.br/soc/coplاد\\_atas.php?conselho=COPLAD&item\\_id=29&item=Atas%20do%20COPLAD](http://www.ufpr.br/soc/coplاد_atas.php?conselho=COPLAD&item_id=29&item=Atas%20do%20COPLAD). Acesso em: 20 jul. 2010.
- \_\_\_\_\_. Regulamenta o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: [http://www.ufpr.br/soc/coplاد\\_atas.php?conselho=COPLAD&item\\_id=29&item=Atas%20do%20COPLAD](http://www.ufpr.br/soc/coplاد_atas.php?conselho=COPLAD&item_id=29&item=Atas%20do%20COPLAD). Acesso em: 20 jul. 2010.
- CONSELHO UNIVERSITÁRIO da Universidade Federal do Paraná. Resolução nº 02/08-COUN. Altera o art. 30 do Regimento Geral da UFPR (cria a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE). Publicado em 27 mar. 2008). Disponível em: [http://www.ufpr.br/soc/coun\\_resolucoes.php?conselho=COUN&item\\_id=6&item=Resolu%20E7%20F5es%20vigentes](http://www.ufpr.br/soc/coun_resolucoes.php?conselho=COUN&item_id=6&item=Resolu%20E7%20F5es%20vigentes). Acesso em: 20 jul. 2010.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003.
- FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário suscinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 18, n. 51, p. 21-29, 2003.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.
- FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000.
- FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. S. Juventude como problema de políticas públicas. *Psicologia & Sociedade*; v. 21, n. 3, p. 313-323, 2009.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. São Paulo: Vozes, 1995. p. 228-252.
- HILLESHEIM, B.; CRUZ, L. R.; GUARESCHI, N. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia e Sociedade*, v. 20, n. 2, p. 192-199, 2008.
- JOBIM E SOUZA, S.; CAMERINI, M. F.; MORAIS, M. C. Conversando com crianças sobre escola e conhecimento: abordagem dialógica e crítica do cotidiano. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). *Subjetividade em questão: infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000. p. 139-153
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C.; LAPLANE, A. L. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.
- \_\_\_\_\_. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 689-715, 2006.
- LYRA, J. et al. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir o sabor do sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 9-21, 2002.

- MACHADO, J. P. *Entre frágeis e durões: efeitos da política de assistência estudantil nos modos de subjetivação dos estudantes da Universidade Federal do Paraná*. 179 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2011.
- \_\_\_\_\_; PAN, M. A. G. S. Do tudo ao nada: políticas públicas e a educação especial brasileira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, 2012.
- MAIA, A. A. R. M.; MANCEBO, D. Juventude, trabalho e projetos de vida: Ninguém pode ficar parado. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 30, n. 2, p. 376-389, 2010.
- MANCEBO, D. Autonomia universitária: breve história e redefinições atuais. *Advir (ASDUERJ)*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 19-23, 2006.
- MARTINS, R. O. Indivíduo e sociedade no discurso da política de ensino superior. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 6, p. 94-120, 2001.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MONNERAT, G. L. et al. Do direito incondicional à condicionalidade do direito: as contrapartidas do Programa Bolsa Família. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1453-1462, 2007.
- MONTEIRO, A.; COIMBRA, C.; MENDONÇA FILHO, M. Estado democrático de direito e políticas públicas: estatal é necessariamente público? *Psicologia & Sociedade*, v. 18, n. 2, p. 7-12, 2006.
- MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinições das relações Estado-sociedade. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 13-24, 2002.
- MORTADA, S. P. De jovem a estudante: apontamentos críticos. *Psicologia e Sociedade*, v. 27, n. 3, p. 373-382, 2009.
- PACHECO, E.; RISTOFF, D. *Educação superior: democratizando o acesso*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004. (Série Documental. Textos para discussão n. 12)
- PAN M. A. G. S. et al. Subjetividade: um diálogo interdisciplinar. *Interação em Psicologia*, n. especial, p. 1-13, 2011.
- RISTOFF, D. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2006. p. 37-52.
- RUA, M. G. *Política pública e a juventude dos anos 90: jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. *Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SEVERINO, A. J. Ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, Curitiba, v. 31, p. 73-89, 2008.
- SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte, e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.
- SPINK, P. Análise de documentos de domínio público. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 123-152.
- SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 41-62.
- SPOSITO, M. P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. (Org.). *Políticas públicas, juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 2008. p. 57-74.
- \_\_\_\_\_; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p.141-172, 2005.
- TELLES, V. Direitos sociais: afinal, do que se trata? *Revista da USP*, p. 34-45, 1998.
- TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-136.
- UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris, 5-9 out. 1998. Disponível em: [http://www.oei.es/salactsi/DECLARACION\\_MUNDIAL\\_EDUCACION\\_SUPERIOR.pdf](http://www.oei.es/salactsi/DECLARACION_MUNDIAL_EDUCACION_SUPERIOR.pdf). Acesso em: 22 abr. 2010.

<sup>1</sup> Segundo proposta do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para a elaboração do Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, de 2001, 40% dos estudantes que ingressavam em universidades anualmente abandonavam o curso devido a fatores internos (reprovação, dificuldades em acompanhar disciplinas, etc.) ou externos (caracterizados, principalmente, por dificuldades de ordem econômico-financeira). Segundo estudo publicado pelo INEP em 2004 (apud PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 9), 25% dos potenciais alunos universitários, cerca de 2,1 milhões de estudantes, seriam tão carentes que não teriam condições de entrar no ensino superior, mesmo ele sendo gratuito.

<sup>2</sup> Posicionamentos semântico-axiológicos são compreendidos a partir da concepção bakhtiniana de *voz social*. Em outras palavras, constitui-se como processo de posicionamento ético e estético realizado pelo sujeito, ao enunciar, na linguagem. Ao enunciar, o sujeito o faz de um campo semântico-axiológico, de um conjunto de sentidos sociais construídos socialmente e que estão em constante transformação no e pelo uso cotidiano da linguagem na sociedade. Ao enunciar, portanto, o

---

sujeito o faz de um determinado lugar social (ocupando-o), a partir de um conjunto de valores, crenças, sentidos, de formas de dizer e compreender o mundo frente a outros enunciados, em uma relação dialógica constante.

<sup>3</sup> Organização das Nações Unidas.

<sup>4</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

<sup>5</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>6</sup> Ministério da Educação.

<sup>7</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

<sup>8</sup> Declaração de Jomtien, ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos – plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

<sup>9</sup> Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

<sup>10</sup> Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007.

<sup>11</sup> Decreto nº 7.234, de 12 de julho de 2010.

<sup>12</sup> COPLAD é o órgão responsável pela formulação de políticas nas áreas administrativa, patrimonial, de recursos humanos e financeira na UFPR. É composto pelo reitor, vice-reitor, diretores de setor, representantes docente e discente, servidores técnico-administrativos e membros da comunidade.

<sup>13</sup> [http://www.prae.ufpr.br/links/programa\\_bolsa.htm](http://www.prae.ufpr.br/links/programa_bolsa.htm).