

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

**RAQUEL FERREIRA DE FIGUEIREDO**

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DAS  
ESTUDANTES-MÃES NA UNIFAL-MG**

Varginha/MG  
2019

**RAQUEL FERREIRA DE FIGUEIREDO**

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DAS  
ESTUDANTES-MÃES NA UNIFAL-MG**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* de Varginha. Área de concentração: Administração Pública.

Orientadora: Aline Lourenço de Oliveira.

Varginha/MG

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca *campus* Varginha

Figueiredo, Raquel Ferreira de.  
F475a A assistência estudantil e a permanência das estudantes-mães na UNIFAL-  
MG / Raquel Ferreira de Figueiredo. - Varginha, MG, 2019.  
158 f. : il. -

Orientadora: Aline Loureço de Oliveira.  
Dissertação (mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de  
Alfenas, *campus* Varginha, 2019.  
Bibliografia.

1. Estudantes - Programas de assistência. 2. Maternidade - Estudantes. 3.  
Universidade Federal de Alfenas - Estudantes. I. Oliveira, Aline Loureço de.  
II. Título.

CDD – 378.30981

**RAQUEL FERREIRA DE FIGUEIREDO**

**A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E A PERMANÊNCIA DAS ESTUDANTES-  
MÃES NA UNIFAL-MG**

A Banca examinadora abaixo assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* de Varginha. Área de concentração: Administração Pública.

Aprovada em 30 de abril 2019.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Aline Lourenço de Oliveira  
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – MG.

  
Assinatura:

Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Mistsue Soares Onuma  
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – MG.

  
Assinatura:

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Gomes  
Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL – MG.

  
Assinatura:

Dedico este trabalho a todas as mulheres que conciliam o exercício da maternidade com o ofício de estudante e que resistem diariamente às inúmeras dificuldades em busca da formação universitária, mas principalmente, em busca do conhecimento e da mudança em suas vidas.

## AGRADECIMENTOS

Finalizar essa etapa da minha formação profissional é sim motivo de muita gratidão e alegria. Sendo assim, é necessário agradecer todo o apoio recebido!

Agradeço a Deus, por ter me auxiliando nos momentos difíceis dessa empreitada, que renovou as minhas forças e sempre me deu a esperança de que tudo daria certo!

À UNIFAL-MG pela oportunidade e incentivo na capacitação profissional de seus servidores.

À minha orientadora, professora Aline Lourenço de Oliveira, pelas sugestões, reflexões e correções que sempre melhoraram este trabalho. Agradeço também o apoio nos momentos difíceis e por sempre me incentivar a prosseguir.

Aos professores Gabriel Rodrigo Gomes Pessanha e Vinícius de Souza Moreira por todo apoio e instruções em relação à análise de estatística descritiva realizada nessa pesquisa.

À professora Fernanda Mitsue Soares Onuma pelas valiosas contribuições na banca de qualificação deste trabalho e por ter aceitado o convite de participação na banca de defesa.

À professora Juliana Guedes Martins por ter aceitado o convite de participar da banca de qualificação e pelo interesse pela temática desta pesquisa.

À professora Cláudia Gomes por ter aceitado prontamente o convite para participar da banca de defesa deste estudo.

Aos professores e colegas da segunda turma do Mestrado Profissional em Administração Pública, por todo o conhecimento construído e compartilhado.

À direção do campus de Varginha nas pessoas dos professores Paulo Roberto Rodrigues de Souza e Leandro Rivelli Teixeira Nogueira pelo apoio e incentivo à capacitação dos servidores do campus.

À equipe da PRACE, pela dedicação e empenho em desenvolver a política de assistência estudantil na UNIFAL-MG, pelas vivências e experiências profissionais compartilhadas.

Aos colegas do campus de Varginha, pelo apoio e incentivo na realização desse trabalho.

Aos meus amigos e familiares pelo incentivo e orações, em especial agradeço a minha mãe Maria das Graças Ferreira pelo carinho e preocupações, ao meu esposo Luciano e meus filhos, Lara e o Théó (que está a caminho).

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil - Código de Financiamento 001.

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.”

(BOSI, 2003, p. 45)

## RESUMO

Este trabalho versa sobre a política de assistência estudantil e as condições de permanência das estudantes-mães na universidade, no contexto de expansão da educação superior. A partir do ano 2003 as universidades federais brasileiras passaram por um processo de reestruturação e expansão, o que possibilitou que perfis estudantis antes excluídos tivessem acesso à universidade, fato que tornou a população estudantil mais heterogênea. Este cenário ampliou as possibilidades de acesso para as mulheres, inclusive para aquelas que são mães e que conciliam o ofício de estudante com o exercício da maternidade. Contudo, o ingresso na educação superior não é garantia de permanência e de finalização do curso. Assim, a assistência estudantil se institucionalizou nas universidades federais, através do Decreto nº 7234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como política pública que visa apoiar as condições de permanência dos estudantes na educação superior, bem como contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais. Estudos sobre a permanência estudantil apontam que existem dois tipos de permanência, a material e a simbólica. Contudo, a permanência da estudante-mãe também envolve outras necessidades que estão relacionadas ao cuidado com os filhos e à vida familiar. Nesse sentido, este estudo apresenta como unidade de análise as condições de permanência das estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), por compreender que a permanência dessas mulheres no ambiente universitário é peculiar, uma vez que elas se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica e possuem filhos que ainda estão na primeira infância, fase que requer mais cuidados e assistência da mãe. Compreender de que modo as atuais condições de permanência das estudantes-mães, beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG, impactam no percurso acadêmico delas é o objetivo desse estudo. A pesquisa documental e empírica, de abordagem quantitativa e descritiva, foi realizada por meio de dados institucionais e questionário aplicado às 51 estudantes-mães que constituem a população estudada. Os dados sobre o perfil socioeconômico e acadêmico das estudantes pesquisadas revelaram que a maioria delas é oriunda de escolas públicas, ingressaram pelo sistema de cotas, estão matriculadas nos cursos noturnos e pertencem a famílias de baixa renda. Apesar de toda a dificuldade em conciliar a maternidade, a vida familiar, o trabalho doméstico e os estudos, a maioria delas apresentam Coeficiente de Desempenho Acadêmico (CDA) satisfatório. Verificou-se também que o suporte institucional da Universidade se resume a poucas ações de assistência estudantil, que estão voltadas muito mais à permanência material do que à simbólica. Contudo, a assistência estudantil exerce um papel fundamental na permanência material das estudantes-mães, mas não é suficiente. Os dados sobre a permanência simbólica sugerem que esse tipo de permanência é ponto mais vulnerável e o menos desenvolvido quando se considera as condições de permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG. O suporte familiar é o mais acessado pelas pesquisadas para conseguirem frequentar o espaço universitário e principalmente para participarem das aulas. Os resultados da pesquisa indicam que há desafios para a política de assistência estudantil e também para a própria universidade quando se pensam as condições de permanência das estudantes-mães na Instituição e aponta para a necessidade do desenvolvimento de ações de natureza pedagógica e de infraestrutura com o objetivo de tornar o espaço universitário mais acolhedor à presença das estudantes com filhos.

Palavras-chaves: Assistência estudantil. Permanência. Estudante-mãe.

## ABSTRACT

This paper deals with the student assistance policy and the conditions to the mother students in the university remain in the undergraduate study, in the context of the expansion of higher education. Starting in 2003, Brazilian federal universities underwent a process of restructuring and expansion, which allowed previously excluded student to have access to higher education, a fact that made the student population more heterogeneous. This context has expanded the possibilities of access for women, including those who are mothers and who reconcile student life with the exercise of motherhood. However, entry into higher education doesn't guarantee a student to remain and complete the undergraduate course. Thus, student assistance was institutionalized in federal universities, through Federal Decree No. 7234 in 2010 that provides for the National Program of Student Assistance (PNAES), as a public policy that aims to support the conditions for students to remain and complete higher education, as well as contributing to the reduction of social and regional inequalities. Studies on student permanence indicate that there are two types of permanence, both material and symbolic (ZAGO, 2006 and SANTOS 2009). However, the permanence of the mother student also involves other necessities that are related to the care of the children and the family life (URPIA, 2009; ÁVILA, 2010 and SANTOS, 2014). Thus, this study presents as a unit of analysis the conditions for the students who are beneficiaries of day care assistance at the Federal University of Alfnas (UNIFAL-MG) to complete their undergraduate program, since we understand that the permanence of these women in the university is peculiar once that they are in situations of socioeconomic vulnerability and have children who are still in early childhood, a phase that requires more care and assistance from the mother. Understanding how the current conditions of permanence i of the beneficiary students of childcare assistance in UNIFAL-MG interfere in their academic course is the purpose of this study. The documentary and empirical research, with a quantitative and descriptive approach, was performed through institutional data and a questionnaire applied to the 51 mothers students who constitute the study population. The data on the socioeconomic and academic profile of the students surveyed revealed that most of them come from public schools, entered the quota system (for public schools, economic profile or ethnicity), are enrolled in night classes and belong to low income families. Despite all the difficulty in reconciling motherhood, family life, domestic work and studies, most of them have a satisfactory Academic Performance Coefficient (CDA). We also verified that the institutional support of the University is reduced to a few actions of student assistance, which are geared much more towards the material permanence than the symbolic one. However, student assistance plays a key role in the material permanence of the student mothers, but it is not enough. Data on the symbolic permanence suggest that this type of permanence is a more vulnerable point and the least developed when considering the conditions of permanence of the mother students in UNIFAL-MG. Family support is the most accessed by those surveyed to be able to attend university space and especially to attend classes. The research results indicate that there are challenges to the student assistance policy and also to the university when thinking about the conditions of permanence of the mother students in the institution and points to the need for the development of pedagogical and infrastructure actions with the objective to make university space more welcoming to the presence of students with children.

Keywords: Student assistance. Permanence in the university. Mother students.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Conceito de permanência, segundo Santos (2009).....	79
Figura 2 - Mapa conceitual para a coleta e análise dos dados.....	90
Figura 3 - Proposta de ação para apoiar e melhorar as condições de permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG.....	134
Gráfico 1 - Evolução da matrícula na rede federal por modalidade de ensino Brasil – 2016 .....	37
Gráfico 2 - Distribuição da matrícula na rede federal por organização acadêmica - Brasil 2016 .....	37
Gráfico 3 - Série temporal de concluintes em cursos de graduação presenciais segundo o sexo .....	49
Gráfico 4 - Proporção de mestres e doutores segundo o sexo e grande área.....	52
Gráfico 5 - Gráfico do Orçamento do PNAES na UNIFAL-MG (2014 a 2016) .....	74
Gráfico 6 - Gráfico com a quantidade de alunos assistidos pelo PNAES (2014 a 2016) .....	75
Gráfico 7 - Gráfico com o valor o valor de auxílio por aluno na UNIFAL-MG (2014 a 2016) .....	75
Gráfico 8 - Gráfico com o número médio de alunos atendidos com o auxílio creche na UNIFAL-MG (2010 a 2017). .....	85
Gráfico 9 - Percentual de estudantes com filhos na UNIFAL-MG em 2014. ....	86
Gráfico 10 - Raça das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG.....	93
Gráfico 11 - Situação conjugal das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG. ....	104
Gráfico 12 - Número de filhos das estudantes-mães. ....	106
Gráfico 13 - Principal mantenedor da renda familiar das estudantes-mães. ....	111
Gráfico 14 - Percentual de estudantes-mães de acordo com o vínculo de trabalho .....	114
Gráfico 15 - Percentual de estudantes-mães de acordo com a carga horária da jornada de trabalho. ....	115
Gráfico 16 - Percentual de estudantes-mães de acordo com a relação entre trabalho/estágio e área de formação acadêmica.....	116
Gráfico 17 - Forma de alimentação na Universidade.....	120
Gráfico 18 - Forma de transporte até a Universidade.....	120

Gráfico 19 - Origem da discriminação das estudantes-mães na UNIFAL. ....	122
Gráfico 20 - Relação das estudantes-mães com a comunidade acadêmica na UNIFAL-MG. .....	122
Gráfico 21 - Percentual das estudantes-mães por indicação de dificuldade em alguma disciplina do curso .....	126
Gráfico 22 - Percentual de estudantes-mães por utilização do espaço físico da biblioteca durante a semana .....	127
Quadro 1 - Panorama histórico dos principais acontecimentos para a consolidação da assistência estudantil no Brasil .....	64
Quadro 2 - Resumo histórico das principais etapas e ações de implantação da assistência estudantil na UNIFAL-MG.....	73

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil - 2016.....	31
Tabela 2 - Graduandos e população brasileira segundo o sexo - 1996 a 2004 (%)......	39
Tabela 3 - Graduandos segundo a faixa etária – 1996 a 2014 (%)......	39
Tabela 4 - Graduandos e população brasileira segundo cor ou raça – 1996 a 2014.....	40
Tabela 5 - Estimativa da renda familiar mensal per capita média dos graduandos, limite inferior e superior dos intervalos de 95% de confiança (em R\$), por região onde se localizam as IFES - 2014. ....	41
Tabela 6 - Graduandos segundo o tipo de escola em que cursaram o ensino médio, por faixa do ano de ingresso nas IFES – 2014. ....	42
Tabela 7 - Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas e os respectivos percentuais de participação por sexo (masculino e feminino) – Brasil 2015.....	50
Tabela 8 - Número de requisições do auxílio creche por Edital de ingresso no Programa de Assistência Estudantil da UNIFAL-MG (1º semestre letivo de 2013 ao 1º semestre letivo de 2018). ....	85
Tabela 9 - Idade das estudantes-mães em dezembro de 2018. ....	92
Tabela 10 - Distribuição percentual das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG, por tipo de escola em que cursaram o ensino médio. ....	94
Tabela 11 - Distribuição percentual das estudantes-mães por tipo de ingresso e turno. ....	95
Tabela 12 - Tabulação cruzada das variáveis turno de estudo e trabalho.....	96
Tabela 13 - Distribuição das estudantes-mães por curso de graduação e por área de atuação	97
Tabela 14 - CDA das estudantes-mães, beneficiárias do auxílio creche. ....	98
Tabela 15 - Tabulação cruzada das variáveis CDA e trabalho.....	99
Tabela 16 - Tabulação cruzada das variáveis CDA e horas dedicadas ao trabalho doméstico .....	100
Tabela 17 - Ocorrência de trancamento geral de matrícula e de licença maternidade. ....	102
Tabela 18 - Principais motivos para o trancamento de curso. ....	103
Tabela 19 - Tabulação cruzada entre as variáveis situação conjugal e principal provedor da renda familiar. ....	104
Tabela 20 - Tabulação cruzada das variáveis horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico e número de filhos. ....	106
Tabela 21 - Cidades de origem das estudantes-mães. ....	108
Tabela 22 - Motivos de mudança para o município onde cursa a graduação.....	108
Tabela 23 - Residência das estudantes-mães. ....	109
Tabela 24 - Distribuição das estudantes-mães por renda bruta familiar.....	109
Tabela 25 - Composição do grupo familiar das estudantes- mães. ....	110
Tabela 26 - Nível de escolaridade das mães e pais das estudantes-mães. ....	112
Tabela 27 - Percentual de estudantes-mães que trabalham ou exercem atividade remunerada .....	113
Tabela 28 - Percentual de estudantes-mães de acordo com a renda bruta mensal do trabalho remunerado. ....	116
Tabela 29 - Frequência das estudantes-mães de acordo com o apoio no cuidado dos filho durante o tempo em que estão no trabalho. ....	117

Tabela 30 - Origem do apoio financeiro recebido pelas estudantes-mães para a permanência na universidade.....	118
Tabela 31 - Tabulação cruzada entre as variáveis trabalho e apoio financeiro. ....	118
Tabela 32 - Forma de aquisição de livros/textos para o acompanhamento das aulas pelas estudantes-mães. ....	119
Tabela 33 - Percentual de estudantes-mães que já se sentiram discriminadas pelo fato de ser mãe na UNIFAL-MG. ....	121
Tabela 34 - Percepção das estudantes-mães sobre a sua participação no curso. ....	123
Tabela 35 - Percentual de estudantes-mães segundo a intenção de participação no curso. ...	123
Tabela 36 - Percentual de estudantes-mães de acordo com a participação nas atividades ou programas acadêmicos. ....	124
Tabela 37 - Tabulação cruzada entre as variáveis trabalho e participação.....	125
Tabela 38 - Percentual de estudantes-mães de acordo com a estratégia utilizada para superar dificuldade em disciplinas. ....	126
Tabela 39 - Percentual de estudantes-mães de acordo com o suporte no cuidado com os filhos durante as aulas. ....	128
Tabela 40 - Estudantes-mães que conhecem e/ou participam de grupos de apoio às estudantes-mães na universidade. ....	129
Tabela 41 - Principais dificuldades apontadas pelas estudante-mães na UNIFAL-MG. ....	130
Tabela 42 - Principais aspectos facilitadores à permanência apontados pelas estudantes-mães na UNIFAL-MG. ....	131

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

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

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDA - Coeficiente de Desempenho Acadêmico

CEPES - IEUFU - Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômicos-sociais

CMES - Conferência Mundial sobre o Ensino Superior

CONSUNI – Conselho Universitário

COPAES - Comissão Provisória de Assistência Estudantil

DAE - Departamento de Assistência ao Estudante

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EFOA - Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas

EFOA/CEUFE - Centro Universitário

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores Comunitários e Estudantis

IES – Instituições de Educação Superior

IFES - Instituições Federais de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAI - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão

PAE - Programa de Assistência Estudantil

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano de Nacional de Educação

PBP - Programa Bolsa Permanência

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PRACE - Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis

PRODEX - Pró-Diretoria de Extensão

PRODOC - Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes

PROFIAP - Mestrado Profissional em Administração Pública

PROGRAD - Pró-reitoria de Graduação

PROPLAN - Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional

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

SACC - Secretaria de Assuntos Comunitários e Cultura

SISU - Sistema de Seleção Unificado

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFCA - Universidade Federal do Cariri

UFESBA - Universidade Federal do Sul da Bahia

UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei

UNIFAL-MG - Universidade Federal de Alfenas

UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNE - União Nacional dos Estudantes

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

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1	OBJETIVOS.....	21
1.1.1	Objetivo Geral.....	22
1.1.2	Objetivos Específicos.....	22
1.2	JUSTIFICATIVA.....	22
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	25
2.1	A POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DA EXPANSÃO À DEMOCRATIZAÇÃO. ....	25
2.1.1	A Expansão da Educação Superior no Brasil: Aspectos Históricos. ....	26
2.1.2	Democratização da Educação Superior: Significados e Desdobramentos. ....	32
2.1.3	O Perfil dos Discentes das Universidades Federais. ....	36
2.2	REPERCUSSÕES DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NO MUNDO DO TRABALHO. ....	43
2.2.1	Divisão Sexual do Trabalho.....	44
2.2.2	Mudanças Parciais, Desigualdades Persistentes: o Cenário da Educação Superior e do Mercado de Trabalho a Partir da Divisão Sexual do Trabalho. ....	49
2.3	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA. ....	58
2.3.1	O Desenvolvimento e a Institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil ..	58
2.3.2	A Implementação da Assistência Estudantil e o Desafio da Permanência .....	66
2.3.3	A Assistência Estudantil na UNIFAL-MG .....	70
2.3.4	O Conceito de Permanência Estudantil e as Peculiaridades da Permanência da Estudante-Mãe na Universidade. ....	76
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	84
3.1	LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	84
3.2	ABORDAGEM, OBJETIVOS E AMOSTRAGEM.....	88
3.3	COLETA DE DADOS.....	89
3.4	ANÁLISE DE DADOS.....	91
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	92
4.1	TRAÇOS DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO DAS ESTUDANTES-MÃES, BENEFICIÁRIAS DO AUXÍLIO CRECHE NA UNIFAL-MG.....	92
4.2	A PERMANÊNCIA MATERIAL DAS ESTUDANTES-MÃES NA UNIFAL-MG. ....	113
4.3	A PERMANÊNCIA SIMBÓLICA DAS ESTUDANTES-MÃES.....	121

4.4	CONFIGURAÇÃO DA REDE DE SUPORTE À PERMANÊNCIA DAS ESTUDANTES-MÃES NA UNIFAL-MG .....	128
<b>5</b>	<b>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>134</b>
5.1	AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....	135
5.1.1	Ações Direcionadas à Permanência Material: .....	135
5.1.2	Ações Direcionadas à Permanência Simbólica:.....	136
5.2	AÇÕES PEDAGÓGICAS .....	136
5.3	AÇÕES DE INFRAESTRUTURA.....	137
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário</b> .....	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil viveu na última década um processo de expansão e interiorização da educação superior. Este fato tem gerado uma série de reflexões e polêmicas sobre a sua capacidade de garantir o acesso e as condições de permanência dos estudantes nas universidades públicas federais.

A ampliação do acesso à universidade sempre foi uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, porém, o processo de expansão implementado no país ocorreu em condições muito diferentes das reivindicadas por esses organismos. Enquanto os movimentos sociais lutam por um acesso à educação superior com qualidade acadêmica e social, as medidas implementadas apontam para um intenso processo de mercantilização, tendo em vista que a expansão ocorreu majoritariamente pelo setor privado, onde muitas instituições estão vinculadas a grupos econômicos (SGUISSARDI, 2015; SILVA, 2012).

Contudo, neste contexto, emerge o debate sobre a democratização da educação superior, que levanta algumas questões como a ampliação do acesso e a garantia de permanência dos estudantes na universidade. A democratização da educação superior no Brasil é um processo importante para romper com a educação de elite que foi historicamente enraizada no país. Vários autores como Barros (2015), Costa, Barbosa e Goto (2010), Dias Sobrinho (2010), Michelotto, Coelho e Zainko (2006), Pacheco e Ristoff (2004), Ristoff (2008), Sguissardi (2015) e Oliveira *et al.* (2008) que discorreram sobre esse tema, consideram que o investimento público na educação é um dos caminhos para se alcançar a almejada democratização.

De acordo com Dias Sobrinho (2012), o acesso e a permanência são aspectos essenciais que fazem parte de um processo mais amplo de democratização da educação superior. Para esse autor, a democratização não se limita à ampliação das possibilidades de acesso por meio do aumento do número de vagas, mas é necessário que haja a inclusão social de jovens que foram tradicionalmente excluídos, seja por condições socioeconômicas desfavoráveis, por preconceito ou por outras razões. Para isso, é necessário assegurar os meios para garantir a permanência na universidade e a qualidade dos estudos.

Desta forma, para garantir uma educação de qualidade, as universidades públicas federais precisam se organizar internamente a fim de estabelecer a infraestrutura adequada para atender à crescente e diversificada demanda por melhores condições de acesso e permanência advindas da expansão da educação superior. Atualmente, em relação à assistência estudantil, a maioria das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) vivenciam uma situação de limitação orçamentária para atender às demandas sociais dos estudantes. A assistência

estudantil, política pública que se desenvolve no âmbito da política social de educação, se institucionalizou nas IFES brasileiras a partir desse contexto de expansão da educação superior e foi regulamentada pelo Decreto nº: 7234 de 19/07/2010 que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Contudo, o PNAES foi estabelecido inicialmente pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC), nº: 39 de 12/12/2007 para começar a vigorar a partir de 2008.

De acordo com Silva (2012), a finalidade das políticas de assistência estudantil é viabilizar recursos e mecanismos que possam contribuir para a permanência dos estudantes na universidade, para que assim eles possam concluir seus cursos com qualidade. O entendimento sobre permanência estudantil que foi adotado neste trabalho compreende que a permanência na universidade envolve aspectos tanto materiais, quanto simbólicos. Os estudos de Zago (2006) e Santos (2009) abordam esses dois tipos de permanência, que serão explicitados na próxima seção deste estudo.

Para desenvolver a política de assistência estudantil, portanto, é necessário oferecer serviços assistenciais, por meio de recursos materiais, psicológicos e culturais aos discentes. Silva (2012) ressalta ainda que as ações de assistência estudantil devem ultrapassar a perspectiva assistencialista e serem compreendidas enquanto direito dos estudantes.

O PNAES é considerado um marco muito importante para o processo de institucionalização da assistência estudantil nas IFES, pois, pela primeira vez na história do Brasil, as universidades públicas federais passaram a contar com recursos financeiros específicos para serem utilizados no desenvolvimento de ações na área de assistência estudantil em âmbito nacional. Antes do PNAES, apenas algumas universidades desenvolviam ações de assistência estudantil, de acordo com a disponibilidade orçamentária que possuíam.

Democratizar as condições de permanência na educação superior é um dos objetivos do PNAES (BRASIL, 2010), bem como combater os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão do curso, diminuir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a inclusão social pela educação. De acordo com o PNAES (BRASIL, 2010), para garantir a permanência é necessário que sejam ofertadas ações de moradia, alimentação, transporte, creche, ações de promoção da saúde física e mental e condições adequadas para o atendimento das pessoas com deficiência. Sendo o público-alvo desse atendimento os estudantes oriundos de escolas públicas com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de outros requisitos estabelecidos pelas IFES.

Assim, a política de assistência estudantil compreendida enquanto estratégia de objetivação do direito social à educação superior não pode ser confundida com o

assistencialismo nem entendida como uma prática isolada, mas sim como uma política que ultrapassa o ambiente universitário e se insere em questões mais complexas, que envolvem as dimensões socioeconômica e cultural da vida social dos estudantes.

O perfil socioeconômico e cultural dos estudantes sofreu transformações a partir do processo de democratização do acesso às universidades federais. Algumas medidas como a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) associado ao Sistema de Seleção Unificado (SISU) a partir de 2009 e a Lei 12.711/2012, que regulamenta o sistema de cotas raciais e sociais nas IFES em âmbito nacional, favoreceram a mobilidade territorial dos estudantes e contribuíram para promover justiça social e étnico-racial (FONAPRACE, 2016). Assim, a quarta pesquisa realizada em 2014 pelo Fórum Nacional de Pró-reitores Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) revela que a universidade é feminina e está se tornando cada vez mais negra e popular (FONAPRACE, 2016).

Com a mudança do perfil socioeconômico e cultural dos discentes das IFES, foi evidenciada a necessidade do desenvolvimento de ações de assistência estudantil a fim de atender às diferentes demandas dos estudantes tanto no aspecto material quanto no simbólico. Visando apoiar os estudantes ingressantes pelo sistema de cotas, o Governo Federal criou em 2013 o Programa Bolsa Permanência (PBP) instituído pela Portaria Nº: 389. A finalidade desse programa é minimizar desigualdades sociais e étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O PBP consiste na concessão de auxílio financeiro pago diretamente ao estudante matriculado nas IFES que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas.

Apesar de alguns grupos minorizados como negros, quilombolas, indígenas e pessoas com deficiência serem contemplados com as políticas de cotas nas IFES, percebe-se que as demandas das mulheres que são mães e estudantes continuam invisíveis nesse processo de democratização da educação superior, principalmente pela ausência de ações institucionais de assistência estudantil que acolham e apoiem a permanência desse grupo específico na universidade.

A preocupação com a ampliação do acesso à educação superior para as mulheres já era algo que vinha sendo instigado internacionalmente. De acordo com Lima (2013), ainda no final da década de 1990, o fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres na educação superior foi um dos destaques da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES) realizada em outubro de 1998 em Paris. A discussão central desse evento visava propor

a nova missão e função da universidade no século XXI que seria educar, formar e realizar pesquisas, com autonomia, ética, responsabilidade e prospectiva.

Atualmente, as mulheres são maioria entre os estudantes das universidades públicas federais, assim como na composição da população nacional. De acordo com o Fonaprace (2016) em 2014 as mulheres representavam 52,37% dos estudantes das IFES brasileiras. Santos (2014), informa que desde o século XX elas já representavam a maioria em todos os níveis do sistema educacional. Ao mesmo tempo em que os índices apontam para o aumento da participação feminina na educação superior, não se percebe a ampliação, na mesma proporção, de estruturas que deem suporte à sua inserção na universidade. Quando se trata do acesso e permanência de mulheres que além de serem estudantes também são mães, a situação é ainda mais agravante.

De acordo com dados do estudo “Retrato das desigualdades de gênero e raça”, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada, em 2015, as mulheres trabalharam em média, 7,5 horas a mais que os homens por semana. Esse estudo confirma que as mulheres que exercem atividades remuneradas e acumulam as atribuições com o trabalho doméstico não remunerado, são as principais responsáveis pela sua execução dos afazeres domésticos no ambiente familiar (FONSECA, 2017). Assim, a dupla ou tripla jornada marcam a vida das brasileiras e muitas são as barreiras que dificultam o acesso das mulheres mães à universidade. A preocupação de como e com quem deixar os filhos para assistir as aulas e a impossibilidade de justificar faltas em caso de necessidade por motivo de saúde dos filhos, o tempo limitado para estudar e participar de atividades acadêmicas complementares são alguns exemplos das dificuldades enfrentadas por essas mulheres para permanecerem na universidade. Dessa forma, o ambiente universitário tem se mostrado muitas vezes hostil às necessidades das mulheres mães, uma vez que não dispõe de estruturas mínimas para apoiar a presença desse público específico. É importante mencionar que os espaços que excluem crianças automaticamente excluem as mães.

A pesquisa realizada por Urpia (2009) com jovens estudantes que se tornaram mães no contexto universitário da Universidade Federal da Bahia (UFBA), revela as dificuldades advindas da tarefa de conciliar vida estudantil e maternidade e aponta para a necessidade de implementação de políticas que garantam o acesso e a permanência dessas jovens na universidade. Ávila (2010) investigou as trajetórias escolares de mulheres de camadas populares em tríplice jornada (trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos), problematizando o acesso e a permanência delas na universidade. A autora verificou que essas mulheres estavam matriculadas em cursos noturnos, eram as principais responsáveis pelas atividades domésticas e o cuidado com os filhos e trabalhavam para arcar exclusivamente ou contribuir com as despesas familiares. Nas conclusões Ávila (2010) demonstra que as condições

da realidade social dessas mulheres que realizam simultaneamente diversas atividades não as excluem do acesso à universidade, porém ressalta que para as mulheres de camadas populares essa inserção ocorre de forma remota e desgastante, devido às circunstâncias desfavoráveis que enfrentam diariamente somadas à condição de vulnerabilidade socioeconômica. Outro estudo, realizado por Santos (2014), evidencia os percursos acadêmicos de estudantes dos cursos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA que são mães e trabalhadoras. A autora verificou que os percursos estudantis das quatro interlocutoras da pesquisa não ocorrem de forma linear, porém assemelham-se a itinerários permeados por bifurcações, marcados por avanços, paradas e recomeços. Assim, essas mulheres em suas trajetórias acadêmicas criam etnométodos para conseguir conciliar os estudos, família e o trabalho. O referido estudo evidenciou a incapacidade das políticas de permanência atender aos diferentes perfis de estudantes e a falta de políticas públicas para apoiar no cuidado com os filhos pequenos. Essas são algumas das necessidades das estudantes-mães.

Diante deste cenário de democratização da educação superior e da presença das mulheres nos cursos de graduação se insere o problema de pesquisa deste trabalho: De que modo as condições de permanência das estudantes-mães, beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG, impactam no seu percurso acadêmico?

A UNIFAL-MG, assim como outras universidades públicas federais, aderiu aos programas educacionais voltados para a expansão da educação superior. A partir de 2005 passou a ter uma maior oferta de vagas, abriu novos cursos, inclusive ofertados no período da noite, e inaugurou em 2009 um campus na cidade de Varginha e outro em Poços de Caldas.

Os programas de assistência estudantil desenvolvidos em seus três campi são regulamentados pela Resolução Nº 019, de 2014, do Conselho Universitário (CONSUNI), e prevê o oferecimento dos seguintes auxílios: alimentação, permanência, creche, e apoio para as atividades pedagógicas. Essas ações são compreendidas como estratégias de objetivação do direito social à educação e devem favorecer o acesso e a permanência do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica na educação superior.

## 1.1 OBJETIVOS

Visando responder ao problema de pesquisa, ficaram assim definidos o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa:

### 1.1.1 Objetivo Geral

Compreender de que modo as condições de permanência das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG impactam nos seus percursos acadêmicos.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- a) apresentar traços do perfil socioeconômico e acadêmico das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche, na UNIFAL-MG;
- b) descrever as condições de permanência material das estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG;
- c) caracterizar a permanência simbólica das estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG;
- d) verificar de que forma se estrutura a rede de apoio à permanência das estudantes-mães, beneficiárias do auxílio-creche, no que se refere aos cuidados com os filhos.
- e) elaborar uma proposta de intervenção a partir dos resultados da pesquisa, apontando estratégias em que a assistência estudantil e demais órgãos institucionais possam contribuir para melhorar as condições de permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se em diferentes âmbitos que são: teórico, social, econômico e pessoal. Primeiramente, este estudo alinha-se ao debate sobre o papel da assistência estudantil, que deve ser compreendida enquanto uma política pública que visa democratizar as condições de permanência na educação superior, bem como reduzir as taxas de retenção e evasão contribuindo para a inclusão social pela educação. As discussões teóricas sobre a política de assistência estudantil são recentes e em geral tratam-se de estudos realizados por profissionais que atuam diretamente nessa área. Algumas pesquisas como Vasconcelos (2010), Silveira

(2012), Kowalski (2012), Imperatori (2017) estão voltadas para a análise da política de assistência estudantil, já os estudos realizados por Araújo (2015) e Santos e Marafon (2016) fazem uma reflexão sobre a atuação profissional do assistente social na política de assistência estudantil. Portanto, ainda é um campo de estudo que carece de pesquisas e reflexões sobre o tema, principalmente que estejam ancoradas e relacionadas às demandas estudantis. Este trabalho pretende contribuir para fomentar o debate sobre a permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG, bem como para se pensar o desenvolvimento da assistência estudantil direcionada às diferentes necessidades dos estudantes.

Assim, do ponto de vista econômico os resultados da pesquisa poderão subsidiar a formulação de serviços e ações que venham atender de maneira satisfatória as necessidades específicas do grupo pesquisado favorecendo um melhor aproveitamento dos recursos públicos no financiamento dessas ações. No aspecto social, a pesquisa destina-se a compreender as especificidades das condições de permanência das estudantes-mães na universidade a fim de propor ações institucionais que possam apoiar seus percursos acadêmicos de maneira efetiva. Dessa forma, a pesquisa está de acordo com a proposta do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), pois pretende contribuir para a melhoria da gestão pública por meio da compreensão de um problema (permanência estudantil).

O interesse acadêmico pela temática da assistência estudantil ocorreu a partir da vivência da pesquisadora enquanto assistente social na UNIFAL-MG, na Coordenadoria de Assuntos Comunitários e Estudantis do Campus de Varginha, em que foi possível construir as primeiras observações sobre o assunto, despertando o interesse em pesquisar o tema. Posteriormente, o ingresso da pesquisadora como discente PROFIAP proporcionou a oportunidade de compreender de maneira aprofundada as determinações que envolvem a política de assistência estudantil, bem como suas relações com a política de educação. O delineamento do objeto de estudo foi um processo gradual, o foco de interesse nas condições de permanência das estudantes-mães ocorreu no momento em que a pesquisadora passou a se reconhecer enquanto estudante-mãe e trabalhadora. Assim, passou a ter maior empatia pelas mulheres que são o objeto de estudo dessa pesquisa.

A fim de se alcançar os objetivos propostos, a pesquisa está organizada em seis seções. A introdução é a primeira parte do trabalho em que buscou-se contextualizar o problema de pesquisa e apresentar os objetivos gerais e específicos. A segunda seção compreende o referencial teórico, no qual aborda-se a expansão da política de educação superior no Brasil, buscando compreender o seu processo de democratização, a configuração da política de assistência estudantil, o desafio da garantia da permanência estudantil e por último busca-se

refletir sobre a repercussão da divisão sexual do trabalho na educação superior e no mundo do trabalho. A metodologia utilizada na pesquisa é abordada na terceira seção. Na quarta etapa são apresentados os dados e a discussão dos resultados. A quinta seção é destinada a apresentar a proposta de intervenção deste estudo e por fim, na sexta seção, são apresentadas as considerações finais

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Essa seção está organizada em três tópicos. No primeiro, aborda-se a política social de educação superior<sup>1</sup> no Brasil, resgatando alguns aspectos históricos do seu surgimento e apresentando a trajetória de sua expansão, a fim de compreender as características marcantes do seu processo de democratização. Em seguida, discorre-se sobre as repercussões da divisão sexual do trabalho e a inserção da presença feminina nos espaços de educação e trabalho, evidenciando as lacunas e desigualdades de gênero que ainda existem. Por fim, faz reflexões sobre a política de assistência estudantil e os desafios de sua implementação enquanto política de permanência estudantil. Para isso, apresenta-se o panorama histórico da assistência estudantil no Brasil, buscando refletir sobre o conceito de permanência apresentado por Santos (2009) e Zago (2006), bem como se abordam alguns estudos sobre a permanência da estudante mãe na educação superior.

### 2.1 A POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DA EXPANSÃO À DEMOCRATIZAÇÃO

A educação superior no Brasil é tida como direito social, que é, portanto, objeto de política social e de políticas públicas. Assim, faz-se necessário compreendê-las em sua origem e determinações, pois, como afirmam Behring e Boschetti (2007), as políticas sociais são processo e resultado das relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre o Estado e a sociedade civil, no âmbito dos conflitos da luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo.

Nesse sentido, alguns elementos e questões se tornam fundamentais para explicar o surgimento e desenvolvimento das políticas sociais, como: a) o modo de produção capitalista; b) o papel do Estado diante da regulamentação e implementação das políticas; c) o seu posicionamento diante dos interesses de classes bem como a sua atuação na condução das políticas públicas e d) as lutas sociais da sociedade civil organizada enquanto forças políticas

---

<sup>1</sup> O termo educação superior envolve as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão e expressa melhor o amplo processo de ensino-aprendizagem que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, deve visar a formação plena do indivíduo.

que contribuem na conquista, consolidação e ampliação dos direitos sociais, dentre outros. De acordo com Rotta e Reis (2007) as políticas sociais são entendidas como produto da interação social entre os diversos atores que possuem interesses diferentes. Assim, o recurso histórico é uma importante vertente de análise das políticas sociais.

Nesse sentido, entende-se que ao discutir educação é importante, e necessário, fazer referência aos processos estruturantes da sociedade, no âmbito político, econômico e social, pois são esses processos que ditam os rumos que a educação do país vai seguir no decorrer da história, sendo construída com muitos embates. Como explica Almeida (2000) a educação sempre foi uma área da vida social permeada por tensões e disputas de projetos societários distintos e se constitui enquanto um espaço privilegiado de luta pela hegemonia política e cultural na sociedade.

A seguir serão apresentados os aspectos históricos do processo de expansão da educação superior no Brasil. Dada a complexidade e abrangência do tema, a análise está centralizada na caracterização da organização da educação superior no país, e na abordagem do acesso à educação superior na perspectiva da expansão das vagas (que ocorre tanto no setor público quanto privado). Portanto, também irá mencionar algumas das principais legislações que definiram os planos e programas para a educação superior nos respectivos períodos históricos do Brasil. Na sequência, discorrerá sobre a relação entre as políticas de expansão e de democratização do acesso à educação superior, que ocorreram a partir de 2003, procurando entender o significado do processo de democratização da educação superior, bem como os seus desdobramentos. Por fim, serão apresentados dados do novo perfil de estudantes após o processo de expansão das universidades federais no Brasil.

### 2.1.1 A Expansão da Educação Superior no Brasil: Aspectos Históricos

Segundo Durham (2003) o surgimento da educação superior no Brasil é marcado por duas características cruciais, que são o caráter tardio e o estabelecimento precoce de um sistema de educação privado, que foi desenvolvido inicialmente com objetivos semelhantes ao do sistema público. Outra característica do sistema educacional brasileiro apontada por Santos e Cerqueira (2009) é a desigualdade no acesso à educação em seus diversos níveis. Dessa forma, os referidos autores identificam o sistema educacional como tradicionalmente excludente, pois reflete as desigualdades econômicas, sociais, culturais e políticas do país.

Pesquisar sobre a origem da educação superior no Brasil remete à história das próprias instituições universitárias. Deste modo, foi necessário investigar a origem da universidade no país, como forma de compreender as características do processo de expansão da educação superior que foi sendo construído ao longo da história da nação.

De acordo com Teixeira (1999), no Brasil, durante o período colonial, ainda não existia universidade<sup>2</sup>, enquanto nos países de colonização espanhola havia 26 ou 27 instituições. Contudo, Cunha (2007a) considera que muitos dos colégios jesuítas que existiam no país nesse período eram equivalentes as universidades hispano-americanas, só não tinham o nome de universidade.

Somente em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, é que são criadas escolas superiores<sup>3</sup> visando à educação profissionalizante. A educação superior que existiu durante o Império no Brasil foi implementada por organizações isoladas, que eram ao mesmo tempo centralizadoras e fragmentadas (ARRUDA, 2011; CUNHA, 2007a). Conforme Durham (2003), o sistema de educação superior nesse mesmo período histórico é caracterizado pelo estabelecimento de escolas autônomas, destinadas a formação de profissionais liberais, cuja iniciativa era exclusivamente da Coroa.

De acordo com Cunha (2007a), foi no período conhecido como Primeira República, de 1889 até 1930, que surgiram as escolas superiores livres, ou seja, que não dependiam do Estado e eram empreendidas por particulares. Segundo Durham (2003), nesse período histórico ocorre uma descentralização do sistema de educação superior que passa a ser composto por escolas públicas (federais, estaduais e municipais) e privadas. Assim, as opções de cursos se ampliaram e o número de escolas superiores aumentou, alcançando cidades que antes não ofertavam cursos superiores.

Contudo, a primeira instituição, criada pelo Governo Federal através do Decreto 13.343 de 7 setembro em 1920, com o nome propriamente dito de universidade, foi a Universidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2007a; FÁVERO 2006)<sup>4</sup>. A criação dessa instituição no Brasil

---

<sup>2</sup> Apesar da inexistência da universidade no Brasil, durante o período colonial houve tentativas de criação, porém sem êxito, o que é afirmado por diferentes autores que pesquisaram sobre a origem da educação superior no Brasil (CUNHA, 2007a; FÁVERO, 2006; MENDONÇA, 2000; TRINDADE, 1997).

<sup>3</sup> Especificamente três escolas, a de Cirurgia e Anatomia da Bahia (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha, também no Rio.

<sup>4</sup> É importante mencionar que antes de 1920 existiam algumas universidades no Brasil como a Universidade de Manaus que foi criada em 1909, a Universidade de São Paulo, em 1911 e, a Universidade do Paraná, em 1912. Cunha (2007a) afirma que essas eram instituições livres e não eram controladas pelo Governo Federal e acrescenta ainda que foram universidades de vida curta.

durante a primeira república, intensificou o debate sobre as questões da universidade, envolvendo questionamentos acerca da concepção, de sua função, modelo e de seu papel no país.

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, no qual Francisco Campos foi o primeiro titular. Começou-se então a elaboração do projeto universitário do Governo Federal daquela época. Assim, em 1931 foi promulgado o Estatuto das Universidades Brasileiras. Fávero (1980) considera que apesar da aprovação desse documento ter sido um marco estrutural para a organização das instituições universitárias, não foi suficiente para organizar todo o sistema de educação superior no país.

Após 1945 ainda havia a predominância de instituições isoladas em detrimento das universitárias. De acordo com Cunha (2007a) em 1945 no Brasil existiam cinco universidades<sup>5</sup> e 293 instituições isoladas, que juntas somavam um total de 27.253 estudantes matriculados. Contudo, Cunha (2007b) ainda afirma que na última década da república populista (1945/1964) as instituições universitárias predominavam na organização da educação superior no país. Durham (2003) ressalta que nesse período houve um aumento do número de universidades públicas. Vale ressaltar que o processo de federalização das universidades ocorrido entre as décadas de 1950 e 1960 contribuiu para a expansão das instituições universitárias. Assim foi possível, nas capitais de alguns estados, aglutinar em universidades escolas isoladas que eram mantidas pela União (ARRUDA, 2011; CUNHA, 2007b). Cunha (2007b) destaca que a organização das novas universidades foi facilitada pelo decreto-lei 8.457 de 26 de dezembro de 1945, uma vez que essa legislação tornava as exigências para organização das universidades bem mais flexíveis do que as previstas no Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931.

Contudo, apesar da expansão do número de universidades a oferta do ensino superior não aumentou na mesma proporção que a demanda. Assim, o número médio da relação de candidatos por vagas, inscritos nos vestibulares, que era de 1,4 em 1946, passou para 1,7 em 1964 (CUNHA, 2007b). Ainda sobre a demanda por vagas na educação superior durante o início dos anos 1960, Saviani (2010) afirma que a reivindicação por mais vagas ganhou grande visibilidade devido a figura dos “excedentes” que eram os jovens que obtinham a nota mínima de aprovação, mas que não ingressaram no ensino superior por falta de vagas. Assim, essa tornou-se a principal bandeira de luta do movimento estudantil nesse período.

---

<sup>5</sup> A saber: Universidade do Brasil, Universidade de Porto Alegre, Universidade de São Paulo, Universidade de Minas Gerais e Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Em 1961 foi promulgada a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 1964 com a ditadura militar tanto a sociedade brasileira como a área da educação passam por significativas mudanças e apesar do golpe militar tentar barrar as manifestações transformadoras, provocou no movimento estudantil o ápice das estratégias de pressão pela reforma universitária (DURHAM, 2003; SAVIANI, 2010). Assim, foi promulgada pelo Congresso Nacional em 1968 a Lei nº: 5.540 que instituiu a reforma Universitária.

A educação superior que se desenvolveu no âmbito privado a partir de 1968 teve natureza e objetivos diferentes da que existia nos períodos anteriores. O novo sistema estava organizado nos moldes de empresas educacionais que visavam o lucro e se preocupavam em atender as demandas do mercado educacional. Dessa forma essa nova estrutura alterou a concepção de educação superior que antes era voltada para a articulação entre ensino e pesquisa. A autonomia acadêmica docente e o compromisso com o interesse público também perderam importância e os estudantes passaram a ser considerados enquanto uma clientela de consumidores educacionais (ALTABACH, 2005; MARGINSON, 2007 *apud* MARTINS, 2009).

Com o fim da ditadura militar, a década de 1980 foi marcada pela abertura política, pela redemocratização e pela promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim a nova Constituição contemplou muitas reivindicações que os movimentos sociais defenderam nas décadas anteriores (SAVIANI, 2010). Porém, foi um período de estagnação para a educação superior no Brasil e tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela crise econômica (DURHAM, 2003; SANTOS; CERQUEIRA 2009).

A partir de 1990, com a eleição presidencial de Fernando Collor de Mello, há uma intensificação do modelo econômico e político neoliberal, que ficou marcado pela abertura econômica e por um intenso processo de privatizações. Essas medidas foram mantidas no governo de Itamar Franco (1992-1994) e aprofundadas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002). Nesse período o Banco Mundial passa a exercer influência efetiva na política educacional brasileira, apontando a necessidade de uma “nova reforma do sistema educacional” buscando dar-lhe “racionalidade e eficiência” (CARVALHO, 2006). Assim, a reforma da educação, orientada pelo Banco Mundial a partir da década de 1990, possui um caráter fortemente mercadológico. O entendimento da educação como um serviço coloca o conhecimento e o saber como um bem privado.

Durante o governo de F H C (1995 a 2002) foram implementadas várias reformas, dentre elas foi criada a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 com metas para o período de 2001 a 2010. O texto da LDB de 1996 contemplou a coexistência de instituições

de ensino superior públicas e privadas e umas das metas do PNE era aumentar para 30% a taxa de matrícula de jovens de 18 a 24 anos na educação superior até o final de 2010. Assim, esses dois fatores favoreceram a expansão da educação superior privada no Brasil nessa época. Michelotto, Coelho e Zainko (2006, p. 191) afirmam que: “No período 1991-2004, o número de instituições privadas cresceu 267% no território nacional. Em relação ao número de matrículas, a diferença é bem maior. A média brasileira, para esse quesito, apresenta uma variação de 311% no período de 1991 a 2004”.

O governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), no que tange ao processo das reformas sociais no campo educacional, procurou evidenciar um perfil de governo mais democrático e social, tratando a educação superior nos termos da inclusão social.

Em 2007, o presidente Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em conjunto com o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. Dentre as razões do PDE as palavras expansão e democratização aparecem como norteadores para a educação superior que devem seguir os seguintes princípios: expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade; promoção da inclusão social pela educação; ordenação territorial e desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2017).

Lima (2013) considera que três elementos foram determinantes para o cumprimento das metas do PDE: reestruturação e expansão das universidades federais; democratização do acesso e avaliação e regulação. Assim, foram instituídos alguns planos e programas dentre eles: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o PNAES e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que criou um amplo sistema de educação superior à distância.

Com a expansão da educação superior no setor público foram criadas 14 universidades federais com mais 100 novos campi e 38 novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia conforme a Lei nº 11.892/2008. Assim, o número de municípios atendidos pelas universidades federais em 2003 que era de 114, no final de 2011 saltou para 237. A expansão das universidades federais ocorreu a partir da interiorização dos campi de universidades já consolidadas e posteriormente com a criação de novas universidades e campi instalados, em sua maioria, pelo interior do país. O REUNI possibilitou a oferta de novas vagas e também a criação de novos cursos e campi (CHACON; CALDERÓN, 2015).

O governo de Dilma Rousseff (2010 até agosto de 2016) deu continuidade ao programa REUNI e também manteve a política de expansão da educação superior pública criando quatro novas universidades federais, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA). Em 2012 foi criado o Sistema de Cotas nas IES, com o objetivo de reservar 50% das vagas para os grupos tradicionalmente excluídos do acesso à educação, ou seja, estudantes oriundos de escolas públicas, pertencentes a famílias com renda bruta de até um salário mínimo e meio *per capita*, negros, indígenas e, em 2017, passou a contemplar também pessoas com deficiência. Desta forma, a implementação do Sistema de Cotas foi uma importante ação de democratização da educação superior, tendo em vista que a Lei 12.711 passou a estabelecer a reserva obrigatória de vagas por curso e turno. Assim, muitas instituições que ainda não desenvolviam nenhuma política de ação afirmativa, com o sistema de cotas, foram obrigadas a desenvolver e implementar a reserva de vagas.

De acordo com Ferreira (2015), as políticas de expansão da educação superior que ocorreram no governo de Lula e Dilma tiveram como objetivo expandir e interiorizar as universidades públicas e os institutos federais. Contudo, apesar dos investimentos no sistema público e da expressiva ampliação das IES públicas a partir dos anos 2003, o setor privado foi o que mais avançou e, atualmente, detém o maior número de instituições e de matrículas na educação superior. Esse fato explica que o processo de expansão que ocorreu no Brasil nas últimas décadas é caracterizado majoritariamente por IES privadas, conforme evidenciam os dados abaixo.

Tabela 1- Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – Brasil - 2016

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
<b>2016</b>			a				a		
	<b>2407</b>	108	89	10	156	138	1866	40	a

Fonte: Brasil/ INEP (2016)

Nota: (a) Não se Aplica

Os dados da Tabela 1 nos revelam a predominância de instituições privadas na oferta da educação superior no Brasil. Do total de 2.407 IES em 2016, 2.111 são privadas e apenas 296 são públicas. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2016, 54,8% das universidades são públicas, enquanto 88,4% das faculdades pertencem a rede privada.

Outra informação importante é que as universidades representam 8,2 % do total de IES no Brasil, porém detém 53,7% do total do número de matrículas nos cursos de graduação. Apesar de existir mais faculdades do que universidades, as faculdades correspondem 26,7% do

total de estudantes matriculados. As IES privadas são responsáveis por 75,3% do total de matrículas nos cursos de graduação, enquanto as IES públicas representam apenas 24,7% (BRASIL, 2016).

Nos últimos anos, a agenda de políticas públicas para a educação superior foi marcada por medidas e ações voltadas à democratização do acesso de estudantes em situação de desvantagens socioeconômicas e educacionais. Apesar das iniciativas governamentais, observa-se que a dinâmica da expansão da educação contribuiu de forma pontual para a ampliação do acesso, tendo em vista que em 2016 apenas 18,1% da população brasileira, de 18 a 24 anos, estava matriculada na educação superior (incluindo a pós-graduação) (IBGE, 2015), enquanto a meta 12 do PNE/2014<sup>6</sup> é elevar essa taxa a 33% até 2024. Contudo é de extrema importância que a expansão desse nível do sistema de educação assegure não apenas o acesso, mas também promova condições para a permanência e, conseqüentemente, para a conclusão do curso a todos que ingressaram na educação superior, principalmente, dos grupos sociais que foram historicamente excluídos.

### 2.1.2 Democratização da Educação Superior: Significados e Desdobramentos

A discussão sobre a democratização da educação superior não é algo novo na literatura brasileira. Michelotto, Coelho e Zainko (2006), afirmam que essa temática foi pauta dos debates sobre a educação superior no Brasil nos anos 1950 e 1960, desencadeando manifestações e reivindicações em favor do acesso à educação em todos os níveis, principalmente à educação superior.

Arruda (2011) afirma que o discurso a favor da democratização da educação superior foi retomado na agenda educacional brasileira a partir da década de 1990, com a aprovação da LDB em 1996. O PNE que foi aprovado em 2001, apresentava como uma de suas ideias-chaves a compreensão da educação enquanto um fator de desenvolvimento social e econômico do país (COSTA; BARBOSA; GOTO, 2010). Nesse sentido, a educação superior com suas políticas de expansão direcionadas à democratização passa a ter fundamental relevância. Assim, essa temática tem sido abordada em diversos trabalhos como Pacheco e Ristoff (2004), Costa, Barbosa e Goto (2010), Michelotto, Coelho e Zainko (2006), Dias Sobrinho (2010), Ristoff

---

<sup>6</sup> O Plano Nacional de Educação vigente foi instituído pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

(2008), Oliveira *et al.* (2008), Barros (2015), Sguissardi (2015) dentre outros. Contudo, é necessário compreender o conceito e os significados relacionados à democratização, que envolvem diferentes interpretações com sentidos distintos.

As diferentes perspectivas de análise sobre a democratização da educação superior são fundamentais para a compreensão de um tema tão complexo. Assim, identificou-se, pelo menos, quatro abordagens com entendimentos diferenciados sobre essa temática na literatura.

A primeira relaciona o conceito de democratização do acesso à ampliação das vagas, ou seja, quanto mais pessoas tiverem acesso a esse nível da política educacional, maior será a democratização. Os trabalhos de Pacheco e Ristoff (2004) e de Costa, Barbosa e Goto. (2010) ilustram bem esse entendimento, pois em seus respectivos trabalhos, os autores concebem a democratização como sinônimo de ampliação do número de vagas sem considerar e debater outros aspectos importantes nesse processo. Desta forma, é possível, classificar a primeira abordagem como expansionista, pois tem o seu foco de análise exclusivamente na ampliação da oferta de vagas e no crescimento do número de matrículas.

O segundo entendimento sobre o assunto está associado a ideia de que não basta ampliar o número de vagas nas IES é preciso criar oportunidades para a inserção da população pobre na educação superior e também criar as condições de permanência para que essas pessoas consigam concluir seus estudos. Ristoff (2008) e Dias Sobrinho (2010) compartilham desse entendimento sobre o tema. Essa abordagem trata-se da democratização social da educação, uma vez que defende a inserção de grupos historicamente excluídos da educação superior, mas adverte que não basta apenas garantir o acesso dessas pessoas na universidade, é preciso criar condições que lhes assegurem a permanência na educação superior. Ristoff (2008) considera que a expansão não pode ser confundida com democratização.

A terceira perspectiva sobre a democratização da educação superior está relacionada ao comprometimento do Estado com os investimentos/financiamentos em todos os níveis do sistema educacional, principalmente nos primeiros níveis educacionais, pois acredita-se que a qualidade da educação fundamental e média favorecerá a universalização do acesso à educação superior. Os estudos de Oliveira *et al.* (2008) e Barros (2015) apresentam essa concepção, pois apontam para a necessidade de investimentos na educação básica pública, a fim de propiciar a melhoria da qualidade da educação neste nível, considerando essa medida como uma ação eficaz para propiciar maior mobilidade profissional e social no país.

A quarta abordagem, por sua vez, considera que é importante pressupor o máximo de igualdade de condições no acesso à educação superior a fim de se tornar uma política de caráter

universal. Partindo dessa compreensão, Sguissardi (2015) rechaça as políticas focais<sup>7</sup> que têm sido direcionadas à educação superior quando aponta para a necessidade do fortalecimento de políticas de caráter universal<sup>8</sup>, que garantam a efetiva redução das desigualdades sociais no país. Em seu estudo, Sguissardi (2015, p. 871) demonstra que a educação superior vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço comercial” ou mercadoria, isto é, que esse não seria um processo de democratização, mas de “massificação mercantil”.

Nesse sentido, identificou-se que tanto a terceira, quanto a quarta abordagem possuem um caráter universalista por compreender que a democratização da educação superior ocorre na medida em que suas ações contribuam para a universalização do direito à educação e não para produzir desigualdades, segmentação e exclusão.

Ao estudar sobre o conceito de democratização da educação superior verificou-se que cada uma das diferentes perspectivas de análise, aqui apresentadas, se complementam no debate, tendo em vista a amplitude e complexidade desse tema.

Sendo assim, torna-se pertinente a seguinte indagação: as políticas de expansão da educação superior que ocorreram a partir de 2003, como o PROUNI e REUNI, podem ser consideradas instrumentos que têm promovido a democratização desse nível do sistema educacional?

Ristoff (2008) acredita que as ações decorrentes do PROUNI e REUNI, bem como de outros programas e projetos destinados à educação superior, apontam sim para a democratização, no sentido da inclusão social e permanência:

O ProUni, a criação de novos campi nas instituições federais de ensino superior (Ifes), a proposta, sempre tímida, de expansão do ensino noturno público, a criação de novas universidades federais, a proposta de conversão da dívida dos Estados em investimentos na educação, a criação da Universidade Aberta, a expansão da educação a distância, a criação de bolsas permanência, a retomada das contratações de docentes e técnicos, são algumas das ações que apontam para o caminho da democratização (RISTOFF, 2008, p. 45).

Dias Sobrinho (2010) reconhece o PROUNI e o REUNI como importantes políticas voltadas para expansão e inclusão na educação superior. Contudo, aponta a falta de incentivo à pesquisa e à formação de pesquisadores como o principal limite do PROUNI e reforça que a

---

<sup>7</sup> As políticas focais destinam-se a parcelas da população trabalhadora ou excluída e têm alcance limitado, pois não atuam sobre as causas da desigualdade social produtora da exclusão (SGUISSARDI, 2015, p. 877).

<sup>8</sup> As políticas sociais são denominadas de universais quando atuam sobre aspectos estruturais do sistema econômico-político, como aumento real e constante do salário mínimo, ou para eliminar as causas do desemprego e da exclusão social (SGUISSARDI, 2015, p. 877).

expansão da educação superior deve ocorrer por meio do sistema público, ampliando as matrículas principalmente nas instituições que têm estruturas e experiências em pesquisa e na formação de professores e pesquisadores.

Apesar de considerar o PROUNI e o REUNI como políticas positivas e importantes para o processo de expansão de matrículas e de inclusão no acesso à educação superior, Dias Sobrinho (2010, p. 1239) afirma que tais políticas não representam mudanças estruturais no sistema educacional, tampouco na sociedade.

Sobre o PROUNI, enquanto instrumento de democratização da educação superior, Catani, Hey e Gilioli (2006) consideram que o programa contribui apenas para o acesso à educação superior e não se preocupa com a permanência do estudante. Assim, possui orientação voltada para a concepção de assistência social e oferece, aos estudantes contemplados, benefícios e não direitos.

Assim, Catani, Hey e Gilioli (2006) afirmam que a permanência do estudante até o final do curso é o problema maior do PROUNI. Segundo esses autores, o governo deveria investir no setor público em vez de privilegiar as instituições privadas, pois acreditam que apenas o setor público é capaz de democratizar a educação superior e ainda alertam para a noção de falsa democratização que PROUNI carrega:

O Prouni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 136).

Para finalizar será apresentada a concepção de Sguissardi (2015), que considera o PROUNI uma política focal de curto alcance que visa garantir igualdade de condições no acesso à educação superior, mas não prevê igualdade de condições de permanência e sucesso no mercado de trabalho.

Sobre o REUNI, Borges e Aquino (2012) afirmam que o programa proporcionou a ampliação do acesso à universidade, mas para se alcançar a democratização do acesso ainda são necessários muitos outros investimentos na educação superior, como autonomia financeira, infraestrutura adequada, inovação nos currículos, melhoria nas condições de ensino, desenvolvimento de pesquisas e extensão.

Diante do exposto, verificou-se que o debate sobre a democratização da educação superior é extremamente complexo, porém, existem alguns pontos que podem ser considerados

consensuais entre os autores estudados para se alcançar a pretendida democratização, como o investimento público na educação superior, a redução das desigualdades sociais e a garantia das condições de permanência dos estudantes. Nas palavras de Ristoff (2008, p. 45):

Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que afirmem os direitos dos historicamente excluídos, que assegurem o acesso e a permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior, desprivatizando e democratizando o campus público.

Nesse sentido, considerando as características históricas de elitização, exclusão e segmentação do sistema educacional, compreende-se que o aprofundamento do processo de democratização da educação superior encontra sentido pleno quando acompanhado de políticas públicas que visam garantir o acesso e a permanência dos estudantes, bem como a formação de qualidade na educação superior. Portanto o presente trabalho baseia-se no enfoque sobre democratização descrito por Ristoff (2008) e Dias Sobrinho (2010).

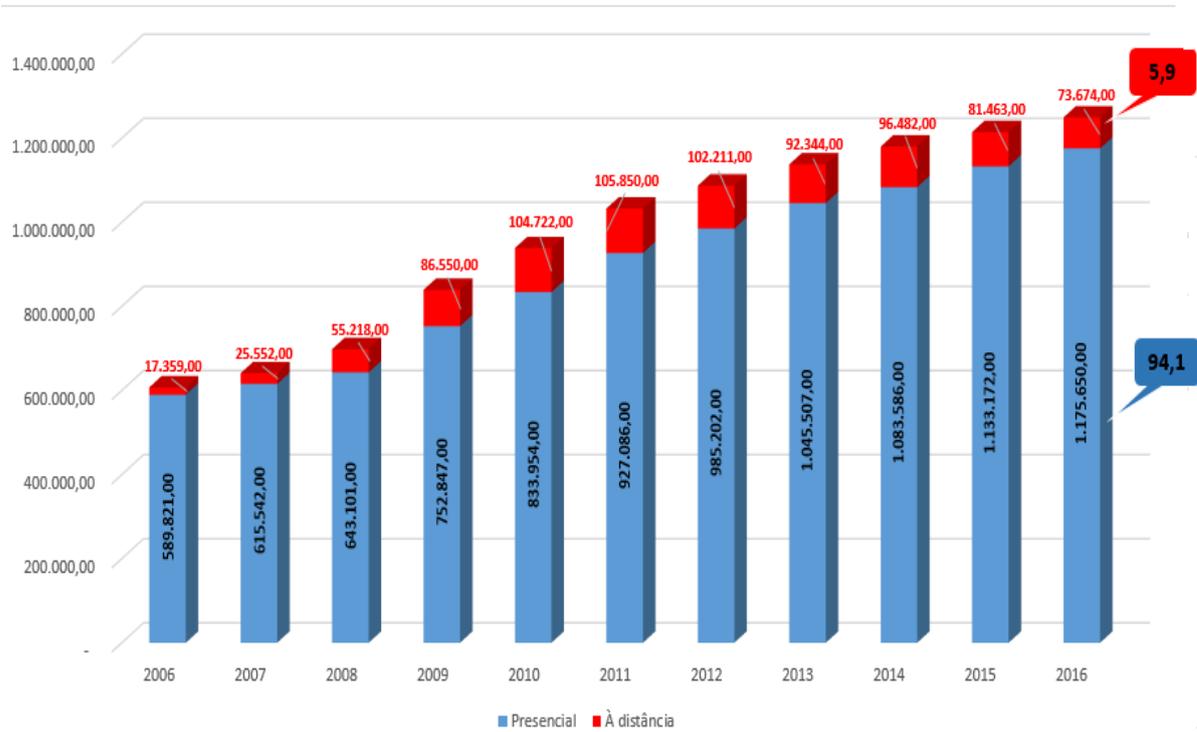
A seguir apresentaremos alguns dados sobre o perfil dos estudantes que ingressaram nas universidades federais a partir das políticas de expansão da educação superior, tendo em vista a sua relevância para o objeto de estudo deste trabalho.

### 2.1.3 O Perfil dos Discentes das Universidades Federais

Conforme foi mencionado nos tópicos anteriores, a rede pública de educação superior viveu nos últimos anos uma significativa expansão. Tal rede, atualmente, é composta por 63 universidades federais e 40 institutos federais/Cefets, que são instituições ligadas ao MEC. E ainda existe mais 04 faculdades, sendo 1 ligada ao MEC e outras 3 ligadas a outros ministérios.

Conforme mostra o Gráfico 1, o número de matrículas na rede pública mais que dobrou nos últimos 10 anos e conta com 1.249.324 estudantes matriculados nas duas modalidades de ensino. Contudo, é importante ressaltar que nos dois últimos anos o ritmo de crescimento das matrículas foi bastante lento.

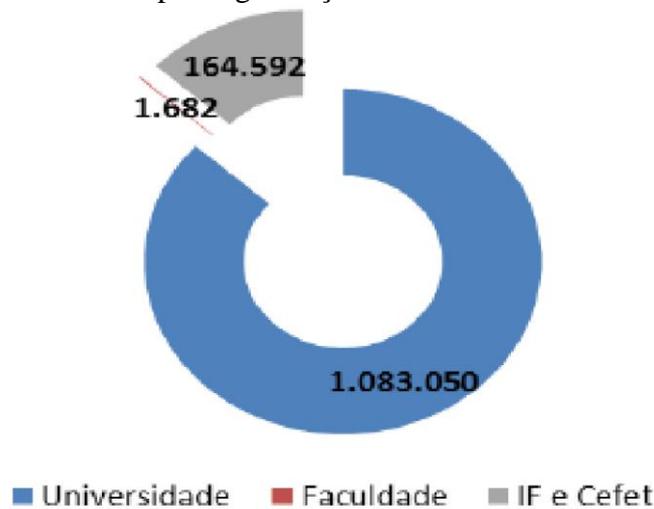
Gráfico 1 – Evolução da matrícula na rede federal por modalidade de ensino Brasil - 2016



Fonte: Brasil/ INEP (2016).

As universidades são predominantes na rede federal de educação superior, portanto, detêm o maior número de matrículas. De acordo com o Gráfico 2, as universidades representam 86,7% da distribuição das matrículas em cursos de graduação, enquanto os IFES e Cefets possui 13,2% e as faculdades 0,1%.

Gráfico 2 - Distribuição da matrícula na rede federal por organização acadêmica - Brasil 2016



Fonte: Brasil/ INEP (2016)

Tendo em vista a expansão das vagas nas universidades federais ocorridas nos últimos anos e as políticas voltadas à democratização do acesso e permanência dos estudantes na educação superior acredita-se ser importante refletir sobre o perfil dos discentes das universidades federais. Afinal, quem está ocupando essas vagas? Quais demandas esses novos estudantes apresentam?

Considerando a relevância dessa discussão para o nosso objeto de estudo é que optamos em apresentar, nessa seção do presente trabalho, alguns dados sobre o perfil dos estudantes das universidades federais.

Em 2014 foi realizada pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras e os seus resultados foram divulgados em 2016. Esta foi a quarta<sup>9</sup> pesquisa realizada sobre o tema, sendo assim, foi idealizada pelo FONAPRACE, contou com o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e foi realizada pelo Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômico-sociais (CEPES - IEUFU).

O objetivo dessa pesquisa foi reunir informações, sobre a realidade da vida estudantil, que possam subsidiar a formulação de políticas públicas para os estudantes nos próximos anos. Segundo Maria Lúcia Cavalli Neder, presidente da ANDIFES na gestão 2015-2016:

Esta pesquisa tem por fim qualificar as heterogeneidades existentes entre os discentes para formular políticas de equidade e outras ações no âmbito das nossas universidades, que garantam a permanência e viabilizem o sucesso dos estudantes no ensino superior, pois para que o aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica é necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, transporte, entre outras condições. (FONAPRACE, 2016, p. 11).

A seguir, iremos apresentar alguns dados da referida pesquisa, procurando evidenciar as informações sobre o perfil e a identificação geral dos estudantes como sexo, idade, cor, renda, histórico escolar dos estudantes, bem como outras informações familiares como a escolaridade dos pais e também sobre os estudantes que possuem filhos.

---

<sup>9</sup> As outras três pesquisas do FONAPRACE sobre o perfil socioeconômico e cultural dos discentes de graduação foram realizadas em 1996, 2003 e 2010.

Tabela 2 – Graduandos e população brasileira segundo o sexo - 1996 a 2004 (%)

<b>Brasil</b>	<b>Sexo</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>1996</b>	<b>2003</b>	<b>2010</b>	<b>2014</b>
	Feminino	IFES	51,44	53	53,51	52,37
		PNAD/Censo	51,2	51,22	51,03	51,56
	Masculino	IFES	48,56	47	46,49	47,47
		PNAD/Censo	48,8	48,78	48,97	48,44
	Sem declaração	IFES	-	-	-	0,16

Fonte: PNAD/IBGE (1996, 2003, 2014); Censo (2010); FONAPRACE - Pesquisa do Perfil (1996, 2003, 2010) e CEPES (2014).

Nota: <sup>1</sup>. Exclui-se a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Os dados da Tabela 2 mostram que desde a primeira pesquisa realizada, a participação feminina na educação superior é maior do que a masculina. Isso também acontece na composição nacional da população. É importante observar que enquanto a presença feminina na composição nacional se mostrou estável em todo o período analisado, na composição do universo estudantil mostrou a elevação da participação feminina no período de 1996 a 2010, porém os dados de 2014 apresentam-se fora dessa tendência de aumento das mulheres nos cursos de graduação. Segundo o relatório do FONAPRACE (2016), esse fato pode ser explicado pelas peculiaridades e diferenças regionais.

A média da idade dos estudantes apresentou uma mudança significativa, em 2014 registrou-se 24,5 anos enquanto nas pesquisas anteriores se mantinha estável em torno dos 23 anos. A Tabela 3, nos mostra que desde 2010 a representação do grupo de estudantes com menos de 20 anos já estava diminuindo, e do grupo de 25 até 29 anos estava aumentando. Em relação ao ano de 2014 além do grupo dos menores de 20 anos diminuir, o grupo dos de 20 a 24 anos também diminuiu e registrou-se o aumento dos outros dois grupos com as maiores idades (25 a 29 anos e igual ou maior a 30 anos). Essas mudanças podem explicar o aumento da idade média dos estudantes em 2014.

Tabela 3 - Graduandos segundo a faixa etária - 1996 a 2014 (%)

<b>Idade</b>	<b>1996</b>	<b>2003</b>	<b>2010</b>	<b>2014</b>
Menor que 20 anos	21,41	23,8	16,8	14,94
De 20 a 24 anos	53,77	53,8	57,73	51,92
De 25 a 29 anos	14,6	12,5	16,39	18,36
Igual ou maior que 30 anos	10,22	9,9	9,08	14,73

Fonte: FONAPRACE - Pesquisa do Perfil (1996, 2003, 2010) e CEPES (2014).

Houve mudanças também em termos de cor ou raça dos estudantes. A primeira pesquisa não abordou esse tema, mas de acordo com a Tabela 4, podemos observar a significativa mudança na composição entre brancos, pretos e pardos no período de 2003 a 2014. Em 10 anos os brancos perderam representatividade entre os estudantes de graduação, pois deixaram de ser quase 60% em 2003 e passaram a ser pouco mais de 45% em 2014. Já os pretos aumentaram de 5,90% para 9,82% e os pardos de 28% para 37,75%. Somando a representação dos pretos e pardos tem-se um aumento de 34,20% para 47,57% do número total de estudantes.

Tabela 4 - Graduandos e população brasileira segundo cor ou raça - 1996 a 2014

Cor ou Raça	Pesquisa	1996	2003	2010	2014
<b>Amarelo</b>	IFES	-	4,5	30,3	2,34
	PNAD/Censo	0,44	0,42	1,09	0,49
<b>Branca</b>	IFES	-	59,4	53,93	45,67
	PNAD/Censo	55,24	51,96	47,43	45,48
<b>Parda</b>	IFES	-	28,3	32,08	37,75
	PNAD/Censo	38,19	41,47	43,13	45,05
<b>Preta</b>	IFES	-	5,9	8,72	9,82
	PNAD/Censo	5,97	5,93	7,61	8,58
<b>Indígena</b>	IFES	-	2	0,93	0,64
	PNAD/Censo	0,16	0,19	0,43	0,4
<b>Outra</b>	IFES	-	-	1,98	-
	PNAD/Censo	-	-	-	-
<b>Sem declaração</b>	IFES	-	-	-	3,78
	PNAD/Censo	0,02	0	0	0

Fonte: PNAD/IBGE (1996, 2003, 2014); Censo (2010); FONAPRACE – Pesquisa do Perfil (1996, 2003, 2010) e CEPES (2014).

Os dados referentes à renda familiar *per capita* dos graduandos, de 2010 e 2014 apresentaram uma importante transformação, pois revelam que houve um aumento significativo da participação dos estudantes com menor renda familiar. De acordo com o relatório do Fonaprace

[...] observa-se uma significativa evolução da proporção dos estudantes sem renda familiar ou com renda de até 3 salários mínimos. Antes essa proporção era de cerca de 40% do total, chegando, em 2014, a ser mais de 51% de todos os estudantes, e isso em um cenário onde aqueles que não possuem ou não declararam renda familiar mais que triplicaram em número absoluto, de cerca de 3 mil para quase 10 mil graduandos. (FONAPRACE, 2016, p. 7).

A Tabela 5 abaixo nos mostra que, em 2014, a estimativa da média nacional da renda familiar mensal per capita dos graduandos era de R\$916,80. De acordo com essa tabela é possível concluir que a região Centro-Oeste concentra os graduandos com maior renda familiar per capita média, seguida das regiões Sudeste e Sul. Já as regiões Norte e Nordeste abrigam os estudantes com as menores rendas.

Tabela 5 - Estimativa da renda familiar mensal per capita média dos graduandos, limite inferior e superior dos intervalos de 95% de confiança (em R\$), por região onde se localizam as IFES - 2014

Região de Localização das IFE's	Renda Média Per capita	Intervalo de 99% de confiança	
		Lim. Inferior	Lim. Superior
Nordeste	710,00	700	720
Norte	716,70	703	731
Sul	1032,20**	1017	1048
Sudeste	1050,40	1043	1058
Centro-Oeste	1132,70	1106	1159
<b>Nacional</b>	<b>916,80</b>	<b>917</b>	<b>917</b>

Fonte: CEPES/IEUFU. IV Pesquisa do Perfil do Graduando das IFES (2014).

Nota: \*\* Teste de diferença de médias, com relação à renda da classe imediatamente anterior, estatisticamente significativa a 5% de nível de significância.

Outra informação importante dos graduandos é sobre o seu histórico escolar, a Tabela 6 apresenta a distribuição dos graduandos pelo tipo de escola em que cursaram o ensino médio, considerando o período de ingresso na universidade. Na última coluna da tabela, podemos observar que 60% dos graduandos cursaram o ensino médio somente em escola pública, 3,86% cursaram a maior parte em escola pública, 4,49% cursaram a maior parte em escola particular e 31,49% cursaram o ensino médio somente em escola particular. No entanto, notamos que estes percentuais variam bastante conforme a faixa de ingresso do graduando. Observando os dados é possível verificar que há uma crescente participação de estudantes que cursaram o ensino médio somente em escola pública quando se avança das faixas mais antigas para as faixas com anos de ingresso mais recentes, por exemplo, entre os que entraram na universidade em 2009 ou menos, a participação era de 50%, já entre os que ingressaram de 2013 a 2015 esse percentual é elevado para 64,53%. Nota-se uma diminuição ao longo das faixas de ano de ingresso da participação dos estudantes que cursaram o ensino médio nas categorias maior parte em escola pública, maior parte em escola particular e somente escola particular. É importante observar que a proporção dos que cursaram o ensino médio somente em escola particular era de 39,65% entre os que ingressaram em 2009 ou menos e passou para 27,97% entre os que

ingressaram de 2013 a 2015. Esses dados refletem as políticas de democratização do acesso à educação superior.

Tabela 6 - Graduandos segundo o tipo de escola em que cursaram o ensino médio, por faixa do ano de ingresso nas IFES - 2014

Tipo de Escola que cursou o ensino médio		Faixa de Ingresso				Mais de 2013 a 2015
		2009 ou menos	Mais de 2009 a 2011	Mais de 2011 a 2013	Mais de 2011 a 2013	
Somente em escola Pública	Freq.	51.843	148.914	219.795	144.729	565.281
	%(L)	9,17	26,34	38,88	25,6	100
	%(C)	49,99	58,16	61,82	64,53	60,16
Maior Parte em Escola Pública	Freq.	5.210	9.926	13.455	7.710	36
	%(L)	1435	27,34	37,06	21,24	100
	%(C)	5,02	3,88	3,78	3,44	3,86
Maior parte em escola particular	Freq.	5.541	11.964	15.577	9.104	42
	%(L)	13,13	28,36	36,92	21,58	100
	%(C)	5,34	4,67	4,38	4,06	4,49
Somente em escola particular	Freq.	41.121	85	106.736	62.730	295.837
	%(L)	13,9	28,82	36,08	21,2	100
	%(C)	39,65	33,29	30,02	27,97	31,49
<b>Total</b>	Freq.	103.715	256.054	355.562	224.273	939.604
	%(L)	11,04	27,25	37,84	23,87	100
	%(C)	100	100	100	100	100

Fonte: FONAPRACE – Pesquisa do Perfil (1996, 2003, 2010) e CEPES (2014).

Das informações sobre a família dos graduandos podemos destacar duas consideradas importantes, a escolaridade dos pais e os graduandos com filhos.

Sobre a escolaridade dos pais e mães dos graduandos o relatório do Fonaprace (2016) informa que os maiores percentuais, seja em âmbito nacional, seja nas regiões, representam os pais e mães que têm ensino médio completo. O segundo maior percentual em nível nacional é o de mães com ensino superior completo que é de 18,14%, seguido daqueles que têm mães com pós-graduação, que representa 10,51%. Já sobre a escolaridade dos pais a pesquisa indica que o segundo maior percentual é daqueles que os pais possuem o ensino superior completo (15,03%), seguido daqueles que os pais possuem ensino fundamental incompleto (10,81) FONAPRACE (2016).

A análise do perfil dos estudantes quanto ao número de filhos, indicou que 11,78% dos graduandos possuem 1 ou mais filhos. Se considerarmos o sexo e a idade dos graduandos com filhos, a pesquisa do Fonaprace (2016) revela que a maioria deles possuem 25 anos ou mais,

pois representam 87,31% do número total dos estudantes com filhos. A faixa etária de 18 a 24 anos, representa 12,65% dos graduandos com filhos. Vale ressaltar que na faixa etária de 25 anos ou mais o percentual dos homens com filhos é maior do que o das mulheres, enquanto na faixa etária de 18 a 25 anos o percentual das mulheres com filhos é maior do que o dos homens.

Os dados aqui apresentados, assim como toda a pesquisa sobre o perfil socioeconômico e cultural dos discentes das Universidades Federais, revelam significativas mudanças. Para o coordenador nacional do FONAPRACE, Leonardo Barbosa e Silva: “o diagnóstico extraído resulta de um processo de democratização do acesso, com programas, tais como o Enem/Sisu e a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) que permitiram mais mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial.” (FONAPRACE, 2016, p. 12).

No decorrer desta subseção vimos que a preocupação com o acesso dos estudantes na educação superior aparece como uma questão central na discussão sobre a democratização e que as demandas relacionadas à permanência estudantil também fazem parte desse debate. Na próxima subseção busca-se refletir sobre a repercussão da divisão sexual do trabalho nas relações sociais de trabalho e no acesso à educação superior pelas mulheres, evidenciando as desigualdades de gênero que ainda persistem nesses espaços.

## 2.2 REPERCUSSÕES DA DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NO MUNDO DO TRABALHO

Nesta seção será abordada uma reflexão sobre o conceito de divisão sexual do trabalho, buscando compreender a sua repercussão nas relações sociais de trabalho entre os sexos, nas diferenças do uso do tempo entre homens e mulheres e nas desigualdades de gênero presentes na educação superior, bem como no mundo do trabalho.

Segundo Bandeira e Preturlan (2016, p. 43), as desigualdades entre os sexos estão estruturadas na tradicional divisão sexual do trabalho, que delega “às mulheres a responsabilidade pelas tarefas domésticas e pelo trabalho do cuidado de outros, especialmente de filhos, idosos e doentes, desempenhada na esfera da reprodução social, enquanto aos homens são designados os espaços de atuação na vida econômica e política da sociedade”.

De acordo com Hirata (2015, p. 4) a divisão sexual do trabalho está relacionada ao conceito ampliado de trabalho que conjuga “o trabalho profissional e o doméstico, formal e

informal remunerado e não-remunerado”. A autora acrescenta ainda que a divisão sexual do trabalho está indissociada da divisão sexual do saber e do poder.

Biroli (2018) considera que a divisão sexual do trabalho é uma base em que se alicerçam as hierarquias de gênero nas sociedades contemporâneas gerando restrições e desvantagens que moldam as trajetórias das mulheres. Outro pressuposto defendido pela autora é o de que as hierarquias de gênero revelam faces distintas de acordo com a posição de classe e raça das mulheres.

Na sociedade contemporânea, a atribuição à mulher das responsabilidades pelo cuidado da casa e da família foi histórica e cultural, independentemente da idade, da ocupação e renda da mulher. O discurso empregado para justificar a realização do trabalho doméstico pelas mulheres estava ancorado na naturalidade feminina para o cuidado (SOUSA; GUEDES, 2016). Segundo Biroli (2018, p. 42), a divisão sexual do trabalho está assentada “na naturalização de relações de autoridade e subordinação, que são apresentadas como se fossem fundadas na biologia e/ou justificadas racialmente”. Contudo, a autora ressalta que deve se considerar o conjunto gênero, raça e classe social para se entender as desigualdades no acesso das mulheres às diferentes ocupações.

### 2.2.1 Divisão Sexual do Trabalho

Para Hirata e Kergoat (2007) a divisão sexual do trabalho é produzida pelas relações sociais entre os sexos no que se refere ao trabalho social. Segundo as autoras, a divisão sexual do trabalho é estruturada histórica e socialmente e tem como característica a representação do sexo masculino prioritariamente na esfera produtiva e a do sexo feminino na área reprodutiva. Deste modo, os homens ocupam funções com maior valor social agregado como políticos, religiosos, militares, dentre outras.

A divisão sexual do trabalho já havia sido objeto de estudo em muitos países, porém, as bases teóricas de seu conceito surgiram no início dos anos 1970, na França, com a força do movimento feminista. Ao menos dois princípios gerais estão presentes na construção do seu conceito, que são a separação e o hierárquico. O princípio da separação estabelece que há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, já o princípio hierárquico define que o trabalho de homem possui mais valor do que o trabalho de mulher. Esses princípios existiram em todas as sociedades conhecidas no tempo e no espaço, mas isso não sugere que a divisão sexual do

trabalho seja imutável, pelo contrário, suas modalidades variam muito com o passar do tempo, o que não muda é a distância entre os sexos, ou seja, as desigualdades entre homens e mulheres (HIRATA; KERGOAT, 2007). Biroli (2018) complementa afirmando que os indicadores de tempo livre e renda são os eixos fundamentais que ilustram essa distância. Por exemplo, o lento aumento das mulheres em postos de comando com alta remuneração não tem sido suficiente para romper com o teto de vidro<sup>10</sup>, pois mulheres com origem semelhantes e com as mesmas condições profissionais continuam sem acesso às posições de poder e comando, como também não tem implicação para as mulheres assalariadas, pois essas continuam em ocupações de baixa remuneração e em trabalhos precarizados.

Outra modalidade de estudo sobre a divisão sexual do trabalho é o “vínculo social”, de suas reflexões teóricas é que emerge a política de conciliação da vida familiar/vida profissional, que carrega a ideia de complementariedade. De acordo com Hirata e Kergoat (2007) a abordagem de complementariedade entre os sexos está assentada na tradição funcionalista e remete a conceitualização de vínculo social, a partir das noções de solidariedade orgânica, conciliação, parceria, divisão de tarefas, dentre outras. No que se refere ao trabalho profissional as autoras acrescentam que ocorre a divisão entre tipos e modalidades de emprego, fato que permite a reprodução dos papéis com base nos sexos. Essa abordagem de complementariedade entre o trabalho doméstico e profissional aparece de diversas formas, Hirata e Kergoat (2007) definem especificamente quatro modelos, que são o tradicional, o de conciliação, de parceria e o de delegação.

No “modelo tradicional” a mulher é limitada ao âmbito doméstico e aos cuidados com a família, enquanto o homem é o seu provedor. O segundo modelo, chamado de “modelo de conciliação”, busca-se inter-relacionar vida familiar e profissional entre os sexos, porém com condições desiguais de oportunidades no campo profissional. Esse modelo é muito criticado, porque na prática o que ocorre é uma sobrecarga das mulheres, pois apenas a elas é atribuída a conciliação. O “modelo de parceria”, no entanto, é derivado da lógica do modelo de conciliação e se refere à divisão do trabalho doméstico entre o casal. Por fim, o “modelo da delegação” surge a partir da emergência do emprego das mulheres e do crescimento dos cargos de nível superior em que elas têm a necessidade e as condições de delegar a outras mulheres as atribuições domésticas e familiares, enquanto se dedicam a suas carreiras no trabalho profissional (HIRATA; KERGOAT, 2007; HIRATA, 2015).

---

<sup>10</sup> A expressão teto de vidro é utilizada para designar a segregação hierárquica ou vertical sofrida por mulheres, de modo que elas enfrentam distinção salarial mesmo possuindo características produtivas iguais ou até superiores aos de seus colegas de trabalho do sexo masculino (VAZ, 2013).

Sousa e Guedes (2016) afirmam que esses quatro modelos parecem se manifestar no Brasil, mas com intensidades diferentes. Observa-se que a maior participação das mulheres no mundo do trabalho faz com que o modelo tradicional ceda espaço para o modelo de conciliação, fato que se torna cada vez mais comum na sociedade brasileira. O modelo da delegação não tem predominância no país, pois o trabalho doméstico pago ainda é acessível apenas para a classe média e alta e a maior parte da população brasileira não se enquadra nessas camadas sociais. O modelo da parceria é o que menos tem representação no país, pois pouquíssimas mulheres compartilham no âmbito doméstico e familiar as tarefas de cuidado de modo igualitário e justo (SOUSA; GUEDES 2016).

Hirata (2015) apresenta a divisão sexual do trabalho doméstico como um dos aspectos da divisão sexual do trabalho. Mas afinal, o que pode ser considerado como trabalho doméstico? Existem muitos termos que conotam o significado de trabalho doméstico, como atividades domésticas, produção doméstica, atividades do lar, dona de casa dentre outros. Todas essas expressões podem gerar controvérsias e até mesmo confundir o significado de trabalho doméstico. Nesse sentido, para evitar dúvidas em relação a definição do termo, utiliza-se no presente estudo, o conceito definido por Fougeyrollas-Schwebel (2009, p. 257) que compreende o “trabalho doméstico como um conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres”.

De acordo com Hirata (2015), as desigualdades no âmbito do trabalho doméstico parecem ser ainda piores que as desigualdades referentes ao trabalho profissional, pois considera que o que é atribuído a um e ao outro sexo é um fator determinante de desigualdade e discriminação. O trabalho doméstico atribuído às mulheres permaneceu intacto por muitos anos em todas as regiões do mundo, apenas com diferenças no grau de sua realização nos modelos tradicionais aos modelos de delegação (HIRATA, 2015).

Apesar de ter ocorrido mudanças na divisão do trabalho doméstico e do cuidado entre os sexos, nas duas últimas décadas, Hirata (2015) afirma que foram muito mais lentas do que as mudanças ocorridas no trabalho profissional. Segundo a autora, o campo do trabalho doméstico é uma área de difícil intervenção, primeiramente por se situar na esfera privada e depois pelo peso da ideologia patriarcal, da cultura machista que cristaliza as relações sociais e dos estereótipos e modelos atribuídos à figura materna, como a responsável pelo cuidado dos filhos e pelo bem-estar da família.

Biroli (2018) explica que a responsabilização desigual de mulheres e homens pelo trabalho doméstico não remunerado seria a base do sistema patriarcal no capitalismo. Para a

autora, o sistema político do patriarcado consiste numa estrutura de exploração do trabalho das mulheres pelos homens e, nessa perspectiva, seu ponto central é a divisão sexual do trabalho. Contudo, “os efeitos dessa forma de exploração não permanecem [...], nos limites da casa. As ‘obrigações familiares’ restringem e moldam as ocupações fora de casa, ao mesmo tempo que se tornam um pretexto para ampliar a exploração capitalista do trabalho remunerado das mulheres.” (BIROLI, 2018, p. 29).

O trabalho doméstico trata-se de um conjunto de serviços que são executados predominantemente pelas mulheres e, de acordo com Bandeira e Preturlan (2016), esse trabalho é decorrente das relações sociais de gênero e demanda a disponibilidade permanente do uso do tempo das mulheres. Para as autoras a subordinação do trabalho reprodutivo ao trabalho produtivo está atrelada às relações de dominação de gênero, que atribuem condições de subalternidade simbólica e material às mulheres e suas atividades.

Pesquisas internacionais apresentadas no estudo realizado por Hirata (2015) revelam que 1/3 do tempo dedicado ao conjunto de atividades domésticas é de cuidado das crianças e as mães dedicam em média o dobro do tempo que os pais dedicam. O tempo dedicado às crianças é ainda maior quando se tem mais de três filhos ou se há a presença de crianças menores que três anos na família. Pesquisas realizadas no Brasil pelo IBGE revelam situação similar e comprovam que as mulheres dedicam mais horas ao trabalho doméstico do que os homens (HIRATA, 2015). Itaboraí (2016) em seu estudo fala da ausência de pesquisas sobre demanda e oferta de cuidado infantil no Brasil e apresenta os dados da Pesquisa sobre Padrão de Vida que ao abordar a pergunta sobre quem cuida das crianças evidenciou que o cuidado infantil na primeira infância é exercido majoritariamente pelas mães. A responsabilidade pelo cuidado dos filhos até seis anos de idade tende a decrescer conforme aumenta a condição de classe, o que proporciona maior flexibilidade nos arranjos de cuidado infantil, pois passa a contar com a presença de empregada doméstica e outros tipos de cuidados não familiares. Enquanto nas famílias pobres as alternativas ao cuidado materno são reduzidas e restritas as estratégias familiares.

Nesse sentido, as pesquisas sobre o uso do tempo têm se configurado como importantes fatores de construção de indicadores sobre as condições de vida da população, pois fornecem indicadores para subsidiar a elaboração de políticas públicas (BANDEIRA; PRETURLAN, 2016).

Bandeira e Preturlan (2016) afirmam que geralmente as pesquisas sobre o uso do tempo, com o recorte de gênero, procuram responder uma equação tradicional da divisão sexual do trabalho, com base em um indicador-chave que contabiliza o tempo total de trabalho a partir da

soma do tempo de trabalho remunerado, formal e/ou informal, e do tempo de trabalho doméstico não remunerado, que envolve as atividades domésticas e/ou de cuidados. As autoras consideram que somado o tempo das jornadas de trabalho, verifica-se que o tempo total destinado ao trabalho pelas mulheres é sempre maior do que o tempo gasto pelos homens. Tal fato requer pesquisas mais profundas que não visem apenas constatar desigualdades, mas que possam proporcionar diagnósticos mais precisos sobre as atividades específicas realizadas por homens e mulheres, considerando a noção de trabalho vinculada à condição de gênero que é diferenciada pelo tempo pessoal, por regiões, horários, diferentes espaços, dentre outras coisas (BANDEIRA; PRETURLAN, 2016).

Itaboraí (2016) também considera que o uso do tempo é uma dimensão importante para a identificação das desigualdades de classe e gênero nas famílias e complementa afirmando que nas últimas décadas as mulheres brasileiras tiveram um grande avanço no mercado de trabalho, contudo, as desigualdades continuam presentes dentro das famílias e entre as famílias de classes sociais diferentes. Para a autora, o debate sobre os motivos da subordinação das mulheres perpassa pela exclusão em diferentes áreas da vida pública ou pela alternativa de dedicação exclusiva à vida familiar devido à maternidade e/ou a dedicação ao trabalho doméstico. De acordo com Biroli (2018, p. 34-35) “os arranjos familiares e os padrões da divisão sexual do trabalho modificaram-se, mas continuam a implicar, nas suas formas correntes, maior vulnerabilidade relativa para as mulheres em especial as mais pobres”. Contudo, a autora defende que o diagnóstico dessa vulnerabilidade, não implica que todas as mulheres sejam impactadas da mesma forma por esses arranjos e padrões. Segundo a autora, na junção entre a divisão sexual do trabalho doméstico e do trabalho profissional, a vida das mulheres se organizam de formas diferentes, de acordo com a posição que elas ocupam em outras áreas nas quais se estabelecem vantagens e desvantagens.

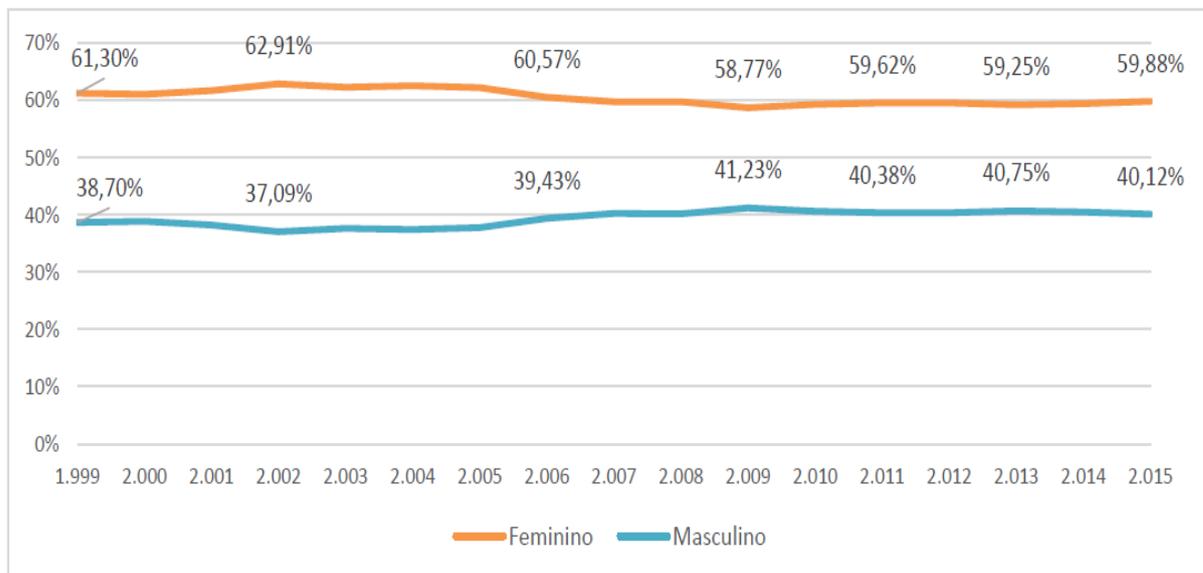
Para Sousa e Guedes (2016) o aumento das mulheres no mercado de trabalho não proporcionou equilíbrio nas funções atribuídas aos sexos, pelo contrário, ressaltou as desvantagens vivenciadas pelas mulheres, que atualmente compartilham com os homens ou são as principais responsáveis pela provisão financeira da família. Segundo os autores as mulheres ainda assumem praticamente sozinhas as atividades domésticas, fato que perpetua uma desigual e desfavorável divisão do trabalho para elas.

No próximo tópico pretende-se refletir sobre a divisão sexual do trabalho para homens e mulheres evidenciando suas repercussões na educação superior e no mercado de trabalho no século XXI.

### 2.2.2 Mudanças Parciais, Desigualdades Persistentes: o Cenário da Educação Superior e do Mercado de Trabalho a Partir da Divisão Sexual do Trabalho

Alves e Beltrão (2009, p. 126) ressaltam que o hiato de gênero e o déficit educacional das mulheres estiveram presentes na sociedade brasileira por aproximadamente 450 anos e consideram a reversão da lacuna de gênero na educação como a “maior conquista das mulheres brasileiras no século passado”. Em 2015, a participação no ensino superior brasileiro foi majoritariamente feminina, correspondendo a 57,2% das matrículas nos cursos de graduação presenciais e 59,88% dos concluintes (INEP, 2016). O gráfico 6 abaixo mostra o percentual de mulheres que concluíram cursos de graduação presenciais de 1999 a 2015 e ratifica a consolidação da inserção da presença feminina nas instituições de ensino superior públicas e privadas no contexto de democratização da educação superior no Brasil.

Gráfico 3 - Série temporal de concluintes em cursos de graduação presenciais segundo o sexo



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação, INEP (2016).

Mesmo com todas dificuldades e barreiras a serem ultrapassadas, as mulheres conseguiram um lugar de destaque na educação superior. Entretanto, Venturini (2017) ressalta que embora elas sejam maioria nas universidades, isso não garante a real equidade entre os sexos, tendo em vista que a representatividade das mulheres é predominante em áreas tradicionalmente femininas, como educação, saúde, serviços, humanidades e artes, enquanto

em outras áreas as mulheres continuam com baixa representação. Dados do INEP (2016) ilustram bem essa realidade, conforme é possível observar na Tabela 7.

Tabela 7 - Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas e os respectivos percentuais de participação por sexo (masculino e feminino) - Brasil 2015

	CURSOS DE GRADUAÇÃO	MATRÍCULAS	SEXO%	
			FEMININO	MASCULINO
1	Direito	853.211	55,3	44,7
2	Administração	766.859	56,1	43,9
3	Pedagogia	655.813	92,8	7,2
4	Ciências Contábeis	358.452	58,3	41,7
5	Engenharia Civil	355.998	30,1	69,9
6	Enfermagem	261.215	84,7	15,3
7	Psicologia	223.490	81,1	18,9
8	Gestão de Pessoal / Recursos Humanos	177.823	80,2	19,8
9	Serviço Social	172.659	90,7	9,3
10	Engenharia da Produção	170.587	34,6	65,5

Fonte: Elaborada por Deed/INEP com base nos dados do Censo da Educação Superior (2016).

De acordo com a Tabela 7, nos dez cursos de graduação com o maior número de matrículas no Brasil, apenas em dois, nos cursos de Engenharia Civil e Engenharia de Produção, as mulheres são minoria. Nos demais cursos, ligados aos setores de serviços, educação e saúde elas são maioria. Segundo Hirata (2015) um sinal de desigualdade está presente na segregação horizontal e vertical que estabelece que as mulheres não têm acesso às mesmas profissões que os homens. De acordo com o estudo dessa autora, tanto no Brasil quanto na França, as mulheres estão limitadas a um número reduzido de atividades. Além disso, os dados também ilustram o fenômeno da bipolarização<sup>11</sup> do emprego feminino, que segundo Hirata (2015), é o resultado de processos que ocorrem ainda na esfera educacional.

Sobre a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), dados estatísticos divulgados pelo CNPq revelam que elas representam 52,23%

<sup>11</sup> A bipolarização do emprego feminino se refere a formação de dois polos de representatividade das ocupações pelas mulheres. “Um polo, minoritário é formado por mulheres executivas, profissionais intelectuais de nível superior, relativamente bem remuneradas em postos de responsabilidade e prestígio social [...] Outro polo, majoritário, é constituído por mulheres em setores tradicionalmente femininos, pouco valorizados socialmente e de salários baixos [...]” (HIRATA, 2015, p. 5).

dos mestres e doutores brasileiros que atuam nas áreas de ensino e pesquisa e também nas funções administrativas, técnicas e outras. Na distribuição de mestres e doutores de acordo com a atividade exercida, é possível verificar que há maior representatividade feminina em funções administrativas e técnicas (53,67%) do que em atividades de ensino e pesquisa (49,71%). Contudo, a distribuição por sexo nas funções de ensino e pesquisa pode ser considerada equilibrada tendo em vista que os percentuais de homens e mulheres estão muito próximos (VENTURINI, 2017).

Apesar dos avanços alcançados pelas mulheres no acesso aos cursos de pós-graduação, Guedes (2014) ressalta que as barreiras que as impedem de chegar no topo da carreira continuam firmes. Venturini (2017) analisou a distribuição de bolsas de pesquisa do CNPq no ano de 2015 e constatou que há supremacia das mulheres nas modalidades iniciantes de pesquisa acadêmica no Brasil. Elas são maioria em quatro tipos de bolsas no país (iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado). No entanto, os homens ainda são maioria com representatividade de 67% na modalidade de “produtividade em pesquisa”<sup>12</sup> que é considerada a modalidade mais importante e valorizada de produção científica acadêmica (VENTURINI, 2017).

Segundo Guedes (2014), no caso brasileiro é relevante pensar as dinâmicas de progressão na carreira científica pela análise da variável sexo, principalmente em razão do problemático acesso das mulheres a posições de comando e de poder decisório. A autora ainda ressalta que nas carreiras científicas e especificamente no acesso às bolsas de produtividade “o lento avanço das mulheres nos postos mais altos da hierarquia acadêmica contrasta com o rápido e intenso processo de escolarização feminina na história recente de nosso país.” (GUEDES, 2014, p. 10).

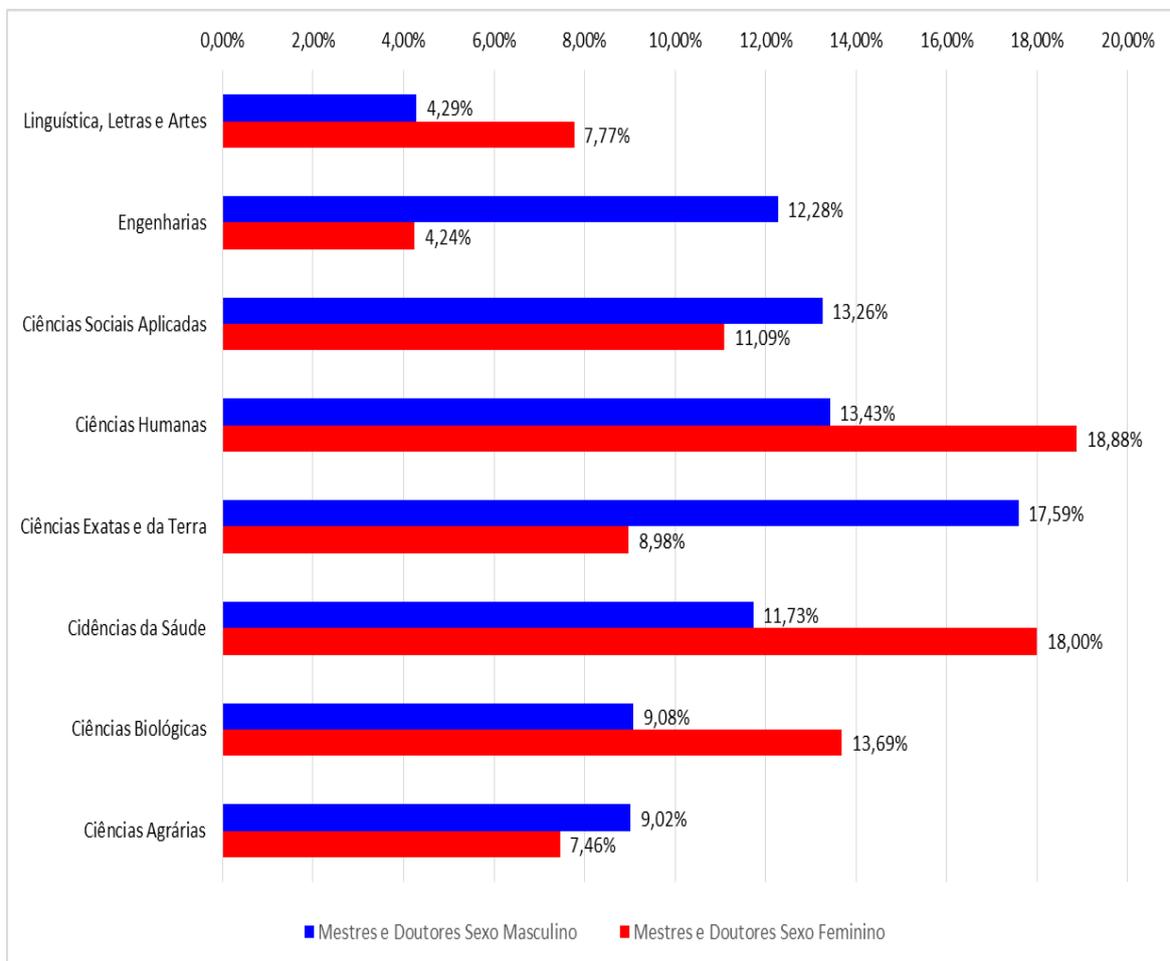
Também é possível encontrar diferenças em termos de relações de sexo na distribuição de mestres e doutores por grandes áreas do conhecimento. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as nove grandes áreas de conhecimento são: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e a área Multidisciplinar. Venturini (2017, p. 10) coletou dados na Plataforma Lattes e

---

<sup>12</sup> A bolsa de produtividade em pesquisa é destinada aos pesquisadores que desfrutam de um alto reconhecimento entre seus pares e possui uma dinâmica distinta das demais modalidades de bolsa oferecidas no Brasil (GUEDES *et al.*, 2015), sendo estruturada em três categorias: sênior, pesquisador 1 (subdividida em níveis) e pesquisador 2. A categoria sênior se situa no topo da hierarquia e é acessível apenas aos pesquisadores que comprovarem a prévia posse da bolsa na categoria 1 (níveis A ou B) por, pelo menos, 15 anos (consecutivos ou não) (VENTURINI, 2017, p. 7).

verificou que as mulheres predominam nas áreas de “Ciências Humanas (18,88%), Ciências da Saúde (18,08%) e Ciências Biológicas (13,69%), enquanto há baixa participação de mulheres em Engenharias (4,24%) e Ciências Exatas e da Terra (8,98%)”. O reduzido número de mulheres nos cursos de Engenharia é uma realidade na graduação que se reflete também na pós-graduação, haja visto que na sociedade brasileira estão presentes aspectos sociais e culturais que reforçam a ideia desses cursos como territórios masculinos. Os homens por sua vez, são maioria nas áreas de Ciências Exatas e da Terra (17,59%), Ciências Sociais Aplicadas (13,26%) e Engenharias (12,28%). Eles estão menos representados na área de Linguística, Letras e Artes (4,29%), área que abriga as profissões tradicionalmente consideradas femininas.

Gráfico 4 - Proporção de mestres e doutores segundo o sexo e grande área



Fonte: Venturini (2017).

O Gráfico 4 mostra que apenas em duas grandes áreas a representação de homens e mulheres fica em níveis muito próximos como a de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Agrárias, onde a diferença na proporção de homens e mulheres é de aproximadamente 2%.

Pelos dados do Gráfico 4, que evidenciam a divisão sexual das áreas de conhecimento, pode-se concluir que prevalece o princípio da “separação” da divisão sexual do trabalho. Segundo Hirata (2007), o princípio da separação estabelece que há trabalhos que são de homens e trabalhos que são de mulheres. Os princípios da divisão sexual do trabalho são aplicados por meio de um processo específico de legitimação, em que a ideologia naturalista é predominante e rebaixa o gênero ao sexo biológico.

Em seu estudo, Venturini (2017) analisa também a representatividade das mulheres nos órgãos consultivos de educação superior, especificamente no Conselho Deliberativo do CNPq e no Conselho Superior da CAPES e constata que a participação feminina é baixa nesses órgãos. A autora conclui que embora as mulheres sejam a maioria da população e dos concluintes de cursos de graduação há muitos anos, como também representam a maioria dos mestres e doutores, ainda assim, elas continuam subrepresentadas nos órgãos responsáveis pelo planejamento do ensino superior no país. Tal fato reflete o fenômeno do “teto de vidro”, que segundo Hirata (2015) se refere às poucas perspectivas de promoção na carreira das mulheres nos seus ambientes de trabalho.

Apesar das mulheres terem alcançado posição de destaque em todos os níveis da política educacional desde o século XX, tal fato ainda não foi suficiente para reverter a situação das mulheres no que se refere às desigualdades no mercado de trabalho (ALVES; BELTRÃO, 2009). Reverter esse quadro é uma tarefa complexa que se insere no debate sobre a divisão sexual do trabalho. De acordo com Hirata (2015) as responsabilidades tradicionais das mulheres pelo cuidado da família e pela educação dos filhos estruturam mercados de trabalhos desvantajosos para elas e conseqüentemente resulta em um poder desigual no mercado econômico, que também ressalta e amplia o poder desigual na família, formando um círculo vicioso e não virtuoso de desigualdades.

O documento da ONU Mulheres que avaliou a condição das brasileiras entre os anos 2003-2010 constata que a situação é de avanços, mas também de continuidades. Os avanços caracterizam a entrada das mulheres na educação superior e, conseqüentemente, na ocupação de melhores postos de trabalho e de comando. Contudo, as continuidades estão reveladas no fato da maioria delas permanecerem em ocupações precárias, ganharem menos que os homens e serem responsáveis pela família, pelos afazeres domésticos e pelo cuidado com as crianças (BRUSCHINI *et al.*, 2011). As antigas divisões de gênero ainda resistem. Mesmo com a diminuição da divisão entre os sexos nas carreiras, as mulheres ainda são maioria nos seguimentos historicamente femininos, como nas ocupações ligadas à saúde, educação e serviço social (BRUSCHINI *et al.*, 2011; ROSEMBERG; MADSEN, 2011). Essas desigualdades vivenciadas pelas mulheres no mercado de trabalho são explicadas pela divisão sexual do

trabalho que de acordo com Hirata (2015) estabelece o princípio hierárquico no qual o trabalho masculino possui valor superior ao trabalho feminino, fato que persiste mesmo as mulheres tendo níveis de escolaridade superiores aos dos homens. Além disso, essa autora constatou em sua pesquisa que o trabalho precário é majoritariamente feminino. Assim, faz-se necessário relacionar desigualdade no mercado de trabalho, na família e na esfera doméstica. Os resultados da pesquisa apresentada por Hirata (2015) evidenciam as mulheres são mais atingidas pela precariedade do que os homens, a precarização do trabalho e do salário está associada à precarização familiar e, portanto, devem ser analisadas em conjunto. A intensificação do trabalho é uma consequência da precarização e flexibilidade do emprego, mas também tem causas ligadas às novas formas de organização do trabalho (HIRATA, 2015).

Bruschini *et al.* (2011), chama a atenção para o novo perfil das mulheres trabalhadoras que é formado por mulheres mais velhas, casadas e mães e que revela uma nova identidade feminina, a qual está voltada tanto para o trabalho quanto para a família. Nesse sentido, a responsabilidade pelas atividades domésticas e pelos cuidados com os filhos e demais parentes permanece “mostrando uma continuidade de modelos familiares tradicionais, que provoca uma sobrecarga para as novas trabalhadoras, sobretudo para as mães de crianças pequenas” (BRUSCHINI *et al.*, 2011, p. 144). Analisando essas condições à luz da divisão sexual do trabalho, Hirata (2015) explica que na atualidade o modelo tradicional em que o homem é tido como o provedor financeiro e a mulher como a responsável pelo cuidado dos filhos e pelo trabalho doméstico está cedendo lugar para o modelo de conciliação, no qual as mulheres conciliam o trabalho profissional e o doméstico. Com as duas jornadas de trabalho, as mulheres tendem a ficar ainda mais sobrecarregadas. Já o “homem não vê a necessidade de conciliar, pois não existe para ele uma norma social, segundo a qual ele deva realizar o trabalho doméstico e de cuidados concomitante ao trabalho profissional.” (HIRATA, 2015, p. 5).

Segundo Henriger e Silva (2011) as desigualdades raciais, assim como as desigualdades de gênero, estão presentes no mundo do trabalho. As autoras apontam para a predominância das mulheres negras (pretas e pardas) no trabalho doméstico com vínculo precário, má remuneração e alta carga horária. No setor de serviços, também há a predominância de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Já nas ocupações de maior prestígio social e também naquelas que exigem maior escolaridade, como cargos de dirigentes e gerentes, elas são minoria. A situação também não é diferente nas universidades, onde entre os professores negros há maior presença masculina do que feminina, e entre a representação racial das professoras, as negras também são minoria em relação às professoras brancas. Bruschini *et al.* (2011) explica essas desigualdades entre as mulheres negras e brancas, pela discriminação. Segundo os

autores, as mulheres negras são as trabalhadoras mais discriminadas em todo o país. De acordo com Biroli (2018, p. 22), “ a divisão sexual do trabalho incide sobre mulheres e homens em conjunto com sua posição de classe e com o racismo estrutural”. Segundo a autora, quando se analisa a distribuição populacional do trabalho precarizado, as mulheres negras são as que sofrem as maiores desvantagens. Henriger e Silva (2011) consideram que para se compreender as diferenças de mobilidade social entre brancos e negros é necessário observar além dos fatores históricos, os aspectos de transmissão inter-geracional e inter-grupal. Pois, mesmos após a abolição da escravidão, as novas gerações de famílias negras tendem a ter posições sociais diferenciadas em virtude do racismo (HASENBA, 1979 *apud* HENRIGER; SILVA, 2011).

Sobre as desigualdades de gênero no mercado de trabalho, o estudo do IPEA, realizado por Fontoura *et al.* (2017, p. 2) “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015” revela que as mulheres seguem em desvantagem em relação aos homens no mercado de trabalho e que os indicadores apontam para “uma hierarquia estanque” onde no topo estão os homens brancos e na base as mulheres negras. Os dados apresentados no estudo exemplificam um dos princípios organizadores da divisão sexual do trabalho, que é o princípio hierárquico. Segundo Hirata (2007) esse princípio estabelece que o trabalho masculino possui mais valor do que o trabalho feminino. Além disso, essa hierarquia própria da divisão do trabalho quando conjugada com aspectos da raça e classe revelam o que Biroli (2018) considera como padrões cruzados de exploração.

O referido estudo do IPEA, também revela que nos vinte anos analisados a taxa de participação feminina no mercado de trabalho variou em torno de 54 a 55%. Isso significa que quase a metade das brasileiras em idade economicamente ativa (16 a 59 anos) estão fora do mercado de trabalho. O percentual masculino de participação no mercado de trabalho ao longo dos vinte anos estudados diminuiu de 85% para 78% no último ano analisado. No ano de 2015 a taxa de desocupação das mulheres era de 11,6% e a dos homens de 7,8%.

Dentre as principais ocupações femininas estão o trabalho doméstico, o serviço público e os empregos com carteira assinada. No período compreendido de 1995 a 2015 os empregos de carteira assinada registraram um aumento de 24% para 36% (FONTOURA *et al.*, 2017). O emprego doméstico para Hirata (2015) é um exemplo paradigmático do trabalho precário, principalmente o emprego de diarista que é exercido sem vínculo empregatício, sem proteção social e conseqüentemente sem direitos. De acordo com a autora, 17% das mulheres brasileiras que estão trabalhando, são empregadas domésticas. Esse fato reforça a divisão sexual do trabalho em que as principais ocupações femininas estão relacionadas ao trabalho precário e desvalorizado.

Em relação ao uso do tempo também há muitas desigualdades de gênero. As mulheres continuam sendo responsabilizadas pelo trabalho doméstico não remunerado. Em 2015 mais de 90% das mulheres pesquisadas declararam realizar atividades domésticas enquanto 53% dos homens realizam afazeres domésticos. O estudo de Fontoura *et al.* (2016) também revelou que exercer trabalho remunerado não afeta as responsabilidades das mulheres com as atividades domésticas, apenas reduz a quantidade de horas dedicadas a elas. Em 2015 as mulheres trabalhadoras dedicavam 7,5 horas a mais que os homens por semana para realizarem os afazeres domésticos. Porém, há diferença no tempo dedicado aos afazeres domésticos de acordo com a renda da mulher, quanto mais alta a renda menor o tempo dela dispensado nas atividades domésticas (FONTOURA *et al.*, 2017).

Diante do cenário atual sobre a situação das mulheres na educação superior e no mercado de trabalho é necessário que ações sejam implementadas, reconhecendo as especificidades da mulher e criando uma rede de apoio que as acolha. O Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (BRASIL, 2013), desenvolvido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, propõe diversas ações na busca pela democratização das mulheres na educação e também visando a inserção e permanência delas no mercado de trabalho. Dentre as principais linhas de ação na educação estão a promoção de medidas educacionais no âmbito escolar para o enfrentamento de todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra as mulheres; promoção de políticas educacionais que contemplem a educação das mulheres jovens e adultas nas áreas científicas, com o objetivo de reduzir as desigualdades de gênero nas carreiras e profissões; produção e difusão de conhecimentos sobre as relações de gênero, identidade de gênero, orientação sexual, raça e etnia; ampliação do acesso e permanência na educação de mulheres com baixa escolaridade, entre outras. Já no mercado as linhas de ação preveem a promoção e inserção da permanência das mulheres em relações formais de trabalho não discriminatórias, com igualdade de rendimentos; promoção da autonomia econômica das mulheres; promoção da proteção e seguridade social das mulheres, principalmente daquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Bandeira e Preturlan (2016) reconhecem que o trabalho desempenhado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres firma o compromisso do Estado brasileiro com a promoção dos direitos das mulheres, ao promover estudos sobre o uso do tempo. Essas pesquisas têm demonstrado a necessidade de incluir questões que antes eram relegadas apenas ao âmbito privado, dando visibilidade ao trabalho reprodutivo restrito ao ambiente doméstico. Dessa forma, os compromissos do Estado se concretizam nos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres e ressaltam a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas que combatam as

desigualdades de gênero tanto no espaço público quanto no privado (BANDEIRA; PRETURLAN, 2016). Para esses autores, as políticas públicas têm uma importante função no aspecto da ressignificação da divisão sexual do trabalho, na medida em que promovem a criação de equipamentos sociais que desonerem as mulheres do trabalho reprodutivo e de cuidados, como por exemplo a criação de creches, restaurantes populares, locais de acolhimento aos idosos, ampliação dos serviços de saúde pública, dentre outros. Segundo Bandeira e Preturlan (2016) com esse apoio das políticas públicas, as mulheres ampliam suas possibilidades de autonomia profissional e pessoal.

A Secretaria de Políticas para as mulheres tem trabalhado em conjunto aos demais ministérios do governo federal com o objetivo de promover políticas públicas voltadas tanto para o trabalho doméstico remunerado, quanto para o não remunerado, pois ambos incidem de forma significativa sobre as mulheres e refletem as dificuldades de coordenação e divisão das atividades domésticas e de cuidados. Afinal, são as mulheres que fazem o trabalho doméstico em suas famílias ou são as pessoas contratadas (em geral, as mulheres pobres e negras) para realizarem o trabalho doméstico de famílias de classe média e alta. Dessa forma, o trabalho doméstico remunerado e não remunerado são fenômenos articulados e complexos (BANDEIRA; PRETURLAN, 2016).

De acordo com Bandeira e Preturlan (2016), para promover maior igualdade de gênero no que se refere aos usos do tempo pelos homens e mulheres nos próximos anos, o Estado brasileiro deve se pautar a realizar importantes políticas como a ampliação dos serviços de atendimentos aos idosos, instalação de restaurantes comunitários, ampliação da licença paternidade, criação da licença parental, dentre outras possibilidades.

Segundo Hirata (2015) as mudanças na divisão sexual do trabalho profissional somente irão ocorrer se houver mudanças na divisão sexual do trabalho doméstico, na divisão sexual do poder e do saber na sociedade, afinal a luta por igualdade e por justiça é dever de homens e mulheres na construção de um mundo mais humano e ético.

Pela literatura pesquisada no presente estudo, considera-se que as políticas públicas exercem um papel fundamental no processo de luta por igualdade entre os sexos e que, portanto, a representação das mulheres na política e nos espaços democráticos de participação social dos cidadãos é fundamental para se alcançar mudanças tão almejadas que possam romper com a tradicional e desigual divisão sexual do trabalho.

## 2.3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O DESAFIO DA PERMANÊNCIA

A implementação da política de assistência estudantil nas universidades federais visa ampliar as condições de permanência dos estudantes nos cursos de graduação, uma vez que tal política tem por objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes, por meio da redução das desigualdades sociais, e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, buscando combater situações de retenção e evasão.

Neste tópico será abordado o surgimento da assistência estudantil até a sua configuração atual no Brasil. Em seguida apresenta-se uma reflexão sobre os desafios enfrentados pelas universidades na implementação dessa política. A assistência estudantil também foi caracterizada no contexto da UNIFAL-MG. Por fim, buscou-se refletir sobre o conceito teórico de permanência estudantil e as condições de permanência da estudante-mãe na universidade.

### 2.3.1 O Desenvolvimento e a Institucionalização da Assistência Estudantil no Brasil

A assistência estudantil é uma política pública de caráter social que se desenvolve no âmbito da política de educação. Pacheco (2009) ressalta que o direito à educação é mais do que o direito de não ser excluído da escola, mas, acima de tudo, é o direito de fato de conseguir uma vaga e as condições para estudar.

Assim, as políticas de assistência estudantil no ensino superior têm o objetivo de destinar recursos e mecanismos que venham contribuir para a permanência dos estudantes na universidade, para que assim eles possam concluir seus estudos de maneira efetiva. Tais políticas devem se voltar não só para as questões de ordem econômica, como o auxílio financeiro para o estudante realizar as atividades diárias na instituição, mas também de ordem pedagógica e psicológica (SILVA, 2012).

O surgimento da assistência estudantil está atrelado ao desenvolvimento das universidades e, desta forma, os impactos das transformações da política de educação superior incidiram no processo de legitimação da assistência estudantil enquanto política pública.

Na tentativa de compreender a formalização da assistência estudantil enquanto política, observa-se um processo permeado por variações, com avanços e retrocessos até se alcançar a

legitimação de seus programas, o que Kowalski (2012) chama de descaminhos da política de assistência estudantil.

O desenvolvimento da política de assistência estudantil no Brasil, desde o seu surgimento até a sua configuração atual, é marcado por três momentos diferentes, que foram classificados em fases, a partir do estudo dos trabalhos de Kowalski (2012), Silveira (2012), Silva (2012) e Araújo (2015).

A primeira fase da política de assistência estudantil compreende o período histórico do ano de 1928 até a década de 1970. Segundo Silva (2012) e Silveira (2012) a primeira ação com o objetivo de apoiar os estudantes universitários brasileiros ocorreu em 1928 no governo de Washington Luís, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro em Paris. Tratava-se de uma residência universitária destinada aos jovens estudantes que tinham dificuldades de fixar moradia na França, ao governo brasileiro cabia a responsabilidade de repassar recursos para a construção e as despesas de manutenção da casa (ARAÚJO, 2007). Em 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, a preocupação com as questões relacionadas a educação adquiriu relevância no processo de reorganização da sociedade brasileira (KOWALSKI, 2012). Assim, nesse mesmo ano foi construída a Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, que era um casarão de três andares e um restaurante popular frequentado por estudantes “carentes” e por algumas pessoas que se passavam por alunos para se alimentar no restaurante (ARAÚJO, 2007).

A política de assistência estudantil foi regulamentada pelo Estado brasileiro em 1931, com a Reforma Francisco Campos, por meio do decreto 19.851/031 (Lei Orgânica do Ensino Superior). Este dispositivo legal previa a disponibilidade de benefícios aos estudantes e o oferecimento de bolsas de estudos para apoiar os discentes reconhecidamente pobres (SILVA, 2012; SILVEIRA, 2012). Esta legislação foi reconhecida no artigo 157 da Constituição Federal de 1934 que definia a prestação de auxílios aos estudantes necessitados, com o fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar e dentária (ARAÚJO, 2015). Em 1938 foi criada a UNE, entidade representativa dos estudantes que contava com o apoio do MEC, que tinha por objetivo exercer o controle sobre essa organização estudantil.

A Constituição de 1946 concebe a educação como um direito de todos e a assistência estudantil passa a ser obrigatória em todos os sistemas de ensino visando garantir aos alunos necessitados, desempenho escolar satisfatório (SILVEIRA, 2012; SILVA, 2012). Araújo (2015) afirma que a assistência estudantil a partir da Constituição de 1946 até a década de 1950 expandiu-se de forma limitada, uma vez que as ações deveriam ser voltadas para pensar alternativas aos problemas relacionados à assistência médico-social dos estudantes.

Os rumos da assistência estudantil começaram a mudar a partir da década de 1960, com a promulgação da LDB, Lei 4.024/61. De acordo com Silveira (2012) a assistência estudantil no Brasil, desde o seu surgimento, era entendida como ajuda aos estudantes “necessitados”, porém com a LDB de 1961 a assistência estudantil passa a ser entendida como direito que deveria ser garantido a todos os estudantes. Silva (2012) ressalta que esse período da história do Brasil foi marcado pela participação ativa dos estudantes nas discussões sobre a Reforma Universitária e sobre os direitos dos estudantes. A nova Lei assegurou em seu artigo 90 a prestação de serviços de assistência social, médico-odontológica e de enfermagem aos discentes e, em seu artigo 94, previa como direito dos estudantes o oferecimento de bolsas de estudos gratuitas para custear total ou parcialmente seus estudos e ainda havia a opção de financiamento para reembolso no prazo de 15 anos (SILVA, 2012).

Durante a Ditadura Militar, a Constituição de 1967 continuou garantindo o direito à assistência estudantil, contudo, Araújo (2015) ressalta que a assistência estudantil não foi efetivada da maneira como havia sido proposta, mesmo diante do enfrentamento combativo dos estudantes.

A ampliação da assistência estudantil só veio ocorrer em 1970 quando foi criado pelo governo federal o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que era vinculado ao MEC e tinha como objetivo manter em âmbito nacional uma política de assistência ao estudante nas universidades. Com o DAE seriam priorizados os programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica. Porém, este departamento foi extinto nos governos seguintes (FONAPRACE, 1996).

Esses foram os principais acontecimentos que marcaram a primeira fase da assistência estudantil, que pode ser caracterizada por ações assistencialistas que visavam principalmente atender às necessidades básicas dos estudantes como alimentação e moradia. Durante essa primeira fase a concepção de assistência estudantil era de ajuda aos estudantes e posteriormente foi adquirindo o status de direito com previsão legal de prestação obrigatória (ARAÚJO, 2015; KOWALSKI, 2012; SILVA, 2012; SILVEIRA, 2012).

A segunda fase da assistência estudantil surge a partir da década de 1980, ou seja, no período histórico do Brasil, que é marcado pela luta por redemocratização. Nessa época, a assistência estudantil assume uma nova configuração, segundo Silva (2012), a preocupação com a permanência dos estudantes passa a compor a agenda governamental de políticas públicas.

Os problemas relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes na educação superior passaram a ser discutidos nos Encontros Nacionais de Pró-reitores de Assuntos

Comunitários e Estudantis durante as reuniões promovidas pela ANDIFES. Assim, em 1987 foi criado o FONAPRACE, que era composto por Pró-reitores, Sub-reitores, Decanos, Coordenadores e profissionais responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis nas universidades federais. Um dos objetivos da criação do Fórum era proporcionar condições básicas para a permanência dos discentes nas universidades. Os representantes do FONAPRACE almejavam a redemocratização da educação superior e defendiam a inserção de estudantes de baixa renda nas universidades federais e para isso articulavam o fortalecimento da política de assistência estudantil visando assegurar condições de permanência aos discentes nas IFES (KOWALSKI, 2012; SILVEIRA 2012).

Toda essa discussão sobre o acesso e a permanência dos estudantes na educação se repercutiu na promulgação da Constituição Federal de 1988, que visava garantir a efetividade dos direitos fundamentais dos cidadãos. A Carta Magna em seu artigo 206 estabeleceu como um dos princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Kowalski (2012) considera que apesar da Constituição de 1988 não abordar especificamente a educação superior, é a partir dela que o debate sobre acesso e permanência nas universidades começa a se aprofundar.

Na década de 1990 foi aprovada, em 1996, a LDB, que em seu artigo 3º reafirma o que já havia sido assegurado na Constituição de 1988, ou seja, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como princípio da ministração do ensino (SILVEIRA, 2012). Porém, de acordo com Kowalski (2012), no que se refere ao financiamento destinado às ações de assistência estudantil, percebe-se uma negação dos governantes em custear as despesas com assistência estudantil. O artigo 71, inciso IV da LDB de 1996 registra a desresponsabilidade do Estado com o financiamento da assistência estudantil, uma vez que determina que as despesas relacionadas à assistência estudantil não serão consideradas como de manutenção e de desenvolvimento do ensino.

Ainda durante a segunda fase de desenvolvimento da política de assistência estudantil, é importante ressaltar o papel desempenhado pelo FONAPRACE no processo de desenvolvimento da política de assistência estudantil, que a partir do ano de 1996 vinha realizando pesquisas e levantamentos em todas as IFES brasileiras, visando orientar e expandir as ações na área da assistência estudantil. Essas pesquisas foram subsidiadas pela ANDIFES<sup>13</sup> e tinham por objetivo sistematizar informações sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES para apresentarem aos gestores da assistência estudantil de

---

<sup>13</sup> Órgão oficial de representação das universidades federais junto ao governo federal.

todo o Brasil. As pesquisas do FONAPRACE forneceram os subsídios necessários para a formulação e implementação das ações de assistência estudantil. Os representantes das IFES que avaliaram os dados dessas pesquisas apontaram para o MEC que o fortalecimento das ações poderia contribuir para minimizar as desigualdades sociais e regionais, além de viabilizar o processo de democratização das condições de acesso e permanência nas universidades federais (ARAÚJO, 2015).

Sobre essa segunda fase de desenvolvimento da política de assistência estudantil é possível observar que houve uma maior preocupação do governo com a permanência dos estudantes, no sentido de proporcionar condições justas de acesso e permanência no ensino superior. Contudo, nesse período da década de 1980 e 1990 havia uma limitação de recursos para o financiamento da assistência estudantil em âmbito nacional (KOWALSKI, 2012). Nesse sentido, o desenvolvimento da política de assistência estudantil assume uma nova configuração, mas ainda não consegue avançar em termos de financiamento.

A partir dos anos 2000, compreendemos que se inicia uma terceira fase do desenvolvimento da política de assistência estudantil no Brasil e os seus desdobramentos caracterizam o seu momento atual. Nesse período dentre as principais reivindicações do FONAPRACE estavam a inclusão de verbas específicas destinadas para a assistência estudantil; a elaboração de projetos especiais para a recuperação e ampliação dos ambientes direcionados à assistência estudantil; a vinculação das ações de acesso aos programas de permanência e por fim a consolidação de uma Plano Nacional de Assistência de acordo com os apontamentos indicados na primeira pesquisa realizada sobre o perfil discente (FONAPRACE, 2000).

Assim, em 2001, o FONAPRACE elaborou a proposta de um Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior, que foi incluído no PNE 2001 – 2010<sup>14</sup> (Lei nº 10.172, de 2001). Sobre a proposta e finalidade do documento, Silveira afirma que:

A proposta de plano procurava listar diretrizes norteadoras para a definição de programas e projetos de assistência estudantil que pudessem reduzir as desigualdades socioeconômicas e culturais entre os graduandos das IES; contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras. O objetivo geral do

---

<sup>14</sup> Vale mencionar as metas do PNE 2001-2010, especificamente as de número 1 e 34 que visam a democratização das condições de acesso e permanência na educação superior. Meta 1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Meta 34. 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).

documento era a definição de verbas específicas destinadas à manutenção da assistência ao estudante, na matriz orçamentária anual do MEC para cada IFE [...]. (SILVEIRA, 2012, p. 63-64).

Já em 2007, o Decreto nº 6.096 que regulamenta o REUNI recomendou a criação de condições para a ampliação do acesso e garantias de permanência aos estudantes no ensino superior. Nas diretrizes do documento, destacou-se no artigo segundo – item dois - a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil. Também em 2007 foi aprovado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) elaborado pelo FONAPRACE e instituído em 12 de dezembro pela Portaria Normativa do nº 39 do MEC. Após um longo processo de reivindicações de profissionais e dirigentes das IFES, o Governo regulamentou essa portaria no Decreto Lei nº 7.234 no dia 19 julho de 2010, instituindo integralmente o PNAES. Kowalski (2012) considera que esse documento representa a formalização da assistência estudantil pelo Estado.

A finalidade do PNAES é apoiar os estudantes matriculados em cursos de graduação presencial nas IFES, oferecendo subsídios para a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas e com renda per capita de até um salário mínimo e meio. Desta forma, os propósitos centrais das ações de assistência estudantil previstas no PNAES é diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização na educação superior. Segundo o Plano, as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital e atividades de cultura, esportes, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Outro aspecto importante da terceira fase de desenvolvimento da política de assistência estudantil que já vinha sendo reivindicado pelo FONAPRACE e conquistado com a aprovação do PNAES foi a garantia de uma rubrica própria, para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil. Assim, mesmo o PNAES sendo um programa a nível nacional, as IFES têm autonomia para utilizar seus recursos, a fim de atender suas demandas bem como suas particularidades locais e regionais. O objetivo é contribuir de maneira eficaz para que haja melhorias significativas no desempenho acadêmico dos estudantes, visando diminuir os índices de retenção e evasão.

Em 2010 foi aprovado o PNE para o decênio 2011-2020. O novo plano estabeleceu, dentre as suas metas para a educação superior, a ampliação de programas especiais de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior visando assim ampliar

as taxas de ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, bem como oferecer apoio para que esses estudantes possam ter sucesso acadêmico (PNE 2011-2020).

Em 2013 o MEC criou o Programa Bolsa Permanência (PBP), que consiste no repasse de auxílio financeiro a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A bolsa é paga diretamente ao discente através de um cartão de benefício, cabe as IFES alimentar o sistema de gestão do PBP e realizar o cadastro e homologação dos dados dos estudantes que fazem jus ao benefício. O alcance desse programa foi muito restrito pois para recebê-lo era necessário que o estudante estivesse matriculado em cursos com carga horária superior a 05 horas diárias (DUTRA, SANTOS, 2017). Porém para os estudantes indígenas e quilombolas o atendimento pelo PBP ocorre independente da exigência de horas diárias do curso em que estão matriculados e o valor pago corresponde ao dobro do valor da bolsa destinada aos demais estudantes. Dutra e Santos (2017) afirmam que tanto o movimento estudantil, representado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), quanto o Fonaprace reivindicaram ao MEC a reformulação do programa solicitando a exclusão do critério de carga horária mínima para atendimento pelo programa. Contudo, em 2016 o PBP restringiu ainda mais o atendimento e passou a aceitar novas inscrições apenas de estudantes de origem indígena e quilombola, conforme Ofício Circular Nº: 29 do MEC.

Visando uma melhor compreensão sobre o processo de desenvolvimento da política de assistência estudantil, apresenta-se o quadro abaixo com a síntese dos principais acontecimentos históricos que caracterizam as três fases da assistência estudantil.

Quadro 1 - Panorama histórico dos principais acontecimentos para a consolidação da assistência estudantil no Brasil

(continua)

<b>PRIMEIRA FASE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 1928: Inauguração, pelo presidente Washington Luís, da “Casa do Estudante Brasileiro” que ficava em Paris.</li> <li>– 1930: Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no RJ, junto ao Restaurante Popular.</li> <li>– 1931: O presidente Getúlio Vargas, sanciona o Decreto nº 19.851/1931, denominado de Lei Orgânica do Ensino Superior. Tal regulamentação reconhece a política de assistência estudantil brasileira.</li> <li>– 1934: A assistência estudantil passou a ser regulamentada no artigo 157 da Constituição Federal de 1934, com a previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.</li> <li>– 1938: Criação da União Nacional dos Estudantes.</li> </ul>
----------------------	--

Quadro 1 - Panorama histórico dos principais acontecimentos para a consolidação da assistência estudantil no Brasil

(conclusão)

<p><b>PRIMEIRA FASE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 1946: Promulgação da Constituição Federal, que prevê a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismo referente à saúde dos discentes.</li> <li>– 1961: Aprovação da LDB que estabelecia a assistência estudantil como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes, através de assistência social, medica odontológica e de enfermagem aos estudantes.</li> <li>– 1969 Decreto-Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969, proibindo a existência da UNE.</li> <li>– 1970: Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que era vinculado ao MEC e pretendia manter uma política de assistência ao estudante em âmbito nacional com ênfase para os programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológico.</li> </ul>
<p><b>SEGUNDA FASE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 1987: Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), composto por os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Coordenadores e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil.</li> <li>– 1988: Promulgação da Constituição Federal que mencionou como princípio do ensino a igualdade de condições no acesso e permanência na escola, em seu artigo 206, e assim gerou amadurecimento na discussão da política de assistência nas universidades federais brasileiras.</li> <li>– 1990: Recursos limitados para assistência estudantil; discussões sobre a PAE de forma fragmentada e restrita a algumas IFES.</li> <li>– 1996: Aprovação da LDB, que apesar de reafirmar o princípio de igualdade de condições no acesso e permanência na escola, estabelecido na Constituição de 1988, não prevê nenhum tipo de financiamento a PAE.</li> </ul>
<p><b>TERCEIRA FASE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2001: Aprovação do PNE, com metas para a educação superior que propunha o desenvolvimento de Programas voltados à assistência estudantil nas IFES.</li> <li>– 2007: Criação do REUNI, que estabelece a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.</li> <li>– 2007: Criação do PNAES, cujo o principal objetivo era desenvolver ações que contribuíssem para a permanência de alunos de baixa renda nos cursos de graduação presenciais na IFES.</li> <li>– 2010: Sanção, em 19 julho, do PNAES como Decreto Lei nº 7.234; assistência estudantil concebida como política pública de direito, com rúbrica própria para o financiamento de suas ações.</li> <li>– 2010: Aprovação do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, tem como meta ampliar os programas de assistência estudantil para elevar as taxas de acesso nas IFES, visando principalmente a inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas.</li> <li>– 2013: Criação do Programa Bolsa Permanência pelo MEC, através da Portaria nº 389 de 9 de maio de 2013.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

A trajetória histórica do desenvolvimento da política de assistência estudantil no Brasil foi marcada por avanços e retrocessos, pois sempre esteve atrelada às transformações sociopolíticas e econômicas ocorridas no país, de forma a sofrer os impactos advindos da

política de educação superior (DUTRA; SANTOS, 2017). Durante a primeira fase, a concepção de assistência estudantil sofreu mudanças significativas, quando deixou de ser compreendida como mera ajuda e passou a ser concebida como direito dos estudantes. Porém, pouco se avançou na implementação das ações de assistência estudantil. A criação do FONAPRACE marcou a segunda fase da assistência estudantil, que pode ser caracterizada como um momento de muita articulação política e de reivindicações em prol da assistência estudantil. A terceira fase compreende um período de expansão e reestruturação das IFES e caracteriza o momento atual da assistência estudantil. A criação do PNAES é uma característica que diferencia a terceira fase da assistência estudantil das demais. A concepção sobre a assistência estudantil após o PNAES é ampliada na medida em que ela passa a ser entendida como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais.

A seguir, pretende-se refletir sobre os desafios da implementação da política de assistência estudantil, que consequentemente reflete no objetivo principal da política que é democratizar as condições de permanência dos estudantes.

### 2.3.2 A Implementação da Assistência Estudantil e o Desafio da Permanência

De acordo com Araújo (2015, p. 76): “O PNAES é ao mesmo tempo uma conquista e um desafio. Ele ainda se encontra em construção, mesmo após alguns anos de existência em universidades federais no Brasil”. Por entender que a implementação e execução da política de assistência estudantil enfrentam desafios é que se optou por buscar refletir nesse tópico sobre os percalços que essa política tem enfrentado no intuito de cumprir um dos seus principais objetivos, que é “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010, p. 1).

A concepção de assistência estudantil prevista no PNAES é ampla e não se restringe ao assistencialismo, pois prevê áreas para o desenvolvimento de ações que contemplam a permanência dos estudantes tanto no aspecto material quanto simbólico, contudo, a implementação efetiva da política de assistência estudantil enfrenta diversos desafios (SANTOS; MARAFON; 2016).

De acordo com Silveira (2012), Araújo (2015) e Santos e Marafon (2016) a insuficiência de recursos financeiros e humanos, a seletividade e focalização no atendimento são os principais

desafios enfrentados na implementação da política de assistência estudantil e estão intrinsecamente relacionados.

Silveira (2012) ressalta que a assistência estudantil é diferente da assistência social, pois ambas são políticas sociais com regulamentos e objetivos distintos<sup>15</sup>, apesar disso, apresentam a seletividade no atendimento como um ponto em comum. Araújo (2015) afirma que devido ao direcionamento neoliberal dado às políticas sociais de educação e assistência social, as ações de assistência estudantil possuem o caráter seletivo, focalizado, fragmentado e restritivo em diferentes níveis de ação. Dessa forma, o processo de seleção socioeconômica é justificado como a única forma de possibilitar o acesso à assistência estudantil nas IFES brasileiras. De acordo com Santos e Marafon (2016) o fato do PNAES definir como público-alvo de atendimento estudantes oriundos de escolas públicas e com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio já indica a tendência da focalização e não da universalidade no atendimento.

Contudo, o processo de seleção socioeconômica somado à insuficiência de recursos para o atendimento aos estudantes e à implementação de ações na área da assistência estudantil implica em complexas contradições que repercutem negativamente na garantia de permanência dos estudantes, viabilizando um processo que Santos e Marafon chamam de inclusão pela exclusão.

Este processo excludente torna-se, no presente momento, a única forma de operacionalizar a política de assistência estudantil, especialmente no fornecimento das bolsas. Ademais, para os poucos estudantes “incluídos”, estes programas mostram-se de fundamental importância para garantir a permanência e direito à educação superior, entendida como um potente instrumento de autonomia e promoção da cidadania. Uma realidade paradoxal vivenciada pela UFSC e por tantas outras IFES brasileiras. (SANTOS; MARAFON, 2016, p. 420).

Araújo (2015) alerta para uma outra questão em que a seleção socioeconômica justificada pela falta de recursos para atender toda a demanda por assistência estudantil, esconde o real problema causador das desigualdades e transfere a responsabilidade de um problema que é social para um problema individual, pois o estudante passa a ser responsabilizado individualmente por não ser atendido devido ao fato de não se enquadrar nos critérios da análise

---

<sup>15</sup> Enquanto a assistência estudantil tem como propósito a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal (BRASIL, 2007), a política de assistência social “visa prover os mínimos sociais, por meio de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.” (BRASIL, 1993; SILVEIRA, 2012, p. 51).

socioeconômica. Ainda dentro dessa problemática da insuficiência de recursos e da utilização da análise socioeconômica para a seleção dos estudantes a serem atendidos, Santos e Marafon (2016, p. 420) ressaltam que: “A focalização sempre se fez presente nos programas destinados apenas aos estudantes “mais necessitados”, definidos por meio de seleções, de forma que são os recursos orçamentários que determinam a cobertura dos programas e não o contrário.”

Apesar da expansão das ações de assistência estudantil em âmbito nacional nas IFES brasileiras após o PNAES, existem problemas relacionados à insuficiência de recursos repassados às instituições para a operacionalização da política de assistência estudantil. Deste modo, há uma alta procura pelas ações da assistência estudantil e conseqüentemente uma insuficiente cobertura no atendimento. Nesse contexto, Dutra e Santos (2017) explicam que apesar do significativo aumento dos recursos destinados à assistência estudantil nas IFES, esses ainda não têm sido suficientes para atender à crescente demanda advinda dos programas de expansão e democratização da educação superior implementados na última década como o REUNI, ENEM/SISU e a Lei de cotas.

Araújo (2015) afirma que o PNAES, mesmo adotando traços assistenciais, apoia-se na compreensão de que a adoção de medidas de transferência direta de renda não seria suficiente para garantir as condições necessárias de permanência dos “estudantes pobres” na educação superior. Assim, duas questões centrais emergem nessa discussão, ou seja, o acesso à assistência estudantil e a natureza das ações desenvolvidas. Sobre o acesso, a autora esclarece que a análise socioeconômica é a principal forma de acesso à assistência estudantil. E em relação à natureza das ações, a autora argumenta que deve ser dividida em duas formas para a análise. A primeira são as ações que requerem o aporte financeiro para serem oferecidas como alimentação, transporte, moradia e outras. A segunda trata-se das ações que podem ser realizadas sem o financiamento direto, mas que demandam recursos humanos, pois envolvem profissionais específicos para o desenvolvimento de determinadas ações como encaminhamentos à saúde pública, grupos de discussões diversas, acompanhamento dos estudantes em diversas necessidades, dentre outras ações. Contudo, Araújo (2015) ressalta que o desenvolvimento de ações voltadas para o segundo direcionamento fica comprometido devido ao reduzido número de profissionais ligados à assistência estudantil nas instituições. Santos e Marafon (2016) afirmam que a insuficiência de recursos humanos é um obstáculo para a qualidade dos serviços prestados no âmbito da assistência estudantil e apontam para a necessidade de ampliação do quadro de servidores, com a contratação de pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

A escassez de recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento das ações de assistência estudantil, bem como o caráter seletivo e focalizado no atendimento aos estudantes,

impõem dificuldades à implementação da política de assistência estudantil que afetam as condições de permanência dos estudantes na universidade, principalmente daqueles que demandam por esta política. De acordo com Santos e Marafon (2016) as dificuldades em atender às necessidades básicas dos estudantes são demarcadas por desigualdades em situações muito comuns, como a compra de livros, a participação em eventos culturais e acadêmicos, acesso a equipamentos de aprendizagem, dentre outras.

Como uma forma de enfrentar essas dificuldades e sobretudo de fortalecer a política de assistência estudantil Silveira (2012), Araújo (2015) e Santos e Marafon (2016) defendem que a assistência estudantil se torne uma Política de Estado, pois assim poderá ocorrer a continuidade dos programas com o aprimoramento e fortalecimento das ações de assistência estudantil no âmbito da política de educação superior prevendo os recursos financeiros para a implementação das ações em nível universal, que visem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e procurem combater à evasão para, assim, garantir o direito à permanência até a conclusão do curso.

Atualmente, a principal reivindicação do Fonaprace e do movimento estudantil, representado pela UNE, em relação a assistência estudantil é a de que o PNAES se torne Lei Federal e que haja aumento dos recursos financeiros, humanos e de infraestrutura, para consolidação de uma política de assistência estudantil nas IFES (ARAÚJO, 2015; SANTOS; DUTRA, 2017). Diante dessas perspectivas há a necessidade de fortalecimento da luta em prol dessa política, principalmente tendo em vista o atual cenário político e econômico do país, que é de contingenciamento de recursos para a educação superior pública e, conseqüentemente, para a assistência estudantil. O Decreto nº: 9.741 de 29 de março de 2019 dispõe sobre o contingenciamento orçamentário para as IFES e traz sérios impactos para a assistência estudantil, pois o recurso PNAES disponibilizado nos últimos anos, que já se mostrava insuficiente para atender toda a demanda advinda das ações de democratização da educação superior, ficou ainda menor. O impacto desse decreto na assistência estudantil incide diretamente na cobertura de atendimento aos discentes.

Acredita-se que estudos acadêmicos que ampliem e promovam a discussão sobre os impactos da assistência estudantil no processo de democratização da educação superior também possam contribuir para o debate sobre o fortalecimento dessa política nas IFES.

No próximo subtópico será abordado o histórico da assistência estudantil na UNIFAL-MG por se tratar do *lôcus* da pesquisa e também serão apresentados alguns dados do Programa de Assistência Estudantil dessa instituição.

### 2.3.3 A Assistência Estudantil na UNIFAL-MG

A UNIFAL-MG foi fundada em 1914 por João Leão de Faria, com o nome de Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas (EFOA). Em 1915 foi oficialmente reconhecida pelo Estado de Minas Gerais, por meio da Lei Estadual nº 657 de onze de setembro. A instituição foi federalizada em 1960, através da Lei nº 3.854 e em 1972 foi transformada em Autarquia de Regime Especial pelo Decreto nº 70.686, o que possibilitou, em 1976, a implantação do seu terceiro curso, Enfermagem e Obstetrícia. Em 1999 foram implantados novos cursos: Nutrição, Ciências Biológicas e a modalidade de Fármacos e Medicamentos para o curso de Farmácia. Em 2001 a instituição passou a ser Centro Universitário (EFOA/CEUFE) e em 2005 foi transformada em Universidade Federal de Alfenas, pela Lei nº 11.154 e assim, atendendo às políticas nacionais para a expansão do ensino superior, implantou novos cursos. Em 2009, foram implantados dois campi da UNIFAL-MG, um na cidade de Poços de Caldas e o outro em Varginha, e também uma Unidade Educacional em Alfenas.

A UNIFAL-MG é uma instituição centenária, contudo, só veio a ter um órgão responsável por planejar e executar as ações de assistência estudantil recentemente, em 2010, com a criação da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE).

De acordo com Soares (2016), o histórico das ações relacionadas à assistência estudantil na instituição se inicia em 2004, quando foi criada a Secretaria de Assuntos Comunitários e Cultura (SACC) vinculada à Pró Diretoria de Extensão (PRODEX) da EFOA/CEUFE que oferecia isenção da taxa de inscrição no vestibular e da matrícula aos candidatos de baixa renda, que comprovassem a condição de carência. Além disso, outras ações como assistência médica, psicopedagógica, psicoterápica e ações culturais eram oferecidas a todos os estudantes que estivessem regularmente matriculados.

Em 2005, foi desenvolvido o Programa Bolsa Trabalho que consistia no oferecimento de uma bolsa, em pecúnia, ao discente que exercesse, como contrapartida, uma atividade de trabalho que era supervisionada por um docente ou técnico administrativo da instituição. Alguns critérios eram observados para selecionar os estudantes que participariam desse programa, como a comprovação da situação de carência. Como não havia profissionais do Serviço Social na instituição nessa época, o processo de seleção socioeconômica era realizado pelos integrantes da SACC. O Programa atendia os discentes selecionados por quatro meses durante o semestre e não permitia a acumulação com outros tipos de bolsa da instituição (SOARES, 2016).

De acordo com Araújo (2015) os recursos disponíveis para o financiamento dessas ações proviam da arrecadação oriunda do pagamento das taxas de matrículas e de outras taxas de atividades acadêmicas realizadas na instituição. Contudo, esses recursos não eram suficientes para atender toda a demanda por assistência estudantil, fato que gerou uma demanda reprimida.

Diante desse impasse da falta de recursos e da crescente demanda por atendimento, em 2007, a então Pró-reitoria de Extensão criou a Comissão Provisória de Assistência Estudantil (COPAES), para substituir a SACC e cuidar dos trabalhos relacionados a assistência estudantil. A COPAES era formada por professores, técnicos-administrativos e estudantes. De acordo com Araújo (2015) sua função era deliberar e executar as análises socioeconômicas para selecionar os estudantes com maior grau de pobreza que teriam acesso ao Programa. A partir de 2008, a UNIFAL-MG passou a contar com recursos específicos para a implementação de ações na área da assistência estudantil, como era previsto na Portaria nº 39 de 12 de dezembro de 2007.

Em 2008 uma assistente social ingressa como servidora técnico-administrativa na UNIFAL-MG, e então, é designada pelo reitor como presidente da COPAES. Dessa forma, passa a ser a única responsável pelas análises socioeconômicas, garantindo o sigilo profissional em relação às informações prestadas pelos estudantes, o que antes era totalmente comprometido em relação aos aspectos técnicos e éticos (ARAÚJO, 2015).

Com os recursos disponíveis para a implementação de ações na área da assistência estudantil, outras modalidades de auxílio foram criadas, como alimentação, creche e o auxílio pedagógico (isenção de taxas em eventos internos, pagamentos de subsídios para atividades de campo, dentre outros). Ainda nesse período, o programa bolsa trabalho passou a ser chamado bolsa atividade (SOARES, 2016).

Em 2010, com a criação da Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, a UNIFAL-MG passou a contar com um órgão específico para tratar das demandas apresentadas pelos estudantes relacionadas à assistência estudantil. Araújo (2015) considera a criação da PRACE como uma conquista institucional que foi fruto de muita luta interna da COPAES, do projeto de expansão das universidades que deu origem à Portaria e ao Decreto do PNAES e, principalmente, da luta dos estudantes para terem acesso às condições de permanência na universidade pública.

De acordo com Soares (2016), em 2010 foram construídos dois Restaurantes Universitários na UNIFAL-MG, um na sede em Alfenas e o outro em Poços de Caldas. No entanto, em Varginha o Restaurante Universitário só começou a funcionar em fevereiro de 2017.

Em 2012, os auxílios da assistência estudantil que eram oferecidos aos estudantes sofreram algumas mudanças, o programa bolsa atividade foi extinto e transformado em auxílio-permanência, porém sem a exigência da realização de atividades laborais como contrapartida dos estudantes pelo recebimento do benefício. Foi criado o auxílio-moradia e o valor do auxílio-creche foi reajustado, todos os auxílios passaram a ter a duração de 12 meses, exceto o auxílio alimentação, que era oferecido apenas durante o período letivo (SOARES, 2016)

Em 2014 o regulamento dos Programas de Assistência Estudantil oferecidos na UNIFAL-MG foi aprovado. O documento contém diretrizes e normas para o funcionamento dos Programas de Assistência Estudantil. O capítulo II da Resolução 019/2014 estabelece os auxílios que serão ofertados aos estudantes, como o auxílio-alimentação, auxílio-permanência<sup>16</sup>, auxílio creche e auxílio a atividades pedagógicas<sup>17</sup>. Com a Resolução os estudantes, uma vez inseridos no Programa de Assistência Estudantil, passaram a ter garantida a sua participação no Programa por dois anos e a única exigência para se manterem recebendo os auxílios foi a presença nas aulas.

Em 2018 novos regulamentos da PRACE foram criados, como o próprio Regimento Interno, aprovado pelo CONSUNI em 26 de julho, que prevê a criação dos seguintes departamentos: de Assistência Prioritária, Promoção e Prevenção, de Apoio e Acompanhamento e o departamento de Inclusão e Direitos Humanos. Foi criado também o regulamento do Programa de Assistência Prioritária em 19 de novembro, pela Resolução nº 1/2018 do colegiado da PRACE. Em geral, o que mudou com a aprovação desses regulamentos foi o entendimento sobre a própria política de assistência estudantil na Instituição que foi ampliado, uma vez o regimento interno da PRACE prevê novos departamentos e novas áreas de atuação e os auxílios passaram a ser entendidos como assistência prioritária ao discente e não mais como sinônimo de assistência estudantil.

A PRACE, desde a sua criação, contou com um número restrito de profissionais em sua equipe. Atualmente a equipe é composta por dezesseis pessoas distribuídas entre a sede, os campi fora de sede e a Unidade Educacional e também por mais cinco pessoas que integram o departamento de Inclusão e Direitos Humanos, antigo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

---

16 A partir da Resolução nº 19/2014, o auxílio-moradia passou a não ser mais oferecido, e o auxílio-permanência foi instituído para atender prioritariamente as necessidades básicas com transporte e moradia conforme o que determina o PNAES.

17 O auxílio a atividades pedagógicas visa oferecer aos estudantes apoio pecuniário nas seguintes situações: atividade de campo; participação em eventos científicos e culturais; isenção de taxas em eventos científicos e culturais da UNIFAL-MG; instrumental de aulas práticas; curso de idioma, participação em eventos esportivos representando a UNIFAL-MG e participação em eventos de representação do movimento estudantil oficiais do Diretório Central dos Estudantes (DCE), Diretórios Acadêmicos (DAs) e Centros Acadêmicos (CAs).

Para uma melhor compreensão sobre as características de implantação da assistência estudantil na UNIFAL-MG, apresenta-se o Quadro 2 com principais etapas de sua implementação.

Quadro 2 - Resumo histórico das principais etapas e ações de implantação da assistência estudantil na UNIFAL-MG

<b>SACC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2004: Criação da SACC (Secretaria de Assuntos Comunitários e Cultura), vinculada a Diretoria de Extensão da EFOA/CEUFE.</li> <li>– Isenção de taxa de inscrição no vestibular e na matrícula.</li> <li>– Assistência médica, psicopedagógica e psicoterápica.</li> <li>– 2005: Criação do Programa Bolsa Trabalho.</li> </ul>
<b>COPAES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2007: Extinção da SACC e criação da COPAES (Comissão Permanente de Assistência Estudantil), pela Pró-reitoria de Extensão.</li> <li>– 2008: Implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, conforme a Portaria nº 39/2007.</li> <li>– 2008: Criação de outras modalidades de auxílios como alimentação, creche e auxílio pedagógico.</li> <li>– 2008: Transformação do Programa Bolsa Trabalho em Bolsa Atividade.</li> </ul>
<b>PRACE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2010: Criação da PRACE (Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis).</li> <li>– 2010: Implementação do Decreto PNAES.</li> <li>– 2010: Construção de dois Restaurantes Universitários, um na sede e o outro no campus de Poços de Caldas.</li> <li>– 2012: Extinção da Bolsa Atividade e criação do auxílio permanência e do auxílio moradia.</li> <li>– 2014: Aprovação da Resolução 019/2014, que regulamenta os Programas de Assistência Estudantil.</li> <li>– 2014: Extinção do auxílio moradia.</li> <li>– 2017: Inauguração do Restaurante Universitário no campus de Varginha.</li> <li>– 2018: Aprovação da Resolução 041/2018, que regulamenta o regimento Interno da PRACE e cria novos departamento e áreas de atuação.</li> <li>– 2018: Aprovação da Resolução 01/2018, que regulamenta o Programa de Assistência Prioritária.</li> <li>– 2018: Aprovação da Resolução 02/2014, que regulamenta os Restaurantes Universitários da UNIFAL-MG.</li> </ul>

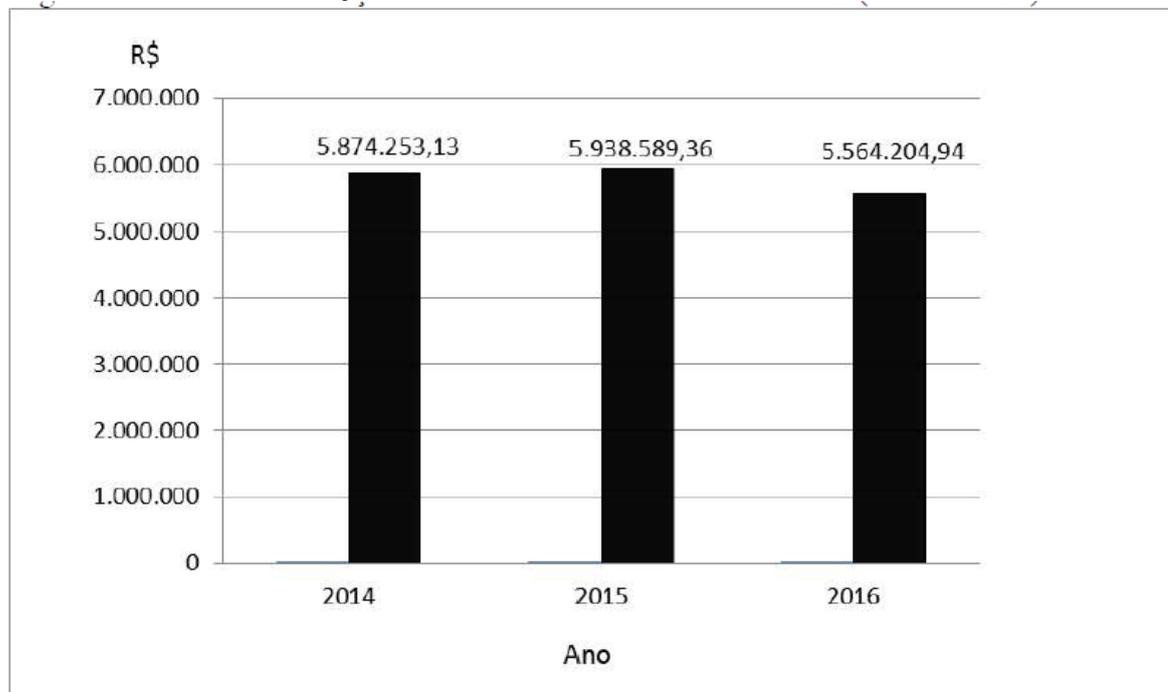
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Apesar da UNIFAL-MG ser uma instituição centenária, a implantação da assistência estudantil é recente, se comparada ao contexto nacional. Assim, compreende-se que o desenvolvimento da assistência estudantil na instituição se iniciou no contexto de expansão das universidades federais e foi marcado por muitas mudanças em um curto espaço de tempo. Mudanças essas relacionadas ao órgão de planejamento e execução da política, bem como aos auxílios oferecidos. Tal fato evidencia que essa política ainda está em fase de consolidação na instituição, sendo necessário mais investimentos e o constante planejamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas, a fim de que as ações de assistência estudantil estejam cada vez mais voltadas para as necessidades dos estudantes.

O trabalho desenvolvido por Barbosa (2018) procurou avaliar a efetividade do PNAES na UNIFAL-MG no período de 2014 a 2016, considerando o produto, as atividades, o objeto e a finalidade do programa. Assim, o autor elaborou os índices de reprovação relativa e de evasão relativa para comparar a proporção de reprovação e de evasão dos alunos assistidos e não assistidos pelo PNAES na UNIFAL. Nos resultados da pesquisa, o autor observou que no aspecto da evasão o PNAES foi efetivo em todos os cursos analisados, pois os estudantes assistidos evadiram em proporção igual ou menor que os estudantes não assistidos pelo programa. Em relação à reprovação o PNAES foi efetivo em mais de 60% dos cursos analisados. Desta forma, o autor concluiu que o PNAES na UNIFAL-MG foi um sucesso para o período analisado com relação à evasão, porém no aspecto reprovação, faz a ressalva de que há a necessidade de realização de estudos que busquem identificar os motivos das reprovações entre os estudantes assistidos.

Em seu estudo, Barbosa (2018) também demonstrou que o aumento de alunos assistidos pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE) não foi acompanhado pelo aumento real do orçamento direcionado ao PNAES no período de 2014 a 2016, conforme mostram os Gráficos 5 e 6 a seguir:

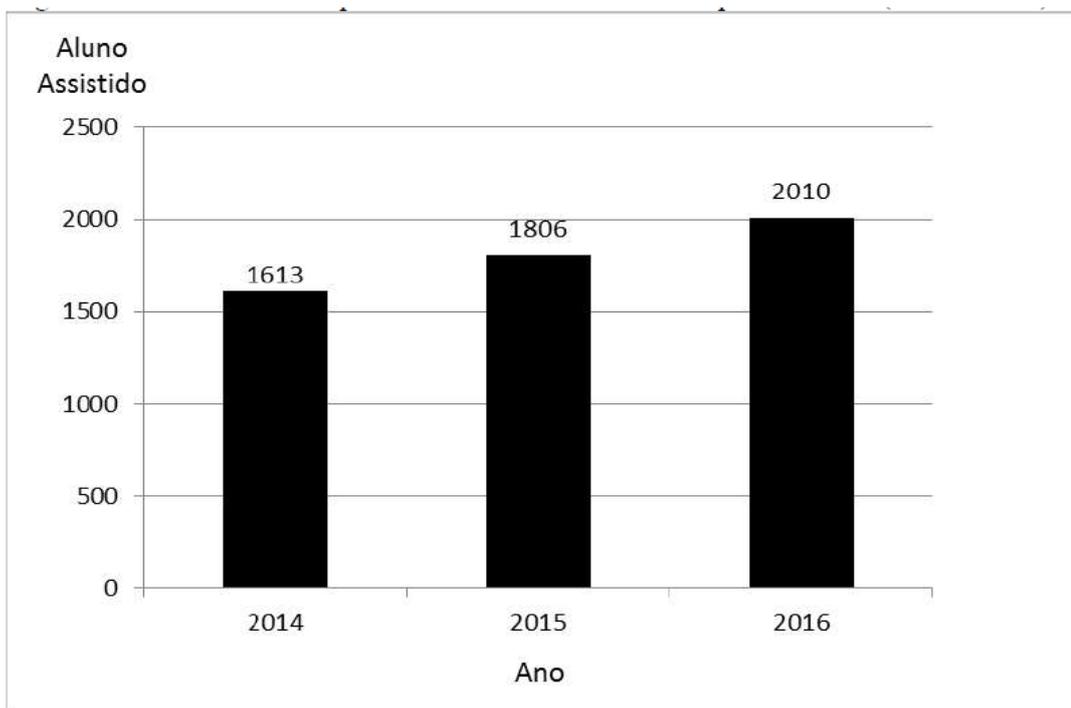
Gráfico 5 - Gráfico do Orçamento do PNAES na UNIFAL-MG (2014 a 2016)



Fonte: BARBOSA (2018, p. 58).

Nota: Valores corrigidos para 2016.

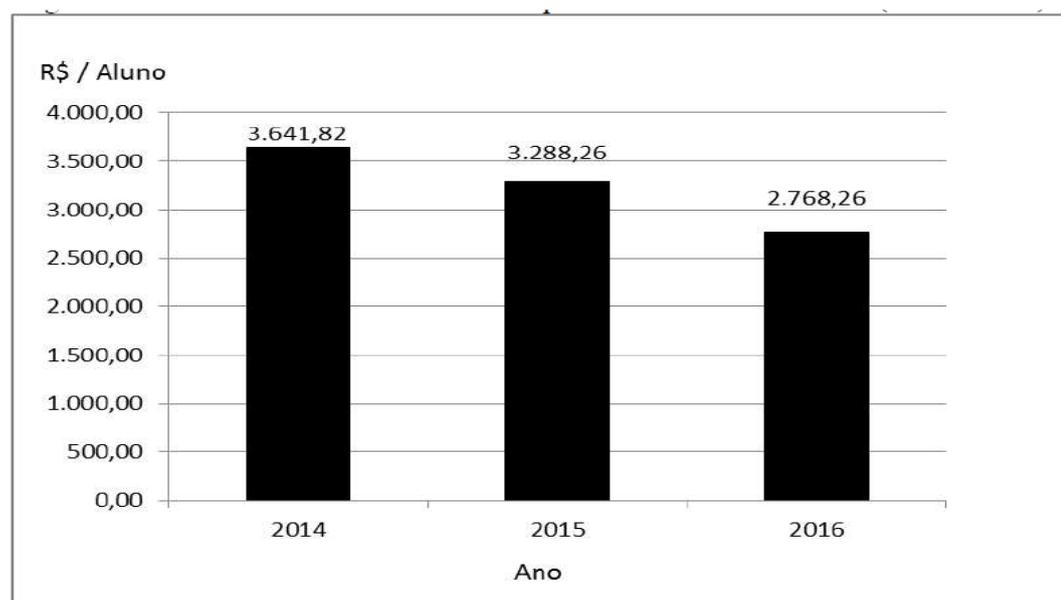
Gráfico 6 - Gráfico com a quantidade de alunos assistidos pelo PNAES (2014 a 2016)



Fonte: BARBOSA (2018, p. 59).

A diminuição dos recursos destinados à assistência estudantil frente ao aumento da demanda pelo atendimento implica na diminuição do valor médio do auxílio por estudante, conforme é possível observar no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Gráfico com o valor o valor de auxílio por aluno na UNIFAL-MG (2014 a 2016)



Fonte: BARBOSA (2018, p. 59).

O aumento da demanda por assistência estudantil e a escassez de recursos é uma realidade vivida não apenas pela UNIFAL-MG como também por outras IFES, como foi discutido no tópico anterior. A restrição orçamentária impacta negativamente nas ações voltadas à permanência dos estudantes. Afinal, tal fato faz com que a política de assistência estudantil se torne cada vez mais focalizada e seletiva, o que pode comprometer a qualidade dos serviços.

Em 2017 a assistência estudantil na UNIFAL-MG atendeu 2.057 estudantes, conforme apontam os dados do Relatório de Gestão da PRACE. Desses, uma média mensal de 999 estudantes foram atendidos com o auxílio permanência, 1.714 estudantes/mês usufruíram do auxílio alimentação, 126 estudantes por mês solicitaram o auxílio a atividades pedagógicas e aproximadamente 47 estudantes por mês receberam o auxílio creche. Contudo, percebe-se que para a consolidação da assistência estudantil na UNIFAL-MG ainda são necessários investimentos financeiros e humanos, bem como o desenvolvimento de ações e de pesquisas que se proponham a pensar a assistência estudantil para além do oferecimento de auxílios e que possam avançar nas estratégias para o apoio não só à permanência material, mas também à permanência simbólica dos estudantes.

Nesse sentido, acredita-se que o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos que tenham por objetivo pensar as diversas condições de permanência dos estudantes possa contribuir para a consolidação da assistência estudantil na Instituição como também para o desenvolvimento de ações que atendam de forma ampla as demandas relacionadas à permanência dos estudantes na universidade.

No próximo tópico busca-se refletir sobre o conceito teórico de permanência estudantil que embasará este trabalho, bem como apresentará alguns estudos empíricos sobre as condições de permanência de estudantes de camadas populares e de estudantes-mães nas universidades.

#### 2.3.4 O Conceito de Permanência Estudantil e as Peculiaridades da Permanência da Estudante-Mãe na Universidade

De acordo com Santos (2014), apenas recentemente a literatura sobre a educação superior no Brasil ampliou os seus estudos sobre o acesso, de maneira a contemplar questões relacionadas à permanência. Dois estudos sobre esse tema específico serão destacados a seguir, o de Zago (2006) que investigou o acesso e a permanência de estudantes de camadas populares

na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o de Santos (2009) que pesquisou em sua tese de doutorado as condições de permanência de estudantes cotistas negros na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em seu estudo, Zago (2006) constatou que para os jovens das camadas populares o ingresso na universidade representa uma vitória, porém, a finalização do curso também significa outra grande conquista, pois mesmo o ensino sendo gratuito, como é oferecido nas universidades públicas, é necessário suprir as necessidades básicas como alimentação, moradia, transporte, recursos didáticos dentre outras necessidades. Para atender as necessidades materiais e se manterem na universidade, os estudantes investigados por Zago (2006), desempenhavam algum tipo de trabalho em tempo integral ou parcial.

Zago (2006) ressalta ainda que os desafios à permanência dos estudantes de camadas populares na universidade vão além dos aspectos materiais. Em muitas situações os estudantes vivenciam o dilema entre o que gostariam de fazer e o que é possível de ser feito frente a carga horária de trabalho, as exigências do curso, tempo insuficiente para a realização de atividades do curso, a falta de recursos financeiros para adquirir livros e para participar de eventos acadêmicos, como também para frequentar o teatro ou o cinema. Zago (2006) identificou que para enfrentar esse tipo de situação os estudantes refugiam-se no isolamento social. A autora conclui que a inserção de estudantes das camadas populares na educação superior não oculta as diferenças sociais entre os demais estudantes, pelo contrário, essas diferenças são reafirmadas na composição social dos cursos, como também nas diversas dimensões da vida acadêmica.

Da mesma forma que Zago (2006), Santos (2009) define dois tipos de permanência estudantil e as denomina de permanência material e permanência simbólica. A primeira está relacionada as necessidades materiais objetivas que o estudante precisa satisfazer para concluir seu curso, ou seja, alimentação, moradia, transporte, material didático, dentre outras. Enquanto a permanência simbólica diz respeito ao processo de identificação, reconhecimento e pertencimento ao grupo. Contudo, Santos (2009) trouxe um aspecto novo para o debate sobre a permanência de estudantes pobres na educação superior que é a discussão étnico racial. Segundo a autora, os estudantes cotistas negros oriundos de famílias com menor poder aquisitivo enfrentam maiores desafios para permanecer na universidade em relação aos estudantes brancos não cotistas, pois sofrem discriminação racial e social. Como forma de enfrentar essa situação de dupla discriminação esses estudantes criam estratégias e práticas para a permanência na universidade, como o trabalho remunerado. Entretanto, a autora considera o trabalho remunerado como um risco à permanência simbólica dos estudantes, pois quando este não tem relação com a área de estudo pode repercutir negativamente no desempenho e na vida

acadêmica do estudante, ocasionando o sentimento de não pertencimento ao grupo e consequentemente a exclusão. Porém se a atividade desempenhada tem relação com a área de estudo (monitoria, estágio, iniciação científica dentre outros) poderá contribuir positivamente com o desempenho do estudante, uma vez que possibilitará um maior contato com área acadêmica. Os resultados empíricos encontrados por Santos (2009) revelaram que a permanência material e simbólica dos estudantes cotistas negros na UFBA ainda estava em processo de construção, caracterizado por poucos projetos institucionais e por um conjunto de estratégias informais criadas pelos estudantes para conseguirem permanecer na universidade.

Com o intuito de definir o conceito de permanência utilizado em seu estudo, Santos (2009) faz uma reflexão filosófica, a partir das denominações kantianas de tempo, simultaneidade e sucessão, e o define como ato de duração no tempo que possibilita não só a constância do indivíduo como também a sua transformação numa nova forma de existência. “Permanecer é estar e ser *continuum* no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” (SANTOS, 2009, p. 68). Dessa forma, a autora concebe três dimensões constitutivas da permanência: a) permanência enquanto duração (tempo), que possibilitará ao estudante a transformação individual, b) a simultaneidade na permanência que se refere à transformação do indivíduo e do meio social no qual está inserido e c) sucessão ou pós-permanência, que é possibilidade do estudante que conseguiu permanecer na universidade até concluir o curso superior e continuar os estudos na pós-graduação.

A primeira dimensão da permanência, abordada por Santos (2009) está intrinsecamente relacionada à permanência material do estudante. A forma com a qual esse estudante supre suas necessidades materiais, para permanecer na universidade, irá interferir na sua participação na vida acadêmica. Durante o curso, o estudante poderá contar com algum benefício institucional que apoie sua permanência (auxílio alimentação, permanência, moradia, transporte, dentre outros) e com isso ter a oportunidade de se manter apenas estudando e vivenciando de forma plena a universidade. Enquanto outros estudantes poderão permanecer no curso, porém com pouca participação na vida acadêmica devido à necessidade de ter que trabalhar para garantir o seu sustento e sua permanência na universidade. Ainda nesta dimensão, a autora acrescenta que ao permanecer no curso, pode ocorrer a transformação individual do estudante que é propiciada pelos conhecimentos adquiridos, pelo ambiente, pela convivência e etc., e essa transformação, poderá ser mais ou menos impactante, pois também está relacionada a sua participação na vida acadêmica.

A segunda dimensão se refere ao acesso dos jovens à educação superior por meio das políticas de ações afirmativas. Segundo Santos (2009) na medida em que estudantes negros,

oriundos de famílias de baixa renda, ingressam na universidade, a trajetória desses jovens passa a ser reconhecida em seu meio social e familiar, estimulando assim o ingresso de outros jovens que passam a enxergar a educação superior como um “caminho possível”.

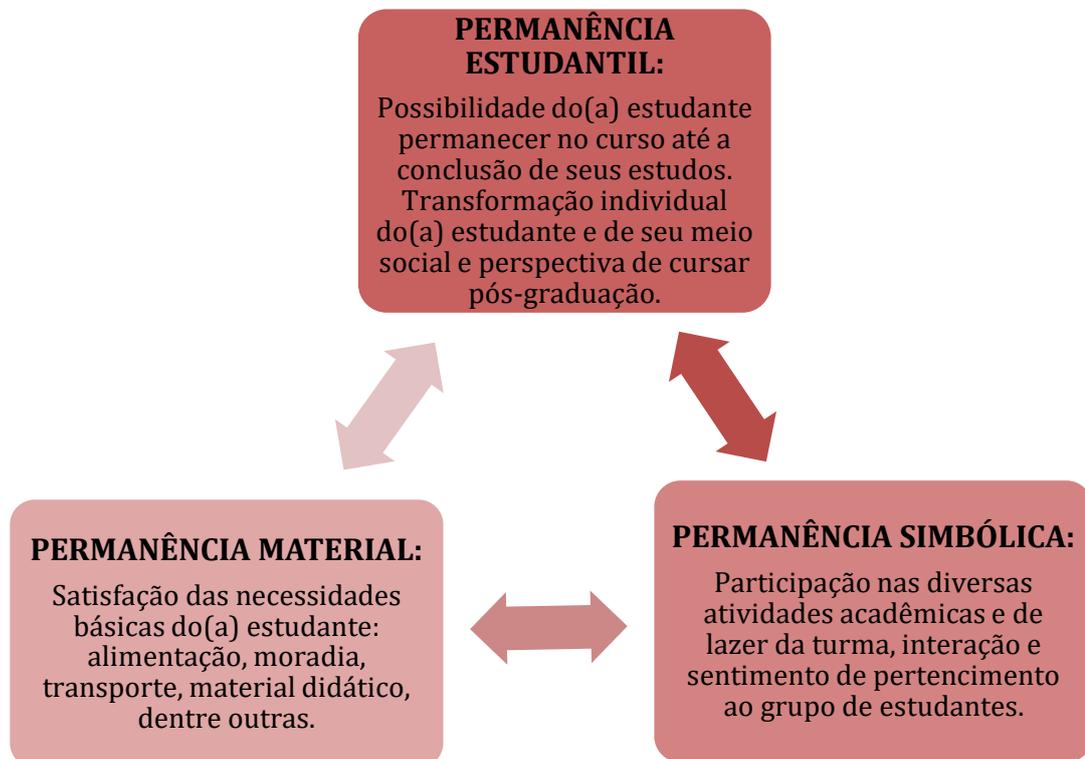
A terceira dimensão, por sua vez, fala sobre as possibilidades de permanência em outros níveis acadêmicos. De acordo com Santos (2009), a permanência qualificada do estudante negro, a qual o possibilita viver inteiramente a universidade até a conclusão do curso, é uma etapa importante para a sua inserção em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Em suma, a autora concebe permanência como:

[...] a possibilidade do estudante em manter os seus estudos até o final do curso, preferencialmente com qualidade suficiente que lhes permita a transformação individual e do seu meio social e, com vistas aos estudos na pós-graduação [...] (SANTOS, 2009, p. 77).

Visando uma melhor compreensão sobre o conceito de permanência elaborado por Santos (2009) bem como sobre os dois tipos de permanência a material e a simbólica, elaborou-se a Figura 1 representada a seguir.

Figura 1 – Conceito de permanência, segundo Santos (2009)



Dessa forma, observa-se que a permanência estudantil possui dois sentidos diferentes, um que envolve a permanência material e o outro que se refere a permanência simbólica dos estudantes. Assim, a permanência com qualidade somente será alcançada na medida em que a satisfação das necessidades básicas dos estudantes, a participação nas atividades acadêmicas e a interação com os demais estudantes ocorra. Para Santos (2009), é muito claro que as ações voltadas para a permanência estudantil não podem ser resumidas ao assistencialismo, sendo necessárias ações que possam apoiar também a permanência simbólica dos estudantes, ou seja, que contribuam para o processo de interação, reconhecimento e pertencimento ao grupo.

O conceito de permanência, desenvolvido por Santos (2009), embasará o presente trabalho, que se propõe a investigar as condições de permanência das estudantes-mães, beneficiárias do auxílio creche, na UNIFAL-MG. Contudo, vale ressaltar que a permanência delas na universidade é ainda mais singular, tendo em vista que além das necessidades básicas e simbólicas que são comuns a todos os estudantes, elas têm outras necessidades sociais, relacionadas à vida familiar, que precisam ser atendidas para que consigam permanecer na universidade, por exemplo, o cuidado com os filhos. A seguir serão apresentados os trabalhos de Urpia (2009), Ávila (2010) e Santos (2014) que abordam a problemática vivenciada por estudantes-mães para conseguirem permanecer na universidade.

O estudo de Urpia (2009) investigou a experiência de jovens estudantes que se tornaram mães durante o percurso universitário. Assim, analisou, a partir dos relatos autobiográficos e da observação participante na Creche-UFBA, os significados dessa experiência, construído por essas estudantes. A autora, em seu estudo, buscou cruzar três categorias de análise, ou seja, maternidade, contexto acadêmico e juventude. Participaram da pesquisa mulheres na faixa dos 19 aos 25 anos de idade.

Urpia (2009) considera a experiência de mulheres jovens que se tornam mãe no contexto universitário como algo desafiador, principalmente devido à condição de dependência financeira em relação à família. O estudo evidenciou que o percurso percorrido por essas estudantes é marcado por “retomadas”, ou seja, elas voltam a tomar caminhos que haviam abandonado, como a retomada dos estudos, de relações amorosas, amizades, da casa dos pais, do curso, da disciplina, do semestre, dentre outras. A autora ressalta que o êxito na retomada do curso não irá depender unicamente do esforço e da boa vontade da estudante-mãe, mas depende de inúmeras variáveis que elas não conseguem controlar. Nesse sentido, as estudantes-mães precisam se superar dia após dia, a fim de realizar a conciliação entre as tarefas acadêmicas, os cuidados com o filho, os afazeres domésticos e, às vezes, também com o trabalho formal. A autora ressalta que a estudante-mãe, para dar conta de todas essas

atribuições, está sempre recomeçando e, assim, vai criando os caminhos possíveis para enfrentar os desafios que surgem cotidianamente, como preconceitos, prescrições de gênero, adaptação dos filhos à creche, sobrecarga do trabalho doméstico, dentre outros. Segundo Urpia (2009) é a perspectiva de um futuro melhor que leva essas mulheres a não desistirem diante de todas as dificuldades que surgem durante o percurso universitário.

Para conseguirem permanecer na universidade na condição de estudantes-mães, essas mulheres mobilizam recursos externos como a família, a creche, amigos, dentre outros. Contudo, Urpia (2009) ressalta que esses não devem ser os únicos recursos com os quais essas jovens possam contar, pois é necessário o apoio institucional da universidade, de modo que as políticas de assistência passem a contemplar as diferentes demandas estudantis, inclusive das estudantes-mães.

De acordo com a autora, a categoria da estudante-mãe permanece obscurecida na universidade e considera que as políticas de assistência estudantil, como a creche universitária, são importantes ações, porém acredita que há outros mecanismos e recursos possíveis que podem ser utilizados como forma incentivar a retomada do curso e de apoiar a permanência das estudantes-mães na instituição, como a flexibilidade da oferta de horários, a possibilidade de entrega posterior de material de estudo, como forma de justificar a falta por motivo de saúde do filho, disponibilização de um espaço de acolhimento onde a estudante-mãe possa amamentar, descansar um pouco ou estudar nos horários vagos, dentre outros.

A pesquisa realizada por Ávila (2010) problematiza o acesso e a permanência na universidade pública de mulheres oriundas de camadas populares que conciliam os estudos, o cuidado com os filhos e o trabalho doméstico e profissional. Essas mulheres ainda são provedoras ou co-provedoras da renda familiar e estão matriculadas em cursos noturnos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Na investigação empírica foram realizados estudos de casos múltiplos com 15 mulheres. A autora pesquisou a trajetória escolar dessas mulheres na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), considerando a história de vida dos ancestrais e das entrevistadas, o contexto familiar e social dessas estudantes bem como algumas dimensões da vida universitária, como a escolha do curso, o desempenho acadêmico, o sucesso escolar e as estratégias utilizadas por essas mulheres para conseguirem “sobreviver” na universidade.

Em seu estudo, Ávila verificou que essas mulheres aproveitam ao máximo o tempo que têm de intervalo entre o trabalho e as atividades acadêmicas, para a realizarem o trabalho doméstico. Sobre a divisão do tempo entre o trabalho doméstico e as tarefas acadêmicas, elas disseram priorizar as atividades acadêmicas. A pesquisa apontou que o cuidado e o bem-estar

dos filhos pequenos é a atividade doméstica que mais preocupa as mulheres e que pode se tornar um fator de impedimento determinante para a permanência da estudante-mãe na universidade.

Em relação à escolha do curso, Ávila verificou que a maior parte das mulheres tinham outra opção de curso, diferente do que ingressaram. A maioria delas estavam matriculadas em cursos de licenciatura, considerados de baixo prestígio social, e concentravam-se no curso de Pedagogia, área predominantemente feminina. Segundo a autora, a escolha por cursos de baixa procura e baixo prestígio social ocorreu de forma intencional e racional, pois para as mulheres que participaram da pesquisa essa era a única forma de ingressar em uma universidade pública. Para permanecerem no curso de graduação, essas mulheres se utilizavam de algumas estratégias de escolarização, como aproveitar ao máximo o tempo em sala de aula e fazer anotações durante a aula. Sobre a frequência às aulas, elas disseram que só costumam faltar em casos de extrema necessidade, pois precisam de precaver quanto ao futuro, em caso de precisarem ficar com os filhos por motivo de doença. Contudo, Ávila (2010) verificou que, às vezes, “matar aula” é uma estratégia utilizada por essas mulheres para conseguirem fazer um trabalho avaliativo, ou estudar para uma prova.

O planejamento e a organização do tempo são determinantes para o sucesso universitário das estudantes-mães em tripla jornada, entretanto, Ávila (2010) constatou que apesar delas terem consciência disso, nem sempre conseguem planejar e administrar o tempo dedicado aos estudos. Tal fato evidencia a insuficiência do tempo para atender todas as demandas da vida acadêmica. Em relação ao desempenho acadêmico das estudantes pesquisadas, a autora, verificou que, em geral, elas estão satisfeitas com o próprio desempenho acadêmico: apesar desejarem fazer melhor, elas vibram com suas conquistas, ainda que as considerem limitadas. A impossibilidade de um desempenho satisfatório está atrelada à falta de tempo para a dedicação de forma quantitativa e qualitativa aos estudos. Outras dificuldades vivenciadas e apontadas por essas mulheres, que interferem no desempenho acadêmico são o sono, o cansaço, a falta de concentração devido às inúmeras atribuições e o grau de dificuldade do curso.

De acordo com Ávila (2010) a rede de configuração familiar das estudantes-mães, sobretudo daquelas que têm filhos pequenos, é um fator relevante de sucesso ou fracasso escolar, pois verificou que os relatos das expectativas e limitações dessas mulheres em relação ao sucesso escolar dependem, em grande parte, do apoio recebido pela família marcado por relações de interdependência. Contudo, Ávila considera que apenas o apoio da rede de configuração familiar não é suficiente para o sucesso universitário das mulheres entrevistadas. A possibilidade de permanência na universidade exige dessas a criação de diferentes estratégias

de “sobrevivência”. Por fim, Ávila conclui que as estudantes-mães em tríplice jornada são conscientes de suas limitações e desafios, porém insistem em permanecer mesmo diante das dificuldades e oposições.

O estudo realizado por Santos (2014) compreende que o acesso ao ensino superior pelas estudantes-mães não implica na garantia de permanência e conclusão do curso. Ao contrário, a condição de estudante-mãe requer a criação de estratégias para a finalização dos estudos. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi verificar como acontecem os percursos universitários e quais são as metodologias empregadas pelas estudantes-mães durante a permanência no curso. Na pesquisa realizada por Santos (2014) foram entrevistadas quatro estudantes que eram mães, trabalhavam e estavam cursando os Bacharelados Interdisciplinares da UFBA.

Os dados coletados revelam que o ingresso da mãe-trabalhadora-estudante na universidade se assemelha ao início de um itinerário repleto por bifurcações, avanços, paradas e recomeços (SANTOS, 2014). Nesse sentido, o principal desafio vivenciado por essas mulheres é o de se afiliarem à universidade. De acordo com a autora, as estudantes-mães pesquisadas criam etnométodos para conseguir conciliar os estudos, família e trabalho, a fim de permanecer na universidade até a finalização do curso. Essas estratégias são diversas e ultrapassam a dimensão individual, sendo necessária a formação de uma rede de suporte tripla, ou seja, familiar, social e institucional. De acordo com Santos (2014), para as estudantes interlocutoras da pesquisa, o ingresso na educação superior por meio dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar representa uma escolha duplamente estratégica por se tratar de uma via de acesso mais democrática em uma universidade pública com tradição de excelência, com a possibilidade da progressão linear de alta seletividade. A autora identificou ainda que todas as estudantes pesquisadas demonstraram a intenção de continuar os estudos, seja em cursos profissionalizantes ou na pós-graduação.

De acordo com Santos (2014), o fato da UFBA ser uma universidade pública e gratuita foi fundamental para as estudantes acessarem a educação superior. Contudo, verificou que elas acessaram muito pouco as políticas de assistência estudantil. A autora conclui o estudo, apontando para a incapacidade das políticas de permanência atender os diferentes perfis de estudantes.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A busca pelo conhecimento científico requer “investigação metódica e sistemática da realidade” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 1). Portanto, esta seção apresenta os procedimentos metodológicos que foram adotados na pesquisa. Inicialmente aborda o *locus* e os sujeitos da pesquisa, para posteriormente apresentar a opção metodológica referente à coleta e análise dos dados.

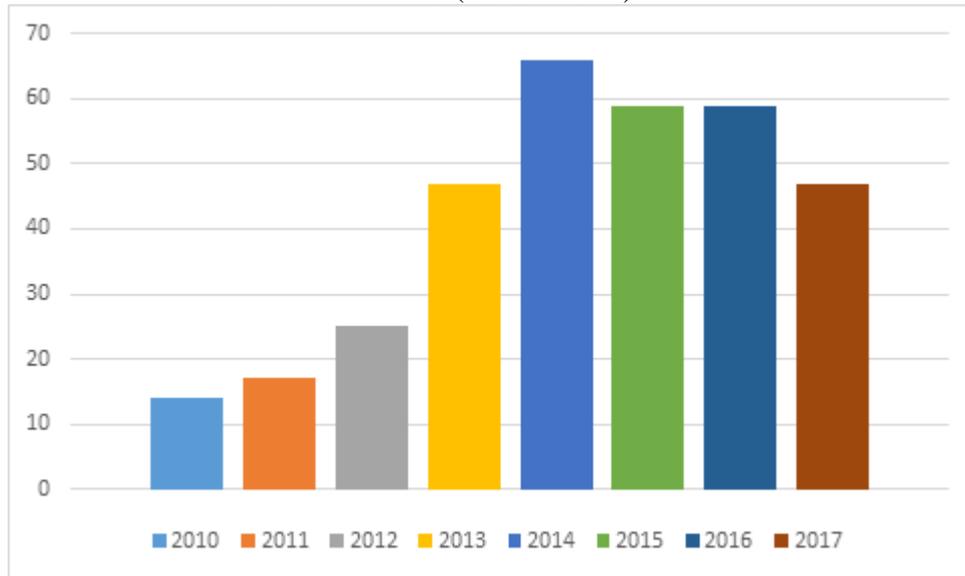
#### 3.1 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na UNIFAL-MG, que atualmente oferece cursos de graduação à distância, pós-graduação *lato e stricto sensu* e mais 30 cursos de graduação presenciais. No ano de 2018 contava com 5.852 estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais, desses, 2.487 estudantes são do sexo masculino, enquanto 3.365 do sexo feminino.

As ações de assistência estudantil desenvolvidas na Instituição se iniciaram em 2004, porém só em 2010 foi criada uma pró-reitoria específica para gerir as ações nessa área. Em 2014, foi formalizado o regulamento do Programa de Assistência Estudantil (PAE) desta universidade. Dentre os auxílios oferecidos pelo PAE, está o auxílio-creche, benefício concedido a estudantes (mulheres e homens) com filhos que tenham idade inferior a seis anos completos.

Informações dos Relatórios de Gestão da PRACE mostram que desde 2010 o auxílio-creche vem sendo oferecido na instituição. Em 2012 o valor do auxílio-creche foi reajustado para R\$100,00 e até então não houve mais reajustes em relação a este auxílio. O número médio de beneficiários deste auxílio foi crescente de 2010 até o ano de 2014, apresentando uma queda a partir de 2015 (GRÁFICO 8).

Gráfico 8 - Gráfico com o número médio de alunos atendidos com o auxílio creche na UNIFAL-MG (2010 a 2017)



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações dos Relatórios de Gestão da PRACE.

A queda no número de beneficiários desse auxílio, registrada a partir de 2015, pode ser explicada por dois fatores. O primeiro é o aumento da idade dos filhos dos estudantes beneficiários, pois assim que a criança completa 06 anos os pais deixam de ser beneficiários do auxílio-creche. O outro fator pode estar relacionado ao fato dos estudantes solicitantes não preencherem todos os requisitos previstos no PAE para se tornarem beneficiários deste auxílio.

Os dados da PRACE apontam que o número de estudantes com filhos na UNIFAL-MG é maior do que o número de estudantes beneficiários com o auxílio creche, pois o número de solicitações do auxílio creche tem sido superior ao número contemplado (TABELA 8). Os principais motivos que levam ao não atendimento do pedido de auxílio-creche são: documentação incompleta, não entrega da documentação solicitada no Edital, não possuir perfil para o atendimento pelo PAE, ou outros motivos como filhos com idade superior a 06 anos.

Tabela 8 – Número de requisições do auxílio creche por Edital de ingresso no Programa de Assistência Estudantil da UNIFAL-MG (1º semestre letivo de 2013 ao 1º semestre letivo de 2018)

(continua)			
Ano/Número do Edital	Número de requisições	Requisições atendidas	Requisições não atendidas
2013/01	70	52	18
2013/02	12	7	5
2013/03	11	10	1

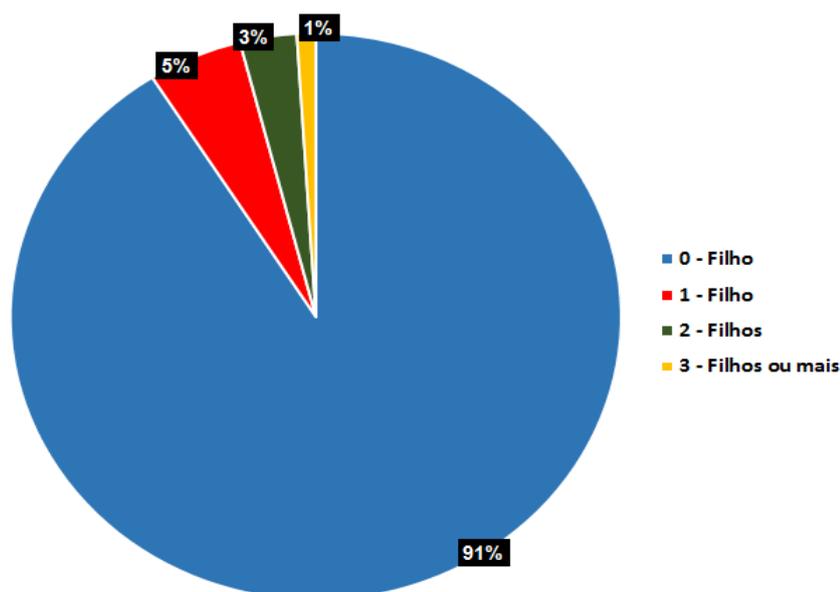
Tabela 8 – Número de requisições do auxílio creche por Edital de ingresso no Programa de Assistência Estudantil da UNIFAL-MG (1º semestre letivo de 2013 ao 1º semestre letivo de 2018)

Ano/Número do Edital	Número de requisições	(conclusão)	
		Requisições atendidas	Requisições não atendidas
2014/01	49	43	6
2014/02	05	05	0
2015/01	34	20	14
2015/03	11	7	4
2016/01	21	12	09
2016/02	10	06	04
2017/01	20	09	11
2017/02	05	01	04
2018/01	26	04	22

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da UNIFAL-MG (2018).

A UNIFAL-MG, não possui informações oficiais sobre o número de estudantes matriculados que tenham filhos, contudo, os microdados da IV Pesquisa Nacional sobre o Perfil Socioeconômico e Cultural dos discentes de graduação, realizada pelo FONAPRACE em 2014, apresenta algumas informações sobre os estudantes com filhos na Instituição. De modo que, dentre os 1.656 estudantes da UNIFAL-MG participantes da pesquisa, 150 (9%) tinham um ou mais filhos e destes 102 estudantes eram mulheres e 48 eram homens (GRÁFICO 9).

Gráfico 9 – Percentual de estudantes com filhos na UNIFAL-MG em 2014



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados referentes a UNIFAL-MG, da IV Pesquisa do perfil socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação, realizada pelo FONAPRACE.

O Decreto PNAES estabelece dez grandes áreas de ação da assistência estudantil, das quais o apoio aos estudantes com filhos faz parte. Neste sentido o auxílio creche é a ação mais comum desenvolvida pelas universidades federais brasileiras, tendo em vista que a grande maioria não dispõe de creches universitárias ou outras formas de apoio a esse grupo de estudantes.

Dados extraídos do sistema PAE<sup>18</sup> em 15/08/2018 evidenciaram que há estudantes com filhos, beneficiários do auxílio-creche, em todos os espaços educacionais da UNIFAL-MG. O relatório de beneficiários mostra que na referida data 66 discentes recebiam o auxílio-creche. Desses, 51 são do sexo feminino enquanto 15 do sexo masculino. Eles estão distribuídos pelos seguintes cursos: Biotecnologia, Pedagogia, Medicina, Matemática, Letras, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Nutrição, Farmácia, Odontologia, História, Enfermagem, Geografia, Física, Fisioterapia, Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Administração Pública e Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Sendo que aproximadamente 63% desses estudantes ingressaram pelo sistema de cotas, 65% possuem Coeficiente de Desempenho Acadêmico (CDA) maior que 6 e que 44% apresentavam no histórico de curso intercorrências, como: trancamento, mudança de curso ou desistência.

As 51 estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG são os sujeitos desta pesquisa e, portanto, a unidade de análise deste estudo. Segundo Collis e Hussey, (2005), unidades de análise podem ser compreendidas como objetos, eventos, fenômenos ou casos estudados pelas pesquisas sociais sobre os quais se coletam e analisam dados.

Como não existem dados precisos sobre o universo de estudantes com filhos na UNIFAL-MG, optou-se por utilizar as informações sobre as estudantes-mães, beneficiárias do auxílio-creche, do PAE, por considerar essa fonte de dados segura e também por compreender que as estudantes-mães, beneficiárias desse auxílio, representam mulheres que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, possuem filhos que ainda estão na primeira infância, fase do desenvolvimento em que a criança ainda requer muito cuidado e assistência da mãe, fato que torna peculiar as condições de permanência dessas mulheres na universidade. Outro fator que influenciou a escolha dos sujeitos dessa pesquisa foi a relação da pesquisadora com a assistência estudantil, uma vez que em seu cotidiano de trabalho é comum se deparar com as dificuldades de permanência das estudantes-mães.

---

<sup>18</sup> Os dados informatizados do sistema PAE (UNIFAL-MG) são dinâmicos e se alteram conforme os registros do Sistema Acadêmico, não permitindo o acesso posterior ao mesmo banco de dados.

Considerando os objetivos da pesquisa, acredita-se que as estudantes-mães, beneficiárias do auxílio-creche, são uma unidade de análise estratégica para se compreender a relação da assistência estudantil com a permanência estudantil na UNIFAL-MG.

### 3.2 ABORDAGEM, OBJETIVOS E AMOSTRAGEM

O presente estudo se caracteriza por sua natureza quantitativa e descritiva. De acordo com Silva, Lopes e Braga Júnior (2014) a pesquisa de abordagem quantitativa deve ser uma opção escolhida quando se tem dados numéricos, existe um problema definido, literatura e informações a respeito do objeto de estudo. Assim, nas pesquisas quantitativas os dados coletados podem ser quantificados e medidos (MARTINS; THEÓPHILO, 2009). Compreende-se que o levantamento de dados quantitativos sobre o objeto de estudo dessa pesquisa é necessário, tendo em vista que não existem dados oficiais da UNIFAL-MG específicos sobre o tema investigado, que é a permanência das estudantes-mães.

O objetivo desta pesquisa é descritivo, o que, segundo Gil (2010, p. 28), consiste em buscar “a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Deste modo as pesquisas descritivas se preocupam em estudar as características de determinado grupo ou levantar opiniões, atitudes e crenças de certa população” (GIL, 2010; PRADANOV; FREITAS, 2013).

A compreensão de amostragem nas pesquisas sociais envolve a definição de alguns conceitos relevantes, como: universo ou população e amostra. De acordo com Gil (2010) população pode ser entendida como o conjunto determinado de elementos possuidores de características e amostra é um subconjunto da população, do qual é possível construir ou estimar as características dessa população ou universo.

A amostra utilizada no levantamento empírico desta pesquisa classifica-se como não probabilística por conveniência. Segundo Mattar (1996) a utilização desse tipo de amostragem justifica-se quando existe dificuldade de acesso à população.

Assim, procurou-se contatar, através de *e-mail* e redes sociais, toda a população desta pesquisa, representada pelas 51 estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG durante o primeiro semestre letivo de 2018. Desse universo, obteve-se o retorno de 44

dessas mulheres, que responderam ao questionário criado a partir do *Google Forms* e que, portanto, constituem a amostra deste estudo.

### 3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados para a realização da pesquisa aconteceu em duas etapas e através da utilização de duas fontes distintas. O primeiro levantamento de dados possui caráter documental, pois trata-se da utilização de dados secundários disponíveis em banco de dados institucionais da UNIFAL-MG. Os dados extraídos dos relatórios de beneficiários contemplam informações sobre a idade, tipo de ingresso, curso, coeficiente de desempenho acadêmico, turno de estudo e ocorrência de registro de licença maternidade no histórico de curso das estudantes. De acordo com Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a compreensão e análise dos mais diversos tipos de documentos.

Os dados coletados a partir da pesquisa documental dos relatórios do sistema PAE completaram as informações sobre os traços do perfil socioeconômico e acadêmico das estudantes-mães, beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG.

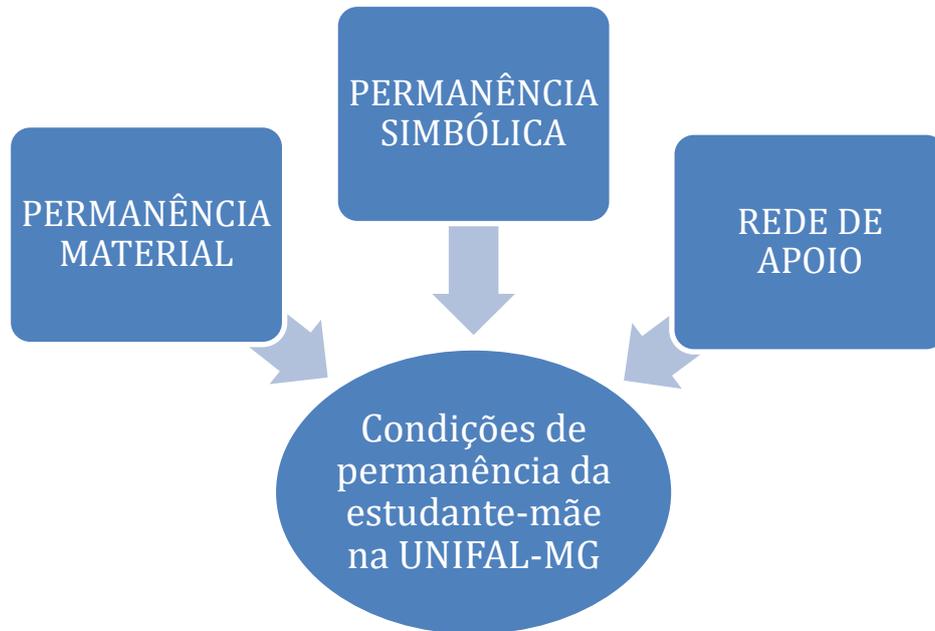
A segunda etapa da coleta de dados ocorreu através da aplicação de questionário semiestruturado, composto por questões objetivas e descritivas que contribuíram para alcançar os objetivos da pesquisa. O questionário elaborado foi enviado por *e-mail* para 51 estudantes que eram beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG, durante o primeiro semestre letivo de 2018. Segundo Gil (2010 p. 121), “o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações”. O questionário deve ainda traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas que forneçam ao pesquisador dados para descrever determinado fenômeno (GIL, 2010).

Portanto, por meio do questionário objetivou-se levantar informações sobre as condições de permanência das estudantes-mães, que são atendidas pela assistência estudantil na UNIFAL-MG e recebem o auxílio-creche.

Baseado nos dados da realidade institucional que envolve a assistência estudantil e no referencial teórico sobre o tema, apresenta-se o mapa conceitual (FIGURA 2) que aborda a síntese de investigação e análise dos dados com o intuito de responder aos seguintes

questionamentos: quais as condições de permanência material e simbólica das estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG? Como se configura a rede de apoio à permanência dessas estudantes-mães na UNIFAL-MG?

Figura 2 - Mapa conceitual para a coleta e análise dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

O objetivo da pesquisa buscou compreender de que modo às condições de permanência das estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG impactam no percurso acadêmico delas.

Assim, criou-se o mapa conceitual, representado pela Figura 2, que subsidiou a construção do questionário utilizado na coleta de dados da pesquisa. Após a elaboração das questões do questionário foram realizados testes com duas estudantes-mães, que compunham o público-alvo deste estudo. Foi enviado um e-mail solicitando o preenchimento do questionário - modelo para cada uma das estudantes. Após o retorno dos testes, as questões foram reformuladas e a versão final do questionário (APÊNDICE A) contou com 45 questões. Outras questões do questionário abordaram o perfil socioeconômico e acadêmico, como raça, tipo de escola em que se formou no ensino médio, trancamento geral de matrícula, situação conjugal, horas dedicadas ao trabalho doméstico, quantidade de filhos, cidade de origem, residência atual, renda familiar, principal mantenedor da renda familiar e a escolaridade das mães e dos pais.

Ao final do questionário foi inserida uma questão descritiva em que as estudantes-mães poderiam sugerir ações mudanças que melhorassem suas condições de permanência na universidade.

O questionário foi enviado no dia 27 de agosto de 2018 para o endereço de e-mail das estudantes-mães, registrado nos relatórios de beneficiários do sistema PAE. No decorrer de um mês a ação foi repetida por quatro vezes, posteriormente realizou-se o contato telefônico e também por redes sociais, o que possibilitou um retorno maior. Ainda assim, 06 estudantes-mães não participaram da pesquisa.

### 3.4 ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta, procedeu-se a análise e discussão dos dados, desta forma, os resultados obtidos tanto pelo sistema PAE, quanto pelo questionário semiestruturado, foram integrados, transformados em valores numéricos e lançados em planilha eletrônica *Excel*.

A técnica de distribuição de frequência foi utilizada para a descrição dos dados da presente pesquisa. De acordo com Lino e Reis (2005), essa técnica registra a ocorrência dos valores das variáveis que compõem o fenômeno e permite a redução do conjunto de dados, contribuindo assim para a sua análise. Posteriormente os dados numéricos também foram trabalhados no programa SPSS<sup>19</sup> com o objetivo de realizar a tabulação cruzada, através da tabela de referência cruzada, conhecida como *cross tabs*. Essa técnica da estatística descritiva permitiu verificar o comportamento entre duas variáveis, tabuladas simultaneamente, com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre os resultados obtidos. Deste modo, a tabulação cruzada foi realizada ao longo da apresentação e discussão dos resultados com sete pares de variáveis. Os dados tabulados por meio da distribuição de frequência e da tabela de referência cruzada foram apresentados em forma de gráficos e tabelas na próxima seção deste trabalho.

---

<sup>19</sup> Utilizado sob licença no Campus de Varginha/MG da UNIFAL-MG.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção é destinada a apresentar e discutir os resultados da pesquisa de acordo com os objetivos propostos. Portanto, inicia-se com a apresentação do perfil socioeconômico e acadêmico das estudantes-mães da UNIFAL-MG que participaram da pesquisa. Em seguida, são apresentadas as condições de permanência material e simbólica dessas estudantes, bem como a rede de apoio que oferece suporte para que elas consigam permanecer na Universidade e conciliar os estudos com o cuidado dos filhos.

### 4.1 TRAÇOS DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E ACADÊMICO DAS ESTUDANTES-MÃES, BENEFICIÁRIAS DO AUXÍLIO CRECHE NA UNIFAL-MG

Os dados do perfil socioeconômico e acadêmico das estudantes-mães foram levantados a partir de relatórios extraídos do sistema de assistência estudantil da UNIFAL-MG durante o mês de agosto de 2018 e de algumas das questões abordadas no questionário aplicado às participantes. Esses dados revelam informações socioeconômicas e acadêmicas a respeito dos seguintes aspectos: idade, raça, tipo de escola em que se formou no ensino médio, tipo de ingresso na universidade, turno, curso, coeficiente de desempenho acadêmico (CDA), trancamento geral de matrícula, registro de licença maternidade, situação conjugal, horas dedicadas ao trabalho doméstico, quantidade de filhos, cidade de origem, residência atual, renda familiar, principal mantenedor da renda familiar e a escolaridade das mães e dos pais.

As idades das estudantes-mães, que participaram da pesquisa, foram organizadas em faixas etárias (TABELA 9).

Tabela 9 - Idade das estudantes-mães em dezembro de 2018

Idade	Número de estudantes-mães	(continua)
		%
De 20 a 25 anos	20	45,5
De 26 a 30 anos	7	15,9

Tabela 9 - Idade das estudantes-mães em dezembro de 2018

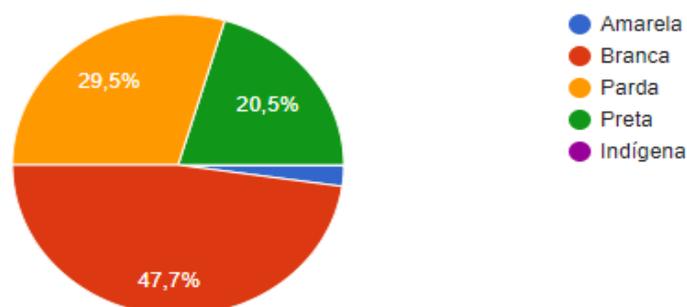
		(conclusão)
<b>De 31 a 35 anos</b>	<b>12</b>	<b>27,3</b>
<b>De 36 a 40 anos</b>	3	6,8
<b>Acima de 40 anos</b>	2	4,5
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da UNIFAL-MG (2018).

De acordo com a Tabela 9, é possível observar que as faixas etárias de 20 a 25 anos e de 30 a 35 anos concentram os maiores percentuais de estudantes-mães, respectivamente 45,45% e 27,27%. A média da idade das estudantes-mães é de 28,3 anos, o que está acima da média de idade dos estudantes das universidades federais no país, encontrada na IV Pesquisa Nacional sobre o perfil discente realizada pelo FONAPRACE em 2014, que foi de 24,5 anos. Contudo, os dados da Tabela 9 sobre o maior percentual de idade das estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG são semelhantes aos resultados da referida pesquisa do FONAPRACE, a qual indica que o número de mulheres com filhos nas universidades federais concentra o maior percentual de idade na faixa etária de 18 a 25 anos.

Os dados sobre a raça das estudantes-mães foram apresentados no Gráfico 10. Como é possível observar, o percentual das estudantes brancas é de 47,7%, sendo que apenas uma estudante-mãe, que representa 2,3% das participantes da pesquisa, se auto identificou como amarela, enquanto 29,5% se consideram pardas e 20,5% pretas. Somando o grupo de pardas e pretas, tem-se o percentual de 50% das estudantes-mães que são consideradas negras, conforme a definição do IBGE.

Gráfico 10 – Raça das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

A política de cotas tem possibilitado que mais negros ingressem nas universidades, a pesquisa realizada pelo FONAPRACE em 2014 evidenciou que o número de estudantes negros aumentou de 34,20% para 47,57% do número total de estudantes de graduação no país e a representatividade dos estudantes brancos diminuiu de 59,4 % para 45, 6% (FONAPRACE, 2014). A mudança no perfil discente das universidades federais tem demonstrando que o apoio institucional à permanência é fundamental para que os estudantes consigam ficar e almejem melhorias nas suas condições de vida.

Tanto os dados relativos à idade, quanto à raça das estudantes-mães corroboram com os resultados da IV Pesquisa do FONAPRACE que evidenciaram as mudanças ocorridas no perfil discente a partir do ano 2003 com o início do processo de democratização da educação superior no Brasil. A ampliação do número de vagas nas universidades junto às políticas de ações afirmativas e de permanência estudantil, que ocorreram nos anos seguintes, contribuíram muito para a inclusão de perfis diferenciados de estudantes. Assim, mais estudantes negros passaram a ter acesso às universidades federais, bem como aumentou o número de estudantes com idade superior aos 25 anos e também o de egressos de escolas públicas.

A Tabela 10 a seguir apresenta a distribuição das estudantes-mães que participaram da pesquisa por tipo de escola em que cursaram o ensino médio. Os dados mostram que 90,9% delas concluíram o ensino médio em escolas públicas enquanto 9,1% em escolas particulares. Tendo em vista que o público-alvo de atendimento pela assistência estudantil, de acordo com o Decreto PNAES (2010), são prioritariamente estudantes oriundos de escolas públicas e com renda familiar de até um salário mínimo e meio, é possível inferir que a UNIFAL-MG está cumprindo esse requisito, pois mais de 90% do grupo de mulheres com filhos, beneficiárias com o auxílio creche na instituição, são egressas de escolas públicas.

Tabela 10 - Distribuição percentual das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG, por tipo de escola em que cursaram o ensino médio

<b>Tipo de escola em que cursou o ensino médio</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Pública	40	90,9
Particular	4	9,1
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Foi feito o levantamento também da forma de ingresso das estudantes-mães na UNIFAL-MG, bem como o turno de estudo do curso que estão matriculadas na Instituição. De acordo com a Tabela 11, 68,2% das estudantes com filhos ingressaram na UNIFAL-MG utilizando alguma das modalidades de cotas previstas na Lei 12.711/2012<sup>20</sup>, enquanto 31,8% delas optaram pelo ingresso por ampla concorrência. No que se refere ao turno, os dados mostram que a distribuição está bastante equilibrada entre o turno integral (47,7) e o noturno (52,3%), embora o turno noturno concentre o maior percentual de estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche.

Tabela 11 - Distribuição percentual das estudantes-mães por tipo de ingresso e turno

<b>Tipo de Ingresso</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>	<b>Turno</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Cotas	30	68,2	Integral	21	47,7
Ampla Concorrência	14	31,8	Noturno	23	52,3
Total	44	100	TOTAL	44	100

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da UNIFAL-MG (2018).

Os dados sobre o turno de estudo reforçam o indicativo de que o grupo pesquisado se inseriu na universidade a partir das políticas de democratização da educação superior. A maioria das estudantes-mães se concentram nos cursos do noturno, fato que sugere que esse turno de estudo possibilita a conciliação do trabalho remunerado com os estudos. Contudo, devido à condição de estudante-mãe, tanto as estudantes do noturno quanto do integral dependem da rede de apoio, seja para trabalhar ou estudar. Estudos como o de Ávila (2010) e Santos (2014) demonstraram que as estudantes-mães que estavam matriculadas em cursos noturnos vivenciavam a tripla jornada e se desdobravam para trabalhar, estudar e cuidar da casa e dos filhos. Em função da sobrecarga de atividades, dedicavam menos tempo aos estudos, o que gerava consequências para o desenvolvimento acadêmico delas no curso e também para a vida familiar.

<sup>20</sup> De acordo com a Lei 12.711 as modalidades de reserva de vagas consideram os seguintes critérios: escola pública, escola pública e raça, escola pública e renda e escola pública, raça e renda.

Considerando as afirmações dessas autoras, torna-se pertinente verificar se as estudantes-mães da UNIFAL-MG que estudam no noturno também são as que trabalham ou exercem atividade remunerada (TABELA 12).

Tabela 12 - Tabulação cruzada das variáveis turno de estudo e trabalho

			Trabalho		
			Não	Sim	Total
Turno de estudo	Noturno	Contagem	15	8	23
		% Dentro de Turno	65,2%	34,8%	100%
		Dentro de Trabalho	57,7%	44,8%	52,3%
		Total	34,1%	18,2%	52,3%
	Integral	Contagem	11	10	21
		% Dentro de Turno	52,4%	47,6%	100%
		% Dentro de Trabalho	42,3%	55,6%	47,7%
		% do Total	25,0%	22,7%	47,7%
Total	Contagem	26	18	44	
	% Dentro de Turno	59,1%	40,9%	100%	
	% Dentro de Trabalho	100%	100%	100%	
	% Total	59,1%	40,9%	100%	

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os resultados da tabulação cruzada apresentados na Tabela 12 revelam que dentro da variável turno de estudo, 65,2% das estudantes-mães que estão matriculadas no noturno não trabalham, enquanto 34,8% são as que trabalham ou exercem atividade remunerada. O percentual das estudantes-mães que trabalham e que estão matriculadas no turno noturno representa 18,2% do total do grupo pesquisado.

A maioria das estudantes-mães que trabalham estão matriculadas no turno integral e representam 55,6%. Porém, independente do turno de estudo 40,9% do total das estudantes-mães que participaram da pesquisa trabalham ou exercem atividade remunerada e vivenciam a tripla jornada composta pelo trabalho remunerado, o trabalho doméstico, que envolve o cuidado dos filhos, e os estudos no curso de graduação. A variável trabalho será analisada com mais detalhes na próxima subseção, que trata das condições da permanência material das estudantes-mães na UNIFAL-MG.

A Tabela 13 apresenta a distribuição das estudantes-mães por curso e por área de atuação<sup>21</sup>. As 44 estudantes que participaram da pesquisa estão distribuídas em 19 cursos diferentes.

Tabela 13 - Distribuição das estudantes-mães por curso de graduação e por área de atuação

Área de atuação	Curso	Número de estudantes-mães	%
Empreendedorismo, tecnologias de informação e gestão de negócios	Bacharelado Interdisciplinar em	8	18,4
	Ciência e Economia		
Ciência e tecnologia	Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	3	6,9
Pesquisa, assessoria e consultoria	Ciência Sociais Bacharelado	1	2,3
	Geografia Bacharelado	1	2,3
Pesquisa, laboratórios e consultoria	Biotecnologia	1	2,3
Educação/ensino	Letras Licenciatura	2	4,6
	Pedagogia	8	18,4
	Ciências Biológicas Licenciatura	1	2,3
	Ciências Sociais Licenciatura	1	2,3
	História Licenciatura	2	4,6
	Matemática Licenciatura	1	2,3
	Geografia Licenciatura	3	6,9
	Física Licenciatura	1	2,3
Saúde	Fisioterapia	1	2,3
	Enfermagem	4	9,2
	Nutrição	2	4,6
	Medicina	1	2,3
	Odontologia	1	2,3
	Farmácia	2	4,6
	TOTAL	44	100

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da UNIFAL-MG (2018).

<sup>21</sup> As áreas de atuação descritas na Tabela 10 foram identificadas a partir do conteúdo referente ao item campo de atuação na apresentação de cada curso disponível na página da Pró-reitoria de Graduação da UNIFAL-MG.

Os cursos Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia e Pedagogia concentram o maior número de estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG. Contudo, é importante considerar e analisar a distribuição percentual dessas estudantes por área de atuação do respectivo curso. Os dados da Tabela 13 evidenciam que 19 delas, representando 43,7% do total, pertencem a cursos de graduação com a atuação voltada para a área da educação/ensino. Em segundo lugar, a área da saúde compreende o percentual de 25,3% do total das estudantes que participaram da pesquisa. Nesse sentido, os resultados encontrados confirmam as afirmações feitas por Venturini (2017), que ressalta que apesar das mulheres serem maioria na educação superior, ainda há desigualdades entre os sexos no acesso aos cursos de graduação, uma vez que a representatividade das mulheres é predominante em áreas tradicionalmente femininas como educação, saúde, serviços, humanidades e artes, enquanto em outras áreas as mulheres continuam com baixa representatividade. Esses dados também ilustram o sinal de desigualdade apontado por Hirata (2015), presente na segregação horizontal e vertical, a qual estabelece que as mulheres não têm acesso as mesmas profissões que os homens. Essa autora verificou em seu estudo que tanto no Brasil quanto na França, as mulheres têm acesso a número reduzido de atividades. Segundo Hirata (2015), é ainda na esfera educacional, ou seja, no campo de formação profissional, que ocorrem os processos que irão resultar na bipolarização do emprego feminino, fenômeno conhecido pela concentração de muitas mulheres em empregos de baixa remuneração e pouco prestígio social de um lado, enquanto no outro encontra-se uma pequena parcela de mulheres bem-sucedidas na carreira e com empregos de alta remuneração e elevado prestígio social.

Os dados referentes ao CDA das estudantes-mães que participaram da pesquisa foram apresentados na Tabela 14. O CDA é calculado através da média ponderada das notas obtidas pela discente considerando o número total de disciplinas que já foram cursadas.

Tabela 14 - CDA das estudantes-mães, beneficiárias do auxílio creche

CDA	Número de estudantes-mães	%
Entre 0 e 3	1	2,3
Entre 3 e 6	13	29,5
Entre 6 e 8	24	54,5
Entre 8 e 10	6	13,6
Total	44	100

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da UNIFAL-MG (2018).

Dentre as estudantes-mães, mais de 65% possuem CDA satisfatório para conseguirem concluir o curso, ou seja, acima de seis. Contudo, 31,8% possuem CDA insatisfatório, abaixo de seis, o que pode comprometer o percurso formativo dessas estudantes. Ávila (2010) apontou como resultado de seu estudo que o desempenho acadêmico insatisfatório por parte das estudantes-mães estava relacionado à insuficiência de tempo para se dedicar aos estudos, tendo em vista a sobrecarga de atividades com às quais essas mulheres estavam submetidas (trabalho remunerado, trabalho doméstico, que inclui o cuidado dos filhos, e os estudos da graduação).

Ao buscar a relação entre às variáveis CDA, trabalho e horas dedicadas ao trabalho doméstico, o objetivo foi compreender se as estudantes mães que trabalham ou que dedicam mais horas aos afazeres domésticos são também as que possuem o CDA insatisfatório. Os resultados da tabulação cruzada entre essas variáveis foram apresentados nas Tabelas 15 e 16.

Tabela 15 - Tabulação cruzada das variáveis CDA e trabalho

			Trabalho		Total
			Não	Sim	
CDA	Entre 0 e 3	Contagem	0	1	1
		% Dentro de CDA	0,0%	100%	100%
		% Dentro de Trabalha	0,0%	5,6%	2,3%
		% do Total	0,0%	2,3%	2,3%
	Entre 3 e 6	Contagem	8	5	13
		% Dentro de CDA	61,5%	38,5%	100%
		% Dentro de Trabalha	30,8%	27,8%	29,5%
		% do Total	18,2%	11,4%	29,5%
	Entre 6 e 8	Contagem	14	10	24
		% Dentro de CDA	58,3%	41,7%	100%
		% Dentro de Trabalha	53,8%	55,6%	54,5%
		% do Total	31,8%	22,7%	54,5%
	Entre 8 e 10	Contagem	4	2	6
		% Dentro de CDA	66,7%	33,3%	100%
		% Dentro de Trabalha	15,4%	11,1%	13,6%
		% do Total	9,1%	4,5%	13,6%
Total	Contagem	26	18	44	
	% Dentro de CDA	59,1%	40,9%	100%	
	% Dentro de Trabalha	100%	100%	100%	
	% do Total	59,1%	40,9%	100%	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

A única estudante-mãe que está na menor faixa de CDA (entre 0 e 3) é uma estudante que também trabalha e representa 5,6% dentro do grupo de estudantes-mães que trabalham e 2,3 dentro do grupo total pesquisado. Porém, a maioria das estudantes que trabalham possuem CDA satisfatório (entre 6 e 8) e representam 55,6% do total das que trabalham e 22,7% do total pesquisado. Contudo, se considerarmos o CDA insatisfatório, menor que 06, é possível observar que o maior percentual de estudantes com o CDA entre 3 e 6 está concentrado no grupo que não trabalha e representa 61,5% delas. As estudantes-mães que estão nas maiores faixas de CDA (entre 6 e 8 e entre 8 e 10) também estão representadas em sua maioria no grupo das que não trabalham e correspondem respectivamente a 58,3% e 66,7% (TABELA 15).

Observando os dados da Tabela 15 é possível inferir que embora a maioria das estudantes-mães que trabalham não tenham CDA insatisfatório, as que não trabalham são a maioria nos grupos de CDA satisfatório (entre 6 e 8 e entre 8 e 10). Apesar dos dados apresentados não indicar que o CDA é menor para as estudantes-mães que trabalham é importante mencionar que dentre o grupo pesquisado há discentes de diferentes áreas de formação e que os resultados apresentados, de forma geral, podem esconder diferenças e dificuldades vivenciadas pelas estudantes-mães em relação ao CDA em cada área de atuação.

Na Tabela 16 serão apresentados os resultados da tabulação cruzada entre as variáveis CDA e horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico, a fim de verificar se as estudantes-mães que dedicam mais horas ao trabalho doméstico são as que possuem CDA insatisfatório.

Tabela 16 - Tabulação cruzada das variáveis CDA e horas dedicadas ao trabalho doméstico  
(continua)

			Horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico				Total
			Até 10 horas	Até 20 horas	Até 30 horas	Mais de 30 horas	
CDA	Entre 0 e 3	Contagem	1	0	0	0	1
		% Dentro de CDA	100%	0,0%	0,0%	0,0%	100%
		% Dentro de horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico	10%	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%
		% do Total	2,3%	0,0%	0,0%	0,0%	2,3%
	Entre 3 e 6	Contagem	4	1	0	8	13

Tabela 16 - Tabulação cruzada das variáveis CDA e horas dedicadas ao trabalho doméstico (conclusão)

			Horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico				Total
			Até 10 horas	Até 20 horas	Até 30 horas	Mais de 30 horas	
CDA	Entre 3 e 6	% Dentro de CDA	30,8%	7,7%	0,0%	61,5%	100%
		% Dentro de horas dedicadas ao semanais trabalho doméstico	40,0%	14,3%	0,0%	34,8%	29,5%
		% do Total	9,1%	2,3%	0,0%	18,2%	29,5%
	Entre 6 e 8	Contagem	5	5	4	10	24
		% Dentro de CDA	20,8%	20,8%	16,7%	41,7%	100%
		% Dentro de horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico	50,0%	71,4%	100%	43,5%	54,5%
		% do Total	11,4%	11,4%	9,1%	22,7%	54,5%
	Entre 8 e 10	Contagem	0	1	0	5	6
		% Dentro de CDA	0,0%	16,7%	0,0%	83,3%	100%
		% Dentro de horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico	0,0%	14,3%	0,0%	21,7%	13,6%
		% do Total	0,0%	2,3%	0,0%	11,4%	13,6%
	Total	Contagem	10	7	4	23	44
		% Dentro de CDA	22,7%	15,9%	9,1%	52,3%	100%
% Dentro de horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico		100%	100%	100%	100%	100%	
% do Total		22,7%	15,9%	9,1%	52,3%	100%	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2018)

Analisando as duas primeiras faixas referente ao CDA das estudantes-mães que podem ser considerados insatisfatórios por ser inferior a 06 pontos é possível notar que a maioria de estudantes-mães com CDA entre 3 e 6, que representam 61,5%, está concentrado no grupo das que dedicam mais de 30 horas por semana ao trabalho doméstico, apesar que a única estudante-mãe com CDA insatisfatório (entre 0 e 3) pertence ao grupo que dedica até 10 horas por semana ao trabalho doméstico. Contudo, os dados mostram que as estudantes-mães que dedicam mais de 30 horas ao trabalho doméstico por semana são maioria nas duas faixas de CDA satisfatório

e representam 41,7% dentro da faixa de CDA entre 6 e 8 e 83,3% na faixa do CDA entre 8 e 10. Portanto, é possível inferir de acordo com os dados apresentados na Tabela 16 que apesar de 52,3% das estudantes-mães que participaram da presente pesquisa dedicar mais de 30 horas semanais ao trabalho doméstico, a maioria delas, que representam 65,2%, possui CDA satisfatório, enquanto 34,8% insatisfatório.

Para continuar a análise do perfil acadêmico das estudantes-mães, faz-se necessário apresentar os resultados relacionados ao seu histórico de cursos, como as informações sobre a ocorrência de trancamento geral de matrícula e de licença maternidade, que serão apresentados na Tabela 17, a seguir. Os dados sobre a variável trancamento de curso se referem às respostas preenchidas pelas estudantes no momento da coleta de dados, enquanto as informações sobre o registro de licença maternidade foram obtidas através de consulta ao relatório da situação discente no Sistema Acadêmico da UNIFAL-MG.

Tabela 17 - Ocorrência de trancamento geral de matrícula e de licença maternidade

<b>Ocorrências</b>	<b>Trancamento geral de matrícula</b>	<b>%</b>	<b>Registro de licença maternidade</b>	<b>%</b>
<b>Não</b>	33	75	29	65,9
<b>Sim</b>	11	25	15	34,1
<b>Total</b>	44	100	44	100

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da UNIFAL-MG e dos dados da pesquisa (2018).

Os resultados sobre o trancamento de matrícula revelam que 11 estudantes-mãe, que representam 25% do grupo pesquisado, solicitaram trancamento geral de matrícula em algum momento de seu percurso acadêmico no curso. Esses dados ilustram o que Urpia (2009) e Santos (2014) evidenciaram em seus estudos, ou seja, o percurso acadêmico das estudantes-mães não são trajetórias lineares, mas podem ser caminhos repletos de desafios e marcados por paradas e recomeços (TABELA 17).

O resultado sobre o registro de ocorrência de utilização de licença maternidade apresentado na Tabela 17 é importante, pois evidencia o fenômeno estudado por Urpia (2009), que se refere ao processo de tornar-se mãe no contexto universitário. Os dados revelam que 34,1% das mulheres que participaram da pesquisa se afastaram das atividades acadêmicas por motivo de licença maternidade e, portanto, vivenciaram a experiência de tornar-se mãe ao mesmo tempo em que passavam pelo processo de adaptação à vida universitária. Segundo Urpia (2009) essa experiência é desafiadora, pois é preciso a todo tempo conciliar as demandas

acadêmicas com as maternas. Segundo a autora, as estudantes-mães nessa situação vivenciam seus primeiros embates na universidade antes mesmo do nascimento do filho, quando passam por algum problema na gravidez, ou quando precisam negociar saídas das aulas para consultas de pré-natal. Nesse sentido, a autora argumenta que a universidade, quando planeja ações de assistência aos estudantes, precisa pensar também na condição das estudantes gestantes, já que essa é uma realidade que ocorre no contexto universitário.

Quando questionadas sobre o motivo do trancamento geral do curso, 63,6% das pesquisadas apontaram questões relacionadas à maternidade como o principal motivo (TABELA 18).

Tabela 18 - Principais motivos para o trancamento de curso

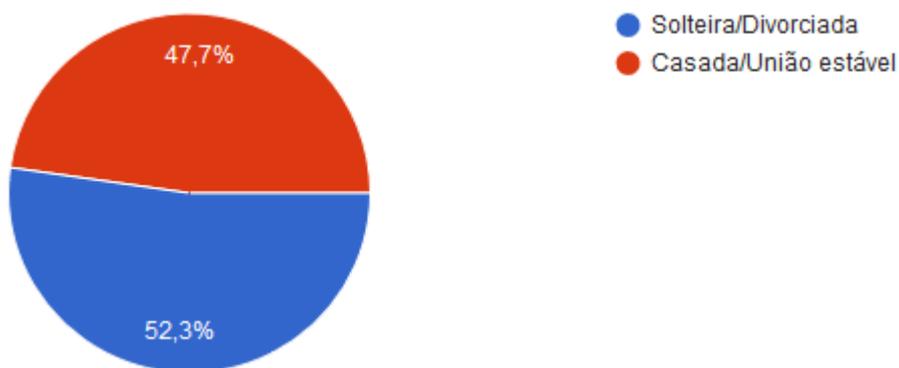
<b>Motivo</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Falta de tempo	2	18,2
Questões relacionadas à maternidade	7	63,6
Sentimento de sobrecarga e problemas financeiros	1	9,1
Depressão	1	9,1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Contudo, salienta-se que os outros motivos indicados também podem estar relacionados à maternidade. Afinal, Ávila (2010) ressalta que a falta de tempo para os estudos, própria da condição de estudante-mãe, faz com esta tenha ainda menos tempo para o lazer, pois acaba dedicando ao trabalho doméstico o tempo livre que tem. Segundo a autora, o fato de estarem constantemente submetidas à pressão e stress, tornam essas mulheres mais vulneráveis emocionalmente, o que tende a gerar sofrimento e adoecimento.

Os dados da pesquisa referentes à situação conjugal das estudantes-mães revelam que 47,7% delas são casada ou mantém união estável, enquanto 52,3% se declararam solteiras ou divorciadas (GRÁFICO 11).

Gráfico 11 – Situação conjugal das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

A pesquisa realizada por Ávila (2010) evidenciou que as estudantes-mães que estavam como chefes de família, ou seja, como as principais responsáveis pelo núcleo familiar, vivenciavam situações de sobrecarga em relação ao trabalho doméstico, pois não tinham com quem compartilhar os problemas, além de sofrer pressões referentes ao suporte financeiro e psicológico de toda a família. Portanto, para ampliarmos a compreensão pertinente a esse tema torna-se importante realizar a tabulação cruzada entre as variáveis situação conjugal e principal provedor da renda familiar. O cruzamento entre essas duas variáveis pode verificar qual é a situação conjugal das estudantes-mães que se declararam as principais provedoras da renda familiar.

Tabela 19 - Tabulação cruzada entre as variáveis situação conjugal e principal provedor da renda familiar

(continua)

			Principal provedor da renda familiar		
			Eu mesma	Outra pessoa da família	Total
Situação conjugal	Solteira/divorciada	Contagem	10	13	23
		% Dentro de situação conjugal	43,5%	56,5%	100
		% Dentro de principal provedor da renda familiar	66,7%	44,8%	52,3%
		% do Total	22,7%	29,5%	52,3%
		Contagem	5	16	21

Tabela 19 - Tabulação cruzada entre as variáveis situação conjugal e principal provedor da renda familiar

(conclusão)

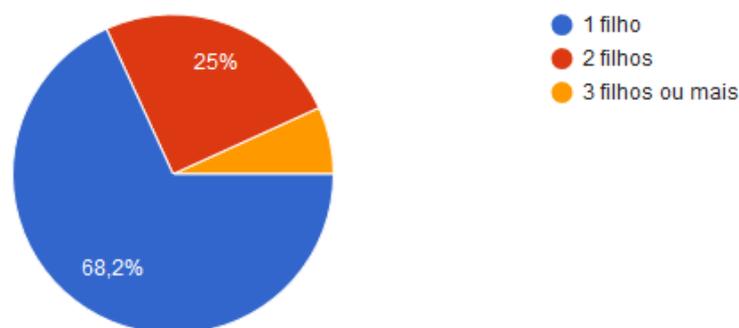
		Principal provedor da renda familiar		Total	
		Eu mesma	Outra pessoa da família		
Total	Casada/União Estável	% Dentro de situação conjugal	23,8%	76,2%	100%
		% Dentro de principal provedor da renda familiar	33,3%	55,2%	47,7%
		% do Total	11,4%	36,4%	47,7%
		Contagem	15	29	44
		% Dentro de situação conjugal	34,1%	65,9%	100%
		% Dentro de principal provedor da renda familiar	100%	100%	100%
		% do Total	34,1%	65,9%	100%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os dados apresentados na Tabela 19 indicam que dentro do grupo de estudantes-mães que estão como as principais provedoras da renda familiar, 66,7% delas são solteiras ou divorciadas, enquanto 33,3% são casadas ou mantém união estável. Dentro da porcentagem total de estudantes-mães solteiras ou divorciadas que também são as principais provedoras da renda familiar encontra-se o percentual de 22,7%, ou seja, são essas mulheres que podem estar vivenciando a situação descrita por Ávila em relação às mulheres que são chefes de família e as principais responsáveis não apenas pelo suporte financeiro, mas também pelo aspecto emocional e pelo trabalho doméstico de suas famílias.

Os resultados referentes ao número de filhos das estudantes-mães, mostram que a maioria das pesquisadas, representam 68,2% das mulheres que participaram da pesquisa, têm apenas 1 filho, enquanto 25% delas são mães de até 2 crianças e 6,8% de 03 ou mais crianças (GRÁFICO 12).

Gráfico 12 – Número de filhos das estudantes-mães



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Das 44 estudantes-mães que participaram da presente pesquisa, apenas 2 mulheres, que representam 4,5% do número total, indicaram não morar com os filhos, enquanto 95,5% afirmaram morar com os próprios filhos. Pesquisas internacionais apresentadas no estudo realizado por Hirata (2015) apontam que quanto maior a quantidade de filhos, maior o tempo dedicado aos afazeres domésticos pelas mulheres. Nesse sentido, será apresentada na Tabela 20 a tabulação cruzada a fim de compreender o comportamento das variáveis horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico e número de filhos dentro do grupo pesquisado e verificar se as mulheres que possuem mais filhos são as que dedicam mais tempo na realização do trabalho doméstico.

Tabela 20 - Tabulação cruzada das variáveis horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico e número de filhos

		Número de filhos			Total	
		1 filho	2 filhos	3 ou mais filhos		
Horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico	Até 10 horas	Contagem	6	3	1	10
		% Dentro de horas dedicadas ao trabalho doméstico	60,0%	30,0%	10,0%	100,0%
		% Dentro de número de filhos	20,0%	27,3%	33,3%	22,7%
		% do Total	13,6%	6,8%	2,3%	22,7%

Tabela 20 - Tabulação cruzada das variáveis horas semanais dedicadas ao trabalho doméstico e número de filhos

		(conclusão)				
		Número de filhos			Total	
		1 filho	2 filhos	3 ou mais filhos		
	Até 20 horas	Contagem	3	4	0	7
		% Dentro de horas dedicadas ao trabalho doméstico	42,9%	57,1%	0,0%	100%
		% Dentro de número de filhos	10,0%	36,4%	0,0%	15,9%
		% do Total	6,8%	9,1%	0,0%	15,9%
	Até 30 horas	Contagem	1	3	0	4
		% Dentro de horas dedicadas ao trabalho doméstico	25,0%	75,0%	0,0%	100%
		% Dentro de número de filhos	3,3%	27,3%	0,0%	9,1%
		% do Total	2,3%	6,8%	0,0%	9,1%
	Mais de 30 horas	Contagem	20	1	2	23
		% Dentro de horas dedicadas ao trabalho doméstico	87,0%	4,3%	8,7%	100,0%
		% Dentro de número de filhos	66,7%	91,1%	66,7%	53,3%
		% do Total	45,5%	2,3%	4,5%	52,3%
Total	Contagem	30	11	3	44	
	% Dentro de horas dedicadas ao trabalho doméstico	68,2%	25,0%	6,8%	100,0%	
	% Dentro de número de filhos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	68,2%	25,0%	6,8%	100%	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

De acordo com os resultados é possível observar que dentro do grupo de estudantes-mães que possuem 3 ou mais filhos a maioria delas, que representa 66,7%, dedicam mais de 30 horas semanais ao trabalho doméstico, enquanto 33,3% dedicam até 10 horas. Se considerarmos apenas o grupo de estudantes-mães que dedicam mais de 30 horas ao trabalho doméstico constata-se que o maior percentual, que representa, 87% delas, corresponde ao grupo de estudantes-mães que possuem apenas 1 filho (TABELA 20).

Os dados sobre a cidade de origem das estudantes-mães revelam que 45,5% delas já residiam em uma das três cidades em que a UNIFAL-MG está presente, Alfenas, Poços de Caldas ou Varginha. Em seguida, o segundo maior percentual das estudante-mães, representado por 36,3%, está concentrado no grupo de cidades localizadas no sul de Minas Gerais (MG). Apenas uma das estudantes-mães, 2,3%, veio de uma cidade de outra região do estado de MG, enquanto sete delas, que representa 15,9%, vieram de cidades localizadas no estado de São Paulo (SP). Esses dados revelam que mais de 80% das estudantes-mães já residiam no sul de Minas Gerais antes de ingressar na UNIFAL-MG (TABELA 21).

Tabela 21 - Cidades de origem das estudantes-mães

<b>Cidades de origem</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Alfenas/Poços de Caldas/Varginha	20	45,5
Outras cidades do sul de MG	16	36,3
Cidades de outras regiões de MG	1	2,3
Cidades do estado de SP	7	15,9
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Assim, quando questionadas sobre o principal motivo que as levou a mudar para o município onde cursam a graduação, 25 delas, ou seja 56,8% disseram não ter mudado de município, enquanto 12 delas (27,3%) afirmaram que o principal motivo pelo qual mudaram de município foi a universidade. As demais estudantes, que representam 15,9%, alegaram outros motivos para a mudança ao município onde cursam a graduação, como acompanhar a família e trabalho (TABELA 22).

Tabela 22 - Motivos de mudança para o município onde cursa a graduação

<b>Motivo</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Não mudei de município	25	56,8
Universidade	12	27,3
Acompanhar a família/trabalho	7	15,9
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Considerando as que não mudaram de município e as que se mudaram devido a universidade, tem-se um percentual de quase 85%. Sendo assim, pode-se sugerir que a UNIFAL-MG se tornou atrativa para essas mulheres conseguirem acessar a educação superior por estar localizada na mesma região de residência delas.

Sobre a residência atual, as estudantes-mães foram questionadas sobre onde ou com quem moravam no momento da pesquisa. Os resultados obtidos, são apresentados na Tabela 23 a seguir.

Tabela 23 - Residência das estudantes-mães

<b>Mora com</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Cônjuge	18	40,9
Na casa dos pais	13	29,5
Somente com os filhos	9	20,5
Em república	4	9,1
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

O maior percentual de estudantes-mães, que representa 40,9%, residem com o cônjuge, enquanto 29,5% delas moram na casa dos pais, 20,5% moram somente com os filhos e 9,1% moram em república. Independentemente do tipo de arranjos familiares, o fato de terem filhos e de serem mulheres já tornam a situação dessas estudantes peculiar, pois como foi mencionado nos estudos de Hirata (2015) e Itaboraí (2016), as mulheres são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com os filhos. Este fato torna o tempo das mulheres que são mães ainda mais limitado e pode trazer consequência para a concentração nos estudos, segundo Ávila (2010), o cuidado com os filhos pequenos é a atribuição doméstica que mais preocupa as mulheres, pois é uma atividade tida no imaginário social como uma obrigação feminina (TABELA 23).

Em relação à renda bruta familiar, os resultados foram organizados na Tabela 24, que apresenta a distribuição das estudantes-mães de acordo com a respectiva faixa de renda.

Tabela 24 - Distribuição das estudantes-mães por renda bruta familiar

<b>Renda Bruta familiar</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
<b>Não tem renda</b>	1	2,3
Até 1/2 salário mínimo	9	20,5
Mais 1/2 até 1 salário mínimo	8	18,2
Mais de 1 até 2 salários mínimos	18	40,9
Mais de 2 até 3 salários mínimos	4	9,1
Mais de 3 salários mínimos	4	9,1
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os dados revelam que mais de 40% das famílias das estudantes-mães que participaram da pesquisa sobrevivem com até 1 salário mínimo mensal. Esses resultados evidenciam a vulnerabilidade socioeconômica em que essas mulheres estão inseridas e indicam que as famílias com as menores faixas de renda (não tem renda e de até ½ salário mínimo), ou seja, 22,8% delas, muito provavelmente estão inseridas em programas sociais do governo de transferência de renda, por corresponder ao critério de renda dos benefícios das políticas públicas de assistência social.

Complementando as informações sobre a renda bruta da família, torna-se pertinente apresentar os dados da composição do grupo familiar das estudantes-mães (TABELA 25).

Tabela 25 - Composição do grupo familiar das estudantes-mães

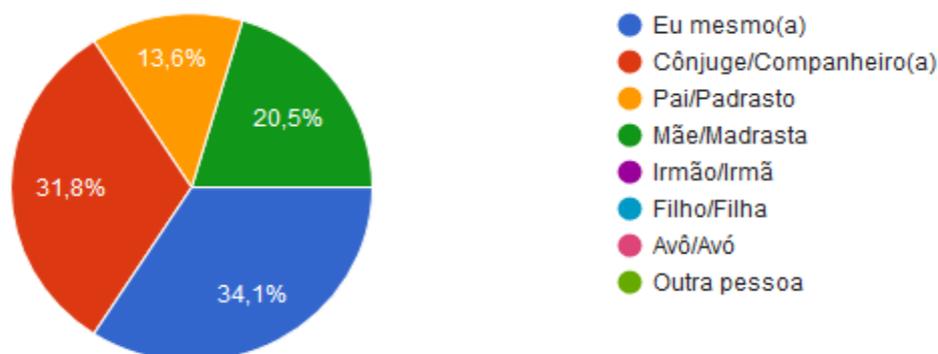
<b>Composição do grupo familiar</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Duas pessoas	7	15,9
Três pessoas	22	50
Quatro pessoas	8	18,2
Cinco pessoas	5	11,5
Seis pessoas	2	4,4
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os resultados mostram que 50% das estudantes-mães pertencem a famílias compostas por três pessoas. O maior grupo familiar é composto por seis pessoas, contudo, apenas 4,4% das estudantes-mães estão inseridas nessas famílias. Esse dado é importante para se ter uma dimensão de quantas pessoas sobrevivem da renda familiar dessas estudantes.

Outra pergunta que se torna pertinente para a compreensão das condições de permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG é sobre quem é a pessoa da família considerada como principal mantenedor da renda familiar. O Gráfico 13 a seguir, apresenta esses dados e revela que a maior parte delas, que corresponde a 34,1% do total, são as principais responsáveis pela provisão financeira da família.

Gráfico 13 - Principal mantenedor da renda familiar das estudantes-mães



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Ávila (2010) abordou esse tema em sua pesquisa, ressaltando que a inserção das mulheres no mercado de trabalho tem se tornado cada vez maior, de forma que muitas delas são provedoras ou co-provedoras da renda familiar. Sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho, é importante mencionar as repercussões que ocorrem na divisão sexual do trabalho. Segundo Hirata (2015), na atualidade o modelo tradicional cede espaço para o modelo de conciliação, no qual as mulheres conciliam o trabalho remunerado com o doméstico. Sousa e Guedes (2016) consideram que o aumento das mulheres no mercado de trabalho não proporcionou equilíbrio nas funções atribuídas aos sexos, pelo contrário, ressaltou as desvantagens vivenciadas por elas que atualmente além de serem provedoras ou co-provedoras da renda familiar, ainda assumem praticamente sozinhas as atividades domésticas, fato que perpetua uma desigual e desfavorável divisão do trabalho para elas.

Assim, somando-se o percentual das mulheres que são provedoras da renda familiar com o das que o cônjuge é o principal mantenedor da renda da família, tem-se o percentual de 65,9% de mulheres estudantes-mães que são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico de suas residências.

Analisar o nível de escolaridade das mães e dos pais das estudantes-mães é uma variável importante para compreensão do processo de democratização da educação superior no Brasil, uma vez que o sistema educacional no país foi historicamente marcado por características de exclusão e elitização. Segundo Ávila (2010), o atraso educacional no Brasil afetou tanto a população feminina quanto a masculina, apesar dos homens terem conseguido o direito à educação formal e ao acesso à educação superior muito antes das mulheres. Os dados sobre a escolaridade das mães e dos pais das estudantes-mães foram organizados na Tabela 26.

Tabela 26 - Nível de escolaridade das mães e pais das estudantes-mães

<b>Nível de escolaridade</b>	<b>MÃE</b>	<b>%</b>	<b>PAI</b>	<b>%</b>
Não teve pai/mãe nem pessoa que exercesse tal papel na criação	----	----	3	6,8
Sem instrução, não alfabetizada	5	11,4	5	11,4
Ensino fundamental	16	36,4	18	40,9
Ensino Médio	12	27,3	14	31,8
Ensino Superior	8	18,2	3	6,8
Pós-graduação	3	6,8	1	2,3
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os dados apontam que a maior concentração de mães e pais se localizam nos níveis de escolaridade do ensino fundamental e ensino médio, apesar da representatividade dos pais ser maior do que a das mães nesses dois níveis de ensino. Contudo, ao considerar o ensino superior e a pós-graduação, a representação das mães (25%) é maior do que a dos pais (9,1%). De acordo com os resultados é possível inferir que o nível de escolaridade das mães e pais das estudantes-mães não é extremamente baixo, pois apenas 11,4% representam a quantidade de mães e pais não alfabetizados (TABELA 26). Esses resultados evidenciam a mobilidade escolar das estudantes-mães em relação aos seus ascendentes, pois todas elas já cursavam o ensino superior no momento da coleta de dados desta pesquisa.

Os dados institucionais e os resultados da pesquisa revelaram alguns traços predominantes no perfil das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG, que permitem caracterizá-las de uma forma geral como mulheres jovens, oriundas de escolas públicas, ingressantes pelo sistema de cotas, representadas em maior número em cursos da área de educação e saúde, matriculadas no turno noturno, possuem CDA satisfatório. São mães de apenas um filho, moram com o cônjuge, dedicam mais de 30 horas semanais ao trabalho doméstico, oriundas de cidades do sul de Minas Gerais, pertencem a famílias de baixa renda e compostas por três pessoas e são as principais provedoras da renda familiar. As informações sobre o perfil das estudantes-mães podem contribuir para a formulação de ações institucionais que visem apoiar a permanência dessas mulheres na universidade.

#### 4.2 A PERMANÊNCIA MATERIAL DAS ESTUDANTES-MÃES NA UNIFAL-MG

A permanência material é um desafio posto a todos os estudantes das universidades públicas, mas para os estudantes pobres esse desafio é ainda mais marcante, principalmente quando eles estão matriculados em cursos que requerem a compra de materiais de alto custo e a dedicação exclusiva por parte do estudante, como Odontologia, Direito e Medicina (SANTOS, 2009).

A definição de permanência material construída por Zago (2006) e Santos (2009) está relacionada à satisfação das necessidades básicas dos estudantes, como alimentação, moradia, transporte, material didático, dentre outras. Assim, nesse tópico buscou-se compreender quais as condições de permanência material das estudantes-mães na UNIFAL-MG. Portanto, serão apresentados alguns dados que procuram responder aos seguintes questionamentos: se elas trabalham ou não, se recebem apoio financeiro para se manterem na universidade, de qual forma adquirem livros/textos para acompanhamento das aulas, de que modo se alimentam na universidade e por fim, qual o principal meio de transporte utilizado para chegarem até a universidade.

Zago (2006) e Santos (2009) consideram o trabalho como a principal estratégia que os estudantes pobres encontram para suprir a permanência material na universidade. Ávila (2010) alerta que as estudantes-mães que pertencem às camadas populares têm o trabalho como um imperativo à sobrevivência.

Os resultados sobre o trabalho ou atividade remunerada exercida pelas estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG indicam que 18 delas, que representam 40,9% do total, trabalham ou exercem algum tipo de atividade remunerada, enquanto 26, que representam 59,1%, não trabalham nem exercem atividades remuneradas (TABELA 27).

Tabela 27 - Percentual de estudantes-mães que trabalham ou exercem atividade remunerada

<b>Trabalham ou exercem atividade remunerada.</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Não	26	59,1
Sim	18	40,9
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

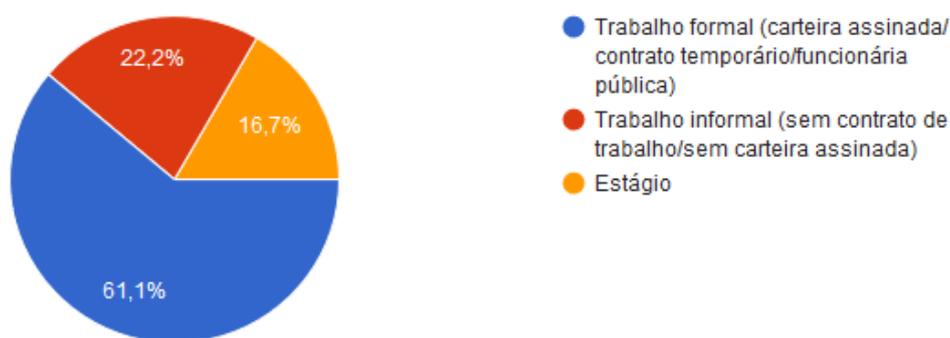
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Zago (2006) considera em seu estudo que o tempo dedicado ao trabalho como forma de sobrevivência do estudante pobre impõe muitas situações limites à sua formação acadêmica, como também na participação nos encontros internos e externos a universidade, nos trabalhos em grupo, nas festas da turma. De acordo com essa autora, esse fato faz com que vários estudantes nessa situação se sintam à margem de atividades relacionadas à formação acadêmica. Santos (2009) ressalta que o fato do estudante ter que trabalhar para garantir sua permanência material faz com que ele não viva intensamente a universidade e isso pode comprometer a sua permanência simbólica.

Sobre as condições de permanência material das estudantes-mães, a pesquisa realizada por Ávila (2010) apontou que a tríplice jornada que envolve o trabalho remunerado, o trabalho doméstico e os estudos acabam por sobrecarregar a vida das mulheres que se encontram nessa situação. Por esse motivo, o trabalho se torna uma variável importante para compreender as condições de permanência material das estudantes-mães na UNIFAL-MG. A seguir, serão apresentados os dados sobre o tipo de vínculo, a carga horária da jornada de trabalho semanal, a renda mensal bruta, se o trabalho que exercem possui relação com a área de formação acadêmica delas e também sobre com quem ou onde deixam seus filhos para trabalharem.

O Gráfico 14 mostra o percentual de estudantes-mães de acordo com o vínculo de trabalho ou da atividade remunerada que elas exercem.

Gráfico 14 – Percentual de estudantes-mães de acordo com o vínculo de trabalho



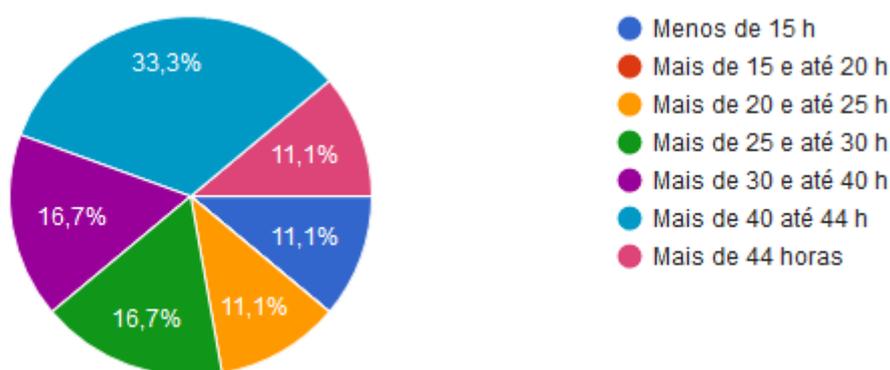
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Dessa forma, é possível observar que a maioria delas, que representam 61,1%, exerce algum tipo de trabalho formal, enquanto 22,2% estão inseridas no trabalho informal e 16,7% fazem estágio. Ávila (2010) identificou em seu estudo que o segmento profissional, sobretudo das estudantes-mães que se inserem no mercado de trabalho formal, é a área da vida delas em

que elas mais conseguem se dedicar exclusivamente, pois de acordo com essa autora, trata-se de uma questão de sobrevivência no emprego e também porque possuem espaço e tempo delimitado previamente para desenvolver as atividades inerentes ao trabalho remunerado.

Em relação à jornada de trabalho desempenhada pelas estudantes-mães da UNIFAL-MG, os resultados foram apresentados no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Percentual de estudantes-mães de acordo com a carga horária da jornada de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os dados indicam que a maior parte das pesquisadas, que representam 33,3%, cumprem jornada de trabalho de mais de 40 horas até 44 horas semanais. Considerando as jornadas de trabalho que estão acima de 30 horas semanais, tem-se o percentual de 61,1% das estudantes-mães, enquanto 38,9% delas cumpre jornada de trabalho igual ou inferior a 30 horas semanais (GRÁFICO 16). O estudo realizado por Ávila (2010, p. 121) apontou que as estudantes-mães que estão submetidas a uma jornada de trabalho extensa, ou seja, em que se dedicam mais de 40 horas semanais, somadas as horas de estudo na universidade, faz com que o “tempo livre” dessas mulheres seja cada vez mais escasso e limitado porque quando não estão trabalhando ou assistindo as aulas estão realizando o trabalho doméstico, atividades acadêmicas ou cuidando dos filhos, marido ou outros parentes. Os dados da presente pesquisa descritos no Gráfico 15, revelam que 44,4% das estudantes-mães da UNIFAL-MG que trabalham cumprem jornada de trabalho maior que 40 horas semanais.

Os dados sobre a renda bruta mensal do trabalho/estágio das estudantes-mães foram organizados em faixas de renda (TABELA 28).

Tabela 28 - Percentual de estudantes-mães de acordo com a renda bruta mensal do trabalho remunerado

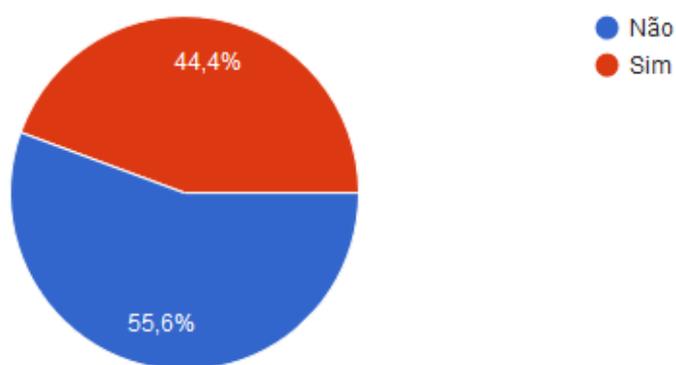
Renda bruta mensal do trabalho/estágio	Número de estudantes-mães	%
Até ½ salário mínimo.	6	33,3
Mais de ½ até 1 salário mínimo.	7	38,9
Mais de 1 até 2 salários mínimos	5	27,8
TOTAL	18	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

De acordo com os resultados da pesquisa, 33,3 % das estudantes-mães que trabalham ou exercem atividade remunerada recebem até ½ salário como renda bruta mensal, a maioria delas recebe como remuneração bruta de ½ até 1 salário mínimo. Na terceira faixa, que é a de maior remuneração, encontra-se o menor percentual de estudantes-mães representadas. No geral, os dados evidenciam que as estudantes-mães que trabalham estão inseridas em atividades de baixa remuneração.

Outra informação complementar sobre o trabalho ou a atividade remunerada exercida pelas estudante-mães é se esse trabalho ou atividade está relacionado com a área de formação delas. O Gráfico 16 apresenta o percentual de estudantes-mães de acordo com a relação entre o trabalho e a área de formação.

Gráfico 16 - Percentual de estudantes-mães de acordo com a relação entre trabalho/estágio e área de formação acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os resultados indicam que o trabalho da maioria delas, ou seja, de 55,6%, não possui relação com a área de formação do curso de graduação em que elas estão matriculadas. Porém, 44,4% delas responderam que o trabalho/estágio que realizam está sim relacionado com a área de formação. De acordo com Zago (2006) e Santos (2009), o fato do estudante trabalhar ou

exercer algum tipo de atividade remunerada voltada para a sua área de formação, como o estágio, pode contribuir positivamente para o seu desempenho por estar em contato com a área acadêmica.

A seguir, serão apresentados os dados que informam onde ou com quem as estudantes-mães da UNIFAL-MG deixam os seus filhos para trabalhar (TABELA 29). Vale ressaltar que as estudantes público-alvo desta pesquisa possuem filhos com idade inferior a seis anos, ou seja, trata-se de crianças que ainda estão na primeira infância.

Tabela 29 - Frequência das estudantes-mães de acordo com o apoio no cuidado dos filhos durante o tempo em que estão no trabalho

<b>Onde ou com quem deixam os filhos para trabalhar</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>
Creche/escola	12	18	66,7	100
Familiares	12	18	66,7	100
Babá/empregada doméstica	1	18	5,6	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Itaboraí (2016) apresentou em seu estudo dados da Pesquisa sobre o Padrão de Vida que apontam que na primeira infância o cuidado dos filhos é exercido majoritariamente pelas mães e ressaltam que nas famílias pobres as alternativas ao cuidado infantil materno correspondem a reduzidas e restritas estratégias familiares. Contudo, os dados da Tabela 29 evidenciam que as estudantes-mães, beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG, também se utilizam de outras estratégias para o cuidado dos filhos durante o tempo em que estão trabalhando, como o cuidado institucional de creches e escolas.

O cuidado dos filhos por babá/empregada doméstica é utilizado por apenas uma das estudantes-mães que participaram da presente pesquisa. De acordo Itaboraí (2016), a responsabilidade pelo cuidado dos filhos na primeira infância tende a diminuir conforme aumenta a condição de classe, pois a família passa a contar com empregada doméstica ou outros tipos de cuidados não familiares. Portanto, essa não é uma estratégia de cuidado dos filhos comum às famílias pobres.

Na Tabela 30 são apresentados os dados referentes ao apoio financeiro recebido pelas estudantes-mães. Essa variável de análise tem por objetivo identificar se elas recebem algum tipo de apoio financeiro para se manterem na Universidade e qual a origem desse recurso.

Tabela 30 - Origem do apoio financeiro recebido pelas estudantes-mães para a permanência na universidade

Recebe ajuda financeira	Número de estudantes-mães	%
Não recebe ajuda financeira	11	25
Sim, auxílio permanência da PRACE	28	63,6
Sim, de parentes	5	11,4
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os resultados revelam que 63% das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG também foram contempladas com o auxílio permanência. Como o atendimento por esse auxílio é restrito devido às limitações orçamentárias na assistência estudantil, o fato dessas 63,6% das estudantes-mães receberem o auxílio permanência indica que essas estudantes foram classificadas em perfis-socioeconômicos mais baixos, ou seja, de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Para ampliar a compreensão sobre esse tema será apresentada a seguir a Tabela 31 com os resultados da tabulação cruzada entre as variáveis trabalho e apoio financeiro, a fim de identificar se as estudantes-mães que trabalham, também recebem algum tipo de apoio financeiro.

Tabela 31 - Tabulação cruzada entre as variáveis trabalho e apoio financeiro

			Recebe apoio financeiro		Total
			Não	Sim	
Trabalho	Não	Contagem	5	21	26
		% Dentro de trabalho	19,2%	80,8%	100,0%
		% Dentro de Apoio Financeiro	45,5%	63,6%	59,1%
		% do Total	11,4%	47,7%	59,1%
	Sim	Contagem	6	12	18
		% Dentro de trabalho	33,3%	66,7%	100,0%
		% Dentro de Apoio Financeiro	54,5%	36,4%	40,9%
		% do Total	13,6%	27,3%	40,9%
Total		Contagem	11	33	44
		% Dentro de trabalho	25,0%	75,0%	100,0%
		% Dentro de Apoio Financeiro	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	25,0%	75,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

De acordo com os dados é possível observar que dentro do grupo de estudantes-mães que trabalham que 66,7% delas recebem ajuda financeira, enquanto 33,3% não recebem. Fato que reforça a condição de vulnerabilidade socioeconômica dessas mulheres e indica que a permanência material delas e de suas famílias não é suprida apenas com a renda do trabalho remunerado.

Na questão referente à forma de aquisição de livros/textos para acompanhamento das aulas, as estudante-mães puderam marcar mais de uma opção de resposta (TABELA 32).

Tabela 32 - Forma de aquisição de livros/textos para o acompanhamento das aulas pelas estudantes-mães

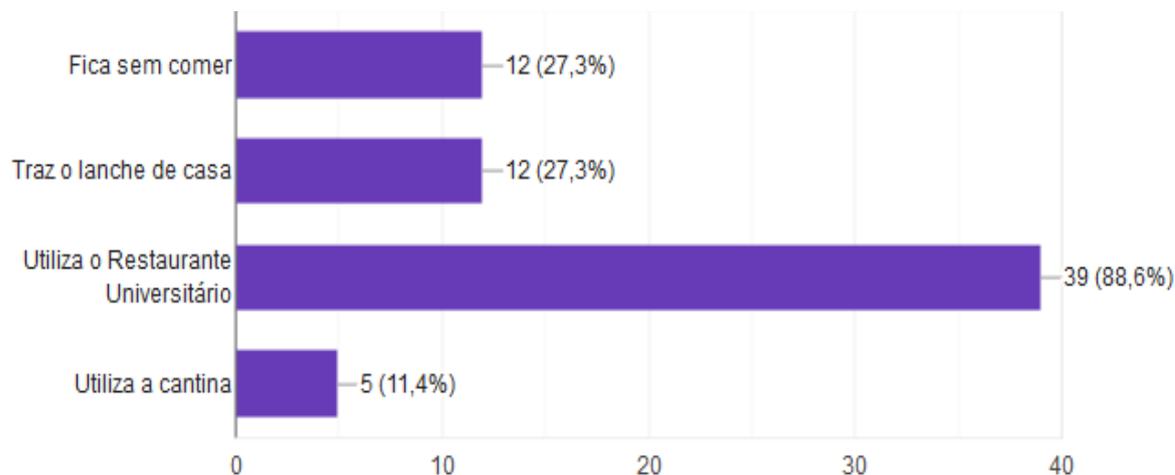
Forma de aquisição de livros/textos	Número de estudantes-mães	TOTAL	%	TOTAL
Baixa gratuitamente da internet	39	44	88,7	100
Consegue emprestado com algum colega	17	44	38,6	100
Xerox	34	44	77,3	100
Compra livros	2	44	4,5	100
Biblioteca	3	44	6,9	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os dados da Tabela 32 revelam que 88,7% delas indicaram como a principal estratégia que utilizam para terem acesso a livros/textos para as aulas é baixar gratuitamente da internet. Em segundo lugar, 77,3% delas apontaram o xerox como forma de adquirir o material de estudo para as aulas. De acordo com os resultados, é possível inferir que as estudantes-mães que participaram da pesquisa combinam estratégias que geram custo (xerox e compra de livros) com as que não geram custo direto (baixar gratuitamente da internet, texto emprestado por colega, e empréstimo pela Biblioteca). A frequência delas nas opções que não geram custo é maior do que nas que geram.

No Gráfico 17 são apresentados os resultados referentes à principal forma de alimentação utilizada pelas estudantes-mães na UNIFAL-MG. Os dados apontam que 88,6% delas utilizam o Restaurante Universitário, embora em alguns momentos 27,3% trazem o lanche de casa ou ficam sem comer. Apenas 11,4% delas utilizam a Cantina.

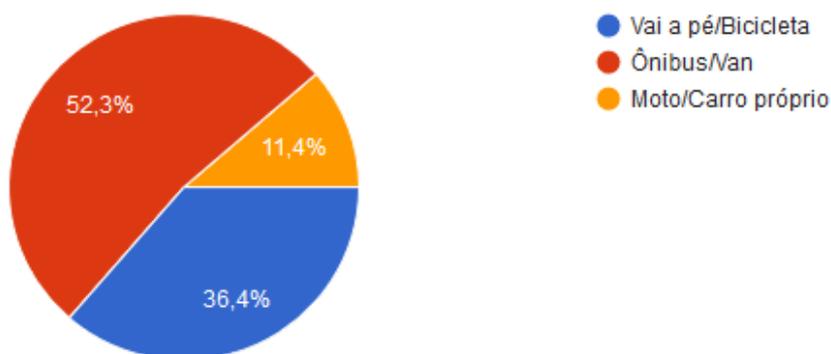
Gráfico 17 - Forma de alimentação na Universidade



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os dados sobre o principal meio de transporte que as estudantes-mães utilizam para chegar até a Universidade foram organizados no Gráfico 18.

Gráfico 18 - Forma de transporte até a Universidade



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os resultados revelam que a maioria delas, representadas em 52,3%, utiliza o transporte coletivo (ônibus/van) para frequentar a universidade, enquanto 36,4% vão a pé ou de bicicleta. As que utilizam veículo próprio, carro ou moto são minoria e representam 11,4%. Considerando o custo do meio de transporte utilizado por elas, é possível identificar que tanto as que utilizam o transporte coletivo, quanto as que utilizam veículo particular, que representam 63,7%, possuem custos adicionais para se locomoverem até a Universidade.

Os dados referentes à aquisição de textos/livros, alimentação e transporte das estudantes-mães, beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG, ilustram algumas das necessidades materiais que, de acordo com Santos (2009), devem ser satisfeitas para que os estudantes pobres consigam permanecer na universidade.

Dentre a infraestrutura que a universidade oferece como apoio à permanência material das estudantes-mães, vale ressaltar que elas utilizam com maior frequência o Restaurante Universitário e muito pouco a Biblioteca para o empréstimo de livros. A maioria delas (63,6%), recebe o auxílio permanência da assistência estudantil, porém, um percentual considerável (40,9%) trabalha ou exerce algum tipo de atividade remunerada para se manter na Universidade.

#### 4.3 A PERMANÊNCIA SIMBÓLICA DAS ESTUDANTES-MÃES

De acordo com Santos (2009, p. 159) permanecer simbolicamente na universidade “significa a constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário”. Partindo dessa compreensão, nesta subseção serão apresentados e discutidos os dados referentes a permanência simbólica das estudantes-mães na UNIFAL-MG. Assim, serão abordadas questões relacionadas à discriminação delas na Universidade, a relação com a comunidade acadêmica, participação, dificuldade em disciplinas, e a frequência da utilização do espaço físico da Biblioteca por elas.

A Tabela 33 informa o percentual de estudantes que já se sentiram discriminadas na UNIFAL-MG pelo fato de serem mães. Os dados revelam que 61,4% delas responderam que sim, enquanto 38,6% afirmaram que não.

Tabela 33 - Percentual de estudantes-mães que já se sentiram discriminadas pelo fato de ser mãe na UNIFAL-MG

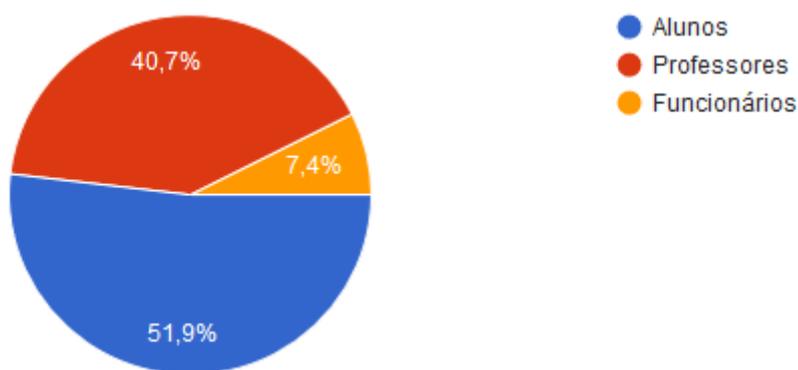
Já se sentiram discriminadas na universidade pelo fato de ser mãe.	Número de estudantes- mães	%
<b>Não</b>	17	38,6
<b>Sim</b>	27	61,4
<b>TOTAL</b>	44	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

As 27 estudantes que afirmaram que já se sentiram discriminadas, foram questionadas sobre a origem da discriminação na maioria dos casos e 51,9% delas apontaram que a

discriminação parte dos próprios colegas; em segundo lugar, 40,7% indicaram que a discriminação ocorre por parte dos professores, enquanto 7,4% responderam que a discriminação se dá por parte dos funcionários da Universidade, conforme é possível observar no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Origem da discriminação das estudantes-mães na UNIFAL

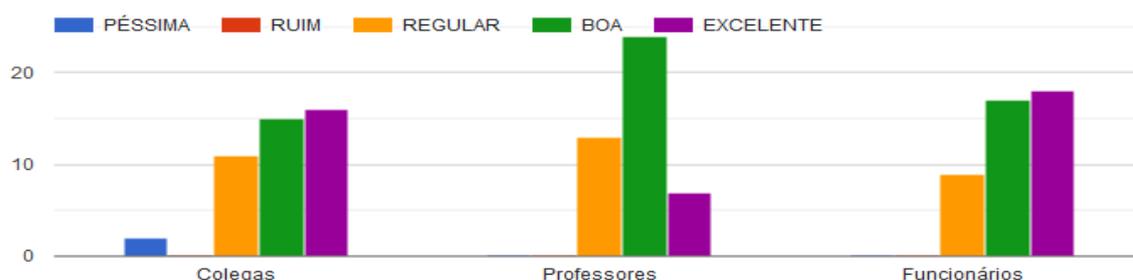


Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Urpia (2009) verificou em seu estudo que a discriminação pelo fato das estudantes serem mães ocorria não apenas entre os colegas estudantes, mas também se estendia aos professores. De acordo com essa autora, a discriminação envolvia principalmente o isolamento e a estigmatização da jovem nessa situação. Observando os dados do Gráfico 19, constata-se que na UNIFAL-MG a discriminação das estudantes-mães também advém dos próprios colegas, de professores e também de funcionários, em menor frequência.

Embora 61,4% das estudantes-mães afirmaram que já se sentiram discriminadas na Universidade pelo fato de serem mães, quando foram questionadas sobre a relação delas com a comunidade acadêmica, a maioria apontou que possuem excelente relação com os colegas e funcionários e boa com os professores, conforme descrito no Gráfico 20, a seguir.

Gráfico 20 – Relação das estudantes-mães com a comunidade acadêmica na UNIFAL-MG



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os dados sobre a participação das estudantes-mães no curso foram organizados na Tabela 34 e revelam a percepção das estudantes-mães sobre a participação no curso. A maioria delas, 70,5%, se considera participativa, enquanto 29,5% não se considera participativa.

Tabela 34 - Percepção das estudantes-mães sobre a sua participação no curso

<b>Se considera participativa no curso.</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Não	13	29,5
Sim	31	70,5
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

As pesquisadas que não se consideram participativas no curso apontaram a falta de tempo como o principal motivo por não participar, apenas uma delas indicou a falta de identificação com o curso como motivo para não ser participativa. Já as que se consideram participativas atribuíram como principal motivo o esforço pessoal delas, mas também apareceram outros motivos como frequência, notas e participação nas aulas, participação em projetos de extensão, pesquisa ou estágio, gostar de ser participativas e devido a participação no movimento estudantil da Universidade.

Dentre os motivos atribuídos pelas estudantes-mães que se consideram participativas, é possível observar que algumas delas possuem uma compreensão ampliada do espaço da Universidade, pois citaram projetos de extensão, pesquisa, estágio e movimento estudantil, mas também aparecem motivos que reduzem a participação no curso, a frequência, boas notas e participação nas aulas.

Outra questão que foi abordada ainda no tema sobre a participação das estudantes-mães buscou identificar se elas procuram participar das atividades acadêmicas e de lazer promovidas no curso. As respostas foram organizadas na Tabela 35, a seguir, e mostram que a maioria delas, 61,4%, tem a intenção de ser participativa.

Tabela 35 - Percentual de estudantes-mães segundo a intenção de participação no curso

<b>Procura participar das atividades do curso</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Não	17	38,6
Sim	27	61,4
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

A falta de tempo, o cuidado com os filhos e o trabalho foram os principais motivos apontados pelas estudantes-mães para justificar o fato de não procurar participar das atividades acadêmicas e de lazer promovidas no curso. Nesse momento, aparece novamente a falta de tempo como motivo para elas não participarem das atividades e também para não terem a intenção de serem participativas. Os estudos de Urpia (2009), Ávila (2010) e Santos (2014) evidenciaram que a falta de tempo é uma problemática comum vivenciada pelas estudantes-mães e que ainda se torna mais complicada quando essa mulher, além de estudante e mãe, é também trabalhadora. Segundo Santos (2014), a falta de tempo está relacionada a vivências negativas no percurso estudantil. Assim, conciliar estudo, trabalho e maternidade requer o planejamento do tempo por parte delas.

Os dados sobre a participação das estudantes-mães em atividades ou programas na Universidade indicam que 50% delas afirmaram não participar de nenhuma atividade, enquanto as outras 50% declararam que participam de atividades ou programas acadêmicos (TABELA 36).

Tabela 36 - Percentual de estudantes-mães de acordo com a participação nas atividades ou programas acadêmicos

<b>Procura participar das atividades ou programas acadêmicos na universidade</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Não	22	50
Sim	22	50
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Dentre as atividades que elas participam foram citadas iniciação científica, extensão, monitoria, movimento estudantil, residência pedagógica e programa de apoio à inclusão. Santos (2014) identificou em seu estudo que a participação em grupo de pesquisa por uma das estudantes-mães entrevistadas por ela foi decisiva para a estudante não abandonar o curso, pois a vivência em grupo agiu no incentivo e na motivação para ela continuar com as atividades acadêmicas. Para a autora, a participação das estudantes-mães em projetos e programas voltados à formação acadêmica configura-se como fator positivo à permanência simbólica delas na universidade.

Nesta reflexão sobre a participação das estudantes-mães nas atividades do curso, vale lembrar as afirmações de Zago (2006) e Santos (2009) em relação ao trabalho e à participação. Segundo as autoras citadas, o trabalho interfere na permanência simbólica dos estudantes pobres na medida em que a necessidade de trabalhar limita a participação desses estudantes na

vida universitária, o que pode acarretar prejuízos para a permanência simbólica deles. Partindo dessa compreensão, torna-se pertinente cruzar as variáveis trabalho e participação para verificar se as estudantes-mães que trabalham são também as que não se consideram participativas no curso (TABELA 37).

Tabela 37 - Tabulação cruzada entre as variáveis trabalho e participação

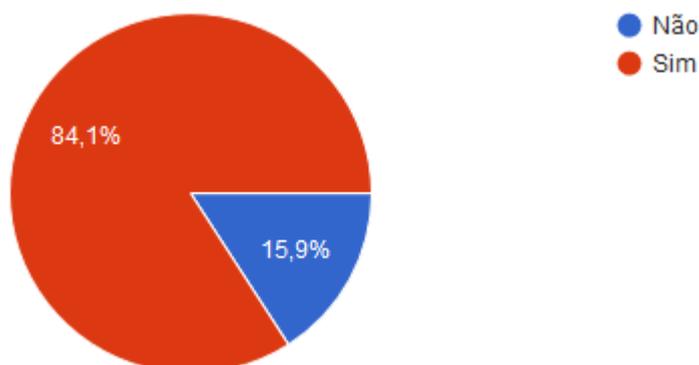
			Se considera participativa no curso		Total
			Não	Sim	
Trabalho	Não	Contagem	9	17	26
		% Dentro de Trabalho	34,6%	65,4%	100,0%
		% Dentro de Participação	69,2%	54,8%	59,1%
		% do Total	20,5%	38,6%	59,1%
	Sim	Contagem	4	14	18
		% Dentro de Trabalho	22,2%	77,8%	100,0%
		% Dentro de Participação	30,8%	45,2%	40,9%
		% do Total	9,1%	31,8%	40,9%
Total		Contagem	13	31	44
		% Dentro de Trabalho	29,5%	70,5%	100,0%
		% Dentro de Participação	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	29,5%	70,5%	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018)

Os dados evidenciam que a minoria das estudantes-mães que trabalham, que representa 22,2% delas, não se consideram participativas no curso, enquanto 77,8% se consideram participativas apesar de exercerem trabalho remunerado. A partir desses resultados, pode-se inferir que exercer trabalho remunerado não é uma condição para elas não se considerarem participativas no curso.

A dificuldade nas disciplinas foi outro tema explorado nesta pesquisa. Os dados obtidos, foram organizados no Gráfico 21 e revelam que 15,9% das estudantes-mães não sentem dificuldade em alguma disciplina, já a maioria, 84,1% delas, declarou que sente dificuldade.

Gráfico 21 - Percentual das estudantes-mães por indicação de dificuldade em alguma disciplina do curso



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Questionadas sobre quais as disciplinas que elas consideram ter dificuldades, as mais apontadas foram da área de exatas, química, saúde e as disciplinas com alta carga de leitura. Outra informação referente ao tema da dificuldade em disciplina foi sobre a estratégia que utilizam para superar essa dificuldade. Os resultados foram organizados na Tabela 38, a seguir.

Tabela 38 - Percentual de estudantes-mães de acordo com a estratégia utilizada para superar dificuldade em disciplinas

Estratégia utilizada para superar a dificuldade na disciplina.	Número de estudantes-mães	%
Nenhuma	1	2,7
Procura o professor da disciplina	2	5,5
Procura monitoria/PTA	4	10,8
Procura colegas para ajudar	15	40,5
Tenta estudar sozinha	15	40,5
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

De acordo com os dados é possível observar que o percentual de estudantes-mães beneficiárias do auxílio-creche na UNIFAL-MG que utilizaram estratégias disponíveis na instituição, como procurar o professor e monitoria/Programa Tutorial Acadêmico (PTA), foi muito baixo, pois representa 16,2%, enquanto a maioria delas, 81%, procuram os colegas ou tentam estudar sozinhas para superar a dificuldade. Apenas uma estudante mãe, que representa 2,7%, apontou não utilizar nenhuma estratégia para tentar superar a dificuldade (TABELA 38).

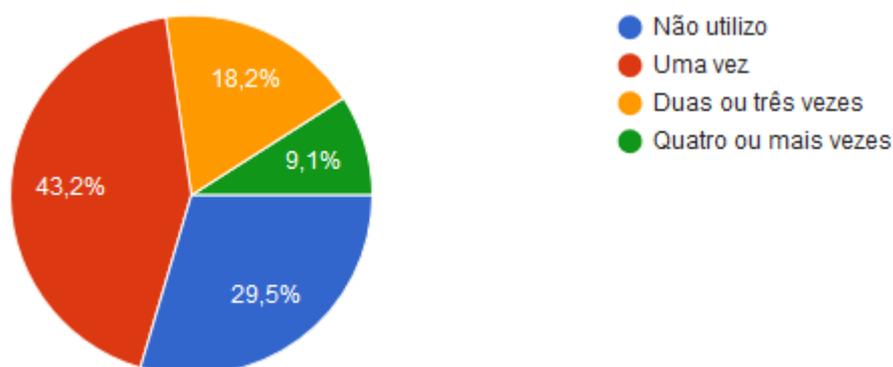
Em geral, esses dados revelam que a maioria das estudantes-mães não procuram os recursos institucionais disponíveis na Universidade para atender os discentes com dificuldade,

que poderiam ser o professor, para esclarecimento de dúvidas, a monitoria ou o PTA. Outro recurso institucional disponível é o projeto de Apoio Pedagógico aos Discentes, aprovado em fevereiro de 2018, com a finalidade de oferecer orientação educacional aos discentes de graduação. De acordo com os dados da Tabela 38, é possível inferir que as estudantes-mães que participaram da presente pesquisa desconhecem as atividades desse projeto institucional destinado ao atendimento discente.

Por outro lado, os dados da Tabela 38, indicam um perfil mais autônomo de estudo das estudantes-mães, que procuram estratégias para superarem suas dificuldades nas disciplinas sem a mediação direta da Instituição. Deste modo, os resultados encontrados foram semelhantes aos da pesquisa realizada por Santos (2014, p. 104), que revelou que a busca livre e autônoma pelo saber foi alcançada pelas estudantes-mães entrevistadas por meio de estratégias em que prevalecia a autonomia da própria estudante, ou seja, sem a interferência direta da universidade. Contudo, vale ressaltar que os recursos institucionais que visam dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes são importantes e devem estar acessível a todos indistintamente.

Os dados sobre a utilização do espaço físico da biblioteca pelas estudantes-mães evidenciam que a maioria delas, que representam 43,2%, afirmaram que utilizam o espaço físico da Biblioteca pelo menos uma vez por semana, enquanto 29,5% indicaram que não utilizam a Biblioteca semanalmente (GRÁFICO 22).

Gráfico 22 - Percentual de estudantes-mães por utilização do espaço físico da biblioteca durante a semana



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

De acordo com o Gráfico 22 é possível observar que a frequência delas diminui à medida que aumenta o número de vezes em que elas utilizam a Biblioteca durante a semana.

Em geral, os dados sobre as condições de permanência simbólica indicam que embora a maioria das estudantes-mães seja participativa no curso, a maior parte delas se sente discriminada na universidade pelo fato de ter filhos. A maioria possui dificuldade em alguma disciplina, acessa com pouca frequência os recursos institucionais de apoio ao discente no processo de ensino-aprendizagem e quase 30% delas não utilizam o espaço físico da Biblioteca.

#### 4.4 CONFIGURAÇÃO DA REDE DE SUPORTE À PERMANÊNCIA DAS ESTUDANTES-MÃES NA UNIFAL-MG

Esta subseção visa compreender de que forma está estruturada a rede de apoio à permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG, considerando que o fato dessas mulheres terem filhos que ainda estão na primeira infância torna a permanência delas diferenciada. Nesse sentido, além de se preocuparem com a permanência material e simbólica que perpassa a vida de qualquer estudante, elas precisam contar com uma rede de apoio que as auxilie no cuidado com os filhos para conseguirem prosseguir com o curso.

Os resultados sobre com quem ou onde deixam os filhos para frequentar as aulas foram organizados na Tabela 39, sendo que nessa questão era permitido que elas marcassem mais de uma opção de resposta.

Tabela 39 - Percentual de estudantes-mães de acordo com o suporte no cuidado com os filhos durante as aulas.

<b>Com quem ou onde deixam os filhos para frequentar às aulas</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>	<b>TOTAL</b>
Creche/escola	20	44	45,5	100
Familiares	32	44	72,8	100
Babá/empregada doméstica	1	44	2,3	100
Traz para a universidade	14	44	31,8	100
Ficam sozinhos	1	44	2,3	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os dados evidenciam que a maioria das estudantes-mães, 72,8%, deixa os filhos com familiares para conseguir frequentar as aulas. Em segundo lugar, 45,5% das estudantes-mães deixam os filhos em creches. Outra forma encontrada por 31,8% delas é levar os filhos para a Universidade durante as aulas. Apenas 2,3% deixa os filhos com babá/empregada doméstica ou sozinhos em casa.

Os resultados encontrados correspondem aos apontamentos dos estudos de Urpia (2009) e Santos (2014). Ambas as autoras identificaram a assistência familiar no cuidado com os filhos como o principal suporte à permanência das estudantes-mães na universidade. Contudo, há de se destacar o apoio institucional, tendo em vista que uma parte significativa delas conta com a creche/escola no cuidado com os filhos, durante o período em que estão frequentando as aulas.

Outro tema abordado na pesquisa é a existência e a participação das estudantes-mães em grupo de apoio. Elas foram questionadas se conheciam e/ou participavam de algum grupo de apoio às estudantes-mães na UNIFAL-MG (TABELA 40).

Tabela 40 - Estudantes-mães que conhecem e/ou participam de grupos de apoio às estudantes-mães na universidade

<b>Conhece e/ou participa de algum grupo de estudantes-mães na universidade</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>%</b>
Não	43	97,7
Sim	1	2,3
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os resultados revelam que apenas uma das participantes da pesquisa, que representa 2,3% delas, conhece e participa de um grupo de estudantes-mães. Quando questionada sobre qual grupo era esse, a resposta revelou que se tratava de um grupo do *Facebook*, chamado de “Mães e pais da UNIFAL-MG”. De acordo com as informações disponíveis no *Facebook*, o referido grupo foi criado em 07 de julho de 2017 e na descrição afirma-se que o grupo foi criado para que estudantes com filhos da UNIFAL-MG e os seus familiares mais próximos pudessem se apresentar, se conhecer, se relacionar e se ajudar dentro das possibilidades de cada participante. Contudo, de acordo com os dados da Tabela 40 esse grupo não é conhecido por mais de 95% das estudantes-mães, fato que evidencia a ausência de articulação das estudantes-mães em grupos de apoio mútuo.

As principais dificuldades que as estudante-mães apontaram como capazes de interferir em suas vidas e também no contexto acadêmico foram organizadas na Tabela 41.

Tabela 41 - Principais dificuldades apontadas pelas estudante-mães na UNIFAL-MG

<b>Dificuldade</b>	<b>Número de estudantes-mães</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>	<b>TOTAL</b>
Tarefas relacionadas ao cuidado com os filhos	25	44	56,8	100
Escassez de tempo para estudar e realizar as tarefas acadêmicas	37	44	84,1	100
Atribuições com o trabalho doméstico	24	44	54,5	100
Dificuldade de planejamento/organização do uso do tempo	24	44	54,5	100
Dificuldade de acesso aos materiais e meios de estudo (livros, computador, outros)	4	44	9,1	100
Dificuldades Financeiras	26	44	59,1	100
Dificuldade de aprendizado	13	44	29,5	100
Falta de disciplina/hábito de estudo	10	44	22,7	100
Distância de casa até a universidade	17	44	38,6	100
Carga horária excessiva de trabalho remunerado	7	44	15,9	100
Carga excessiva de trabalhos acadêmicos	17	44	38,6	100
Relação professor/estudante	7	44	15,9	100
Falta de estrutura institucional para receber mães e crianças na universidade	1	44	2,3	100
Falta de uma creche ou escola na universidade	1	44	2,3	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

As três dificuldades mais indicadas foram a escassez de tempo para os estudos e realização das tarefas acadêmicas, dificuldades financeiras e as tarefas relacionadas ao cuidado com os filhos respectivamente.

A escassez de tempo para os estudos e para a realização das tarefas acadêmicas também foi apontada nos estudos de Ávila (2010) e Santos (2014) como principal dificuldade para um melhor desempenho acadêmico das estudantes pesquisadas. Em relação às dificuldades financeiras os dados apresentados nos traços do perfil socioeconômico e acadêmico das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG, revelam que a maioria delas estão inseridas em famílias de baixa renda. Segundo Ávila (2010), a conjuntura socioeconômica das estudantes-mães das camadas populares impõe a elas a necessidade de ter que trabalhar para garantirem a própria sobrevivência e a de suas famílias, fato que compromete a permanência delas na universidade. Sobre o cuidado com os filhos, Ávila (2010) identificou que essa é a atribuição que mais preocupa as mulheres e que pode sim se tornar um obstáculo à permanência estudantil delas. Portanto, com base nos estudos realizados por Ávila (2010) e Santos (2014),

as três principais dificuldades apontadas pelas estudantes-mães na UNIFAL-MG foram caracterizadas como fatores de impedimento à permanência das estudantes-mães na universidade.

Na Tabela 42 serão apresentados os dados sobre os aspectos facilitadores à permanência estudantil, atribuídos pelas estudantes-mães na UNIFAL-MG.

Tabela 42 - Principais aspectos facilitadores à permanência apontados pelas estudantes-mães na UNIFAL-MG

Aspectos facilitadores	Número de estudantes-mães	TOTAL	%	TOTAL
Não vejo aspectos facilitadores	1	44	2,3	100
Apoio dos familiares no cuidado com os filhos	26	44	59,1	100
Apoio da creche/escola no cuidado com os filhos	20	44	45,5	100
Apoio da universidade em relação à condição de estudante-mãe	16	44	36,4	100
Relação com os professores	14	44	31,8	100
Relação com os colegas	23	44	52,3	100
Esforço pessoal	28	44	63,3	100
Identificação com o curso	13	44	29,5	100
Assistência estudantil	30	44	68,2	100

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados da pesquisa (2018).

Os dados indicam com maior frequência a assistência estudantil, o esforço pessoal e o apoio dos familiares no cuidado com os filhos, respectivamente, como os aspectos facilitadores à permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG (TABELA 42).

Os resultados foram semelhantes aos encontrados por Santos (2014) em seu estudo que constatou que o suporte familiar, a política de assistência estudantil e a vontade de concluir o curso foram os aspectos facilitadores levantados pelas estudantes-mães entrevistadas. Ávila (2010) constatou em sua pesquisa que o apoio familiar, principalmente para as estudantes-mães que têm filhos pequenos, foi um fator relevante de sucesso ou fracasso escolar durante o percurso acadêmico dessas mulheres na universidade.

Considerando as afirmações de Santos (2014) sobre a permanência das estudantes-mães na universidade, que perpassa por uma rede de suporte tripla em que são contemplados os aspectos familiar, social e institucional, é possível observar pelos dados encontrados e abordados nesta subseção que a estrutura da rede de suporte das estudantes-mães na UNIFAL-

MG contempla principalmente os aspectos familiar e institucional. As estudantes-mães que participaram da pesquisa lançam mão da assistência familiar e também da institucional (creches e escolas) no cuidado com os filhos durante o período em que estão em aulas. O aspecto social apareceu na descrição do grupo “Mães e pais da Unifal”, mas como quase a totalidade das estudantes-mães não participa nem conhece esse grupo, pode-se inferir que o aspecto social da rede de suporte é o mais comprometido na permanência dessas estudantes na Universidade.

Para finalizar esta subseção, serão apresentadas as principais sugestões de apoio à permanência dos estudantes com filhos na universidade indicadas pelas estudantes-mães que participaram da presente pesquisa. O aspecto institucional da rede de suporte à permanência foi o mais indicado pelas estudantes-mães que sugeriram a criação de um espaço de acolhimento das crianças durante os horários em que frequentam as aulas. Também sugeriram a criação de uma creche universitária, ampliação do serviço de brinquedoteca que, além de funcionar alguns dias e horários da semana, é restrito à Sede da UNIFAL-MG, pois não se estende aos demais campi. Outra dimensão do apoio institucional reivindicado por elas foi no âmbito pedagógico. Sugeriram que pudessem ter maior tempo de integralização no curso tendo em vista a dificuldade de conciliar filhos, afazeres domésticos, trabalho e curso. Também sugeriram a oferta de atividades acadêmicas como grupos de estudo no período noturno ou aos finais de semana como forma de viabilizar a participação delas. Outra sugestão apontada é a criação do regime especial de estudos para a amamentação exclusiva até os seis meses de vida da criança, considerando que essa é uma recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS). A criação de fraldários e banheiros família no espaço universitário também foram sugestões apontadas pelas estudantes-mães da UNIFAL-MG.

Em relação à permanência material, a principal sugestão delas foi de aumento do valor do auxílio-creche, bem como a ampliação da idade da criança no atendimento por esse auxílio. Outra sugestão foi a criação de auxílio-transporte e a regulamentação do auxílio-alimentação, permitindo que as crianças dependentes de suas mães também possam se alimentar no RU.

No âmbito da permanência simbólica, elas sugeriram que fosse criado um grupo de apoio às estudantes-mães para diálogo e debates sobre as questões maternas na Universidade, onde o assunto da permanência das estudantes-mães pudesse ser mais discutido e menos “criminalizado”. Elas citaram também a necessidade de compreensão/empatia dos professores diante de algumas situações próprias do contexto de vida delas, por exemplo, quando o filho adocece. Também sugeriram a disponibilização de atendimento psicológico às estudantes-mães.

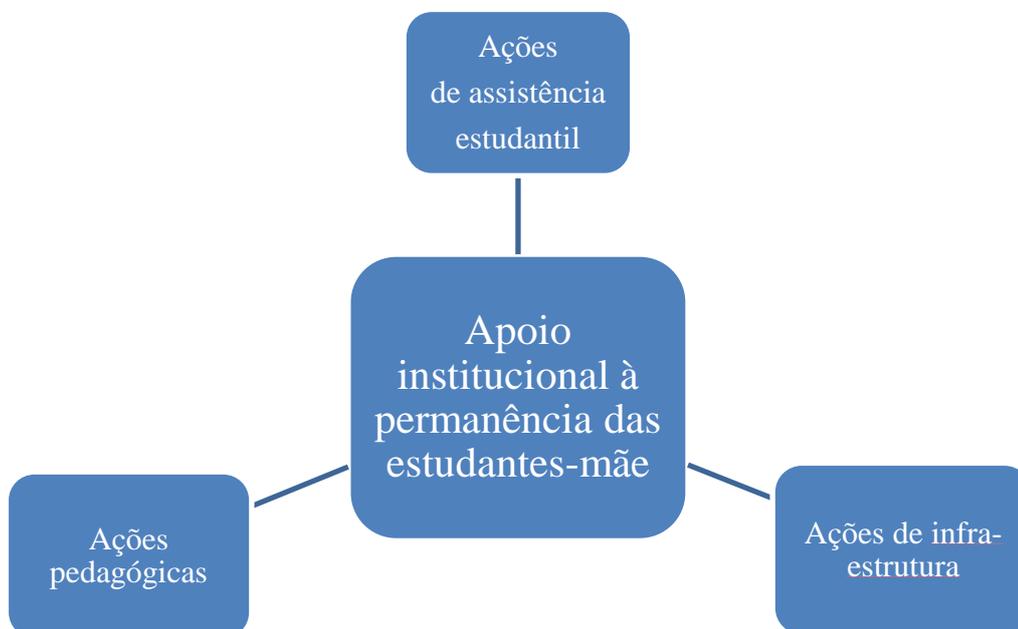
Após a apresentação e discussão dos dados da pesquisa, na próxima seção deste trabalho será abordada a proposta de intervenção com o objetivo de propor ações institucionais que proporcionem melhoria nas condições de permanência das estudantes-mães.

## 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A análise dos dados da pesquisa permitiu ter uma visão mais clara e objetiva das condições de permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG. Considerando a rede de apoio tripla (familiar, social e institucional) definida por Santos (2014) e com base nos resultados encontrados, propõem-se ações de intervenção que visam fortalecer o suporte institucional que a Universidade pode oferecer para apoiar e melhorar as condições de permanência delas nos cursos de graduação.

Desta forma, as ações propostas perpassam três áreas específicas da universidade, ou seja, contemplam a assistência estudantil, a dimensão pedagógica e de infraestrutura. Essas três áreas estão ligadas a três pró-reitorias específicas, PRACE, Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), respectivamente. Tais propostas estão representadas na Figura 3.

Figura 3 - Proposta de ação para apoiar e melhorar as condições de permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

## 5.1 AÇÕES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

As ações de assistência estudantil que já são desenvolvidas na UNIFAL-MG estão muito mais voltadas para a permanência material das estudantes do que para a permanência simbólica, com o intuito de contemplar as principais sugestões apontadas pelas estudantes-mães serão apresentadas, a seguir, ações de intervenção no âmbito desses dois tipos de permanência.

### 5.1.1 Ações Direcionadas à Permanência Material

O auxílio creche é a principal ação específica que contempla os estudantes com filhos na UNIFAL-MG, contudo, desde 2012 esse auxílio não sofreu nenhum reajuste no seu valor em pecúnia, enquanto outros auxílios da assistência prioritária aos discentes já foram reajustados, o auxílio alimentação, por exemplo, é reajustado anualmente. Portanto, a principal ação a ser indicada é o reajuste do valor do auxílio creche. Em um segundo momento, a PRACE poderá verificar a possibilidade de ampliar a idade máxima das crianças para o atendimento por esse auxílio.

Outro estudo que também deve ser feito pela PRACE é sobre a possibilidade de estender o auxílio-alimentação aos filhos das estudantes-mães. Muitas das estudantes que participaram da pesquisa fizeram esse apontamento nas sugestões de apoio da Universidade à permanência delas.

O oferecimento de auxílio-transporte para as estudantes-mães é outra ação que pode melhorar as condições de permanência material, uma vez que 63,7% delas possuem gastos com o transporte até a universidade.

Tendo em vista que a UNIFAL-MG não conta com outros recursos de apoio à permanência estudantil, como a moradia universitária, compreende-se que é extremamente necessário investir em outras frentes de apoio à permanência dos estudantes, principalmente das estudantes-mães de baixa renda.

### 5.1.2 Ações Direcionadas à Permanência Simbólica

Os dados da pesquisa evidenciaram o quanto a permanência simbólica das estudantes-mães na UNIFAL-MG é comprometida, 61,4% delas já se sentiram discriminadas na universidade pelo fato de serem mães. Quase 100 % das estudantes com filhos que participaram da pesquisa não conhecem e nem participam de nenhum grupo de estudantes-mães. Nesse sentido, a principal proposta no âmbito da permanência simbólica é a criação de um grupo de escuta, acolhimento e fortalecimento das estudantes-mães. O objetivo é que esse grupo seja um espaço de diálogo e de mobilização dessas mulheres, onde as principais demandas ligadas à permanência estudantil delas possam ser levantadas, discutidas e encaminhadas aos setores competentes da universidade e até mesmo da sociedade.

O oferecimento de apoio psicológico às estudantes-mães também é uma ação estratégica para a permanência simbólica, pois como ressalta Ávila (2010) o fato de estarem frequentemente submetidas a situações de stress e pressão pode causar o adoecimento delas.

Outra ação no âmbito da permanência simbólica das estudantes-mães que pode ser desenvolvida é incentivá-las a procurar os recursos institucionais de apoio ao processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que 84,1% delas têm dificuldades nas disciplinas e apenas 16,2% procuram os recursos institucionais como monitoria, PTA ou o professor da disciplina para tentar superar essa dificuldade. Acredita-se que divulgar os recursos institucionais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem possa fortalecer a permanência simbólica delas na universidade.

## 5.2 AÇÕES PEDAGÓGICAS

Pensando na problemática comum que envolvem as condições de permanência das estudantes-mães na educação superior, como a falta de tempo para os estudos, as diversas atribuições com o trabalho doméstico e cuidado com os filhos, discutidas nos estudos de Urpia (2009), Ávila (2010) e Santos (2014) serão apresentadas algumas ações de natureza pedagógica que se implementadas poderão contribuir para a qualidade da permanência das mulheres com filhos na universidade.

A primeira ação proposta é a criação de uma oficina pedagógica específica para o grupo de estudantes-mães, que trabalhe questões como planejamento/organização do tempo de estudo, técnicas de concentração e outros temas pertinentes do processo de ensino-aprendizagem das mulheres com filhos.

Propõe-se também a criação de oficina pedagógica voltada para os professores que possa ser trabalhada no âmbito do Programa Permanente de Desenvolvimento Profissional e Formação Pedagógica de Docentes (PRODOC) da UNIFAL-MG e que aborde e reflita toda a problemática que envolve a permanência das estudantes-mães na universidade de modo a conscientizar os professores da realidade vivida por elas, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como a prática docente.

Maior tempo/prazo de integralização de curso foi uma das sugestões apresentadas pelas estudantes-mães que participaram da pesquisa. Nesse sentido, outra proposta de intervenção será encaminhar essa sugestão à PROGRAD, para que essa pró-reitoria possa avaliar a possibilidade de atender essa demanda das estudantes-mães.

O Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UNIFAL-MG, prevê em seu Capítulo IX o regime especial de estudos a ser concedidos aos discentes impossibilitados de frequentar as aulas por motivo de incapacidade física relativa ou às estudantes gestantes a partir do 8º mês de gestação. Contudo, percebe-se que tal regulamento não prevê a situação de afastamento da estudante-mãe nos casos em que essa estiver como acompanhante de filho que ainda seja criança ou adolescente em internações hospitalares.

O acompanhamento integral por um dos pais ou responsável pela criança ou adolescente internado é direito previsto no artigo 12 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Lei 8.069/1990). Nesse sentido, outra ação de intervenção de natureza pedagógica é a proposta de alteração do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação, de modo que tal regulamento passe a autorizar o regime especial de estudo também na situação em que a estudante-mãe ou o estudante-pai estiver acompanhando filho que seja criança ou adolescente em internações hospitalares, a fim de atender o que prevê o ECA.

### 5.3 AÇÕES DE INFRAESTRUTURA

Com o objetivo de tornar o ambiente universitário um espaço mais acolhedor às necessidades das estudantes-mães, serão apresentadas nessa subseção as ações de intervenção voltadas para a infraestrutura institucional.

A principal ação a ser indicada contempla as sugestões feitas pelas estudantes-mães que participaram dessa pesquisa e se refere a criação de um espaço, em todos os campi da universidade, destinado a receber as crianças. Elas sugeriram a criação de creche universitária e/ou brinquedoteca que atenda também no horário noturno e em todos os dias da semana.

Outra ação proposta é a criação de banheiros famílias, em todos os campi da universidade, bem como a instalação de fraldários nesses banheiros.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou as condições de permanência das estudantes-mães beneficiárias do auxílio creche na UNIFAL-MG. Portanto, situa-se num campo de estudos que compreendem a permanência estudantil como uma área fértil de pesquisas em que os resultados são cada vez mais necessários no desenrolar do processo de democratização da educação superior.

Para compreender as questões relacionadas à permanência estudantil das mulheres com filhos na universidade, buscou-se levantar as características históricas de exclusão social na educação superior, com o objetivo de compreender o significado do processo de democratização deste nível de ensino. A definição de democratização da educação superior adotada neste trabalho foi proposta por Ristoff (2008) e Dias Sobrinho (2010) e explica que democratizar é diferente de expandir o número de vagas nos cursos de graduação. Para esses autores a democratização da educação superior deve ter um caráter de inclusão social, de modo a garantir o acesso de grupos historicamente excluídos da educação superior, e ao mesmo tempo é necessário pensar em ações de apoio à permanência estudantil para que esses estudantes consigam concluir seus cursos.

Partindo da compreensão de que a permanência estudantil é o ato de finalizar o curso de graduação, esta pesquisa compartilha do entendimento de Zago (2006) e Santos (2009) quando defende que para a permanência com qualidade acontecer é necessário satisfazer as demandas de permanência material e simbólica dos estudantes. Contudo, esta investigação compreende ainda que a permanência das estudantes-mães na universidade depende também da satisfação de outras necessidades além das necessidades materiais e simbólicas comuns a todos os estudantes. Nesse sentido, o presente trabalho corrobora com os estudos de Urpia (2009), Ávila (2010) e Santos (2014) quando interroga sobre a rede de suporte à permanência estudantil das estudantes-mães na UNIFAL.

A assistência estudantil foi regulamentada no contexto de democratização da educação superior e atualmente é a principal política pública que tem por objetivo ampliar as condições de permanência dos estudantes nas IFES. Assim, este estudo se preocupou em verificar de que modo as condições de permanência das estudantes-mães beneficiárias da assistência estudantil na Instituição, durante o primeiro semestre letivo de 2018, interferiam no percurso acadêmico delas.

Os traços dos perfis socioeconômico e acadêmico das pesquisadas revelaram que o ingresso delas na UNIFAL-MG ocorreu no contexto do processo de democratização da

educação superior, mesmo sem haver nenhuma política de ação afirmativa voltada especificamente para o ingresso das mulheres na universidade. A maioria das estudantes-mães que participaram da pesquisa são oriundas de escolas públicas, ingressaram pelo sistema de cotas, estão matriculadas nos cursos do turno noturno e pertencem a famílias de baixa renda. Apesar de toda a dificuldade vivenciada pelas estudantes pesquisadas para conseguirem conciliar a maternidade, a vida familiar, o trabalho doméstico e os estudos, a maioria delas apresentam CDA satisfatório, ou seja, têm obtido bons resultados nos seus estudos.

Entretanto, apesar delas estarem presentes na UNIFAL-MG verificou que o suporte institucional se resume a poucas ações de assistência estudantil que estão muito mais voltadas à permanência material do que à simbólica. Considerando as ações de assistência estudantil que atingem as estudantes-mães na UNIFAL-MG é possível observar que nenhuma delas está voltada diretamente às especificidades da condição de permanência das mulheres com filhos na primeira infância, pois o auxílio-permanência e o auxílio-alimentação que as pesquisadas acessam também atendem aos demais estudantes de acordo com o critério socioeconômico. Já o auxílio-creche é voltado para os estudantes com filhos, ou seja, atendem aos discentes que são mães ou pais na UNIFAL-MG. O último reajuste no valor do auxílio-creche ocorreu em 2012 e atualmente o valor praticado é insuficiente para suprir as demandas por cuidado de uma criança.

Sobre a permanência material, é possível inferir que a assistência estudantil exerce um papel fundamental na permanência das estudantes-mães, pois a maioria delas recebe o auxílio-permanência e utiliza o RU. Porém, apenas a assistência estudantil não é suficiente para suprir as demandas da permanência material, de modo que 40,9% delas precisam trabalhar ou exercer alguma atividade remunerada para se manter na universidade. A maioria das que trabalham ou exercem atividade remunerada atuam em áreas que não possuem relação com o curso de graduação em que elas estão matriculadas e isso é considerado prejudicial à permanência estudantil (SANTOS, 2009; ZAGO, 2006).

Os dados sobre a permanência simbólica sugerem que esse tipo de permanência é ponto mais vulnerável e o menos desenvolvido quando se considera as condições de permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG. A maioria delas se sentem discriminadas na Universidade pelo simples fato de serem mães. Também a maioria das pesquisadas sentem dificuldades nas disciplinas e quase não acessam os recursos institucionais disponíveis para apoiar os discentes no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de todos esses percalços no percurso acadêmico, a maioria delas se consideram participativas no curso. Dentre as sugestões de apoio a permanências das estudantes-mães na UNIFAL-MG, o aspecto da permanência simbólica foi

muito ressaltado, inclusive com a sugestão de criação de um grupo de acolhimento e discussão sobre as questões maternas na universidade, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de ações de apoio à permanência simbólica delas.

As informações sobre a rede de apoio à permanência das estudantes-mães evidenciaram que o suporte familiar é o mais acessado pelas pesquisadas para conseguirem frequentar o espaço universitários e principalmente para assistirem as aulas. Além do suporte familiar algumas delas deixam seus filhos em creches ou escolas durante o período em que estão na universidade, fato que ilustra o aspecto institucional da rede de apoio. O aspecto do apoio social à permanência estudantil não foi acessado pelas estudantes-mães e suporte o institucional da UNIFAL-MG deve ser ampliado e melhorado.

Considerando os resultados da pesquisa é possível concluir que há desafios para a política de assistência estudantil e também para a própria Universidade quando se pensa as condições de permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG. Afinal, as possibilidades de apoio à permanência delas não se esgotam no oferecimento de auxílios financeiros como o auxílio-creche e o auxílio-permanência. É urgente pensar estratégias de apoio à permanência simbólica delas na universidade, como a criação de espaços de acolhimento e diálogo que possam incentivar a reflexão por toda a comunidade acadêmica sobre a realidade vivenciada por elas. De acordo com Santos (2014) grupos formados por pessoas nas mesmas condições e professores conscientes, interessados no sucesso dos estudantes e preparados para a escuta, podem contribuir positivamente para a permanência das estudantes-mães nos cursos de graduação. Há de se pensar também no desenvolvimento de ações que ofereçam suporte institucional, na dimensão pedagógica que envolve o processo de ensino-aprendizagem e as demandas das estudantes-mães, bem como na dimensão de infraestrutura com o objetivo de tornar o espaço universitário mais acolhedor à presença dos estudantes com filhos.

Esta pesquisa apresenta limitações, pois ao abordar as condições de permanência das estudantes-mães de uma maneira geral, não conseguiu adentrar em questões específicas e mais profundas relacionadas as variáveis investigadas, como o CDA por exemplo. Os resultados apontam que a maioria das estudantes-mães possuem CDA satisfatório, mas essa análise poderia ser aprofundada no sentido de verificar se há alguma relação entre o CDA e a área do curso de formação das pesquisadas. Dessa forma, outras questões também poderiam ser trabalhadas no sentido de ampliar a compreensão sobre o tema. Há também a possibilidade de aprofundar o estudo sobre essa temática por meio da realização de pesquisas qualitativas. Contudo, acredita-se que a opção metodológica utilizada nesta investigação foi adequada para alcançar os objetivos propostos e que a discussão levantada neste trabalho também poderá

subsidiar outros estudos que visem contemplar interrogações mais específicas sobre o percurso acadêmico das estudantes-mães. Como sugestão de estudos futuros dentro deste tema sugere-se a investigação sobre as condições de permanência das estudantes-mães na pós-graduação, pois esse público não é contemplado pelas ações de assistência estudantil previstas no PNAES.

Considera-se que a principal contribuição deste trabalho é fomentar o debate sobre a permanência das estudantes-mães na UNIFAL-MG, pois elas estão presentes na Universidade e continuam ingressando a cada semestre. E para além disso, esta pesquisa aponta para a necessidade do desenvolvimento de ações de assistência estudantil que sejam voltadas para a diversidade dos perfis de estudantes que a Universidade recebe, afinal como ressalta Urpia (2009) a categoria juventude, presente no contexto universitário, apresenta múltiplas facetas e não pode ser considerada como um público uniforme.

Espera-se que os resultados desse estudo e a proposta de intervenção apresentada estimulem o desenvolvimento de ações institucionais que possam apoiar a permanência das estudantes-mães na Universidade com o objetivo da conclusão do curso de graduação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Leandro *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>. Acesso em: 24 set. 2017.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação. *In*: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL; CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA, CONTINUADA, A DISTÂNCIA (org.). **Capacitação em serviço social e política social**. 1. ed. Brasília, DF: CEAD/NED-UNB, 2000. v. 3, p. 153-163.
- ARAÚJO, Aline Souza. **A intervenção do assistente social na assistência estudantil**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.
- ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias estudantis**: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.
- ARRUDA, Ana Lúcia de. **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. 2011. 228 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- ÁVILA, Rebeca Contrera. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária**: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.
- BANDEIRA, Lourdes Maria; PRETURLAN, Renata Barreto. As pesquisas sobre o uso do tempo e a promoção da igualdade de gênero no Brasil. *In*: FONTOURA, Nathália *et al.* (org.). **Uso do tempo e gênero**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. p. 43-59.
- BARBOSA, Alex Trindade. **Avaliação do programa nacional de assistência estudantil na Universidade Federal de Alfenas**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2018.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami Beltrão; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas: do Reuni: avanços e controvérsias. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, SP, v. 22, n. 39, jan./abr. 2012.

BOSI, Alfredo. **Céu e inferno**: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Editora 34, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm). Acesso em: 05 out. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 5 nov. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. 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: 05 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 11 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 29 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos>. Acesso em: 26 out. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.17, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis). Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Censo da Educação Superior**. 2016. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206). Acesso em: 11 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria\\_pnaes.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf). Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. **Razões e princípios do Plano de Desenvolvimento da educação**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRUSCHINI, Cristina *et al.* Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios. *In:* BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2011**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 142-176.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 20 out. 2018.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

COSTA, Danilo de Melo; BARBOSA, Francisco Vidal; GOTO, Melissa Midiori Martinho. O novo fenômeno da expansão da educação superior no Brasil. *In:* COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICA DEL SUR: BALANCE Y PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOREN EL MARCO DE LOS BICENTENARIOS DE AMÉRICA DEL SUL, 10., 2010, Mar del Plata. **Anais [...]**. Mar del Plata, 2010.

CHACON, José Marcelo Traina; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, México, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015. Disponível em: <https://ries.universia.net/article/view/1099/expansao-educacao-superior-privada-brasil-do-governo-fhc-ao-governo-lula>. Acesso em: 04 dez. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à era Vargas. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. Ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil**: o público e o privado. São Paulo: NUPES/USP, 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

DUTRA, N. G. dos Reis; SANTOS, M. de F. de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & poder: análise crítica: fundamentos e históricos: 130-1945**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: novas regulações a configuração da universidade. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015.

FINATTI, Elmer Betty; ALVES, Jolinda de Moraes. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes da UEL: indicadores para a implantação de uma política de assistência estudantil. *In*: KULLMANN, Geila Gonçalves *et al.* **Apoio Estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no Ensino Superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS (FONAPRACE). **Plano Nacional de Assistência aos estudantes de Graduação das Instituições de Ensino Superior Públicas**. 1996.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS (FONAPRACE). **Assistência Estudantil: uma questão de investimento 2000**.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS (FONAPRACE). **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília, DF: FONAPRACE, 2016.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. *In*: HIRATA, Helena *et al.* (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 256-262.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GONÇALVES, Bruno Silva *et al.* Gênero como configuração da desigualdade: o gênero desvelado. *In*: SILVA, Jailson de Souza e; BARBOSA, Jorge Luiz; SOUZA, Ana Inês (org.). **Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-reitoria de Extensão, 2006. p. 36-44.

GUEDES, Moema de Castro. Bolsas e bolsistas de produtividade do CNPq: uma análise de gênero. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 14., 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

GÜNTER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, DF, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HERINGER, Rosana; SILVA, Joselina da. Diversidade, relações raciais e étnicas e de gênero no Brasil contemporâneo. *In*: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2011**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 269-298.

HIRATA, Helena. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada. **Friedrich Ebert Stiftung Brasil**, n. 7, 2015. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

HIRATA, Helena; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. Temporalidades plurais: desigualdades de gênero e classe nos usos do tempo das famílias brasileiras. In: FONTOURA, Nathália *et al.* (org.). **Uso do tempo e gênero**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. p. 101- 137.

JANIAL, Márcia Aparecida Pinheiro; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. A redemocratização do ensino: avanços, retrocessos e qualidade da educação popular. **Revista Multidisciplinar da UNESP: saber acadêmico**, n. 10, dez. 2010.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os descaminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social da PUCRS, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MATTAR, Fauze. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1996.

MENDONÇA, Ana Walesca P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: INEP, 2008. p. 71-88.

PACHECO, Julio Cesar de Carvalho. **Os direitos sociais e o desenvolvimento emancipatório**. Passo Fundo: IMED, 2009.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil Contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (org.). **O progresso**

**das mulheres no Brasil 2003-2011**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: INEP, 2008. p. 37-50.

ROTTA, Edmar; REIS, Carlos Nelson dos. Desenvolvimento e políticas sociais: uma ralação necessária. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 6, n. 2 p. 314-334. jul./dez. 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v.1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. Ensino superior: trajetórias históricas e políticas recentes. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2009.

SANTOS, Claudia Priscila Chupel dos; MARAFON, Nelize Moscon. A política de assistência estudantil na universidade pública brasileira: desafios para o serviço social. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 408-422, ago./dez. 2016.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Gabrielle dos; FREITAS, Leana Oliveira. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, Vitória, v. 6, n. 2, p. 182-200, jul./dic. 2014.

SANTOS, Marianna Luiza Alves Soares. **Itinerários universitários**: a permanência de mães trabalhadoras nos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade federal da Bahia, Salvador, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

SILVA, Maria Lúcia da. **A política de assistência estudantil, no contexto de expansão do ensino superior**: as particularidades do programa de pós-graduação em Serviço Social da UFRN. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, Dirceu da; LOPES, Evandro Luiz; BRAGA JUNIOR, Sérgio Silva. Pesquisa quantitativa: elementos, paradigmas e definições. **Revista de Gestão e Secretariado**, São

Paulo, v. 5, n. 1, p. 01-18, jan./abr, 2014. Disponível em:  
<https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/297/0>. Acesso em: 5 set. 2018.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A assistência estudantil no ensino superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SOARES, Natália Caixeta. **As Políticas de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Alfenas**: uma avaliação das ações no campus de Varginha entre 2009 e 2015. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, 2016.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Diego Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 123-139, maio/ago. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969: educação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TRINDADE, Héliqio. Um retrato da educação superior frente à estratégia do governo. **Avaliação**: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), Campinas, v. 2, n. 4, p. 49-55, dez. 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG). Conselho Universitário. **Resolução nº 019/2014, de 06 de fevereiro de 2014**. Alfenas, 2014. Disponível em:  
[http://www.unifal-mg.edu.br/prace/sites/default/files/anexos/resolucao\\_019-2014\\_consuni\\_0.pdf](http://www.unifal-mg.edu.br/prace/sites/default/files/anexos/resolucao_019-2014_consuni_0.pdf). Acesso em: 12 jan. 2018.

URPIA, Ana Maria Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico**: narrativas de um self participante. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

VAZ, Daniela Verzola. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 765-790, dez. 2013.

VENTURINI, Anna Carolina. A presença das mulheres nas universidades brasileira: um panorama de desigualdade. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO = WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 2017, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis, 2017.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

## APÊNDICE - Questionário

Prezadas estudantes da UNIFAL-MG,

Esta pesquisa faz parte de um estudo sobre permanência estudantil que está sendo desenvolvido no Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), intitulado "A assistência estudantil e a permanência da estudante-mãe na UNIFAL-MG". Portanto, busca-se conhecer as condições de permanência das estudantes-mães na instituição. Foram escolhidas como público-alvo da pesquisa as estudantes que receberam o auxílio-creche da assistência estudantil na UNIFAL-MG, durante o primeiro semestre letivo de 2018. O objetivo é propor melhorias nas ações de assistência estudantil, de modo que a política de assistência estudantil, bem como as demais políticas institucionais possam desenvolver ações voltadas às necessidades dos estudantes com filhos. Essa pesquisa não revelará a identidade das respondentes, pois será garantido o anonimato.

Em média, você levará 07 minutos para responder esse questionário.

Sua resposta é muito importante! Participe!

Agradeço a atenção e o interesse de vocês!

Raquel Ferreira de Figueiredo

Questionário:

1) Qual a sua cor ou raça?

( ) Branca/Amarela

( ) Parda/Preta

2) Qual o seu estado civil ou sua situação conjugal atual?

( ) Solteira/divorciada

( ) Casada/União estável

3) Quantos filhos você tem?

( ) Um

( ) Dois

( ) Três ou mais

4) O curso no qual está matriculada é o curso que você desejava fazer, antes de ingressar na universidade?

Não

Sim

5) Você trocaria o seu curso atual por outro?

Não

Sim

5.1) Por qual curso você trocaria seu curso atual?

\_\_\_\_\_

6) Durante o seu percurso acadêmico, você já fez trancamento geral de matrícula?

Não

Sim

6.1) Por qual motivo você trancou o curso?

\_\_\_\_\_

7) O que você pretende fazer logo após se formar?

Não sei

Trabalhar

Continuar estudando

Trabalhar e continuar estudando

8) Atualmente, você reside na cidade onde cursa a graduação?

Não

Sim

9) Em qual cidade/Estado você morava antes de ingressar na Universidade?

\_\_\_\_\_

10) Principal motivo que te levou a mudar para o município onde cursa a graduação:

11) Atualmente, você mora com filho(a)/filhos(as)?

Não

Sim

12) Para conseguir frequentar as aulas, onde (ou com quem) ficam seus filhos(as)? (Pode marcar mais de uma opção)

\_\_\_\_\_

13) Atualmente, onde você mora?

Em república

Apenas com os filhos

Na casa dos pais

Com o cônjuge

14) Em média, quantas horas semanais você costuma dedicar ao cuidado com os/as filhos/as e afazeres domésticos?

Até 10 horas

Até 20 horas

Até 30 horas

Mais de 30 horas

15) Qual é a renda de sua família?

Não tem renda

Até meio salário mínimo

mais de meio s. m. até 01 salário mínimo

mais 01 s. m. até 02 salários mínimos

mais de 02 s. m. até 03 salários mínimos

Mais de 03 salários mínimos

16) Quantas pessoas, incluindo você, que vivem da renda mensal do seu grupo familiar?

\_\_\_\_\_

17) Quem é o(a) principal mantenedor(a) da renda do seu grupo familiar? (Pessoa que contribui com a maior parte da renda).

- Eu mesma
- Outra pessoa da família

18) Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- somente em escola pública
- escola particular

19) Qual a escolaridade da mãe ou da pessoa que a criou como mãe?

- Sem instrução/ Não alfabetizada
- ensino fundamental
- ensino médio
- ensino superior
- pós-graduação

20) Qual a escolaridade do pai ou da pessoa que a criou como pai?

- 0) Sem instrução/ Não alfabetizado
- 1) ensino fundamental
- 2) ensino médio
- 3) ensino superior

21) Atualmente, você trabalha ou exerce alguma atividade remunerada?

- Não
- Sim

22) Durante o seu horário de trabalho, onde (ou com quem) ficam seus filhos(as)? (Pode marcar mais de uma opção).

- Creche/escola
- Familiares
- Babá / empregada doméstica
- Outros: \_\_\_\_\_

23) Qual o tipo de vínculo que você tem nesse trabalho?

- Trabalho formal (carteira assinada/ contrato temporário/funcionária pública)
- Trabalho informal (sem contrato de trabalho/sem carteira assinada)
- Sou estagiária

24) O trabalho ou estágio que realiza está relacionado com a sua área de formação?

- Não
- Sim

25) Qual a sua renda bruta mensal neste trabalho?

- Até meio salário mínimo (até R\$477,00)
- Mais de ½ e até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00)
- Mais de 1 salário mínimo e até 2 salários mínimos (até R\$ 1.908,00)
- Mais de 2 salários mínimos e até 3 salários mínimos (até R\$ 2.862,00)
- Mais de 3 salários mínimos (mais R\$ 2.862,00)

26) Qual a sua jornada habitual de trabalho semanal?

- Menos de 15 h
- Mais de 15 e até 20 h
- Mais de 20 e até 25 h
- Mais de 25 e até 30 h
- Mais de 30 e até 40 h
- Mais de 40 e até 44 h
- Mais de 44 horas

27) Você recebe a ajuda financeira de alguém para se manter na universidade?

- Não
- Sim, de parentes/amigos/Auxílio Permanência

28) Como faz para adquirir livros/textos acompanhamento das aulas? (Pode marcar mais de uma opção).

- sem custos Baixa gratuitamente da internet/Consegue emprestado com algum colega
- Gratuitos e com custo, baixa da internet/Xerox/ Compra livros

29) Na maioria das vezes, como faz para se alimentar quando passa o dia na faculdade? (Pode marcar mais de uma opção)

- Fica sem comer/Traz o lanche de casa  
 Utiliza o Restaurante Universitário/Utiliza a cantina/Outros:

30) Como você costuma ir pra universidade?

- Vai a pé/Bicicleta  
 Ônibus/Van Moto/Carro próprio

31) Você já se sentiu discriminada na universidade pelo fato de ser mãe?

- Não.  
 Sim

31.1) Caso a resposta seja sim, a discriminação parte de quem, na maioria dos casos?

- Alunos  
 Professores  
 Funcionários

32) Você se considera uma estudante participativa no curso?

- Não.  
 Sim

33) Justifique sua resposta, em relação a questão anterior!

34) Como é a sua relação com:

Colegas:  PÉSSIMA  RUIM  REGULAR  BOM  EXCELENTE

Professores:  PÉSSIMA  RUIM  REGULAR  BOM  EXCELENTE

Funcionários:  PÉSSIMA  RUIM  REGULAR  BOM  EXCELENTE

35) Você procura participar das atividades promovidas no curso? (Acadêmicas ou de lazer)

- Não  
 Sim

35.1) Justifique sua resposta, em relação a questão anterior!

\_\_\_\_\_

36) Você sente dificuldade em alguma disciplina?

( ) Não.

( ) Sim.

36.1) Em qual disciplina você sente que tem dificuldade?

\_\_\_\_\_

37) O que faz para superar a dificuldade?

( ) Tenta estudar sozinha

( ) Procura colegas para ajudá-la

( ) Procura o professor da disciplina

( ) Procura Monitoria/PTA

( ) Outros: \_\_\_\_\_

38) Você conhece algum grupo de estudantes-mães ou grupo de apoio aos estudantes com filhos na universidade?

( ) Não. Passe para a questão nº: 42

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

39) Participa ou conhece alguém que participa de alguns destes grupos?

( ) Sim.

( ) Não.

39.1) Se sim, qual grupo?

40) Em média, com que frequência você utiliza o espaço físico da biblioteca durante a semana?

( ) Não utilizo

( ) Uma vez

( ) Duas ou três vezes

( ) Quatro ou mais vezes

41) Você participa de alguma atividade ou programa na universidade?

Não

Sim

.

42) Essa atividade ou programa ACADÊMICO é remunerado?

Não

Sim

43) Quais dessas dificuldades interferem significativamente na sua vida ou no contexto acadêmico? (Pode marcar mais de uma opção)

Não tenho dificuldades

Tarefas relacionadas ao cuidado com os filhos

Escassez de tempo para estudar e realizar as atividades acadêmicas

Atribuições com o trabalho doméstico

Dificuldade de planejamento/organização do uso do tempo

Dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo (livros, computador, outros)

Dificuldades financeiras

Dificuldade de aprendizado

Falta de disciplina / hábito de estudo

Distância da casa até a universidade

Carga horária excessiva de trabalho remunerado

Carga excessiva de trabalhos acadêmicos

Relação professor (a) - estudante

Outras: \_\_\_\_\_

44) O que você vê como aspectos facilitadores para a sua permanência na universidade? (Pode marcar mais de uma opção)

Não vejo aspectos facilitadores

Apoio dos familiares no cuidado com os filhos

Apoio da creche/escola no cuidado com os filhos

Apoio da universidade em relação a condição de estudante e mãe

Relação com os professores

Relação com o colegas

- Esforço pessoal
- Identificação com o curso
- Assistência estudantil
- Outros: \_\_\_\_\_

45) O que você sugere que possa ser feito para apoiar a permanência dos estudantes com filhos na UNIFAL-MG?

---