



Universidade Federal
de São João del-Rei

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
PROFIAP

DANIEL GUSTAVO DOS SANTOS

**INFLUÊNCIA DO AUXÍLIO DE PROMOÇÃO SOCIOACADÊMICA NA
PERMANÊNCIA E NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS COTISTAS DE RENDA
EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

São João del-Rei/MG

Agosto de 2021

**INFLUÊNCIA DO AUXÍLIO DE PROMOÇÃO SOCIOACADÊMICA NA
PERMANÊNCIA E NO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS COTISTAS DE RENDA
EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP, da Universidade Federal de São João del-Rei como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Área de concentração: Administração Pública.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Paulo Henrique de Lima Siqueira.

COORIENTADOR: Prof. Dr. André Luis Bertassi.

Agosto de 2021

[Espaço destinado à ficha catalográfica]

[Espaço destinado à folha de aprovação]

DEDICATÓRIA

Dedico esta conquista à minha filha Lorena, à minha esposa, Tatiana, aos meus pais, Danilo e Hélia (em memória) e ao meu irmão, Márcio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à Deus pela oportunidade de vivenciar cada dia e por ter me proporcionado saúde para chegar até aqui.

À minha esposa Tatiana, cuja compreensão, paciência, apoio e companheirismo foram essenciais durante toda a trajetória do mestrado.

À minha querida filha, Lorena, que foi a minha maior motivação para continuar persistente.

Aos meus pais, Danilo e Hélia (em memória) pela formação sólida de caráter que me foi dada, pela confiança e por sempre acreditarem no meu potencial.

Ao meu irmão, Márcio, pelo companheirismo e por estender a mão sempre que preciso.

Ao meu orientador, professor Paulo Henrique de Lima Siqueira, pelo acompanhamento durante essa jornada, oferecendo todo o apoio necessário, empregando tempo à orientação desta pesquisa, mesmo fora do horário de trabalho, demonstrando acima de tudo dedicação à carreira de docente.

Ao meu coorientador, professor André Luis Bertassi, por todo o apoio e pelas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, professora Fernanda Maria de Almeida e professor Nicholas Joseph Tavares da Cruz, por todas as valiosas contribuições.

À UFSJ pela oportunidade de aprimorar minha qualificação e enriquecimento profissional.

Aos docentes do mestrado pelos conhecimentos proporcionados em sala de aula.

Aos colegas de turma pela companhia no decorrer dessa trajetória. Em especial, agradeço ao Rafael pela grande parceria.

Aos colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, pelo apoio.

A todos que estiveram na torcida e que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para o êxito deste trabalho, o meu muito obrigado!

RESUMO

Para democratizar o ensino superior público no Brasil, foram instituídas políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência. A Lei de Cotas, que tem por objetivo a garantia de uma reserva de vagas, e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que busca a ampliação das condições de permanência, são exemplos dessas políticas contemporâneas que se encontram implementadas nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). Na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), o auxílio de promoção socioacadêmica é um dos principais Programas de Assistência Estudantil desenvolvido com recursos do Pnaes. O objetivo deste estudo foi avaliar se esse auxílio influenciou na permanência e no desempenho acadêmico dos ingressantes por cotas de renda. Para tanto, historiou-se de forma breve a evolução da universidade. Em seguida, foi abordada a expansão do ensino superior no Brasil até os anos 2000. Posteriormente, discorreu-se sobre as políticas públicas para a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior brasileiro com foco no setor público. Abordou-se, também, o acesso e a permanência como questões complementares para democratizar o ensino superior público e, por fim, a avaliação de políticas públicas e programas sociais, assim como a literatura que trata da influência do Pnaes no desempenho acadêmico e na evasão. As fontes de dados utilizadas foram o sistema acadêmico da universidade e relatórios encaminhados pela instituição ao Censo da Educação Superior. A amostra constituiu-se de discentes ingressantes por cotas de renda entre 2016 e 2019. Como procedimentos metodológicos, primeiramente foram utilizados o teste *t* e o teste *U*, de Mann Whitney, para comparação do desempenho acadêmico. Adicionalmente, aplicou-se a estatística qui-quadrado (X^2), para verificar se houve associação entre o recebimento do auxílio e a permanência, além da utilização do indicador de permanência construído. Foi realizada, ainda, uma análise temática categorial das observações deixadas pelos discentes relativas ao motivo do cancelamento de matrícula. Os resultados referentes ao desempenho acadêmico demonstraram não haver diferença estatisticamente significativa entre cotistas de renda beneficiários e não beneficiários do auxílio em 33 dos 38 cursos analisados. O resultado da estatística qui-quadrado (X^2) demonstrou que houve associação entre o auxílio e a permanência em 24 dos 38 cursos analisados. Ademais, os indicadores apontaram a superioridade da permanência dos cotistas de renda que tiveram o auxílio em relação aos que não tiveram em quase todos os cursos. A análise temática demonstrou que mais de 64% dos cotistas de renda registraram mudança de IES, mudança de curso na UFSJ, mudança de curso ou pretensão em mudar de curso, sendo que beneficiários do auxílio superaram consideravelmente os não beneficiários nas duas primeiras categorias. A insuficiência de recursos financeiros representou 7,78% dos motivos para a não permanência, registrada predominantemente por cotistas de renda que não tiveram auxílio. Demonstrou-se a eficácia do Programa de Assistência Estudantil no cumprimento do objetivo do Pnaes de reduzir taxas de evasão (aumentar a permanência), de forma que o auxílio financeiro tem sido fundamental para manutenção do vínculo dos discentes oriundos das classes de renda mais baixas com a instituição.

Palavras chave: Políticas públicas. Avaliação. Ensino Superior. Lei de Cotas. Pnaes.

ABSTRACT

To democratize public higher education in Brazil, public policies aimed to facilitate access and encourage permanence were introduced. The Quota Law, which aims to guarantee a reservation of vacancies, and the National Program of Student Assistance (Pnaes), which seeks to expand the conditions of permanence, are examples of these contemporary policies that are implemented in the Federal Institutions of Higher Education (Ifes). At the Federal University of São João del-Rei (UFSJ) the socio-academic promotion assistance is one of the main Student Assistance Programs developed with Pnaes resources. The aim of this study was to evaluate whether the aid of socio-academic promotion influenced the permanence and academic performance of the freshmen by income quotas. To contextualize the study, the history of the evolution of the university was briefly described, and then the expansion of higher education in Brazil was addressed until the 2000s, and last, discussing public policies to expand access and permanence in Brazilian higher education with a focus on the public sector. Access and permanence were also addressed as complementary issues to democratize public higher education and, finally, the evaluation of public policies and social programs, as well as the literature that deals with the influence of the Pnaes on academic performance and evasion. The data sources used were the academic system of the university and reports forwarded by the institution to the Census of Higher Education. The sample consisted of students entering the university through income quotas between 2016 and 2019. As methodological procedures, the Mann Whitney t-test and U test were first used to compare academic performance. Additionally, the chi-square statistic (X^2) was applied to verify whether there was an association between the receipt of the aid and the permanence, in addition to the use of the indicator of permanence built and, finally, a thematic category analysis of the observations left by the students regarding the reason for the cancellation of enrollment was performed. The results regarding academic performance showed no statistically significant difference between income quota holders and non-beneficiaries of the aid in 33 of the 38 courses analyzed. The result of the chi-square statistic (X^2) showed that there was an association between the aid and the permanence in 24 of the 38 courses analyzed. Moreover, the indicators indicated the superiority of the permanence of income quota holders who had the aid in relation to those who did not have in almost all courses. The thematic analysis showed that more than 64% of income quota holders registered a change of HEIs, change of course at UFSJ, change of course or intention to change course, and beneficiaries of the aid considerably exceeded the non-beneficiaries in the first two categories. The lack of financial resources represented 7.78% of the reasons for non-permanence, recorded predominantly by income quota holders who did not have assistance. The effectiveness of the Student Assistance Program in fulfilling the Pnaes objective of reducing dropout rates (increasing permanence) was demonstrated, so that financial assistance has been fundamental to maintain the link between students from the lower income classes with the institution.

Key words: Public policy. Assessment. University education. Quota law. Pnaes.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

<u>Figura 1 - Estrutura do trabalho</u>	20
<u>Figura 2 - Estudantes do ensino superior por cada 10.000 no período de 1900 a 2000 no mundo.</u>	28
<u>Figura 3 - Aplicação da lei 12.711/2012 no processo seletivo das Ifes.</u>	35
<u>Figura 4 - Procedimentos para analisar a influência do auxílio de promoção socioacadêmica no desempenho acadêmico</u>	54
<u>Figura 5 - Metodologia de Pesquisa</u>	58

GRÁFICOS

<u>Gráfico 1 - Evolução do número de cursos na graduação presencial em universidades federais brasileiras.</u>	34
<u>Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas nas universidades federais brasileiras.</u>	35
<u>Gráfico 3 - Média do CR dos discentes de ações afirmativas de renda por curso que receberam e que não receberam auxílio entre segundo semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019..</u>	70
<u>Gráfico 4 - Comparação de medianas e valores interquartis do desempenho acadêmico por curso entre discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam o auxílio do primeiro semestre de 2016 ao segundo semestre de 2019.</u>	71
<u>Gráfico 5 - Percentuais de permanência dos cotistas de renda que tiveram e não tiveram o auxílio de promoção socioacadêmica por curso</u>	79
<u>Gráfico 6 - Comparação da desvinculação por norma institucional, do cancelamento e da transferência entre cotistas de renda que tiveram e que não tiveram o auxílio</u>	81

QUADROS

<u>Quadro 1 - Objetivos específicos</u>	52
<u>Quadro 2 - Variáveis utilizadas nos testes</u>	53
<u>Quadro 3 - Variáveis utilizadas na estatística qui-quadrado</u>	55
<u>Quadro 4 - Indicador de permanência</u>	57
<u>Quadro 5 - Principais motivos identificados para a não permanência dos cotistas de renda</u>	82
<u>Quadro 6 - Questionário para acompanhamento da permanência</u>	85

TABELAS

<u>Tabela 1 - Número de ingressantes por cotas de renda que receberam ou não o auxílio por semestre</u>	51
<u>Tabela 2 - Número de vagas oferecidas e número de vagas reservadas para cotas</u>	59
<u>Tabela 3 - Classificação para o perfil socioeconômico</u>	61
<u>Tabela 4 - Quantitativo de auxílios distribuídos em Programas de Assistência Estudantil da UFSJ</u>	62
<u>Tabela 5 - Discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por área de conhecimento do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019</u>	63
<u>Tabela 6 - Teste de significância de diferença de médias do desempenho acadêmico de discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por área de conhecimento do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019</u>	64
<u>Tabela 7 - Discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por curso entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019</u>	67
<u>Tabela 8 - Teste de significância de diferença de médias do desempenho acadêmico de discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por curso do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019</u>	68
<u>Tabela 9 - Discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por curso entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019</u>	73
<u>Tabela 10 – Resultado da estatística qui-quadrado (X^2) referente à relação entre o recebimento do auxílio e a permanência dos discentes de ações afirmativas de renda entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo de 2019</u>	75
<u>Tabela 11 - Indicadores de permanência dos cotistas de renda que tiveram e que não tiveram o auxílio entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019</u>	76

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AE - Assistência Estudantil
- Andifes - Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- BID - Banco Interamericano do Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- CAA - Centro Acadêmico do Agreste
- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Condi - Conselho Diretor
- Consu - Conselho Universitário
- CR - Coeficiente de rendimento
- Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
- Fonaprace - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
- Funrei - Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei
- FURG - Universidade Federal do Rio Grande
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES - Instituições de Educação Superior
- Ifes - Instituições Federais de Ensino Superior.
- IFF - Instituto Federal Fluminense
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IVS - Índice de vulnerabilidade socioeconômica
- MEC - Ministério da Educação
- OMC - Organização Mundial do Comércio
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- Pnaes - Programa Nacional de Assistência Estudantil
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PROAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
- Prouni - Programa Universidade para Todos
- PSM - *Propensity Score Matching*

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

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei

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

Unb - Universidade de Brasília

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

<u>1</u>	<u>INTRODUÇÃO</u>	16
<u>1.1</u>	<u>PROBLEMA DE PESQUISA</u>	17
<u>1.2</u>	<u>JUSTIFICATIVA</u>	18
<u>1.3</u>	<u>OBJETIVOS</u>	19
<u>1.3.1</u>	<u>Objetivo geral</u>	19
<u>1.3.2</u>	<u>Objetivos específicos</u>	19
<u>1.4</u>	<u>ESTRUTURA DO TRABALHO</u>	19
<u>2</u>	<u>REVISÃO DE LITERATURA</u>	21
<u>2.1</u>	<u>EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE</u>	21
<u>2.2</u>	<u>A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ATÉ OS ANOS 2000</u>	25
<u>2.3</u>	<u>POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO E DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO.</u>	31
<u>2.3.1</u>	<u>Programa Nacional de Assistência Estudantil</u>	36
<u>2.4</u>	<u>COMPLEMENTARIDADE ENTRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA BUSCA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO</u>	38
<u>2.5</u>	<u>AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS SOCIAIS</u>	43
<u>2.5.1</u>	<u>A influência do Pnaes no desempenho acadêmico e na permanência.</u>	46
<u>3</u>	<u>METODOLOGIA</u>	49
<u>3.1</u>	<u>CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA</u>	49
<u>3.2</u>	<u>COLETA DE DADOS</u>	49
<u>3.3</u>	<u>ANÁLISE DOS DADOS</u>	52
<u>3.3.1</u>	<u>Análise da influência do auxílio no desempenho acadêmico</u>	53

<u>3.3.2</u>	<u>Análise da influência do auxílio na permanência</u>	54
<u>3.4</u>	<u>FIGURA METODOLÓGICA</u>	57
<u>4</u>	<u>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	59
<u>4.1</u>	<u>O ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DA UFSJ</u>	59
<u>4.2</u>	<u>APRESENTAÇÃO DO AUXÍLIO DE PROMOÇÃO SOCIOACADÊMICA E IDENTIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS VOLTADOS À AVALIAÇÃO E AO MONITORAMENTO DA PERMANÊNCIA</u>	60
<u>4.3</u>	<u>COMPARAÇÃO DO COEFICIENTE DE RENDIMENTO ENTRE DISCENTES QUE TIVERAM E QUE NÃO TIVERAM O AUXÍLIO, CONSIDERANDO OS INGRESSANTES POR COTAS DE RENDA</u>	63
<u>4.4</u>	<u>VERIFICAÇÃO DA EXISTÊNCIA DE RELAÇÃO ENTRE O RECEBIMENTO DO AUXÍLIO DE PROMOÇÃO SOCIOACADÊMICA E A PERMANÊNCIA DO COTISTA DE RENDA NO CURSO.</u>	73
<u>4.5</u>	<u>VERIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS MOTIVOS DECLARADOS PELOS INGRESSANTES POR COTAS DE RENDA PARA NÃO PERMANECEREM NO CURSO.</u>	79
<u>5</u>	<u>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</u>	84
<u>5.1</u>	<u>AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA PERMANÊNCIA</u>	84
<u>5.2</u>	<u>IMPLEMENTAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA MONITORAMENTO DA PERMANÊNCIA</u>	85
<u>6</u>	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	88
	<u>REFERÊNCIAS</u>	91

1 INTRODUÇÃO

A educação tornou-se elemento essencial para o desenvolvimento da sociedade. Por ser considerada como um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, deve, portanto, ser acessível a todos no decorrer da vida (Unesco, 2016). Particularmente, a educação superior tem sido almejada por um número crescente de pessoas devido à possibilidade de mudança social. A ampliação e a consolidação dessa modalidade de ensino são vistas como fundamentais, pois podem permitir que os países desenvolvam economias ricas, produtivas e socialmente equânimes. (SCHWARTZMAN, 2014).

Desde a sua gênese até os dias atuais, a educação superior pública brasileira tem passado por mudanças significativas, especialmente nas últimas décadas, com a implementação de políticas públicas educacionais que expandiram e melhor estruturaram o ensino superior. Alguns exemplos são a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007; a instituição do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em 26 de janeiro de 2010; e a implementação da Lei Federal nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. Tais ações possibilitaram que uma parcela considerável de discentes de baixa renda ocupasse vaga nas instituições federais de ensino superior (Ifes).

Uma pesquisa realizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace) e pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) revelou que 70,2% do total de discentes das Ifes possuem renda familiar *per capita* mensal de até 1,5 salários mínimos. Ademais, amostras do perfil socioeconômico e cultural desses estudantes – coletadas pelo Fonaprace nos períodos de 1997, 2004 e 2011 –, apontaram carências relacionadas à moradia, à alimentação, à saúde, à manutenção, ao transporte e ao trabalho.

Devido à vulnerabilidade socioeconômica desses alunos, observa-se um grupo que se torna mais propenso à evasão e a um baixo desempenho acadêmico. Para atender à demanda por assistência estudantil nas Ifes do Brasil, foi implementado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) por meio do Decreto nº 7.234, em 19 de julho de 2010. O programa não é uma política universal e restringe seu público-alvo a um critério de renda *per capita* igual ou menor a 1,5 salários mínimos. O Pnaes considera a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, além de contribuir para a melhoria do

desempenho acadêmico e agir de modo preventivo em situações de retenção e evasão, em virtude da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010).

A assistência estudantil e o Pnaes têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. Costa (2010), Kowalski (2012), Silveira (2012), Imperatori (2017) e Dutra e Santos (2017), por exemplo, desenvolveram estudos sobre a assistência estudantil e suas políticas.

Outra linha de estudos dedicou-se a avaliar os efeitos do Pnaes com relação à evasão e/ou desempenho acadêmico. Nesse sentido, considerando os discentes beneficiários e não beneficiários do Pnaes, Machado, Oliveira e Freitas (2017) e Ferreira (2020) avaliaram o efeito do programa no desempenho acadêmico. Já Betzek (2015), Manhães (2015) e Galindo (2018) avaliaram o efeito do programa na evasão, e Cavalcanti (2016) avaliou o efeito tanto na evasão quanto no desempenho acadêmico. Considerando cotistas beneficiários e não beneficiários, Saccaro, Franca e Jacinto (2016) e Carrano, Bertassi e Melo Silva (2018) avaliaram o efeito do Pnaes na evasão.

O propósito desta pesquisa adere a esta última linha de estudo, visando cooperar para o preenchimento da lacuna de avaliação do Pnaes no âmbito da Universidade Federal de São João del-Rei, doravante UFSJ, referente ao alcance do objetivo do programa de redução da evasão (aumento da permanência) e no aspecto de contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico. O estudo também se diferencia por considerar como recorte somente os discentes que ingressaram por cotas de renda. Esse é o grupo mais vulnerável socioeconomicamente no ensino superior público, ingresso pela Lei de Cotas. Ademais, são oriundos do ensino médio público e provêm de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*.

A pesquisa tem como objeto de estudo um dos principais programas de assistência estudantil desenvolvido pela UFSJ – o auxílio de promoção socioacadêmica, regido pela Resolução nº 33, de 22 de setembro de 2014. Essa Resolução estabelece que o discente proveniente da rede pública de educação básica e/ou com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos será atendido prioritariamente, considerando ainda, critérios socioeconômicos fixados pela instituição (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2014). O auxílio tem por finalidade fornecer suporte financeiro para a permanência do aluno no curso de graduação.

Dessa forma, avaliou-se, entre os bolsistas, se o auxílio contribuiu para a melhoria de seu desempenho acadêmico, bem como se aumentou a permanência desses estudantes na instituição.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A Lei de Cotas reserva aos estudantes, oriundos integralmente do ensino médio de escolas públicas, 50% das matrículas por curso e turno em todas as instituições públicas federais de ensino superior (BRASIL, 2012). Ainda, metade dessa reserva de vagas é destinada aos estudantes cujas famílias têm renda menor ou igual a 1,5 salários mínimos *per capita*. O Pnaes vem, então, auxiliar financeiramente esses estudantes.

Dessa maneira, faz-se necessário avaliar a influência do auxílio financeiro disponibilizado aos ingressantes por cotas de renda no ensino superior da UFSJ. Nesse sentido, tem-se o seguinte problema de pesquisa: o auxílio de promoção socioacadêmica influenciou na permanência e no desempenho acadêmico dos cotistas de renda na UFSJ?

1.2 JUSTIFICATIVA

Este estudo realiza uma avaliação em uma instituição de excelência e de expressão regional. Em uma concepção pragmática e aplicada de Jannuzzi (2016, p.46), a avaliação consiste em um esforço de análise que busca criar informação e conhecimento para desenho, implementação e validação de programas sociais, tendo por finalidade aprimorar a gestão das intervenções no cumprimento dos seus objetivos – eficácia.

A pesquisa justifica-se pela relevância social ao contribuir com a avaliação de um dos principais programas de assistência estudantil desenvolvidos pela UFSJ. Como diferencial, o estudo, além da divulgação dos resultados, busca a utilidade trazendo uma análise aplicada que aponte demandas para a gestão universitária e colabore nas escolhas e decisões dos gestores.

Uma avaliação da influência do auxílio de promoção socioacadêmica pode assessorar os gestores na tomada de decisões referentes ao auxílio, bem como trazer um *feedback* da política, confirmando se ela está adequadamente implementada ou se apresenta falhas para serem corrigidas. Dessa forma, este estudo pode impactar na composição da justificativa de continuidade ou descontinuidade do Pnaes.

Por fim, a contribuição deste trabalho para a revisão de literatura está relacionada à avaliação de uma política pública de permanência e de melhoria do desempenho acadêmico com foco nos alunos que ingressaram pelas políticas de cotas. Nessa perspectiva, o estudo realizou uma análise ainda não efetivada, avaliando o programa com relação ao desempenho acadêmico e à permanência dos cotistas de renda da UFSJ, os quais constituem o público com menor faixa de renda ingressado pela Lei de Cotas.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Realizar uma avaliação da influência do auxílio de promoção socioacadêmica concedido aos ingressantes por cotas de renda na UFSJ nos aspectos relacionados à permanência e ao desempenho acadêmico.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Apresentar o auxílio de promoção socioacadêmica, como um dos Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos pela UFSJ e identificar instrumentos na legislação da instituição voltados ao monitoramento e avaliação deste programa com relação à permanência;
- b) Comparar o coeficiente de rendimento (CR) entre discentes que tiveram e não tiveram o auxílio considerando o universo dos ingressantes por cotas de renda;
- c) Verificar se existe relação entre o recebimento do auxílio de promoção socioacadêmica e a permanência do cotista de renda no curso; e
- d) Verificar os motivos declarados pelos ingressantes por cotas de renda para não permanecerem no curso.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta pesquisa encontra-se estruturada conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Estrutura do trabalho



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, registrou-se inicialmente e de forma breve a evolução histórica da universidade. Posteriormente, discorreu-se sobre a expansão do ensino superior no Brasil até os anos 2000. Em seguida, foram abordadas as políticas públicas que objetivaram a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior brasileiro com foco no setor público. Na quarta seção, versou-se sobre o acesso e a permanência como questões complementares para democratizar o ensino superior público. Por fim, discorreu-se sobre a avaliação de políticas públicas e programas sociais e a respeito da literatura que trata da influência do Pnaes no desempenho acadêmico e na permanência. Dessa forma, o conteúdo apresentado forneceu subsídios para fundamentar o problema de pesquisa exposto.

2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA UNIVERSIDADE

A construção da ideia de universidade depende daquilo que nela é conservado e transformado (SILVA, 2006). Embora o termo universidade possa remeter a vários conceitos, importa para este estudo aquele que se encontra no sentido de escola. Universidade possui como acepção original o vocábulo universalidade e, numa acepção extensiva, significa “instituição de ensino superior que compreende um conjunto de faculdades ou escolas” (CUNHA, 2010, p. 662).

Alguns termos ligados à universidade surgiram ainda na Europa, na época do feudalismo. Um deles, *studia generalia*, referia-se a locais onde se reuniam estudantes vindos de diversas partes, os quais necessitavam de uma licença do papa, do rei ou do imperador para que pudessem ensinar ou conferir graus (WANDERLEY, 2017). Salienta-se que, nessa época, não se pensava na universidade como uma organização. Os alunos dispunham-se em torno de seus mestres sem a intenção de constituir uma corporação ou de elaborar estatutos (BITTAR, 2016). Para Schwartzman (2014), o fato de as universidades europeias terem se organizado como corporações, transformando-se em instituições autônomas e deixando de ser simples dependências da Igreja tornaram-nas especiais.

As primeiras universidades surgiram na Europa Ocidental, entre o final do século XII e início do século XIII. Uma das mais antigas da Europa é a Universidade de Bolonha, reconhecida oficialmente no ano de 1158 (BITTAR, 2016). Pode-se registrar também que, nos primeiros anos do século XIII, surgiram universidades em Paris, Montpellier e Oxford, caracterizadas como organismos autônomos possuidores de natureza corporativa

(DIÓGENES, 2017). Todavia, é possível considerá-las corporações eclesiásticas, fato que pode ser comprovado na outorga de estatutos como os de Bolonha e de Montpellier, que exigiam como contrapartida a introdução da *licentia docendi*, por meio da qual era exercido certo controle eclesiástico sobre as universidades (BITTAR, 2016).

De acordo com Diógenes (2017), tal característica, a de a universidade ser uma corporação eclesiástica no século XIII, explica sua ambiguidade na sociedade atual e as crises em sua estrutura. A literatura sugere que essa instituição tem vivenciado dilemas, alguns que ela própria criou e que podem justificar mudanças em sua identidade ao longo do tempo. Silva (2006) menciona, por exemplo, que diante da necessidade de a universidade se afirmar, ocorre a existência de impasses ao percorrer trajetos contraditórios provenientes da formação de uma consciência corporativa e de uma consciência pública que esteve presente desde o começo. O autor também se refere ao dilema do singular e da universalidade em que esta é construída por meio da utilização de uma criação cultural singular, que integra condições objetivas de sua época e mantém o perfil específico.

Uma instituição que surgiu baseada em pesquisa pura e desinteressada, não tendo precauções com a apropriação dos resultados, foi avançando no desenvolvimento de pesquisa aplicada para atender a demandas relacionadas à expansão das forças produtivas e de conhecimentos úteis (WANDERLEY, 2017).

Considerando ainda o período da Idade Média, universidades como as da França e de Berlim mantinham-se livres de um controle do governo, no entanto, apesar de estarem agregando departamentos dedicados às ciências naturais, continuaram cumprindo sua função primordial de formação da elite política, econômica e administrativa do Império britânico (SCHWARTZMAN, 2014). O autor também afirma que as universidades de Oxford e Cambridge mantiveram esse mesmo formato desde a Idade Média.

O final do século XV representou um período de grandes mudanças para a universidade e para o desempenho de seu papel social. Estruturalmente, as instituições universitárias já possuíam prédios próprios, planejavam-se salas para bibliotecas e também ficaram sujeitas à jurisdição civil, tornando-se órgãos do poder público (BITTAR, 2016). Conforme Diógenes (2017, p.103) no século XV:

As universidades conhecem períodos de organização administrativa e dos estudos, de modelos diversos, de crescimento, de importância muito desigual, de influência na formação das elites letradas europeias, de integração às novas estruturas do Estado. Passam pelo dinamismo criador das universidades, pelo peso do ensino escolástico, pelos custos elevados dos cursos, pela desorganização dos mesmos, pela

ausência de professores, mas passam, também, por uma renovação de doutrinas, e seu peso social e político cada vez mais reconhecido.

Já na Idade Moderna, integrada às estruturas do Estado, essa instituição começou a perder autonomia. Poderes políticos interferiram gradativamente nas universidades, haja vista que os salários dos regentes e a construção dos prédios ficaram a cargo do Estado (BITTAR, 2016). Também durante os séculos XVI e XVII houve uma mudança no ambiente intelectual e na cultura da Europa Ocidental. A centralidade do pensamento em Deus, que predominava na Idade Média por meio de sua representação na Igreja católica, foi substituída por um pensamento baseado na razão (MAGALHÃES, 2004). Nessa perspectiva, conforme Diógenes (2017), no século XVII ocorreu uma predisposição à utilização de uma imagem mecânica da natureza na construção de teorias científicas.

Essa época também corresponde ao período colonial nos Estados Unidos, em que foram implementadas as universidades de Harvard, Yale, Princeton e Columbia, as primeiras deste país, as quais foram estabelecidas com base no modelo inglês no século XVIII (SCHWARTZMAN, 2014). Ao final do século XVIII, as universidades constituíram-se em três modelos basilares. De acordo com Schawrtzman (2014), os modelos principais foram o francês, o alemão e o inglês, que se difundiram pelo mundo juntamente com algumas inovações acrescentadas pelo sistema norte-americano. Esses modelos, além de focarem em uma ideia de universidade, procuravam determinar a direção de suas atividades no que se refere ao ensino e à pesquisa.

A criação da Universidade Napoleônica fundamentou-se no modelo francês de 1811 e era direcionada a suprir as necessidades de funcionamento do Estado por meio da formação de uma elite estatal, assim como desenvolver economicamente a sociedade (DIÓGENES, 2017). Esse modelo focava em atividades de ensino e na produção de competências profissionais e administrativas, para manter a estabilidade do Estado (PEREIRA, 2009).

Outro modelo foi o humboldtiano, criado em 1808. Ele instituiu a Universidade de Berlim e tinha a pesquisa como elemento primordial (DIÓGENES, 2017). Foi o início da universidade moderna. Além do caráter inovador da pesquisa, é possível notar que esse modelo de universidade direcionou-se a uma ligação maior entre professor e aluno, com o objetivo de desenvolver a ciência.

O conceito do projeto Humboldt baseou-se em promover fortemente a ciência e em produzir conteúdo para a formação intelectual e moral da Nação (PEREIRA, 2009). Como resultado desse projeto adotado, a Alemanha passou a ser considerada a maior potência

científica do mundo no final do século XIX, de modo que havia países, desde os Estados Unidos ao Japão, que buscavam copiar o modelo humboldtiano (SCHWARTZMAN, 2014).

O terceiro modelo teve origem na Inglaterra. Suas ideias partem de John Henry Newman, que fundou a Universidade de Dublin em 1852. Consoante Ferreira (2009), Newman considerava a universidade um lugar de ensino e de saber universal, além de defender uma educação universitária liberal que seria manifestada na “cultura da inteligência”. Percebe-se que esse modelo era voltado para uma formação integral do indivíduo. Ademais, é possível identificar uma aproximação com as primeiras ideias de universidade em que a pesquisa se processava de forma desinteressada e o conhecimento era buscado como um fim em si mesmo.

Dentre os três modelos, o humboldtiano contribuiu significativamente para a universidade. Nesse sentido, como mencionado anteriormente, a universidade de pesquisa se expandiu de forma rápida pelo mundo, tornando-se um modelo ideal (CALDERÓN, 2004). Com o passar do tempo a concepção de universidade moderna já não era mais a mesma. Aspectos como função, currículo e métodos de ensino foram se modificando na instituição de modelo humboldtiano devido às transformações científicas, econômicas e políticas das nações no decorrer de dois séculos (PEREIRA, 2009).

Nas últimas décadas o modelo tido como ideal começou a sofrer uma crise de identidade. Na universidade contemporânea, ela é atribuída, de certo modo, ao processo experimentado por um modelo singular e hegemônico e que não tinha condições de prosperar em “tempos de crise fiscal, abertura econômica e hegemonia neoliberal” (CALDERÓN, 2004, p.107). Ademais, atualmente, pode ser identificado um discurso que assume uma posição central, envolvendo o mercado e o empresarialismo, em que se afirma que esse último seria a melhor forma de lidar com o ensino superior em massa (DIÓGENES, 2017).

De qualquer forma, não são só o mercado e o empresarialismo que têm agido de maneira influente na redefinição da identidade da universidade contemporânea. Além das diversas atividades e da complexidade que naturalmente o ensino e a pesquisa exigem da universidade, Pereira (2009, p.38) enumera uma série de solicitações que também são exigidas dessa instituição:

(...) contribuir na esfera pública; liderar o processo de desenvolvimento do país; acelerar o ritmo das inovações; favorecer o aperfeiçoamento das condições sociais; estimular uma melhora para a qualidade de vida da população; colocar-se à disposição da indústria, da economia e das agências sociais; gerar fundos para o financiamento de suas atividades; fazer parcerias com empresas para o desenvolvimento de projetos externos; favorecer soluções científicas e tecnológicas

para os problemas da sociedade local, regional e nacional; atender as novas clientelas discentes e adaptar-se a elas; oferecer cursos de educação continuada; etc.

Por mais que esteja inserida em uma sociedade que a cerca de demandas e de interesses variados, pode-se afirmar que a universidade busca a autonomia. Conceituando a universidade como instituição, Schwartzman (2014) afirma que as universidades são muito permeáveis e dependentes de recursos públicos e privados para se manterem, mas da mesma forma possuem elevada autonomia, de modo que podem decidir sobre suas próprias escolhas.

No caso da universidade contemporânea, a tendência utilitarista pode afetar a construção do conhecimento tornando-a uma simples produção de conhecimento mercadológico (PEREIRA, 2009). Da mesma forma, para Wanderley (2017, p.726) a política educacional não pode se sujeitar ao mercado econômico e do trabalho, mas a formação deve ter o objetivo de capacitar os homens para realizar a “mudança mental e técnica pretendidas”.

Na interação da universidade com a sociedade no século XXI, são colocados desafios que ocupam posições antagônicas. Há os que defendem um saber livre e desinteressado, assim como os que defendem o compromisso social da universidade em que esteja pronta ao atendimento de demandas da própria sociedade (BITTAR, 2016). A universidade atual, em um processo de redefinição de sua identidade, não deve se esquecer de pautar-se pela ciência que busca a verdade sobre os fatos, pois, conforme Bittar (2016), o direito à busca da verdade não pode pertencer a pequenos grupos seletos, mas sim à humanidade.

A ideia de universidade, os modelos que foram assumidos, bem como o atendimento a demandas de diferentes corporações fizeram com que se desenvolvesse um sistema de ensino superior diversificado. Dessa forma, o ensino superior passou por uma grande expansão no mundo e no Brasil, a qual será discutida na próxima seção.

2.2 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL ATÉ OS ANOS 2000

Os modelos de universidade vistos no capítulo anterior foram difundidos tanto na Europa quanto em outros lugares do mundo. Foram responsáveis pelas bases do ensino superior em países que foram colonizados pelos europeus. O sistema de ensino superior ganhou configurações diferentes ao longo dos tempos. Essa modalidade foi vista pelas nações como uma oportunidade para o desenvolvimento e por muitos jovens como uma chance para a mobilidade social. Assim, o desenvolvimento da economia e a estruturação da sociedade e de suas instituições contribuíram para que o sistema de ensino superior passasse por um processo de massificação. Paralelo a estas questões que serão abordadas no decorrer desta seção,

também será mostrado como o ensino superior se estabeleceu no Brasil, assim como a ampliação do sistema e da oferta de vagas até os anos 2000.

Conforme Schwartzman (1992, p.5), o ensino superior expandiu-se pelo mundo a partir do século XIX em prol “da cultura, modernização, racionalização, desenvolvimento econômico, equidade social e bem-estar”. Logo, é inegável sua importância. Quando se observa o protagonismo das pesquisas e as novas descobertas, constata-se a promoção de mudanças que impactam diretamente em áreas como a saúde, agricultura, economia, entre outras. Desse modo, o ensino superior tornou-se elemento determinante no desenvolvimento econômico e social das nações. Da mesma forma, a graduação em um curso superior também começou a ser percebida por muitos jovens como a única forma de mudar suas condições socioeconômicas. Com isso, essa modalidade, assim como outros níveis de educação, passou a ser identificado como uma forma de melhorar socialmente (SCHWARTZMAN, 1992).

O desenvolvimento sistemático do ensino superior e a sua ampliação passaram a ser vistos como necessários para a sociedade e ocorreram de forma distinta nos países. Na concepção de Schwartzman (1992), a organização desses sistemas baseou-se no nível de separação mantido das instituições pré-independência e setores dominantes. Nesse sentido, Schofer e Meyer (2005) afirmam que os estudiosos geralmente indicam a descolonização como início da expansão da educação superior em países do Terceiro Mundo. Assim como os processos de independência, a consolidação do estado-nação constituiu-se numa espécie de porta de entrada para o ensino superior. Dessa forma, em países que deixaram de ser colonizados e em que ocorria a afirmação nacional, fundavam-se universidades (MAGALHÃES, 2006).

No caso do Brasil, cuja vinda da família real em 1808 marca o início do ensino superior, Sampaio (1991) aponta que a independência, em 1822, não resultou em qualquer alteração ou expansão nessa modalidade de ensino. Além disso, as origens da educação superior no Brasil revelam que poucos tinham acesso a esse tipo de ensino. De acordo com Schwartzman (1992), em diversas sociedades não europeias, a educação baseada em modelos ocidentais era privilégio de determinados setores das classes altas.

O ensino superior brasileiro iniciou-se com escolas isoladas, voltadas a uma formação profissional. Entre elas, a Real Academia Militar no Rio de Janeiro, Escolas de Medicina na Bahia e Rio de Janeiro e as Escolas de Direito em Recife e São Paulo. Nelas, copiou-se o modelo francês de escolas profissionais organizadas, as quais eram controladas pelo Estado (SCHWARTZMAN, 2014).

Com efeito, o modelo de formação profissional era voltado às profissões liberais, como: direito, engenharia e medicina, sendo que a primeira universidade brasileira só veio a ser criada em 1934, a Universidade de São Paulo (SCHWARTZMAN, 2014). Nota-se que não havia pesquisa, mas um sistema baseado no ensino. Por meio de um diploma profissional, garantia-se uma ocupação privilegiada em um limitado mercado de trabalho, além de se obter prestígio social (SAMPAIO, 1991).

Logo, é perceptível que não havia a ideia de um ensino superior pensado e organizado para a sociedade brasileira, tendo em vista a falta de apoio do Estado para o desenvolvimento de pesquisas, além de um acesso limitado. No início do século XX, um sistema baseado somente no ensino não mais atendia às necessidades de algumas nações. Era necessário mais do que transmitir conteúdos de livros. A urbanização de países como Argentina, Chile e Uruguai deixou evidente a incapacidade de atendimento da crescente demanda por educação e a mobilidade social (SCHWARTZMAN, 2014).

Apesar de ser notável que o ensino superior desde o início oportunizou acesso limitado tanto em países europeus como nos não europeus, a expansão acontece em ambos os locais, porém sob diferentes perspectivas. Conforme Schwartzman (1992, p.3), no ocidente, essa ampliação correspondeu em parte ao crescimento da indústria, do setor de serviços e do Estado de Bem-Estar Social; já em outros países não europeus, ocorreu “por si só”.

Após a ocorrência das Primeira e Segunda Guerras Mundiais, houve condições para que se ampliasse a demanda por ensino superior resultando em uma expansão do sistema (MAGALHÃES, 2006). Em outras palavras, após 1945, houve um aumento considerável na procura por ensino superior no Brasil. Dessa forma o número de matrículas triplicou no período de 1940 até 1960 passando de 27.671 para 93.202 (SAMPAIO, 1991). O atendimento à demanda era provido pelos setores público e privado, contudo, ao final desse período, já se identificava no país um aumento da presença do setor privado nessa modalidade de ensino.

A absorção de parte do processo de difusão do ensino superior no Brasil pela iniciativa privada foi algo, portanto, que se iniciou desde o pós-guerras e vem acontecendo até as últimas décadas. Pode-se constatar um significativo aumento do ensino superior privado no curto intervalo de tempo entre 1954 e 1960. De acordo com Sampaio (1991), nesse período, o quantitativo de matrículas privadas aumentou de 26.905 para 41.287, perfazendo 44,3% do total. Essa ampliação demonstrou inicialmente que o setor público era incapaz de absorver toda a demanda por ensino superior, o que ainda acontece atualmente.

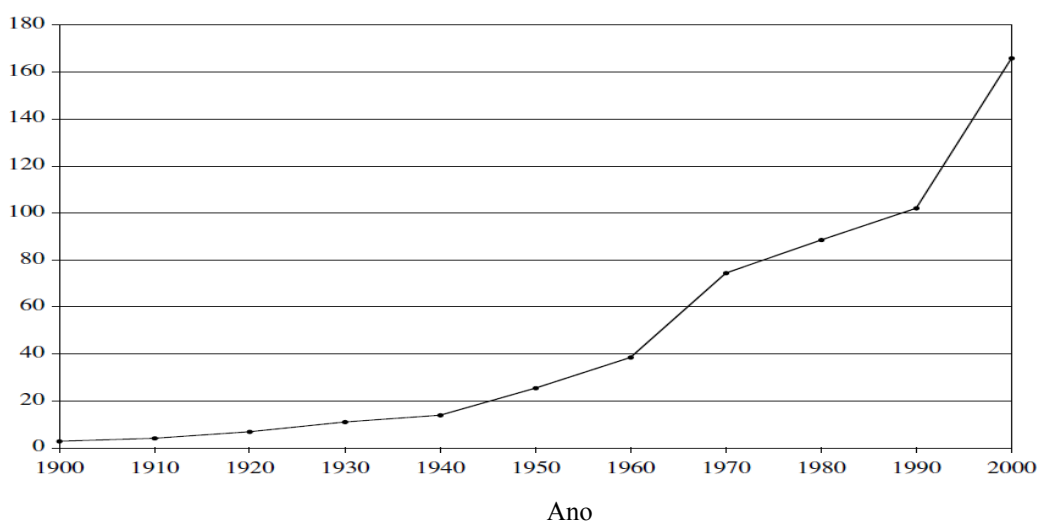
Outro fato que pode ser observado é que a expansão acontecia não de uma forma planejada, mas como uma espécie de adequação. Sampaio (1991, p.14) avalia que no período

mencionado houve um “ajustamento” à ampliação da demanda dos setores médios resultantes de um desenvolvimento urbano-industrial. Da mesma forma, com relação à expansão absorvida pelo setor privado, Schwartzman (1992) afirma que o principal público atendido refere-se a estudantes menos privilegiados socialmente e que não conseguiam ser admitidos em instituições públicas de destaque.

No período posterior a 1960, o aumento do ensino superior em todo o mundo avançou fortemente. Nas conclusões do estudo de Schofer e Meyer (2005), isso é explicado por uma conexão entre mudanças institucionais e um novo modelo de sociedade com a ampliação da democratização e dos direitos humanos, além da cientificização e do advento de planejamento de desenvolvimento. Os autores acrescentam que esses fatores somados à estruturação da política mundial traduzem-se em preditores poderosos de expansão.

Por meio da Figura 2, retirada do estudo de Schofer e Meyer (2005), é possível verificar as matrículas no ensino superior mundial no decorrer do século XX.

Figura 2 - Estudantes do ensino superior por cada 10.000 no período de 1900 a 2000 no mundo.



Fonte: SCHOFER e MEYER (2005)

Da mesma forma que se identifica um aumento de matrículas a nível mundial depois da década de 1960, no Brasil também ocorreu um grande crescimento, entre as décadas de 1960 e 1980. O estudo de Sampaio (1991) demonstrou que nesse intervalo de tempo as matrículas passaram de 93.902 para 1.345.000. Ressalta-se também que entre as décadas de 1950 e 1970 foi criada pelo menos uma universidade federal em cada estado, assim como universidades estaduais, municipais e particulares (VASCONCELOS, 2010).

Para que fosse possível o atendimento da grande demanda no período mencionado, exigiu-se do governo algumas providências. Promoveu-se a ampliação de vagas no ensino superior público e estimulou-se a expansão das instituições privadas (SAMPAIO, 1991). É notável o expressivo aumento do quantitativo de matrículas, no entanto, o mesmo não pode ser afirmado acerca da questão da qualidade. A falta de um planejamento apropriado nesse período trouxe alguns efeitos. Não foi possível uma fiscalização adequada por meio do poder público e, em decorrência disso, houve uma queda na qualidade do ensino e ocorreu a formação de uma imagem “mercantilista” do setor privado (VASCONCELOS, 2010, p. 603).

A rápida expansão, além das questões anteriores, afastou a possibilidade de o ensino superior se convergir em um único modelo idealizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei n. 5.540/68) (SAMPAIO, 1991). De uma forma geral, esse documento estabeleceu as normas para a organização e o funcionamento do ensino superior no Brasil. Sampaio (1991) propõe a reflexão de que ao se analisar o afastamento do modelo proposto na legislação, o ensino superior moldou-se às características de uma sociedade bastante diferenciada e que apresenta desigualdades geográficas, sociais, econômicas e culturais.

Além de mudanças ocorridas internamente, o ensino superior também foi influenciado pelas demandas da sociedade que vinham ao encontro dessa modalidade de ensino. Magalhães (2006) afirma que as modificações nos padrões que envolvem trabalho, produção e distribuição devem ser contextualizadas juntamente com a reconfiguração da educação superior de massas. Em 1980 já se constatava a forte expansão representada pelo setor privado no ensino superior brasileiro, visto que as matrículas desse segmento somavam 852.000 e correspondiam a 63,3% do total (SAMPAIO, 1991).

Após um período de estagnação, a partir de 1990 o ensino superior brasileiro voltou a crescer, tendo como um dos motivos um maior acesso ao ensino médio, o que tornou mais candidatos aptos aos cursos superiores (SCHWARTZMAN, 2001). Um outro motivo apontado pelo autor é o diferencial em relação à renda e às condições socioeconômicas geradas para um indivíduo que possui diploma de curso superior em relação ao restante da população.

Nessa época, o país também começou a receber influência de uma agenda neoliberal que circulava pelo mundo. As políticas do ensino superior brasileiro se sujeitavam à economia global e às ideias difundidas por organismos, como Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (BARROS, 2015). As consequências de um modelo neoliberal se acentuaram no decorrer do

governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O ensino superior público foi bastante prejudicado, havendo consequências como defasagem salarial, falta de recursos para as instituições e pesquisas, saída de docentes para instituições privadas, aumento no número de aposentadoria de professores e técnicos administrativos sem reposição de vagas, além da contratação de professores substitutos com salários mais baixos (VASCONCELOS, 2010).

Foi possível constatar até aqui que o setor privado predominou em relação ao setor público no ensino superior. Isso ocorreu devido aos incentivos do governo e também pela impossibilidade de o setor público absorver toda a procura ao longo das décadas. A expansão ocorrida foi marcada pela massificação e, conforme Magalhães (2006), uma narrativa empreendedora/empresarialista tornou-se central, apresentando-se como a melhor forma de lidar com esse tipo de sistema, além do discurso de que o mercado seria adequado para a pluralidade das sociedades e de suas instituições.

No entanto, por meio de um sistema de massas que diferiu da maior parte dos países da América Latina, o ensino superior brasileiro era ofertado em cursos noturnos, voltados às profissões sociais, com baixas mensalidades, sem exigir muito dos alunos e promovendo poucas atividades relacionadas à pesquisa (SCHWARTZMAN, 2014). Outro fato notável é que a ampliação do sistema de ensino superior privado começou a dar sinais de esgotamento nos anos 2000. Pode-se identificar esse fato, por exemplo, na questão da ociosidade. Somente no setor privado, o quantitativo de vagas ociosas passou de 359.925, em 2001, para 1.493.205, em 2010 (BARROS, 2015). Considerando-se instituições públicas e privadas, esse número passa de 371.802 (26,39%), em 2001, para 1.529.980, em 2010, correspondendo a 49% de ociosidade.

O problema da ociosidade, particularmente no setor público, pode trazer um prejuízo para as instituições e para a sociedade como um todo. Isso se deve às expectativas existentes em relação aos jovens que ocupam os bancos das instituições públicas, de maneira que se espera que ao final do curso o estudante se torne um profissional com melhor grau de conhecimento, com maiores possibilidades de melhorar suas condições socioeconômicas e capaz de contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Nessa perspectiva, é possível considerar a relevância da questão relacionada tanto ao acesso quanto à permanência no ensino superior público. A ociosidade de vagas pode ter ocorrido pelo fato de o candidato não conseguir acessá-las ou porque depois de tê-las acessado o aluno não permaneceu no curso por algum motivo.

Diante de um sistema de ensino superior em que as universidades públicas passaram por dificuldades e o setor privado respondia pela maioria do alunado e por uma grande ociosidade de vagas, a agenda governamental voltou-se para a democratização do acesso ao ensino superior. Assim, aconteceram mudanças significativas no setor público, como a criação de cursos noturnos e a ampliação da quantidade de vagas por meio de cotas sociais e raciais (SCHWARTZMAN, 2014).

A democratização do acesso ao ensino superior visou principalmente a adoção de legislações e programas voltados para o acesso e a permanência. Foram implementadas políticas públicas direcionadas tanto para o setor privado quanto para o setor público. Na próxima seção, serão abordadas essas políticas, sobretudo com foco em duas políticas para o setor público que fazem parte deste estudo.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO E DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO.

Souza (2006, p. 26) resumiu a política pública como um campo de conhecimento que procura simultaneamente “colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Para Oliveira e Passador (2019), a política pública alinha-se ao conceito de *policy*, enfatizando, desse modo, o processo de construção, atuação e decisão política. De certa forma, é possível afirmar que as políticas públicas possuem a função de promover o bem-estar da sociedade. Ações desenvolvidas em áreas como educação, saúde e meio ambiente com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos cidadãos constituem exemplos desse tipo de política.

No início do século XXI, como registrado anteriormente, o país já se deparava com um grande número de matrículas em seu sistema de ensino superior. Contudo, também já se identificava um aumento no número de vagas ociosas. Os problemas dessa natureza necessitaram de uma ação por parte do Estado. Por não se originarem de condições democráticas, tornou-se fundamental para a educação brasileira a concepção de políticas públicas com a finalidade de uniformizar a questão do acesso e da permanência em todos os níveis de ensino (VICENTE; DIAS; SANO, 2018).

Políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência foram implementadas tanto no ensino superior privado quanto no público. No setor privado, podem-se destacar o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino

Superior (Fies). No setor público, as principais ações e programas desenvolvidos foram o Reuni, a Lei de Cotas, o Pnaes e a implantação do Sisu, que teve grande impacto na mobilidade geográfica dos candidatos para concorrerem às vagas das Ifes.

Uma agenda propensa ao debate sobre a democratização das condições de acesso e permanência no ensino superior teve maior repercussão a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. A carta magna prevê em seu artigo 205 que a educação constitui um direito social universal. Mas, apenas a partir de 2003 que foram implementados programas com o objetivo de ampliar e democratização do acesso e permanência no ensino superior do país. As políticas públicas dessa natureza ganharam relevância com o intuito de contribuir para reduzir desigualdades de ordem econômica e social (VICENTE; DIAS; SANO, 2018).

A grande ampliação de vagas no setor privado e a consequente ociosidade fizeram com que fossem implementadas algumas ações afirmativas nas instituições desse setor. Uma delas foi o Prouni, criado a partir da medida provisória nº 213, de 10/09/2004, e institucionalizado pela Lei 11096, de 13/01/2005. Conforme Junior e Daflon (2014), o Prouni foi a política de maior impacto para o setor privado. Por meio do programa, as instituições particulares fornecem bolsas para discentes provenientes de escolas públicas e bolsistas da rede particular que comprovem renda familiar *per capita* menor que três salários mínimos e, em contrapartida, as instituições conseguem isenção de alguns tributos. Até 2012, o Prouni já havia beneficiado aproximadamente um milhão de estudantes (JUNIOR; DAFLON, 2014).

Outra ação voltada às instituições privadas foi o Fies, instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, cujo propósito é financiar cursos superiores pagos e avaliados positivamente pelo Ministério da Educação (MEC), ofertados em instituições privadas que aderiram ao programa (MEC, 2020). Nos primeiros dez anos, foram celebrados em torno de 530 mil contratos (ROSSETTO; GONÇALVES, 2015).

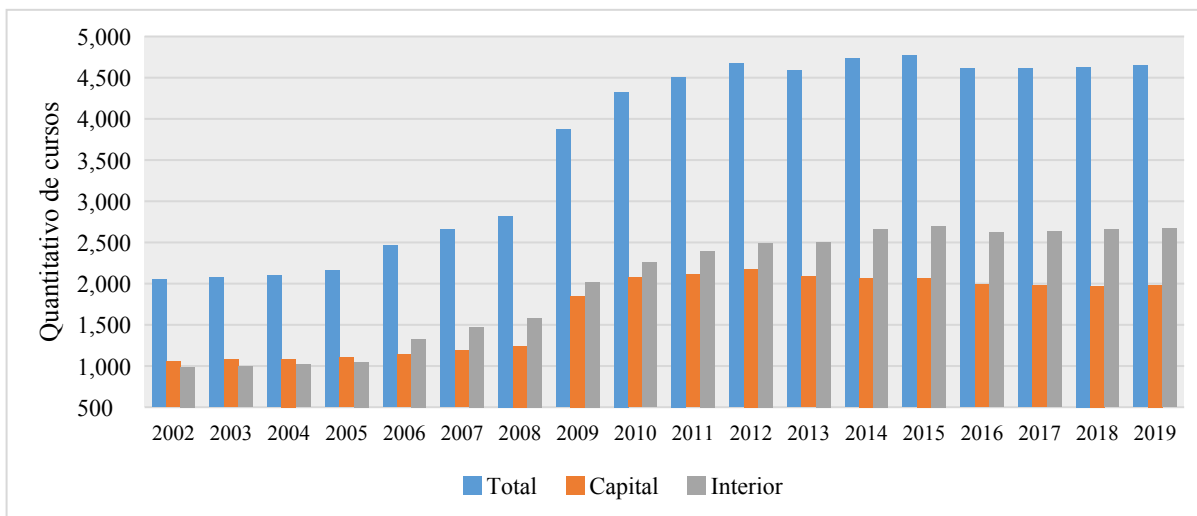
O Prouni e o Fies, juntamente com o Reuni, que é exposto posteriormente, foram medidas que objetivaram reverter um quadro consolidado até 2002, focado na expansão do ensino superior privado, mas que não se mostrou eficaz em expandir o quantitativo de discentes e, por isso, gerou grande ociosidade de vagas (GUIMARÃES, 2007). Tal ociosidade justifica-se em parte pelo acesso ao ensino superior privado de camadas de baixa renda da população. Dessa forma, um dos impasses, de acordo com Junior e Daflon (2014), foi a admissão de uma população no ensino superior privado, cuja renda dificultava o pagamento das mensalidades.

Assim como no setor privado, o governo atuou também por meio de políticas públicas visando o acesso e a permanência no ensino superior público. Direcionado às Ifes, foi implementado o Reuni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O programa constituiu-se em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE lançado em 24 de abril de 2007. O Reuni teve “o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Para Paula e Almeida (2020), foi um conjunto de ações programadas e articuladas sistematicamente, direcionado por uma agenda de prioridades governamentais para ser executado entre 2007 e 2012.

O programa registrou a preocupação com o acesso e a permanência dentre as suas diretrizes, mencionando a redução de taxas de evasão, ampliação de vagas no período noturno, ocupação de vagas ociosas, aumento de políticas de inclusão e de assistência estudantil (BRASIL, 2007). A previsão de expansão da mobilidade estudantil, juntamente com as diretrizes anteriores, indicou em grande parte que o programa pretendia alcançar estudantes trabalhadores, segmentos de baixa renda e municípios nos interiores dos estados. As universidades criadas durante o Reuni representaram considerável movimento de interiorização do ensino superior brasileiro (VICENTE; DIAS; SANO, 2018).

Ainda no que se refere à interiorização da rede federal de ensino superior, elevou-se o número de municípios atendidos de 114 para 289. De uma forma geral, no período de 2003 a 2014, o número de universidades federais passou de 45 para 63, aumentando também o quantitativo de campus de 148 para 321 (BRASIL, 2015). A expansão do ensino superior público também pode ser verificada por meio dos números referentes à ampliação dos cursos de graduação presencial em universidades federais, principalmente no período posterior a 2008, quando ocorreu a implementação do Reuni.

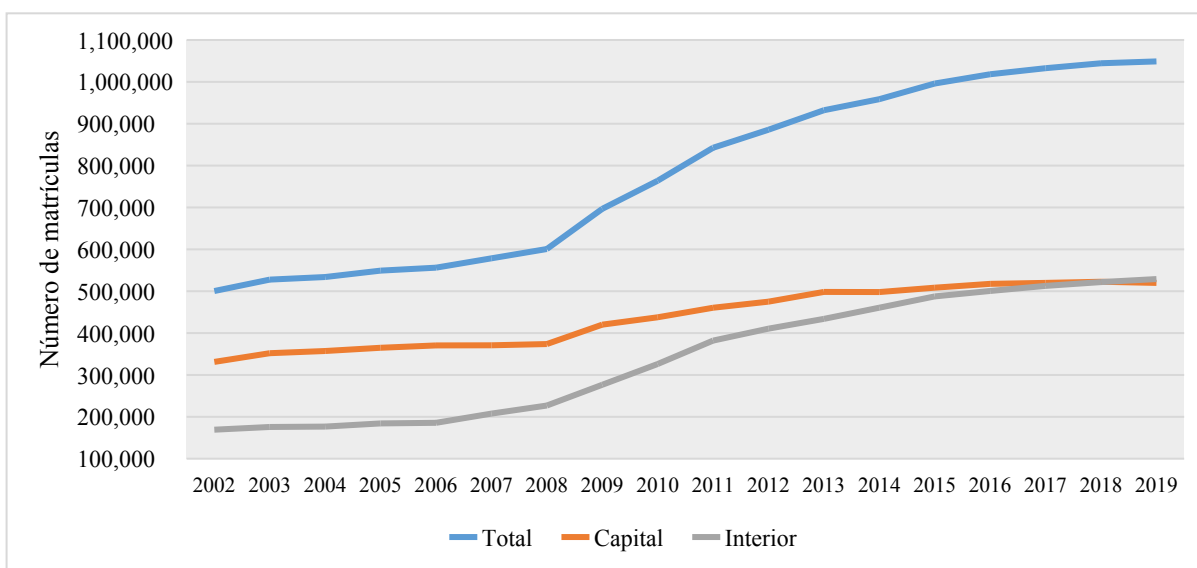
Gráfico 1 – Evolução do número de cursos na graduação presencial em universidades federais brasileiras.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Censos de Educação Superior - Inep (2003 a 2019).

É possível identificar, também por meio do Gráfico 1, que durante o período correspondente ao Reuni e posteriormente a ele, a ocorrência do processo de interiorização, em que são inaugurados mais cursos nos interiores do que nas capitais. Outra forma de visualizar a expansão ocorrida nas universidades federais é com base na evolução do número de matrículas. O Gráfico 2 demonstra esta evolução.

Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas nas universidades federais brasileiras.



Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos Censos da Educação Superior - Inep (2003 a 2019).

O Gráfico 2 permite visualizar o grande salto ocorrido no número de matrículas a partir de 2008. Percebe-se que as matrículas presenciais nos interiores mais que dobraram no

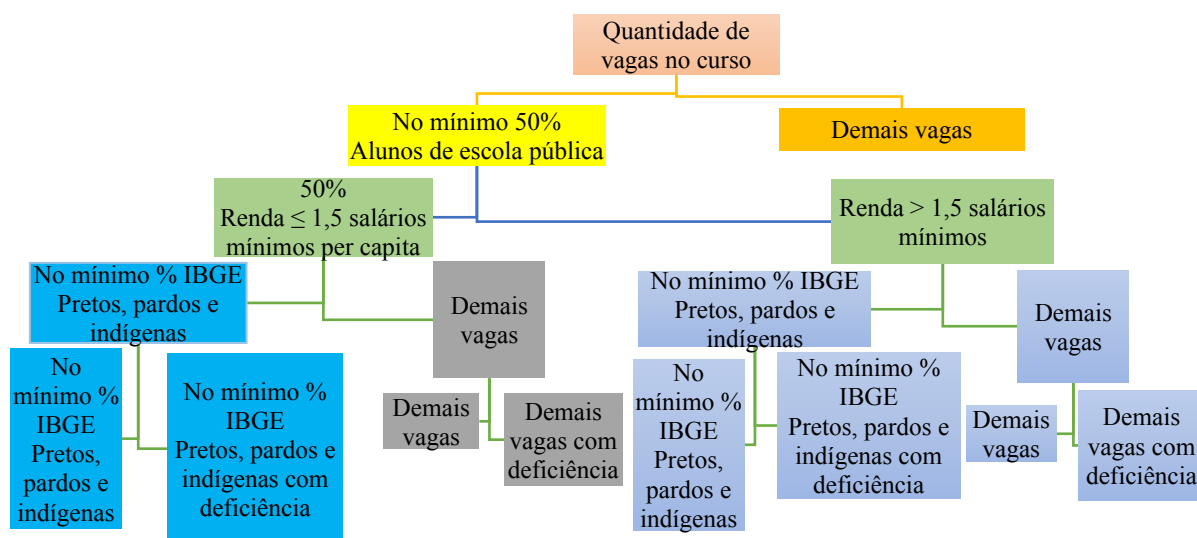
período demonstrado, praticamente ultrapassando o número de matrículas nas capitais. Dessa forma, além de se expandir numericamente, é possível constatar que a universidade pública federal também priorizou as cidades dos interiores.

Em estudo recente, Paula e Almeida (2020) realizaram uma avaliação *ex post* dos efeitos do Reuni nas Ifes brasileiras. Os resultados registraram um aumento do custo corrente, o que se justifica pela ampliação da estrutura organizacional relacionada ao quantitativo de vagas, cursos e matrículas. Registrou-se, também, avanço na qualidade da pós-graduação, assim como no grau de titulação dos docentes. Conforme as autoras, esses resultados contribuíram para o aumento no conceito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dos cursos que foram avaliados.

A ampliação do sistema de ensino superior público e do número de vagas trouxe para dentro da academia uma maior quantidade de discentes. No entanto, isso não significou necessariamente que o perfil da sociedade brasileira estava representado e que a grande maioria daqueles que entraram iriam concluir o curso superior. Vicente, Dias e Sano (2018) afirmam que o aumento das vagas não foi acompanhado de meios que tornassem viável a conclusão do ensino superior. Dessa forma, evidencia-se um obstáculo na diversificação do perfil social do universitário formado, podendo manter inalterada a representação de grupos marginalizados estatisticamente. Nesse sentido, buscando aproximar-se da realidade da sociedade e combater possíveis desigualdades, a ampliação de vagas deu-se juntamente a políticas diferenciadas de ingresso e de permanência que focavam em “grupos sociais historicamente marginalizados e vulneráveis” (VICENTE; DIAS; SANO, 2018, p.28).

Como política diferenciada de ingresso, foi implementada a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Ela consiste em uma ação afirmativa, que busca agir em recortes econômicos e étnico-raciais. Dessa forma, previu-se a reserva de vagas em todas as Ifes nos processos seletivos para graduação por curso e turno de no mínimo 50% das vagas para discentes oriundos do ensino médio público (BRASIL, 2012). Posteriormente, a Lei de Cotas também foi alterada pela lei nº 13.409/2016, passando a garantir uma reserva de vagas para pessoas com deficiência. A Figura 3 demonstra a reserva de vagas prevista pela Lei de Cotas.

Figura 3 - Aplicação da lei 12.711/2012 no processo seletivo das Ifes.



Fonte: Adaptado do MEC (2012).

O quadro amarelo mais à esquerda na Figura 3 informa o percentual mínimo de vagas reservadas. Os dois quadros verdes dividem a reserva de vagas do quadro amarelo, sendo que o primeiro deles informa que são reservadas 50% das vagas para discentes com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*. Já os três quadros na cor azul demonstram a proporção mínima de vagas garantidas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência conforme a representatividade desse público na unidade da Federação onde esteja instalada a instituição, baseado no último censo do IBGE (BRASIL, 2016). Os quadros na cor cinza destinam a reserva de vagas restante aos discentes com renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita*. Quanto à reserva de vagas para discentes com renda maior que 1,5 salários mínimos segue a mesma lógica explicada anteriormente.

Além do Reuni e da Lei de Cotas, um sistema que teve grande contribuição na ampliação do acesso ao ensino superior público foi o Sisu, instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010. O Sisu consiste em um sistema informatizado que permite às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ofertarem suas vagas aos candidatos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (BRASIL, 2020).

Tais sistemas substituíram, em boa parte, os antigos vestibulares e têm possibilitado o acesso ao ensino superior público. Essa mudança no processo seletivo gerou uma grande oportunidade de mobilidade aos candidatos, além de permitir o preenchimento de vagas nas Ifes.

Atualmente, candidatos de uma unidade da Federação podem participar do processo seletivo em outros estados, no entanto, essa participação no processo e até mesmo a seleção não significam que o ingresso na universidade irá de fato acontecer. Há que se considerar que o candidato juntamente à sua família terá de planejar despesas pessoais para se manter durante o curso. E nesse momento as condições socioeconômicas terão impacto na decisão de cursar a graduação. Na opinião de Gaia e Gaydeczka (2019, p.143), o Enem e o Sisu deram ao acesso “um caráter relativamente inclusivo e democrático”.

2.3.1 Programa Nacional de Assistência Estudantil

No contexto das políticas expansionistas para o acesso ao ensino superior público, implementou-se também o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). O programa foi contextualizado em um cenário em que o foco foi o “impacto dos fatores socioeconômicos na permanência dos estudantes no ensino superior” (IMPERATORI, 2017, p. 293). Dessa forma, os impactos financeiros podem ser maiores ainda para discentes oriundos de famílias com renda inferior. Para Paula (2017), ingressar no ensino superior não garante a permanência, principalmente para discentes de baixa renda e minorias étnicas, os quais convivem com dificuldades econômicas, pedagógicas e simbólico-subjetivas.

Inicialmente o Pnaes foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007. Esse fato teve grande relevância para a questão da assistência estudantil. Foi uma conquista resultante de esforços coletivos, que envolveu dirigentes, docentes e discentes, representando a consolidação de uma luta histórica para a garantia da assistência estudantil (VASCONCELOS, 2010).

Posteriormente, o programa aproximou-se de uma política de estado, ganhou maior estabilidade e foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Conforme Dutra e Santos (2017), o Estado passou a ser responsável por financiar a assistência ao estudante na atual configuração da Política Nacional de Assistência Estudantil, ficando as Ifes responsáveis pela implementação, acompanhamento e avaliação do programa.

O programa tem a finalidade de ampliar as condições de permanência dos discentes no ensino superior público federal (BRASIL, 2010). Para isso, estabeleceram-se os seguintes objetivos em seu Artº 2:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010)

O Pnaes procurou articular diferentes políticas sociais com o objetivo de garantir um maior padrão de proteção social, resultando em uma grande quantidade de áreas de atuação (IMPERATORI, 2017). Assim, o programa definiu as seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Destaca-se que essa política de permanência não possui caráter universal, haja vista que estabeleceu o seu público-alvo prioritário para o atendimento. O programa restringe-se aos discentes provenientes da rede pública de educação básica ou aqueles possuidores de renda *per capita* menor ou igual a 1,5 salários mínimos, podendo também estar sujeito a outros requisitos impostos pelas Ifes (BRASIL, 2010).

As ações de assistência estudantil decorrentes do Pnaes, além de buscarem garantir maior permanência para os beneficiários, também devem concorrer para um melhor desempenho acadêmico. Nesse sentido, o parágrafo único do Art. 4º do Decreto nº 7.234 estabeleceu o seguinte: “As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”.

2.4 COMPLEMENTARIDADE ENTRE ACESSO E PERMANÊNCIA NA BUSCA PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

A democratização do acesso ao ensino superior vem acontecendo com base nas políticas públicas que objetivaram reestruturar as Ifes, aumentar o número de vagas e promover a inclusão na academia de segmentos étnico-raciais sub-representados e de segmentos de baixa renda. O perfil do estudante de graduação que ingressou nas Ifes foi sendo alterado, principalmente no que se refere à renda. Houve uma ampliação de demandantes das ações provenientes do Pnaes, o que enfatizou a necessidade dessa política para a permanência dos discentes. No decorrer deste capítulo, o acesso e a permanência serão

apresentados como questões complementares para o ingressante na graduação, principalmente por meio de cotas.

O impacto do processo de democratização do acesso ao ensino superior pode ser constatado no perfil do discente ingressante ao longo dos últimos anos. Um estudo de Ristoff (2014) enfatiza uma crescente mudança de perfil dos que entram na universidade devido a esse processo. Como parte dos efeitos de políticas implementadas durante os governos Lula e Dilma para a democratização do acesso à educação superior, o autor identificou que “em todos os cursos um número cada vez menor de estudantes ricos ingressa na educação superior, mesmo em cursos de alta demanda”, como é o caso de Medicina, Odontologia, Direito e Psicologia (RISTOFF, 2014 p. 736).

A mudança no perfil dos ingressantes é algo relevante e significa que as políticas estão na direção correta, mas não se sabe se aqueles que deram entrada estão concluindo os cursos. Nesse sentido, a democratização do ensino superior só se completa quando a taxa de concluintes cresce proporcionalmente, considerando a admissão das camadas marginalizadas socialmente, especialmente os discentes de baixa renda (PAULA, 2017). Na opinião da autora, a expansão e a massificação constituem-se em uma primeira etapa a fim de democratizar o sistema, porém para a efetiva inclusão de segmentos de camadas sociais historicamente excluídas isso não é suficiente. Nessa perspectiva, no caso das Ifes brasileiras, o Pnaes pode ser considerado a principal política voltada à permanência, de modo a auxiliar no completo processo de democratização da educação superior.

A questão do acesso e permanência no ensino superior também se faz presente em países da Europa e nos Estados Unidos da América (EUA). Segundo Bettinger (2015), o acesso à faculdade recebeu atenção dos legisladores por um bom tempo, no entanto, a conclusão do curso tornou-se uma preocupação, haja vista que os alunos nos Estados Unidos estão iniciando a faculdade, mas não estão concluindo. Da mesma forma, de acordo com Anderson e Goldrick-Rab (2018), a maior parte dos discentes que iniciam em faculdades comunitárias não consegue um diploma.

Melhorar o sucesso dos estudantes, reduzir a evasão e o tempo de conclusão do curso têm sido desafios enfrentados por muitos países, universidades e instituições de ensino superior (FACCHINI; TRIVENTI; VERGOLINI, 2019). Diversos instrumentos e programas são implementados para auxiliar no êxito do discente. Conforme Facchini, Triventi e Vergolini (2019), existem os financiamentos e incentivos financeiros. Há ainda a disponibilização de informações para auxiliar os alunos, como aconselhamento, orientação profissional referente ao estudo e oportunidade de emprego, tutoria e outros. Por último, são

mencionadas as intervenções relativas às características do ensino superior, como seleção na entrada, duração do estudo, tipos de diplomas oferecidos, etc.

No que se refere aos financiamentos e incentivos financeiros, o estudo de Vettoretto, Azzolini e Vergolini (2019) realizou uma análise das principais formas de ajuda financeira desenvolvidas por formuladores de políticas nos EUA e na Europa. Os autores examinaram a função que possuem os empréstimos, mensalidades, subsídios e construção de ativos. Dentre as conclusões, afirmaram que a decisão de ingresso na universidade deve considerar os custos, os retornos esperados e a probabilidade de sucesso, e que a ajuda financeira poderia modificar apenas o primeiro fator, não possuindo efeito sobre os outros dois. A probabilidade de sucesso seria decorrente da carreira escolar pregressa em termos de notas e acompanhamento do ensino médio (VETTORETTO; AZZOLINI; VERGOLINI, 2019).

Já a pesquisa de Herbaut e Geven (2019) focou nos alunos desfavorecidos no ensino superior. Esses autores analisaram em 75 estudos os efeitos referentes às intervenções de extensão e de ajuda financeira sobre o acesso e as taxas de conclusão. As intervenções de extensão alcançam os estudantes de ensino médio, preparando-os para o ensino superior. Ademais, compreendem o fornecimento de informações e/ou tutoria acadêmica, objetivando contribuir com a transição para o ensino superior (HERBAUT; GEVEN, 2019). A ajuda financeira atende pelo menos em parte às necessidades financeiras dos alunos no ensino superior. No trabalho, os autores discutem essa categoria em termos de concessões, empréstimos e incentivos fiscais universais e aqueles com base na necessidade, no mérito e no desempenho.

Dentre as conclusões relacionadas à ajuda financeira, verificou-se que os subsídios baseados na necessidade não aumentam de forma sistemática as taxas de matrícula. Porém, permitem progressos ao fornecerem auxílio suficiente para cobrir necessidades e/ou incluírem um engajamento inicial no decorrer do ensino médio (HERBAUT; GEVEN, 2019). Outro resultado registrado indica que as bolsas fundamentadas na necessidade parecem melhorar de forma consistente as taxas de conclusão dos alunos desfavorecidos, assim como as intervenções mistas que envolvem extensão e ajuda financeira produziram resultados favoráveis, apesar da necessidade de mais pesquisas.

Destaca-se, logo, a dificuldade de tornar a literatura comparável, visto que existem diversos contextos nacionais e institucionais, da mesma forma que os custos podem variar muito em relação a países e instituições. Para Herbaut e Geven (2019), os estudos necessitam reportar de forma sistemática o valor do auxílio avaliado referente aos custos do ensino

superior com mensalidades e gastos em subsistência num contexto específico, a fim de permitir uma literatura comparável e conclusões precisas sobre o efeito do auxílio financeiro.

No Brasil, a ampliação do acesso, por meio de reserva de vagas, concomitantemente à adoção de políticas de apoio estudantil consistiram em desafios para a implementação de políticas de ações afirmativas até 2010 (PAIXÃO et al., 2012). Para Paixão et al. (2012), sem mecanismos direcionados à permanência de discentes cotistas, a aplicação da Lei de Cotas correria o risco de tornar-se inviável. Como se pode perceber, há dez anos a conjugação do acesso e permanência no que se refere aos cotistas já era uma preocupação para que se obtivesse sucesso.

Quanto às questões relacionadas à permanência, o Fonaprace, como principal instituição à frente da AE no país, realizou pesquisas com o objetivo de captar o perfil dos discentes de graduação nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018. Nesses trabalhos, também se buscou analisar a faixa de renda dos estudantes e foi constatado um aumento dos ingressantes com renda de até 1,5 salários mínimos, que é a faixa prioritária do Pnaes. Na última pesquisa, foram validados 424.128 questionários, que correspondiam a 35,34% das 1.200.300 matrículas vinculadas nas Ifes no primeiro semestre de 2018 (Fonaprace, 2018). Por meio dessa pesquisa, revelou-se de forma robusta que 70,2% dos discentes das Ifes possuíam renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos.

É possível identificar que a democratização do acesso trouxe para a academia um número cada vez maior de discentes oriundos dos segmentos de baixa renda da sociedade. Estudantes provenientes de famílias com renda de até 1,5 salários mínimos saltaram de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, chegando a 70,2% em 2018 (Fonaprace, 2018). Dessa forma, atualmente, a preocupação com o acesso e a permanência como condições para democratizar a educação superior tornaram-se questões centrais deste processo. A ampliação do acesso ao ensino superior para estudantes de escola pública e vulneráveis socioeconomicamente exige políticas públicas voltadas para permanência desses discentes (DUTRA; SANTOS, 2017). No entendimento das autoras, o acesso e a permanência são partes indissociáveis de um processo contínuo.

A mudança no perfil dos ingressantes em relação à faixa de renda é algo inescapável e que merece atenção tanto por parte do governo, que disponibiliza os recursos para o Pnaes, quanto por parte das Ifes, que executam ações referentes ao programa. Grandes mudanças também ocorreram no que concerne ao ingresso dos cotistas e ao perfil que esse grupo vem apresentando referente à faixa de renda a que pertencem.

Em 2013, os cotistas representaram 31,7% dos ingressantes; em 2017, 49,4% e, no primeiro semestre de 2018, os ingressantes por meio de cotas perfizeram 48,3%. Dessa forma, considera-se que a democratização do acesso às Ifes pela utilização do sistema de cotas consolidou-se (FONAPRACE, 2018). Por outro lado, a Lei de Cotas aumentou os demandantes que constituem o público-alvo do Pnaes quando impulsionou o acesso de discentes oriundos da rede pública de educação com renda de até 1,5 salários mínimos *per capita* (DUTRA; SANTOS, 2017).

Dentre os cotistas, a renda *per capita* é um aspecto ainda mais contundente. A V pesquisa de perfil do Fonaprace identificou que 84,0% estão localizados na faixa de renda de até 1,5 salários mínimos. Conforme Dutra e Santos (2017), uma política de assistência estudantil em nível nacional tornou-se indispensável com a vigência de programas como a Lei de Cotas.

Ristoff (2014) afirma seguramente que a origem social e a situação econômica familiar do estudante constituíam fatores decisivos na trajetória do estudante no ensino superior brasileiro, devendo, por isso, estar na base de políticas públicas voltadas à inclusão de segmentos historicamente excluídos.

O Fonaprace (2018) também considerou a renda uma variável determinante no perfil do discente. Nessa perspectiva, a renda pode ser um indicador relevante para identificar possíveis evasões ou trancamentos. Um estudo de Polydoro (2000) apontou a razão financeira como o principal motivo para trancamentos na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em contrapartida, um estudo de Saccaro, Franca e Jacinto (2016) expõe que a concessão de bolsa permanência contribuiu para a redução da evasão de alunos cotistas no ensino superior.

Cabe ressaltar que o trancamento de matrícula pode sinalizar para uma futura evasão, portanto, os motivos merecem a atenção das Ifes. A V pesquisa de perfil do Fonaprace também buscou demonstrar as razões para a ocorrência dos trancamentos. Dentre outras constatações, a questão financeira foi a que mais influenciou para que houvesse a suspensão temporária da matrícula tanto dos cotistas quanto dos discentes que já eram assistidos por políticas de permanência nas Ifes (Fonaprace, 2018).

Mapeando também a intenção de abandono do curso, a V pesquisa de perfil do Fonaprace indicou que 52,8% dos discentes matriculados nas Ifes já pensou em abandonar o curso, sendo que a dificuldade financeira foi o principal motivo indicado por 32,8% desses discentes. É claro que existe diferença entre a ideia de abandono e a evasão em si, no entanto esse dado pode ser um sinal de alerta para a Ifes e não deve ser ignorado.

A existência de uma possível lacuna sobre o problema da evasão também pode interferir na democratização da educação superior. Paula (2017) afirma que a falta de dados consolidados com relação à evasão por parte de órgãos como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), MEC e as IES deixa o discurso da democratização do ensino superior vazio, não permitindo que o “ciclo da democratização” se complete. A evasão é um problema que causa significativos prejuízos aos cofres públicos e também interrompe sonhos pessoais e de muitas famílias que desejavam ter uma primeira geração com curso superior, além de impedir a mobilidade social. O estudo de Santos et al. (2018), por exemplo, estimou o custo médio da evasão por aluno em R\$13.761,00 nas universidades federais do Sudeste no ano de 2015.

É notável que as questões relacionadas à permanência e à evasão merecem atenção do Estado, pois podem se tornar fatores impeditivos para a consolidação da democratização da educação superior. Contudo, não parece ser o que vem acontecendo. No estudo de Cruz e Houry (2017), dentre os questionamentos, foi pesquisado se no Plano Nacional de Educação (PNE) existia centralidade para as questões da evasão e permanência no ensino superior. Ao analisar o PNE mais recente correspondente ao período de 2014 a 2024, as autoras observaram que não há uma meta exclusiva para a questão da evasão e das ações de permanência, que são apenas mencionadas dentro de subitens dessas metas. Além disso, verificou-se uma desproporção entre ações que objetivavam a expansão do acesso com relação à garantia de permanência assim como identificou-se desproporção nos textos de lei e nos PNE de 2001 e 2014 (CRUZ; HOURI, 2017).

Outro fato que deve ser considerado é que o financiamento dos recursos do Pnaes, que se dava de forma crescente até 2016, sofreu reduções nos anos de 2017 e 2018 (FONAPRACE, 2018). Ainda conforme Fonaprace (2018), a redução do financiamento foi ocorrendo ao mesmo tempo em que se consolidava a democratização do acesso por meio do sistema de cotas.

Como se pode perceber, o desafio duplo existente até 2010, mencionado por Paixão et al. (2012, p.10), de “expandir o número de ingressos por reserva de vaga e a adoção de políticas de apoio estudantil”, persiste em parte até os dias de hoje.

Depreende-se que, perante o exposto, o aumento do número de vagas e a diversificação destas, incluindo segmentos de baixa renda, não garantem a conclusão do curso de graduação. Esse fato ainda pode significar perdas de recursos públicos se os segmentos incluídos no ensino superior público não forem alcançados por uma política de permanência a contento. O ingresso no ensino superior e a saída antes da formação consistem no fenômeno

da inclusão excludente estudado por Ezcurra (2011), que afirmou que a porta aberta na educação superior para discentes desfavorecidos socialmente é na verdade uma porta giratória.

Além da redução do orçamento do Pnaes supracitada, o fato de o programa ser uma política de governo e não de estado deixa-o com certa fragilidade. No contexto apresentado, surgiu um grande desafio para as Ifes, que deverão gerenciar ao mesmo tempo a contração dos recursos do Pnaes e a consolidação de um sistema de cotas. Nesse sentido, a complementaridade entre o acesso e a permanência na medida certa pode se traduzir numa forma de buscar a eficiência no uso do recurso público.

É compreensível que a diversificação do acesso por meio da Lei de Cotas e a ampliação das condições de permanência via Pnaes para discentes de baixa renda sejam medidas necessariamente complementares. Mas no cenário apresentado em que aumentam os discentes demandantes do Pnaes e o programa ainda não é uma política de estado e vem sofrendo cortes no orçamento anual, é indispensável que o programa e as ações provenientes dele sejam avaliados. Dessa forma, esta pesquisa vai ao encontro dessa necessidade, haja vista que a avaliação de políticas públicas, além de buscar evidências sobre o que está sendo processado, pode permitir aperfeiçoamentos no programa para que cumpra seus objetivos.

2.5 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS SOCIAIS

O processo histórico e a estruturação da avaliação de políticas públicas foram analisados por Oliveira e Passador (2019). Para isso, as autoras basearam-se na concepção das ondas de difusão de Vedung (2010), de forma que cada uma das quatro ondas foi marcada por um período de tempo e delineadas por questões sociais, políticas e econômicas.

De acordo com Oliveira e Passador (2019), a primeira onda remete ao final da década de 1950 e possui um papel informacional. Os estudos dessa fase analisaram resultados de políticas implementadas, identificando resultados positivos ou negativos. Conforme as autoras, a segunda onda ocorreu em meados de 1970. Denominada “onda orientada ao diálogo”, comportava maior número de avaliações qualitativas e análises de políticas específicas. Já a terceira onda, introduzida no início de 1980, acompanhou a tendência neoliberal desse período. Ademais, voltou-se para a prestação de contas, aferição de desempenho e consumo, melhoria da qualidade dos serviços prestados e avaliações comparativas. A quarta onda trouxe estudos baseados em evidências científicas, tomando

forma nas décadas de 1990 e 2000, utilizando-se de estudos experimentais ou quase experimentais (OLIVEIRA; PASSADOR, 2019).

Oliveira e Passador (2019) acreditam que as avaliações no Brasil estejam entre a segunda e a terceira ondas propostas por Vedung (2010). Além disso, apontam para a baixa adesão aos estudos avaliativos quantitativos devido aos problemas relacionados à indisponibilidade e à descontinuidade de indicadores, assim como à confiabilidade nas bases de dados públicas.

A avaliação constitui-se num instrumento para tornar os gastos públicos mais eficientes. Possui também o objetivo de melhoria na qualidade da gestão e no controle social referente à efetividade das ações estatais (RAMOS; SCHABBACH, 2012). Como as diversas formas de avaliação traduzem-se num julgamento, por meio desse instrumento confere-se um valor, “uma medida de aprovação ou desaprovação a uma política ou programa público particular” (ARRETCHE, 2013, p.126).

Para Jannuzzi (2016), pesquisas voltadas à investigação dos resultados de programas sociais podem ser configuradas como avaliação. Dessa forma, este estudo pode ser considerado uma avaliação, tendo em vista que tem por objetivo investigar a influência do auxílio de promoção socioacadêmica na evasão e no desempenho acadêmico dos discentes de graduação. O auxílio de promoção socioacadêmica é uma das ações implementadas na UFSJ provenientes dos recursos do Pnaes. Esse plano estabelece em seu texto que as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de se contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir de modo preventivo em situações de retenção e evasão derivadas da insuficiência de condições financeiras.

As avaliações para programas públicos também são classificadas quanto ao momento de sua realização. Se forem anteriores à implementação, podem ser classificadas como “*ex ante*”; se forem posteriores à implementação serão “*ex post*”, a fim de realizar aferição de resultados do programa (JANNUZZI, 2016). Assim, pode-se classificar este estudo como uma avaliação “*ex post*”, haja vista que se avalia uma ação (auxílio de promoção socioacadêmica) decorrente de um programa (Pnaes) implantado e que se encontra em execução tempo suficiente para produzir resultados.

Existem também alguns critérios que podem ser abordados nas avaliações. Baseando-se no manual da Unicef, Costa e Castanhar (2003) citam os mais comuns: satisfação do beneficiário, sustentabilidade, análise custo-efetividade, equidade, eficácia, efetividade e eficiência. Os três últimos critérios podem ser considerados dimensões básicas para aferir os resultados obtidos.

Nessa perspectiva, para Jannuzzi (2016), a avaliação pode aprimorar a gestão das intervenções na execução dos objetivos (eficácia), nos impactos mais duradouros e extensivos (efetividade), bem como nos custos mais ajustados à escala e a complexidade da intervenção (eficiência). Acredita-se que neste estudo está sendo avaliada a dimensão da eficácia, pois pretende-se verificar se o auxílio de promoção socioacadêmica contribuiu para a melhoria do desempenho acadêmico e reduziu a evasão dos cotistas de renda, considerando que a redução da evasão está entre os objetivos do Pnaes.

Assim como os outros critérios, a eficácia, por ser uma medida indireta, deve ser apurada por meio da identificação e da quantificação de resultados atingidos. Ademais, necessita ser operacionalizada por outra categoria de medida, denominada de indicadores (COSTA; CASTANHAR, 2003). Os indicadores devem ter grande significância nos processos críticos de um programa, devem ser oportunos nos momentos de tomada de decisão e apresentar reduzidos custo e esforço operacional, além de sensibilidade ao programa e serem específicos às ações e atividades que lhe são inerentes (JANNUZZI, 2016).

Os indicadores podem fornecer subsídio para a tomada de decisões e readequações que forem julgadas necessárias. Outro ponto importante é que auxiliam no acompanhamento ou monitoramento. Segundo Jannuzzi (2016), o monitoramento constitui umas das estratégias para avaliar continuamente políticas e programas. Para que seja possível realizar julgamentos acerca da eficiência, eficácia e efetividade de programas, a avaliação requer informações oriundas do monitoramento (RAMOS; SCHABBACH, 2012). Ressalta-se que monitoramento e avaliação constituem-se em estudos complementares, possuem o objetivo de subsidiar o gestor público por meio de informações sintéticas e tempestivas acerca da operação do programa (RAMOS; SCHABBACH, 2012; JANNUZZI, 2016).

2.5.1 A influência do Pnaes no desempenho acadêmico e na permanência.

O Fonaprace (2018) registrou que não tem havido produção de dados sistematizados juntamente a reflexões a respeito da contribuição das políticas de Assistência Estudantil para a manutenção do vínculo do discente, assim como para o sucesso e desempenho acadêmico. Esse fato pode ser justificado em parte por se tratar de uma política contemporânea. Apesar disso, já pode ser identificada uma linha de estudo empenhada em analisar os efeitos do Pnaes sobre a permanência e/ou desempenho acadêmico (BETZEK, 2015; MANHÃES, 2015; CAVALCANTI, 2016; SACCARO; FRANCA; JACINTO, 2016; MACHADO; OLIVEIRA;

FREITAS, 2017; ANDRADE; TEIXEIRA, 2017; GALINDO; 2018; CARRANO; BERTASSI, MELO SILVA, 2018; FERREIRA, 2020).

Considerando os efeitos do Pnaes, Cavalcanti (2016) comprova a eficácia do programa voltado à permanência e ao desempenho acadêmico. A autora realizou estudos comparativos de coeficiente acadêmico e de evasão entre grupos de discentes não beneficiários e beneficiários do programa de auxílio estudantil em um campus de universidade federal brasileira. Com relação ao rendimento acadêmico, os resultados demonstraram que comparado aos não bolsistas, os bolsistas tiveram, em média, coeficientes acadêmicos 10,5% superiores.

Nessa mesma direção, encontra-se o estudo de Machado, Oliveira e Freitas (2017). Os autores realizaram uma avaliação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Para isso, utilizaram respostas do questionário socioeconômico do Enem de 2011 e 2012 e dados do desempenho acadêmico de discentes matriculados no final do ano letivo de 2015. Para efetivar a medição, os autores consideraram um grupo controle e um grupo tratado – discentes que receberam benefício do programa Pnaes – e rodaram um *Propensity Score Matching* (PSM). Obtiveram resultados com impacto positivo relacionado ao desempenho do grupo que recebeu benefícios como alimentação, moradia, transporte e bolsa permanência.

Por outro lado, os estudos de Andrade e Teixeira (2017) e Ferreira (2020) demonstraram resultados um pouco diferentes. Em uma universidade *multicampi*, o primeiro estudo relacionou as variáveis intenção de permanência, desempenho acadêmico e percepção de desenvolvimento psicossocial com as áreas do Pnaes. Com relação ao desempenho acadêmico, os resultados indicaram “poucas e baixas correlações com as variáveis do estudo” correspondentes às áreas do Pnaes (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017, p. 520). Na mesma direção, os resultados de Ferreira (2020) demonstraram que a “concessão da assistência estudantil” não influenciou no desempenho acadêmico de estudantes da Universidade de Brasília (Unb). Conforme os autores, houve influência somente para estudantes dos cursos de humanas.

No que se refere à influência do Pnaes na evasão, Betzek (2015) analisou os discentes que receberam auxílio no período de 2008 a 2013, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Medianeira. A autora constatou que a evasão foi de 35,1% para discentes que receberam por um semestre; 16,8% para discentes que receberam por dois semestres; 17,3% para discentes que receberam por três semestres; 9,0% para discentes que receberam por quatro semestres; 11,4% para discentes que receberam por cinco semestres e

somente uma evasão para os que receberam de seis a dez semestres. Assim, ela concluiu que o recebimento do auxílio foi relevante na decisão por permanecer na universidade.

Analisando a conjuntura de distribuição de bolsas no Instituto Federal Fluminense (IFF), entre os anos de 2012-2014, o estudo de Manhães (2015) demonstrou que os índices de evasão para os bolsistas oscilaram entre 0% e 3% de acordo com tipo de bolsa, sendo que o índice de evasão dos não bolsistas na instituição atingiu 22%. Da mesma forma, Cavalcanti (2016) encontrou resultado bastante significativo, constatando que os discentes beneficiários do programa de auxílio estudantil evadiram em média 37,08% a menos que os discentes não beneficiários. Os resultados de Galindo (2018) também atestaram a influência do auxílio no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi apontado no estudo que ser bolsista reduz as chances de evadir em 55,4%, e que possuir maior coeficiente de rendimento reduz a probabilidade de evasão em 44%.

Os estudos de Saccaro, Franca e Jacinto (2016) e Carrano, Bertassi e Melo-Silva (2018) avaliaram a influência do Pnaes na evasão de discentes cotistas. Em uma abordagem mais abrangente, o primeiro estudo considerou os discentes matriculados em cursos presenciais nas instituições federais que receberam benefício de 2009 a 2012. Os autores utilizaram o método de diferenças em diferenças para medir os efeitos do benefício. Constataram nos resultados, para o período informado, que a taxa de evasão alcançou 33%, contudo, o auxílio disponibilizado contribuiu para diminuir a evasão dos cotistas aproximadamente em 6% a um nível de significância de 1%.

Carrano, Bertassi e Melo-Silva (2018) analisaram a efetividade do Pnaes no combate à evasão, comparando cotistas de uma forma geral que receberam e que não receberam o auxílio proveniente do Pnaes nos anos de 2016 e 2017 na UFSJ. Verificou-se uma pequena diminuição no índice de evasão de 12,29% para 11,04% entre os cotistas que não receberam o auxílio e os que receberam respectivamente.

Pode-se observar na literatura apresentada que, de forma geral, o recebimento de auxílio proveniente de recursos do Pnaes tem influenciado positivamente na permanência dos discentes.

Aumentar a permanência de discentes beneficiários é um dos focos do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, pois, dentre seus objetivos, previu-se a redução das taxas de retenção e evasão. Da mesma forma, a legislação também previu que as ações de assistência estudantil devem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico.

Assim, em consonância com o problema de pesquisa, com os objetivos do programa e com o levantamento bibliográfico desta seção, formulou-se duas hipóteses:

H1) Os discentes da UFSJ provenientes de cotas de renda que receberam auxílio apresentaram CR superior aos que não receberam;

H2) Os discentes da UFSJ provenientes de cotas de renda que receberam auxílio apresentaram permanência superior aos que não receberam.

3 METODOLOGIA

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo classifica-se como pesquisa aplicada com relação à sua natureza. Seus resultados podem gerar conhecimentos com aplicação prática direcionados à resolução de problemas específicos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Caracteriza-se também como um estudo quantitativo, tendo em vista que os dados e as evidências coletadas podem ser quantificados e mensurados (MARTINS, 2016). Considerando os objetivos de estudo, constitui-se numa pesquisa descritiva. Este tipo de pesquisa tem por finalidade descrever “características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.52). Com relação aos procedimentos técnicos para levantamento dos dados foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que a pesquisa bibliográfica tem por base o material que já foi publicado em livros, artigos científicos, teses, etc. Severino (2007) complementa que os textos podem contribuir como fonte do tema a ser pesquisado.

Foi realizado um levantamento nos sites da *Scopus*, *Web of Science* e Portal de periódicos da Capes. Os termos de busca utilizados foram “universidades públicas”, “Políticas Públicas (*public politics*)”, “Políticas de democratização do acesso e permanência ao ensino superior (*Policies of democratization of access and permanence to higher education*)”, “ação afirmativa”, “Lei de Cotas”, “assistência estudantil e ensino superior (*student care and higher education*)”, “Política de assistência estudantil”, “Programa Nacional de Assistência Estudantil”, “Pnaes”, “Avaliação (*Evaluation*)”, “Avaliação de políticas públicas (*Public Policies Evaluation*)”, “Evasão” e “Rendimento Escolar”.

Por empregar dados fornecidos por meio de relatórios, constitui-se também numa pesquisa documental. Esses documentos possuem conteúdo que não teve tratamento analítico e são considerados matéria prima para que o pesquisador possa desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007).

3.2 COLETA DE DADOS

Os dados que fundamentaram a pesquisa são originários de duas fontes. A primeira constituiu-se no sistema acadêmico da universidade o qual possui dados de todos os discentes.

A segunda fonte foram relatórios referentes aos discentes que receberam algum tipo de auxílio do Pnaes, encaminhados pela instituição para a pesquisa relacionada ao Censo da Educação Superior. O censo é realizado anualmente pelo Inep, constituindo-se numa das ferramentas de pesquisa mais completas do Brasil a respeito das IES que disponibilizam cursos de graduação e sequências de formação específica (Inep, 2021).

Por meio do sistema acadêmico da universidade foram captadas as seguintes informações:

- a) Matrícula;
- b) Grau: bacharelado e licenciatura;
- c) Curso: esta informação considerou a tabela de áreas de conhecimento da Capes (2017). Ciências Agrárias: Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Interdisciplinar em Biosistemas, Zootecnia; Ciências Sociais Aplicadas: Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Arquitetura e Urbanismo e Comunicação Social e Jornalismo; Ciências Biológicas: Ciências Biológicas e Bioquímica; Ciências da Saúde: Educação Física, Medicina, Enfermagem, Farmácia; Engenharias: Mecânica, Elétrica, de Produção, Civil, de Bioprocessos, de Telecomunicações, Mecatrônica e Química; Ciências Humanas: Psicologia, Filosofia, Pedagogia, História e Geografia; Ciências Exatas e da Terra: Matemática, Química, Física e Ciência da Computação; Linguística, Letras e Artes: Letras, Música, Artes Aplicadas e Teatro; Multidisciplinar: Biotecnologia;
- d) Ano e semestre de admissão;
- e) Tipo de vaga e descrição;
- f) Situação de matrícula: “Cancelamento de matrícula”, “Desvinculado por portaria”, “Formado”, “Inscrito”, “Não inscrito”, “Transferido”.
- g) Coeficiente de rendimento (CR); esse dado possui recálculos semestrais;
- h) Motivo do cancelamento: campo preenchido pelo discente no momento de realizar o requerimento. Esta informação não se encontra preenchida por todos alunos que realizaram o cancelamento.

Por meio da segunda fonte correspondente aos dados dos censos de responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE) da UFSJ foi possível captar as matrículas de discentes que receberam auxílio a cada semestre.

Então, foi realizado um recorte nos dados, considerando para o estudo as turmas de ingressantes pelas ações afirmativas de renda no período de 2016 a 2019. Considera-se neste estudo que as ações afirmativas de renda são representadas pela sigla AF1. Os ingressantes pelas ações AF1 são discentes com renda familiar bruta *per capita* menor ou igual a 1,5 salários mínimos que cursaram integralmente e concluíram todas as séries e disciplinas do ensino médio em escolas públicas.

O recorte considerou o público discente mais vulnerável socioeconomicamente da instituição. Turmas anteriores a 2016 não foram consideradas, pois possuíam discentes que recebiam bolsa atividade, uma modalidade de bolsa em que o benefício do auxílio financeiro exigia como contrapartida algum tipo de atividade em setor da universidade. Desta forma poderia haver distorção nas análises.

Na Tabela 1 apresentam-se quantitativos de discentes ingressantes pelas ações afirmativas de renda que receberam ou não o auxílio.

Tabela 1 - Número de ingressantes por cotas de renda que receberam ou não o auxílio por semestre

Semestre	Teve auxílio		Não teve auxílio	
	Nrº	%	Nrº	%
2016-1	78	15,45	427	84,55
2016-2	83	11,74	624	88,26
2017-1	250	21,28	925	78,72
2017-2	300	22,83	1014	77,17
2018-1	351	21,26	1300	78,74
2018-2	466	26,02	1325	73,98
2019-1	483	23,25	1594	76,75
2019-2	702	32,50	1458	67,50

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Cada linha da Tabela 1 demonstra os quantitativos de beneficiários e não beneficiários do auxílio por semestre. Esses quantitativos foram aumentando no decorrer dos semestres a partir de 2016-2 devido aos novos ingressantes e conseqüentemente novos bolsistas. Além desse fato, o aumento também ocorre devido à possibilidade do discente possuir auxílio por até dois anos consecutivos e caso perca o auxílio por algum motivo, pode ser selecionado novamente em processo seletivo no semestre seguinte.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A ideia principal do estudo é verificar a influência do auxílio no desempenho acadêmico por meio de comparações entre o grupo de beneficiários e de não beneficiários e também verificar se existe associação entre o recebimento do auxílio e a permanência do cotista de renda no curso. Com a finalidade de demonstrar o caminho percorrido para a análise dos dados e para cumprir os objetivos específicos do trabalho foi confeccionado o Quadro 1.

Quadro 1 - Objetivos específicos

Objetivo específico	Resolução
Apresentar o auxílio de promoção socioacadêmica, como um dos Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos pela UFSJ e identificar instrumentos na legislação da instituição voltados ao monitoramento e avaliação do programa com relação à permanência	Apresentou-se uma discussão referente ao auxílio de promoção socioacadêmica da UFSJ a partir da publicação da Resolução nº. 33 do Conselho Universitário (Consu), de 22 de setembro de 2014, a qual regulamentou a Política de Assistência Estudantil no âmbito da instituição, assim como foram identificados dispositivos normativos voltados à avaliação e monitoramento do auxílio no aspecto relacionado à permanência/evasão
Comparar o coeficiente de rendimento (CR) entre discentes que tiveram e não tiveram o auxílio considerando o universo dos ingressantes por cotas de renda	Comparou-se a influência do auxílio no CR considerando dois grupos, os cotistas de renda que tiveram e que não tiveram o auxílio. Os grupos foram comparados por meio dos teste <i>t</i> e teste <i>U</i> de Mann Whitney
Verificar se existe relação entre o recebimento do auxílio de promoção socioacadêmica e a permanência do cotista de renda curso	Foi verificado se houve relação entre o recebimento do auxílio de promoção socioacadêmica e a permanência no curso do cotista de renda por meio da estatística qui-quadrado (X^2).
Verificar os motivos declarados pelos ingressantes por cotas de renda para não permanecerem no curso	Foram analisadas as observações deixadas pelos discentes no campo de informação motivo de cancelamento, formulando-se categorias de acordo com a frequência de aparição dos motivos declarados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

3.3.1 Análise da influência do auxílio no desempenho acadêmico

Para a análise referente à influência do auxílio de promoção socioacadêmica no desempenho acadêmico foram consideradas as variáveis conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Variáveis utilizadas nos testes

Variável	Descrição da variável	Tipo de variável
Beneficiário	Variável binária, que assume o valor “0” para cotistas de renda que não receberam o auxílio e assume o valor “1” para cotistas de renda que receberam o auxílio (variável independente)	Categórica
Coefficiente de rendimento (CR)	Coefficiente de rendimento utilizado para aferir o desempenho acadêmico do discente (variável dependente)	Contínua

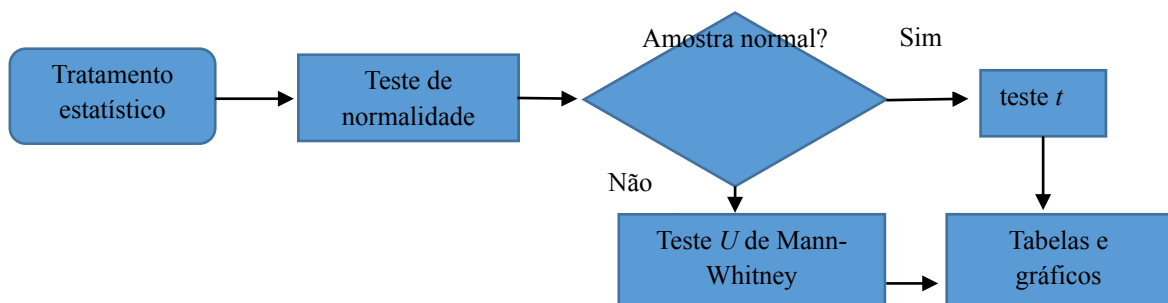
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Inicialmente foi verificada a normalidade da variável dependente por área de conhecimento e por curso. Nos casos em que a variável dependente apresentou distribuição normal foi aplicado um teste paramétrico (teste t). Esse teste tem o objetivo de avaliar se dois grupos se diferem de forma significativa com relação as suas médias dentro de uma variável (SAMPLEIRI, 2013).

Nos casos em que a variável dependente não apresentou distribuição normal foi aplicado um teste não paramétrico (teste U de Mann-Whitney). Conforme Fávero (2017) o referido teste é uma alternativa ao teste t de *Student* quando a hipótese de normalidade for violada, sendo considerado uma versão não paramétrica do teste t para duas amostras independentes.

Foi confeccionado o fluxograma da Figura 4 para melhor entendimento dos procedimentos adotados.

Figura 4 - Procedimentos para analisar a influência do auxílio de promoção socioacadêmica no desempenho acadêmico



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

3.3.2 Análise da influência do auxílio na permanência

Para que fosse possível analisar a influência do auxílio na permanência, foi necessário conceituar o seu oposto (evasão). Este estudo adotou a definição da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras formada em 1995 e vinculada ao MEC.

A Comissão conceituou a evasão em três modalidades:

- a) Evasão de curso: quando o aluno se desliga do curso por abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), ou exclusão por norma institucional;
- b) Evasão da instituição: quando o estudante se desliga da instituição em que está matriculado;
- c) Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (COMISSÃO, 1996).

Para esta pesquisa assumiu-se a definição conceitual de “evasão de curso”. No caso do sistema acadêmico da UFSJ essas situações são registradas da seguinte forma: “Cancelamento de Matrícula”, “Transferido” ou “Desvinculado por Portaria”.

Para analisar a relação entre o recebimento do auxílio e a permanência dos cotistas de renda, utilizou-se a estatística qui-quadrado (X^2). No caso deste estudo foi verificado se

existiu associação entre o recebimento do auxílio e a permanência. Foram consideradas as duas variáveis categóricas relacionadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Variáveis utilizadas na estatística qui-quadrado

Variável	Descrição da variável	Tipo de variável
Beneficiário	Variável binária, que assume o valor “0” para cotistas de renda que não receberam o auxílio e assume o valor “1” para cotistas de renda que receberam o auxílio (variável independente)	Categórica
Permanência	Variável binária, que assume o valor “0” para cotistas de renda que permaneceram e assume o valor “1” para cotistas de renda que não permaneceram (evadiram) (variável independente)	Categórica

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Conforme Favero (2017) a estatística qui-quadrado (X^2) tem por objetivo avaliar se existe uma relação de associação entre variáveis categóricas estudadas. Considerando que cada variável possui duas categorias, foram geradas tabelas de contingência 2 x 2 para cada curso. Dessa forma a estatística qui-quadrado (X^2) mediu a disparidade entre a tabela de contingência observada e a tabela de contingência esperada, “partindo da hipótese de que não há associação entre variáveis estudadas” (FAVERO, 2017, p.102).

Para Field (2020) a estatística qui-quadrado baseia-se na ideia de comparação entre frequências observadas em determinadas categorias com frequências esperadas nessas mesmas categorias eventualmente.

A estatística do X^2 é representada por:

em que:

: quantidade de observações na i-ésima categoria da variável X e na j-ésima categoria da variável Y;

: frequência esperada de observações na i -ésima categoria da variável X e na j -ésima categoria da variável Y ;

I : quantidade de categorias (linhas) da variável X ;

J : quantidade de categorias (colunas) da variável Y .

Deve ser observado também para o teste qui-quadrado que as frequências esperadas em cada célula devem ser superiores a 5. E no caso de amostras pequenas com frequências esperadas inferiores a 5, para solucionar este impasse, deve ser aplicado o teste exato de Fisher (FIELD, 2020).

Também foi utilizado o “Phi”, uma outra medida de associação baseada na estatística qui-quadrado (X^2). Este coeficiente de associação varia geralmente entre 0 e 1. Apresenta valor 0 quando as variáveis não possuem correlação e valor 1 quando estão totalmente correlacionadas (FAVERO, 2017). O autor afirma que para o “Phi” variar entre 0 e 1, a tabela de contingência deve apresentar a dimensão 2 x 2 que é o caso deste estudo.

O coeficiente “Phi” possui a seguinte expressão:

Para a realização dos testes estatísticos mencionados neste capítulo foi utilizado o software Statistical Package for Social Science (SPSS-22).

Em sequência, com a finalidade de complementar as análises sobre a relação entre o recebimento de auxílio e a permanência, foi adotada também a utilização de indicadores. Os indicadores são capazes de captar os efeitos em curso de um programa. Para Jannuzzi (2016, p.116) eles constituem-se no estabelecimento de modelos formalizados, ou até mesmo simplificados “da realidade social, da sua mudança ou dos processos de trabalho em um programa”. O autor também destaca a validade como uma das propriedades desejáveis em um indicador, disponibilizando sempre que possível medidas que se aproximem da demanda política que lhes originou.

Foram elaborados por Cavalcanti (2016) indicadores para permitir a avaliação do desempenho do Programa de Auxílio Estudantil, o qual foi objeto do seu estudo. Nesta pesquisa construiu-se um indicador baseado no estudo mencionado, porém foi ajustado para verificar a permanência do discente beneficiário do auxílio. O Quadro 4 demonstra o indicador que foi construído.

Quadro 4 – Indicador de permanência

Nome	Fórmula	Elementos da fórmula	Interpretação
Indicador de permanência		<i>Ip</i> - indicador de permanência <i>Pa</i> - número de discentes que permaneceram e tiveram auxílio <i>a</i> - número total de discentes que tiveram auxílio <i>Pb</i> - número de discentes que permaneceram e não tiveram auxílio <i>b</i> - número total de discentes que não tiveram auxílio	Crescente com a permanência do bolsista. Quanto mais o “ <i>Ip</i> ” for superior a “1”, maior a eficácia do programa.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Por meio desse indicador, tornou-se possível aferir o cumprimento de um dos objetivos do programa que é a redução das taxas de evasão (aumento da permanência). Identificar os motivos da evasão não foi o propósito deste estudo. No entanto, para além de responder ao problema de pesquisa proposto, foi realizada uma análise dos textos inseridos no campo de informação “h) Motivo do cancelamento”.

As informações contidas nesse campo constituem uma comunicação do discente que é o emissor para a instituição que é o receptor. Nesse sentido, “qualquer comunicação que veicule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser decifrada pelas técnicas de análise de conteúdo” (GODOY, 1995, p.23).

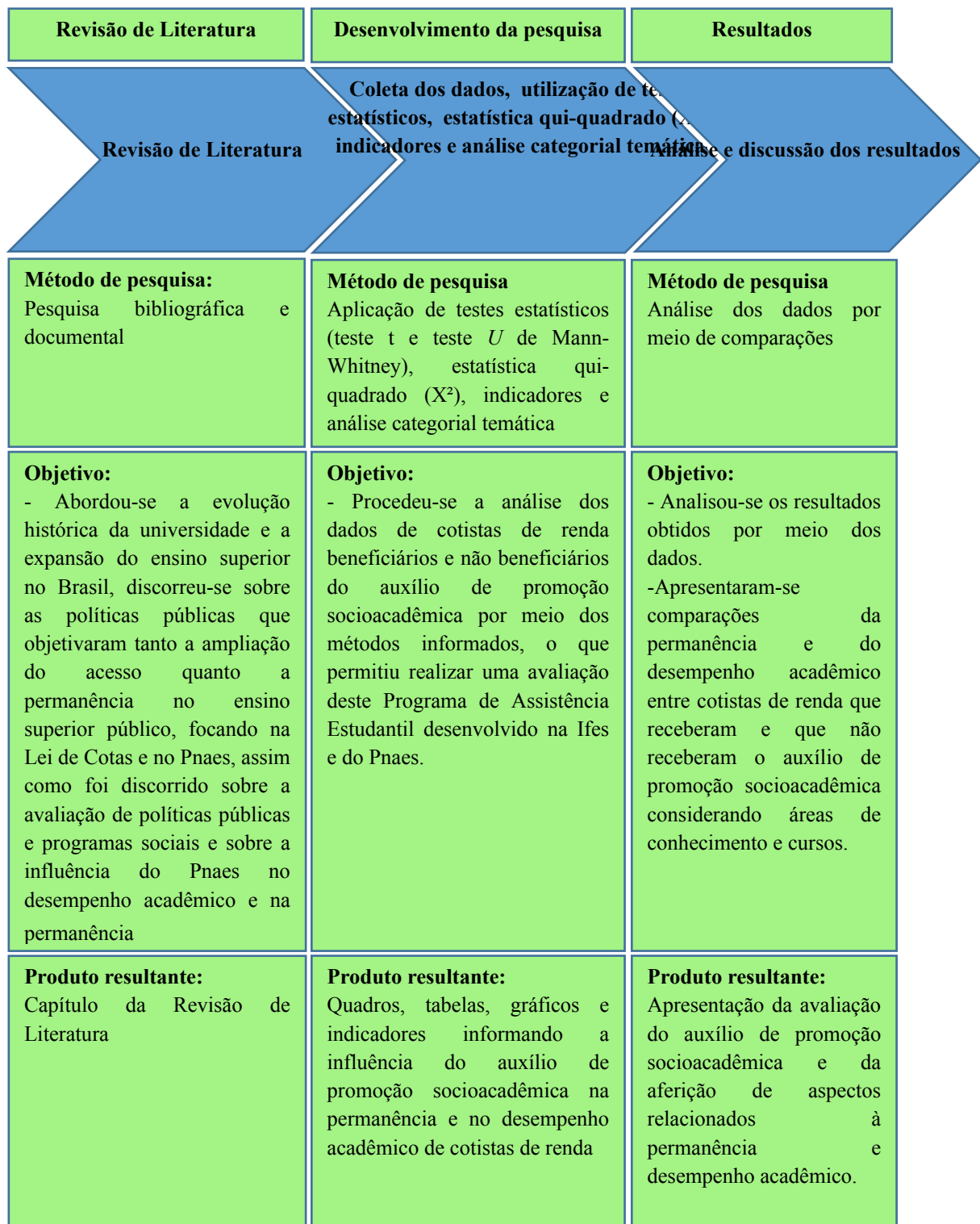
Foi utilizada a análise temática categorial a qual “pretende tomar em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 1995, p.36).

Essa análise foi realizada nas observações registradas pelos discentes, teve uma abordagem quantitativa, pois fundamentou-se na frequência da aparição de certos termos nas comunicações, permitindo a identificação de categorias. Procedeu-se a análise das categorias comparando o grupo de discentes que tiveram o auxílio com o grupo dos que não tiveram.

3.4 FIGURA METODOLÓGICA

A pesquisa foi desenvolvida em três fases distintas que são Revisão de Literatura, Desenvolvimento da Pesquisa e Resultados. A Figura 5 foi confeccionada com o objetivo de melhorar a compreensão da pesquisa e sintetizá-la.

Figura 5 - Metodologia de Pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2021)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 O ACESSO E A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DA UFSJ

A Universidade Federal de São João del-Rei foi criada em 1986 como Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (Funrei) e, em 2002, foi transformada em universidade. Atualmente, a instituição possui seis unidades educacionais localizadas em cinco municípios mineiros diferentes: três campi na cidade de São João del-Rei, um campus na divisa de Ouro Branco e Congonhas e outros dois campi, um no município de Sete Lagoas e outro em Divinópolis.

Em 2019, a universidade dispunha de 53 cursos de graduação, 31 cursos de mestrado e sete de doutorado. De acordo com a “UFSJ em Números 2016-2019”, a instituição possuía 11.726 matrículas de graduação, 931 de mestrado, 174 de doutorado e 2.712 matrículas em 18 cursos de *lato sensu*. Seu quadro profissional era composto por 863 docentes e 520 técnicos administrativos (UFSJ, 2019).

Com relação à igualdade de acesso ao ensino superior, a UFSJ já havia demonstrado preocupação alguns anos antes da implementação da Lei de Cotas. Em 2009, a universidade adotou um sistema de cotas em que eram reservadas 50% das vagas por curso para discentes que tivessem cursado o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2009).

Em 2013, a instituição avançou no que se refere à igualdade de acesso e, por meio da Resolução nº 15 de 11 março de 2013, realizou adesão integral ao Sisu. Desse modo, começou a cumprir o disposto na Lei de Cotas, reservando 50% das vagas para discentes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A Tabela 2 tem a finalidade de demonstrar a reserva de vagas da instituição no período compreendido entre 2010 e 2019.

Tabela 2 - Número de vagas oferecidas e número de vagas reservadas para cotas

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Vagas oferecidas	2550	2550	2550	2550	2690	2710	2710	2865	2775	2795
Vagas para cotas	1198	1066	1082	1008	1222	1278	1376	1358	1362	1360
% vagas para cotas	46,98	41,80	42,43	39,53	45,43	47,16	50,77	47,40	49,08	48,66

Fonte: *UFSJ em Números* (UFSJ, 2010; 2011; 2016; 2019).

4.2 APRESENTAÇÃO DO AUXÍLIO DE PROMOÇÃO SOCIOACADÊMICA E IDENTIFICAÇÃO DE INSTRUMENTOS VOLTADOS À AVALIAÇÃO E AO MONITORAMENTO DA PERMANÊNCIA

A UFSJ possui em sua estrutura organizacional a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE). Essa unidade foi criada em 22 de outubro de 2012 e encarrega-se dos programas e políticas de assistência estudantil, de permanência, de saúde e atividades esportivas, culturais e sociais direcionadas aos discentes da universidade.

A Política de Assistência Estudantil foi instituída por meio da Resolução nº. 33 do Conselho Universitário (Consu), de 22 de setembro de 2014. Nessa resolução, foram regulamentados os Programas de Assistência Estudantil, como o auxílio de promoção socioacadêmica, o auxílio creche, o apoio pedagógico e a saúde do discente, considerando a classificação de vulnerabilidade socioeconômica. Tais programas são oferecidos aos discentes matriculados em cursos na modalidade presencial, em primeira graduação.

Para ser inserido nos Programas de Assistência Estudantil, o discente deve se inscrever e ser aprovado nos editais publicados a cada início de semestre e que regulamentam o processo de avaliação socioeconômica (PASE). Esse processo tem por objetivo identificar o discente em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O processo de avaliação socioeconômica é conduzido pela equipe de assistentes sociais da PROAE. A avaliação socioeconômica utiliza os seguintes parâmetros: renda *per capita* do grupo familiar, bens imóveis da família, *status* ocupacional dos responsáveis pelo discente, situação de moradia do discente e da família, composição familiar, antecedentes escolares do ensino fundamental e médio do discente, impacto de doenças graves na organização familiar, situação de trabalho do discente, posse de veículos da família e as condições de transporte do discente em relação à unidade educacional onde é sediado seu curso (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2014).

Com base nos parâmetros acima expostos, gera-se um índice – que pode variar de 0 a 15 – para a vulnerabilidade socioeconômica (IVS) para cada discente. Quanto menor o índice – dividido em 12 perfis –, mais vulnerável será classificado o estudante (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2014).

A Tabela 3 evidencia a classificação utilizada para o perfil socioeconômico.

Tabela 3 – Classificação para o perfil socioeconômico

Perfil	Índice de Vulnerabilidade socioeconômica (IVS)	Percentual do valor do Auxílio de Promoção Socioacadêmica
I	0,00 <= IVS <= 2,00	100%
II	2,00 <= IVS <= 3,00	92%
III	3,00 <= IVS <= 4,00	84%
IV	4,00 <= IVS <= 5,00	76%
V	5,00 <= IVS <= 6,00	68%
VI	6,00 <= IVS <= 7,00	60%
VII	7,00 <= IVS <= 8,00	52%
VIII	8,00 <= IVS <= 9,00	44%
IX	9,00 <= IVS <= 10,00	36%
X	10,00 <= IVS <= 11,00	28%
XI	11,00 <= IVS <= 12,00	20%
XII	12,00 <= IVS <= 15,00	15%

Fonte: Conselho Universitário (2014).

Os critérios para a definição de vulnerabilidade socioeconômica foram baseados em metodologia proposta pelo Fonaprace, somados às alterações e adaptações sugeridas pela Comissão de Assistência Estudantil e pela equipe de assistentes sociais da UFSJ (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2014). Dessa forma, considerando os critérios socioeconômicos fixados pela instituição e em consonância com a Política Nacional de Assistência Estudantil, foi estabelecido o atendimento prioritário ao discente oriundo da rede pública de educação básica e/ou com renda familiar *per capita* de até 1,5 salários mínimos (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2014).

Dentre os Programas de Assistência Estudantil disponibilizados pela UFSJ, o auxílio de promoção socioacadêmica é uma das ações com maior número de beneficiários. Por esse motivo, foi o escolhido para este estudo. O auxílio de promoção socioacadêmica, cujo valor pago é fixado pelo Conselho Diretor (Condi), observando a previsão anual do orçamento do Pnaes, é constituído de quatro componentes com percentuais determinados: alimentação (24%), moradia (25%), transporte (10%) e permanência (41%) (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 2014).

Antes da entrada em vigor da Resolução nº. 33, eram disponibilizados auxílios alimentação e transporte oriundos de processos seletivos não mais realizados. Os quantitativos desses antigos auxílios foram demonstrados na Tabela 4. Os discentes beneficiários possuíam um Termo de Compromisso com a UFSJ que lhes assegurava o direito ao benefício até o término da validade desse documento. Após esse período, isto é, da validade dos referidos termos, os discentes que ainda necessitassem de assistência deveriam participar de processo seletivo para o auxílio de promoção socioacadêmica.

Tabela 4 – Quantitativo de auxílios distribuídos em Programas de Assistência Estudantil da UFSJ

		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Auxílios	Alimentação	455	798	563	220	19	19	17	6
	Transporte	67	-	187	232	0	0	0	0
	Promoção Socioacadêmica	-	-	446	1068	1199	918	1561	1837

Fonte: UFSJ em Números (UFSJ, 2016; 2019).

Pela tabela é possível constatar que os quantitativos dos antigos auxílios foram diminuindo, ao passo que o de promoção socioacadêmica foi expandindo a cada ano desde a entrada em vigor da Resolução nº. 33 do Consu, de 22 de setembro de 2014. Esse fato indica primeiramente que os discentes beneficiários dos antigos auxílios podem ter migrado gradualmente para o de promoção socioacadêmica. Outra indicação é que a UFSJ tem aumentado o seu esforço com o objetivo de disponibilizar apoio financeiro aos discentes pertencentes às camadas de baixa renda.

Por fim, e tendo em vista que o foco da pesquisa foi realizar uma avaliação da influência do auxílio de promoção socioacadêmica na permanência e no desempenho acadêmico, buscou-se identificar na regulamentação do benefício alguma previsão referente ao objetivo mencionado. Dessa forma, foi possível identificar uma previsão de controle do auxílio por parte da instituição, a qual estabeleceu um capítulo que contém as situações de cancelamento e suspensão, de modo que a PROAE interrompe o pagamento de auxílio temporariamente ou definitivamente dependendo da situação.

No art. 34, em que foram registradas as competências da PROAE, é possível encontrar os incisos direcionados à gestão dos Programas de Assistência Estudantil.

- I – integrar a coordenação dos Programas de Assistência Estudantil;
- II – apresentar mensalmente relatórios qualitativos e quantitativos;
- III – divulgar na página eletrônica as informações concernentes aos Programas de Assistência Estudantil e manter atualizada a planilha contábil do orçamento destinado para a assistência estudantil;
- IV – elaborar os critérios, com a Comissão de Assistência Estudantil, para inserção do discente nos Programas de Assistência Estudantil;
- V – orientar o discente quanto aos direitos e deveres dos Programas de Assistência Estudantil;
- VI – assegurar o bom funcionamento dos Programas, observando os princípios e os objetivos contidos nesta Resolução.

No entanto, não foi identificada uma previsão normativa para o estabelecimento de instrumentos voltados à avaliação e ao monitoramento do auxílio de promoção socioacadêmica ou dos Programas de Assistência Estudantil no aspecto voltado à

evasão/permanência. A prevenção da evasão (aumento da permanência) pode ser considerada um dos principais objetivos do Pnaes, e conseqüentemente do auxílio de promoção socioacadêmica.

Destaca-se, também, que o Decreto do Pnaes prevê a fixação de mecanismos de acompanhamento e de avaliação do programa por parte das Ifes. Ainda assim, o art. 6º da Resolução demonstra o alinhamento dessa legislação com o Decreto do Pnaes, ao prever a redução das taxas de evasão.

4.3 COMPARAÇÃO DO COEFICIENTE DE RENDIMENTO ENTRE DISCENTES QUE TIVERAM E QUE NÃO TIVERAM O AUXÍLIO, CONSIDERANDO OS INGRESSANTES POR COTAS DE RENDA

Foram considerados para a análise da influência do auxílio de promoção socioacadêmica no desempenho acadêmico os discentes ingressantes pelas ações afirmativas de renda. Foram excluídos os discentes que possuíam o CR zerado, sem lançamento e que não permaneceram no curso no semestre analisado. Inicialmente, foi verificado se o auxílio recebido pelo discente num determinado semestre influenciou no desempenho acadêmico desse período, considerando as áreas de conhecimento. A Tabela 5 demonstra os quantitativos de discentes que foram submetidos a essa análise.

Tabela 5 - Discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por área de conhecimento do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019

(continua)

			Total da AF1	Ciências Agrárias	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde	Engenharias	Ciências Humanas	Ciências Exatas e da Terra	Linguística, Letras e Artes	Multidisciplinar
2016-2	Teve auxílio	Não	381	36	57	22	37	99	46	42	42	-
		Sim	79	2	17	3	3	20	13	9	12	-
	Total	460	38	74	25	4	119	59	51	54	-	
2017-1	Teve auxílio	Não	450	49	47	23	60	151	49	36	35	-
		Sim	164	23	26	8	12	48	16	18	13	-
	Total	614	72	73	31	72	199	65	54	48	-	
2017-2	Teve auxílio	Não	702	67	95	34	79	228	81	60	58	-
		Sim	269	33	44	13	21	75	30	25	28	-
	Total	971	100	139	47	100	303	111	85	86	-	

Tabela 5 - Discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por área de conhecimento do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019

(conclusão)

			Total da AF1	Ciências Agrárias	Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde	Engenharias	Ciências Humanas	Ciências Exatas e da Terra	Linguística, Letras e Artes	Multidisciplinar
2018-1	Teve auxílio	Não	968	104	116	44	113	338	103	80	65	5
		Sim	144	18	22	10	13	37	13	13	16	2
	Total		1112	122	138	54	126	375	116	93	81	7
2018-2	Teve auxílio	Não	1003	95	133	54	117	326	118	85	72	3
		Sim	407	52	50	20	40	118	47	37	39	4
	Total		1410	147	183	74	157	444	165	122	111	7
2019-1	Teve auxílio	Não	1054	108	131	56	133	344	122	84	68	8
		Sim	467	70	52	18	51	147	50	37	35	7
	Total		1521	178	183	74	184	491	172	121	103	15
2019-2	Teve auxílio	Não	1197	117	170	58	149	375	138	94	88	8
		Sim	659	93	70	38	69	203	78	50	51	7
	Total		1856	210	240	96	218	578	216	144	139	15

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Foi avaliado se houve influência do auxílio de promoção socioacadêmica no desempenho acadêmico por meio da aplicação do teste t e do teste de U Mann Whitney. Os resultados foram demonstrados na Tabela 6.

Tabela 6 - Teste de significância de diferença de médias do desempenho acadêmico de discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por área de conhecimento do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019

(continua)

Semestr e	Áreas de conhecimento	Teve auxílio (média)		Teste U de Mann-Whitney U	Teste t		p – valor	< 0,10
		Não	Sim		t	df		
2016-2	Total da AF1	6,04	6,99	11875,500			,003	Sim
	Ciências Agrárias	4,51	5,74	-	-,919	36	,364	Não
	Ciências Sociais Aplicadas	6,52	7,39	369,500			,139	Não
	Ciências Biológicas	5,06	4,54	33,000			1,000	Não
	Ciências da Saúde	7,06	7,33	43,000			,521	Não

	Engenharias	5,4 6	6,69	710,500			,047	Sim
	Ciências Humanas	7,8 3	8,12	-	-,668	57	,507	Não
	Ciências Exatas e da Terra	4,2 3	4,63	-	-,445	49	,658	Não

Tabela 6 - Teste de significância de diferença de médias do desempenho acadêmico de discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por área de conhecimento do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019

(continua)

Semestr e	Áreas de conhecimento	Teve auxílio (média)		Teste U de Mann-Whitney	Teste t		p - valor	
		Não	Sim	U	t	df		< 0,10
2016-2	Linguística, Letras e Artes	7,5 4	8,2 4	236,500			,747	Não
2017-1	Total da AF1	6,0 5	6,4 8	34126,000			,154	Não
	Ciências Agrárias	4,9 1	5,1 4		-,531	70	,597	Não
	Ciências Sociais Aplicadas	6,8 7	7,1 1	561,000			,565	Não
	Ciências Biológicas	6,1 3	6,0 2	75,000			,443	Não
	Ciências da Saúde	6,8 9	7,3 3	345,000			,821	Não
	Engenharias	5,2 4	6,1 2		-2,834	102,787	,006	Sim
	Ciências Humanas	7,7 5	8,0 9	306,000			,190	Não
	Ciências Exatas e da Terra	4,5 5	5,0 8		-,769	52	,446	Não
	Linguística, Letras e Artes	7,7 4	8,3 5	203,000			,570	Não
	2017-2	Total da AF1	6,3 6	6,5 4	92754,500			,670
Ciências Agrárias		5,2 2	5,4 5		-,660	98	,511	Não
Ciências Sociais Aplicadas		6,9 6	7,1 5	1993,500			,662	Não
Ciências Biológicas		6,3 1	6,2 8	205,000			,704	Não
Ciências da Saúde		7,4 8	7,0 9	645,000			,118	Não
Engenharias		5,6 9	5,8 8		-,812	144,573	,418	Não
Ciências Humanas		7,8 0	7,9 4	1139,500			,616	Não
Ciências Exatas e da Terra		4,6 6	5,4 1		-1,824	68,856	,072	Sim
Linguística, Letras e Artes		7,6 2	7,8 3	797,000			,890	Não
2018-1		Total da AF1	6,1 7	6,3 4		-1,087	218,257	,278
	Ciências Agrárias	5,2 4	5,6 2		-,856	120	,394	Não

	Ciências Sociais Aplicadas	7,0 1	6,7 1		,660	136	,510	Não
	Ciências Biológicas	6,1 5	6,4 3		-,486	52	,629	Não
	Ciências da Saúde	7,2 4	7,4 3		-,431	124	,667	Não
	Engenharias	5,4 0	5,5 3		-,502	53,364	,618	Não
	Ciências Humanas	7,8 0	7,4 5	539,000			,253	Não
	Ciências Exatas e da Terra	4,7 5	5,2 4		-,882	91	,380	Não
	Linguística, Letras e Artes	7,5 1	7,5 4		-,058	79	,954	Não
	Multidisciplinar	5,6 4	6,1 8		-,230	5	,827	Não
2018-2	Total da AF1	6,3 9	6,4 9		-,852	1408	,394	Não
	Ciências Agrárias	5,3 9	5,4 6		-,280	145	,780	Não
	Ciências Sociais Aplicadas	7,1 2	7,0 7		,147	181	,883	Não
	Ciências Biológicas	6,5 7	6,5 8		-,030	72	,977	Não
	Ciências da Saúde	7,3 1	7,4 7		-,719	114,146	,474	Não
	Engenharias	5,4 7	5,8 3		-1,837	442	,067	Sim
	Ciências Humanas	7,8 6	8,0 4		-,898	163	,370	Não
	Ciências Exatas e da Terra	5,3 0	4,8 2		1,319	120	,190	Não
	Linguística, Letras e Artes	7,9 2	7,7 8		,545	109	,587	Não
	Multidisciplinar	3,9 0	6,5 1		-1,308	5	,248	Não
2019-1	Total da AF1	6,4 0	6,4 5	244215,50			,811	Não
	Ciências Agrárias	5,3 3	5,4 8		-,631	176	,529	Não
	Ciências Sociais Aplicadas	7,0 4	7,2 6		-,782	181	,435	Não
	Ciências Biológicas	6,5 2	6,9 7		-1,158	72	,251	Não
	Ciências da Saúde	7,3 6	7,4 5	3155,500			,466	Não

Tabela 6 - Teste de significância de diferença de médias do desempenho acadêmico de discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por área de conhecimento do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019

(conclusão)

Semestr e	Áreas de conhecimento	Teve auxílio (média)		Teste U de Mann-Whitney	Teste t		p - valor	
		Não	Sim	U	t	df	< 0,10	

	Engenharias	5,5 2	5,7 2		-1,199	489	,231	Não
	Ciências Humanas	7,9 5	8,0 7	2855,000			,511	Não
	Ciências Exatas e da Terra	5,3 4	4,9 2		1,187	119	,238	Não
	Linguística, Letras e Artes	7,9 9	7,8 4		,567	101	,572	Não
	Multidisciplinar	5,5 6	5,9 3		-,316	13	,757	Não
	Total da AF1	6,4 4	6,4 4	385450,50			,417	Não
	Ciências Agrárias	5,2 4	5,4 2		-,866	207,770	,388	Não
	Ciências Sociais Aplicadas	7,1 7	7,1 6		,009	238	,993	Não
	Ciências Biológicas	6,2 2	6,3 4		-,390	94	,697	Não
	Ciências da Saúde	7,4 8	7,4 5	4701,500			,311	Não
2019-2	Engenharias	5,5 1	5,7 4		-1,537	576	,125	Não
	Ciências Humanas	7,7 8	7,9 4	5330,000			,906	Não
	Ciências Exatas e da Terra	5,4 2	4,9 5		1,505	142	,135	Não
	Linguística, Letras e Artes	7,9 9	7,9 8		,061	137	,951	Não
	Multidisciplinar	5,8 4	6,1 8		-,289	13	,777	Não

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas saídas processadas pelo software SPSS (2021).

Apesar da comparação de médias ter demonstrado tanto de forma agregada quanto na maioria das áreas de conhecimento que os cotistas de renda que tiveram auxílio apresentaram média de CR superior aos cotistas que não tiveram o auxílio, estatisticamente essa diferença não foi significativa. Somente nas observações AF1 (2016-2), Ciências Exatas e da Terra (2017-2) e Engenharias (2016-2, 2017-1 e 2018-2) os testes demonstraram que o CR dos cotistas de renda que receberam o auxílio foram superiores aos dos cotistas que não receberam com diferença estatisticamente significativa.

Com a finalidade de aprofundar a análise, foi verificada a influência do auxílio no CR em cada curso. Nesse caso, consideraram-se de forma agregada os ingressantes por cotas de renda entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019, que foram beneficiários ou não do auxílio de promoção socioacadêmica nesse período. Essas informações foram registradas na Tabela 7.

Tabela 7 - Discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por curso entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019

Áreas	Cursos	Teve auxílio		Total
		Não	Sim	
Ciências Agrárias	Engenharia Agrônômica	27	28	55
	Engenharia de Alimentos	15	25	40
	Engenharia Florestal	10	14	24
	Interdisciplinar em Biosistemas	9	13	22
	Zootecnia	45	24	69
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	39	17	56
	Arquitetura e Urbanismo	28	22	50
	Ciências Contábeis	22	7	29
	Ciências Econômicas	39	21	60
	Comunicação Social (Jornalismo)	31	14	45
Ciências Biológicas	Bioquímica	32	19	51
	Ciências Biológicas	26	19	45
Ciências da Saúde	Educação Física	24	8	32
	Enfermagem	29	20	49
	Farmácia	33	25	58
	Medicina	61	18	79
Engenharias	Engenharia Civil	42	27	69
	Engenharia de Bioprocessos	30	21	51
	Engenharia de Produção	30	11	41
	Engenharia de Telecomunicações	33	18	51
	Engenharia Elétrica	61	37	98
	Engenharia Mecânica	91	34	125
	Engenharia Mecatrônica	41	25	66
	Engenharia Química	34	43	77
Ciências Humanas	Filosofia	18	15	33
	Geografia	33	15	48
	História	27	13	40
	Pedagogia	30	12	42
	Psicologia	25	28	53
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	36	17	53
	Física	17	14	31
	Matemática	17	4	21
	Química	20	19	39
Linguística, Letras e Artes	Artes Aplicadas	7	6	13
	Letras	33	12	45
	Música	26	12	38
	Teatro	12	31	43
Multidisciplinar	Biotecnologia	8	7	15
Total		1141	715	1856

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Foi realizada a comparação de média e testes estatísticos em cada curso de graduação conforme consta na Tabela 8.

Tabela 8 - Teste de significância de diferença de médias do desempenho acadêmico de discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por curso do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019

(continua)

Áreas	Cursos	Teve auxílio (média do CR)		Teste U de Mann-Whitney	Teste t		p – valor	
		Não	Sim	U	t	df		< 0,10
Ciências Agrárias	Engenharia Agrônômica	5,35	5,46		-,314	53	,755	Não
	Engenharia de Alimentos	4,88	5,01		-,193	38	,848	Não
	Engenharia Florestal Interdisciplinar em Biosistemas	5,68	5,18		1,106	22	,281	Não
		4,64	4,53		,187	20	,853	Não
	Zootecnia	5,53	5,93		-1,161	67	,250	Não
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	7,06	6,39		1,236	21,242	,230	Não
	Arquitetura e Urbanismo	7,74	7,11		1,396	48	,169	Não
	Ciências Contábeis	7,67	8,05	53,000			,221	Não
	Ciências Econômicas	5,81	5,88		-,155	58	,877	Não
	Comunicação Social (Jornalismo)	8,44	9,00	180,000			,364	Não
Ciências Biológicas	Bioquímica	6,19	5,74		1,054	49	,297	Não
	Ciências Biológicas	6,26	6,94		-1,753	42,773	,087	Sim
Ciências da Saúde	Educação Física	7,14	6,29		1,714	30	,097	Sim
	Enfermagem	7,19	7,61		-1,158	47	,253	Não
	Farmácia	6,26	7,07		-2,159	56	,035	Sim
	Medicina	8,43	8,26		1,309	77	,194	Não
Engenharias	Engenharia Civil	6,10	5,57		1,336	67	,186	Não
	Engenharia de Bioprocessos	5,18	5,47		-,626	49	,534	Não
	Engenharia de Produção	6,04	6,23	161,000			,906	Não
	Engenharia de Telecomunicações	4,64	5,01		-,713	49	,479	Não

	Engenharia Elétrica	4,97	5,16		-,510	96	,611	Não
	Engenharia Mecânica	5,79	6,12		-,881	123	,380	Não
	Engenharia Mecatrônica	5,39	5,73		-,839	64	,404	Não
	Engenharia Química	6,15	6,04		,397	75	,692	Não
Ciências Humanas	Filosofia	7,03	7,24	119,000			,563	Não
	Geografia	6,92	7,60	213,000			,443	Não
	História	7,99	7,83		,373	15,316	,715	Não
	Pedagogia	8,81	8,56	148,000			,373	Não
	Psicologia	8,12	8,18	318,500			,575	Não
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	5,32	5,22		,181	51	,857	Não
	Física	5,62	4,30		1,869	29	,072	Sim
	Matemática	5,75	4,04		1,920	19	,070	Sim
	Química	4,93	5,74		-1,661	37	,105	Não
Linguística, Letras e Artes	Artes Aplicadas	7,17	7,49		-,513	11	,618	Não
	Letras	7,71	7,88	180,000			,644	Não

Tabela 8 - Teste de significância de diferença de médias do desempenho acadêmico de discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por curso do segundo semestre de 2016 ao segundo de 2019

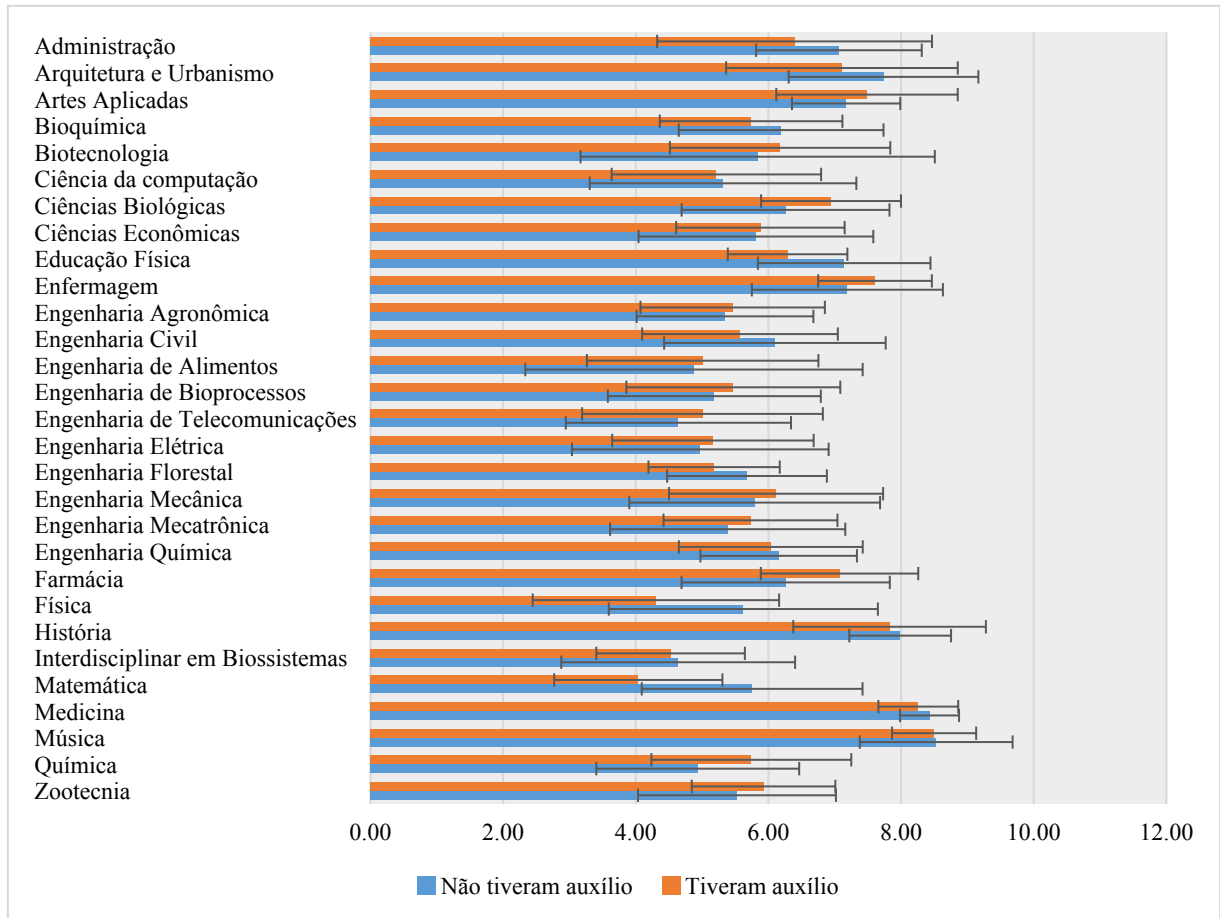
(conclusão)

Áreas	Cursos	Teve auxílio (média do CR)		Teste U de Mann-Whitney U	Teste t		p – valor	
		Não	Sim		t	df		< 0,10
Linguística, Letras e Artes	Música	8,53	8,50		,087	36	,931	Não
	Teatro	8,28	7,85	156,000			,417	Não
Multidisciplinar	Biotechnologia	5,84	6,18		-,289	13	,777	Não

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas saídas processadas pelo software SPSS (2021).

Os resultados da Tabela 8 foram esboçados em gráficos. O Gráfico 3 permite melhor visualização na comparação das médias dos cursos em que foi aplicado o teste t .

Gráfico 3 - Média do CR dos discentes de ações afirmativas de renda por curso que receberam e que não receberam auxílio entre segundo semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019

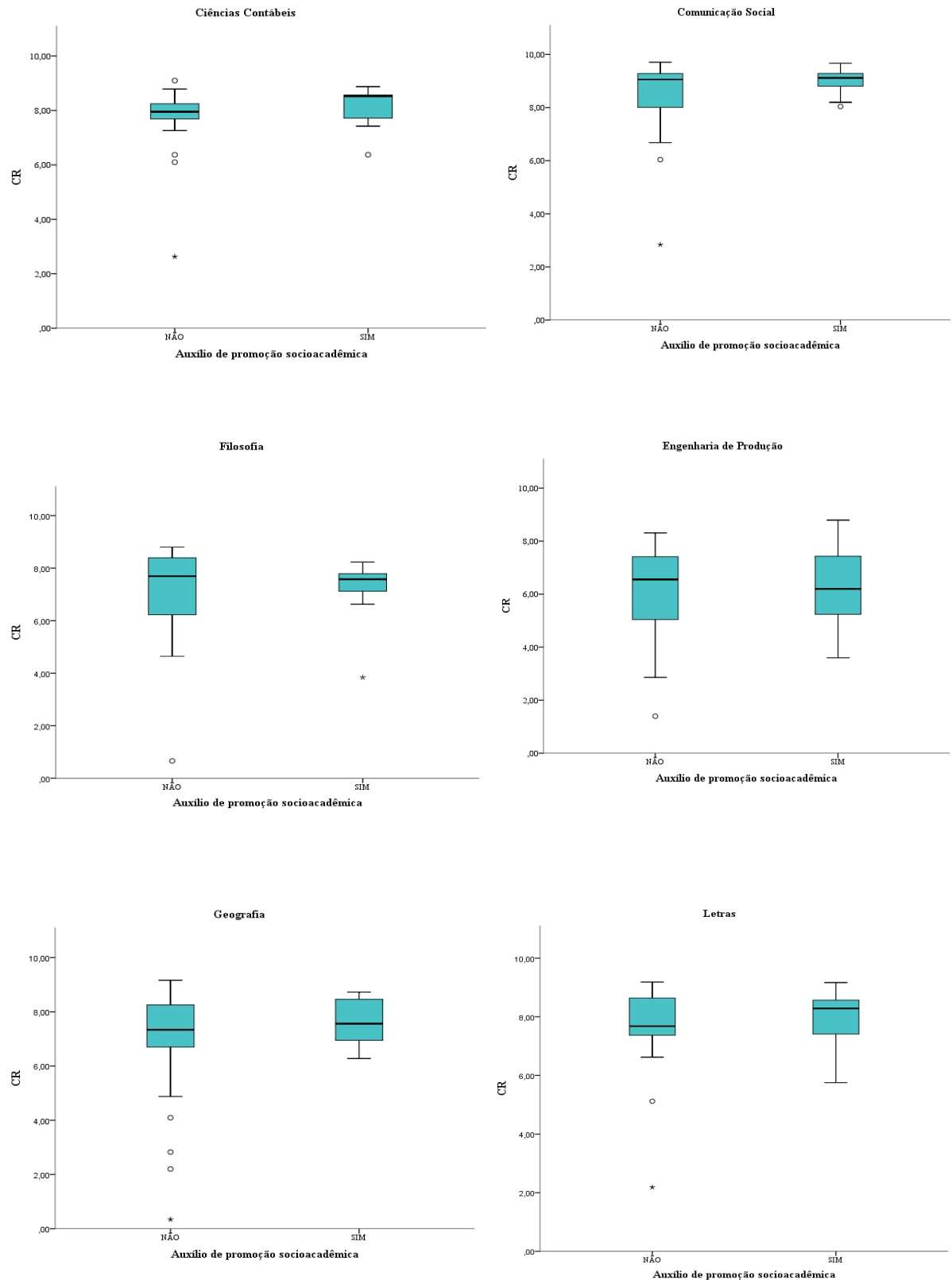


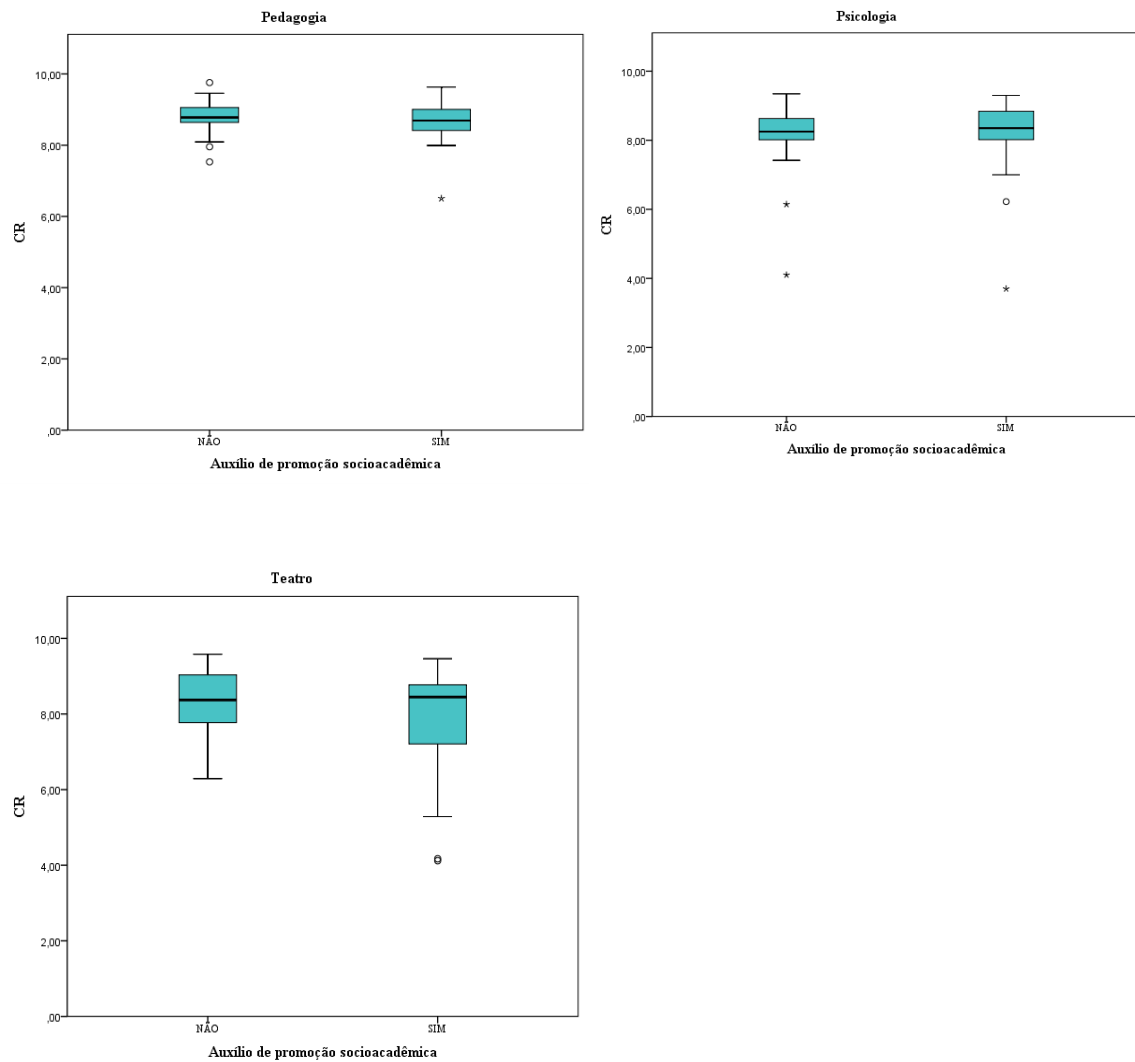
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Para os cursos em que foi aplicado o teste U de Mann-Whitney, foram confeccionados gráficos *boxplot*, os quais se adéquam para a demonstração de resultados provenientes de análise comparativa não paramétrica.

Os gráficos *boxplot* permitem comparar o CR dos cotistas de renda beneficiários e não beneficiários do auxílio. Isso é feito por meio de uma medida de tendência central (mediana), representada pela linha horizontal dentro da caixa, e por duas medidas de variabilidade (primeiro e terceiro quartis), representadas pelos limites inferior e superior da caixa, dentro dos quais estão localizados 50% da amostra.

Gráfico 4 - Comparação de medianas e valores interquartis do desempenho acadêmico por curso entre discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam o auxílio do primeiro semestre de 2016 ao segundo semestre de 2019.





Fonte: Elaborado pelo autor com base nas saídas processadas pelo software SPSS (2021).

Assim como na análise por áreas de conhecimento, a análise por cursos demonstrou que na maioria deles os cotistas de renda que receberam o auxílio em algum período apresentaram médias superiores aos cotistas de renda que não receberam. Mas, da mesma forma que a análise anterior, os testes aplicados demonstraram não haver diferença estatisticamente significativa em 33 dos 38 cursos analisados.

Considerando que o recebimento do auxílio contribui para com necessidades materiais dos discentes correspondentes a áreas do Pnaes, os resultados encontrados nesta análise corroboram de certo modo com Andrade e Teixeira (2017), que realizaram uma análise de correlação entre o desempenho acadêmico e as áreas do Pnaes. No estudo das autoras, a única área que se mostrou correlacionada ao desempenho acadêmico foi a satisfação com o esporte.

Os resultados das análises anteriores também concordam com Ferreira (2020), já que o auxílio de promoção socioacadêmica não influenciou no CR de forma estatisticamente significativa na maioria das áreas de conhecimento e cursos. Em Ferreira (2020), constatou-se que a assistência estudantil não teve impacto no desempenho acadêmico dos discentes, mostrando-se uma relação significativa somente para estudantes dos cursos de humanas.

Já nesta análise, cursos que apresentaram diferença estatisticamente significativa foram das áreas de ciências biológicas, da saúde e exatas e da terra. Nessa perspectiva, os cotistas de renda dos cursos de ciências biológicas e farmácia que tiveram auxílio apresentaram, em média, CR superiores aos que não tiveram auxílio. Porém, essa situação se inverteu para os cursos de educação física, matemática e física.

Considerando a comparação entre as médias em 57,89% dos cursos de graduação analisados, os cotistas de renda beneficiários do auxílio apresentaram média de CR superior aos cotistas de renda não beneficiários. Esses resultados são inferiores aos encontrados por Cavalcante (2016), que constatou que em 83,33% dos cursos analisados os bolsistas tiveram coeficiente acadêmico melhor que os não bolsistas e que em média o coeficiente acadêmico foi 10,5% superior para os bolsistas.

Já nesta pesquisa, comparando-se as médias de CR dos beneficiários e dos não beneficiários do auxílio, de forma integrada, não houve diferença. Esse resultado pode ser decorrente do recorte da pesquisa, já que foram considerados somente os ingressantes por ações afirmativas de renda de até 1,5 salários mínimos e oriundos do ensino médio da rede pública, demonstrando um grupo de discentes em condições parecidas, diferentemente de Cavalcante (2016), em que foram considerados outros tipos de ingressos.

As análises realizadas sugeriram que o desempenho acadêmico pode não ser uma medida adequada para avaliar o Programa de Assistência Estudantil, objeto deste estudo, e o programa Pnaes. Esta constatação reforça o posicionamento de Andrade e Teixeira (2017) e Ferreira (2020) referente ao desempenho acadêmico.

Andrade e Teixeira (2017) acreditam na possibilidade de que a “nota média do curso” não seja um bom indicador para o desempenho acadêmico, haja vista que a metodologia avaliativa de cada curso, disciplina e professor podem variar em relação à rigidez e à discriminação dos resultados conquistados. Para Ferreira (2020), o desempenho acadêmico é um instrumento adequado para o acompanhamento da política, mas não para a avaliação. Dessa forma, por meio do monitorando do desempenho acadêmico, pode-se intervir e apoiar os discentes com desempenhos inferiores com a finalidade de alcançar o objetivo da política de reduzir taxas de evasão (FERREIRA, 2020).

Tendo em vista os resultados apresentados, rejeita-se a hipótese H1 deste estudo, de que os discentes da UFSJ provenientes de cotas de renda que receberam auxílio apresentaram CR superior aos que não receberam. Ainda assim, o fato de a maioria dos cursos apresentarem resultados estatisticamente iguais garante condições de igualdade entre os cotistas de renda para a dedicação ao estudo e finalização do curso, podendo ser considerado um bom resultado.

4.4 VERIFICAÇÃO DA EXISTÊNCIA DE RELAÇÃO ENTRE O RECEBIMENTO DO AUXÍLIO DE PROMOÇÃO SOCIOACADÊMICA E A PERMANÊNCIA DO COTISTA DE RENDA NO CURSO.

Foi realizado o teste qui-quadrado (X^2) para avaliar a influência do auxílio de promoção socioacadêmica na permanência dos cotistas de renda. A Tabela 9 demonstra os dados utilizados na análise.

Tabela 9 - Discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por curso entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019

(continua)

Áreas	Cursos	Tiveram auxílio				Cotistas de renda	
		Sim		Não		Total	Permaneceram
		Total	Permaneceram	Total	Permaneceram		
Ciências Agrárias	Engenharia Agrônômica	34	30	45	32	79	62
	Engenharia de Alimentos	27	25	39	18	66	43
	Engenharia Florestal	15	14	25	15	40	29

Tabela 9 - Discentes de ações afirmativas de renda que receberam e que não receberam auxílio por curso entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019

(conclusão)

Áreas	Cursos	Tiveram auxílio				Cotistas de renda	
		Sim		Não		Total	Permaneceram
		Total	Permaneceram	Total	Permaneceram		
Ciências Agrárias	Interdisciplinar em Biosistemas	16	14	16	11	32	25
	Zootecnia	26	24	74	56	100	80
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	18	17	58	39	76	56
	Arquitetura e Urbanismo	22	22	41	35	63	57
	Ciências Contábeis	8	8	32	23	40	31

	Ciências Econômicas	28	22	78	40	106	62
	Comunicação Social (Jornalismo)	15	14	39	32	54	46
Ciências Biológicas	Bioquímica	27	22	61	34	88	56
	Ciências Biológicas	23	19	47	34	70	53
Ciências da Saúde	Educação Física	10	9	33	24	43	33
	Enfermagem	27	25	52	34	79	59
	Farmácia	32	28	59	38	91	66
	Medicina	22	21	80	70	102	91
Engenharias	Engenharia Civil	31	29	68	49	99	78
	Engenharia de Bioprocessos	27	22	79	39	106	61
	Engenharia de Produção	12	11	45	31	57	42
	Engenharia de Telecomunicações	22	21	81	38	103	59
	Engenharia Elétrica	48	40	102	69	150	109
	Engenharia Mecânica	41	36	156	109	197	145
	Engenharia Mecatrônica	31	29	64	47	95	76
	Engenharia Química	47	43	53	38	100	81
Ciências Humanas	Filosofia	18	15	30	19	48	34
	Geografia	18	15	51	35	69	50
Ciências Humanas	História	13	13	37	30	50	43
	Pedagogia	14	12	35	30	49	42
	Psicologia	31	30	39	30	70	60
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	21	19	66	40	87	59
	Física	15	14	35	19	50	33
	Matemática	6	5	41	22	47	27
	Química	22	19	47	24	69	43
Linguística, Letras e Artes	Artes Aplicadas	6	6	10	7	16	13
	Letras	15	12	48	33	63	45
	Música	14	12	35	26	49	38
	Teatro	37	32	23	15	60	47
Multidisciplinar	Biotecnologia	7	7	19	14	26	21
Total		846	756	1943	1299	2789	2055

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A estatística qui-quadrado (X^2) permitiu verificar se houve associação entre o recebimento do auxílio e a permanência no curso de graduação. Os resultados foram expostos na Tabela 10.

Tabela 10 – Resultado da estatística qui-quadrado (X^2) referente à relação entre o recebimento do auxílio e a permanência dos discentes de ações afirmativas de renda entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo de 2019

(continua)

Cursos	Valor (X^2)	df	p-valor	Valor (Phi)
Engenharia Agrônômica	3,363 ^a	1	0,067**	0,206
Engenharia de Alimentos	11,562 ^a	1	0,001*	0,419
Engenharia Florestal	6,222 ^a	1	0,015*	0,394

Interdisciplinar em Biosistemas	1,646 ^a	1	0,394 ^{NS}	0,227
Zootecnia	2,774 ^a	1	0,096 ^{**}	0,167
Administração	5,242 ^a	1	0,030 [*]	0,263
Arquitetura e Urbanismo	3,558 ^a	1	0,083 ^{**}	0,238
Ciências Contábeis	2,903 ^a	1	0,162 ^{NS}	0,269
Ciências Econômicas	8,739 ^a	1	0,003 [*]	0,287
Comunicação Social (Jornalismo)	1,093 ^a	1	0,419 ^{NS}	0,142
Bioquímica	5,988 ^a	1	0,014 [*]	0,261
Ciências Biológicas	1,647 ^a	1	0,199 ^{NS}	0,153
Educação Física	1,662 ^a	1	0,409 ^{NS}	0,197
Enfermagem	5,719 ^a	1	0,017 [*]	0,269
Farmácia	5,998 ^a	1	0,014 [*]	0,257
Medicina	2,967 ^a	1	0,111 ^{NS}	0,171
Engenharia Civil	7,045 ^a	1	0,008 [*]	0,267
Engenharia de Bioprocessos	10,474 ^a	1	0,001 [*]	0,314
Engenharia de Produção	2,535 ^a	1	0,152 ^{NS}	0,211
Engenharia de Telecomunicações	15,056 ^a	1	0,000 [*]	0,382
Engenharia Elétrica	2,676 ^a	1	0,102 ^{**}	0,134
Engenharia Mecânica	5,789 ^a	1	0,016 [*]	0,171
Engenharia Mecatrônica	4,128 ^a	1	0,042 [*]	0,208
Engenharia Química	5,739 ^a	1	0,017 [*]	0,240
Filosofia	2,851 ^a	1	0,091 ^{**}	0,244
Geografia	1,047 ^a	1	0,306 ^{NS}	0,123
História	1,265 ^a	1	0,414 ^{NS}	0,159
Pedagogia	,000 ^a	1	1,000 ^{NS}	0,000
Psicologia	6,552 ^a	1	0,018 [*]	0,306
Ciência da Computação	7,062 ^a	1	0,008 [*]	0,285
Física	4,778 ^a	1	0,029 [*]	0,309
Matemática	4,679 ^a	1	0,070 ^{**}	0,316
Química	7,539 ^a	1	0,006 [*]	0,331

Tabela 10 – Resultado da estatística qui-quadrado (X^2) referente à relação entre o recebimento do auxílio e a permanência dos discentes de ações afirmativas de renda entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo de 2019

(conclusão)

Cursos	Valor (X^2)	df	p-valor	Valor (Phi)
Artes Aplicadas	2,215 ^a	1	0,250 ^{NS}	0,372
Letras	,001 ^a	1	0,977 ^{NS}	0,004
Música	,750 ^a	1	0,475 ^{NS}	0,124
Teatro	2,733 ^a	1	0,098 ^{**}	0,213
Biотecnologia	1,222 ^a	1	0,375 ^{NS}	0,217

* Significativo a 5%; ** Significativo a 10%; NS - não significativo

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas saídas processadas pelo software SPSS (2021).

Conforme pode ser observado na Tabela 10, a estatística qui-quadrado (χ^2) mostrou que houve associação entre o recebimento do auxílio e a permanência no curso de graduação para os cotistas de renda da UFSJ em 24 dos 38 cursos analisados, assumindo a probabilidade de erro em 10%. O valor do Phi confirma o grau de associação entre as variáveis. Nos casos em que se assume a probabilidade de erro em 5%, os percentuais de Phi variaram entre 17,1% e 41,9%, demonstrando um tamanho de efeito não tão forte, mas aceitável.

Com o propósito de complementar as análises, aplicou-se também um indicador para avaliar a eficácia do programa quanto à permanência. Os resultados são demonstrados na Tabela 11.

Tabela 11 - Indicadores de permanência dos cotistas de renda que tiveram e que não tiveram o auxílio entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019

(continua)

Áreas	Cursos	Tiveram auxílio						Indicador
		Sim			Não			
		[a]	[b]	[c]	[d]	[e]	[f]	
Ciências Agrárias	Engenharia Agrônômica	34	30	0,88	45	32	0,71	1,24
	Engenharia de Alimentos	27	25	0,93	39	18	0,46	2,01
	Engenharia Florestal Interdisciplinar em	15	14	0,93	25	15	0,60	1,56
	Biosistemas	16	14	0,88	16	11	0,69	1,27
	Zootecnia	26	24	0,92	74	56	0,76	1,22
Ciências Sociais Aplicadas	Administração	18	17	0,94	58	39	0,67	1,40
	Arquitetura e Urbanismo	22	22	1,00	41	35	0,85	1,17

Tabela 11 - Indicadores de permanência dos cotistas de renda que tiveram e que não tiveram o auxílio entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019

(conclusão)

Áreas	Cursos	Tiveram auxílio						Indicador
		Sim			Não			
		[a]	[b]	[c]	[d]	[e]	[f]	
Ciências Sociais Aplicadas	Ciências Contábeis	8	8	1,00	32	23	0,72	1,39
	Ciências Econômicas	28	22	0,79	78	40	0,51	1,53
	Comunicação Social (Jornalismo)	15	14	0,93	39	32	0,82	1,14
Ciências Biológicas	Bioquímica	27	22	0,81	61	34	0,56	1,46
	Ciências Biológicas	23	19	0,83	47	34	0,72	1,14
Ciências da	Educação Física	10	9	0,90	33	24	0,73	1,24

Saúde	Enfermagem	27	25	0,93	52	34	0,65	1,42
	Farmácia	32	28	0,88	59	38	0,64	1,36
	Medicina	22	21	0,95	80	70	0,88	1,09
Engenharias	Engenharia Civil	31	29	0,94	68	49	0,72	1,30
	Engenharia de Bioprocessos	27	22	0,81	79	39	0,49	1,65
	Engenharia de Produção	12	11	0,92	45	31	0,69	1,33
	Engenharia de Telecomunicações	22	21	0,95	81	38	0,47	2,03
	Engenharia Elétrica	48	40	0,83	102	69	0,68	1,23
	Engenharia Mecânica	41	36	0,88	156	109	0,70	1,26
	Engenharia Mecatrônica	31	29	0,94	64	47	0,73	1,27
	Engenharia Química	47	43	0,91	53	38	0,72	1,28
Ciências Humanas	Filosofia	18	15	0,83	30	19	0,63	1,32
	Geografia	18	15	0,83	51	35	0,69	1,21
	História	13	13	1,00	37	30	0,81	1,23
	Pedagogia	14	12	0,86	35	30	0,86	1,00
	Psicologia	31	30	0,97	39	30	0,77	1,26
Ciências Exatas e da Terra	Ciência da Computação	21	19	0,90	66	40	0,61	1,49
	Física	15	14	0,93	35	19	0,54	1,72
	Matemática	6	5	0,83	41	22	0,54	1,55
	Química	22	19	0,86	47	24	0,51	1,69
Linguística, Letras e Artes	Artes Aplicadas	6	6	1,00	10	7	0,70	1,43
	Letras	15	12	0,80	48	33	0,69	1,16
	Música	14	12	0,86	35	26	0,74	1,15
	Teatro	37	32	0,86	23	15	0,65	1,33
Multidisciplinar	Biotecnologia	7	7	1,00	19	14	0,74	1,36

Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

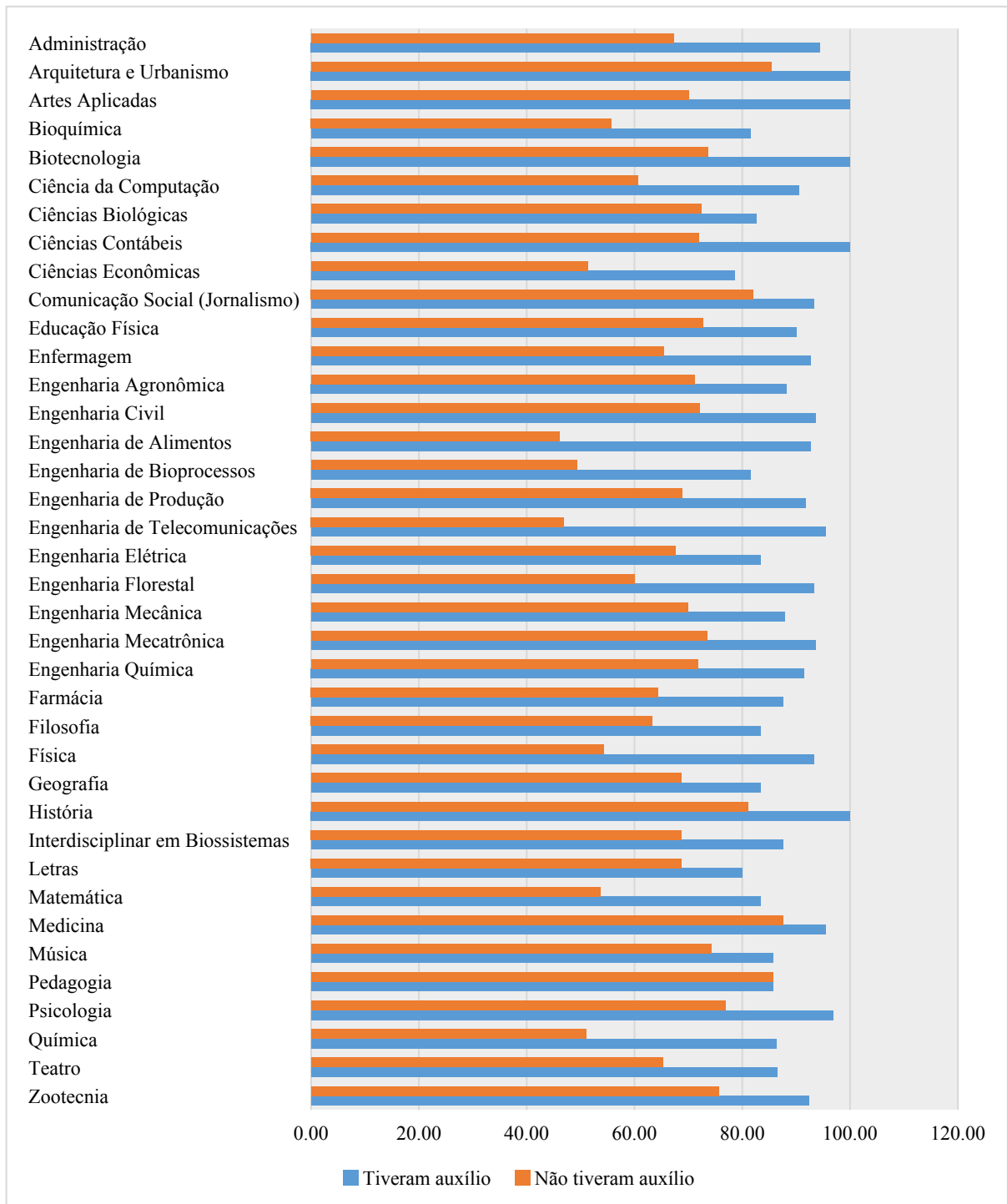
[a] e [d] Totais

[b] e [e] Permaneceram

[c] e [f] Razão de permanência

Os resultados das colunas [c] e [f] da Tabela 11 foram representados no Gráfico 5 em termos percentuais.

Gráfico 5 - Percentuais de permanência dos cotistas de renda que tiveram e não tiveram o auxílio de promoção socioacadêmica por curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os indicadores da Tabela 11 demonstraram consistência nos resultados, visto que mostraram a superioridade da permanência dos cotistas de renda que tiveram o auxílio em relação aos que não tiveram em 37 dos 38 cursos analisados. Portanto, aceita-se a hipótese H2, de que os discentes da UFSJ provenientes de cotas de renda que receberam auxílio apresentaram permanência superior aos que não receberam. Esses resultados superam os de Cavalcanti (2016), em que os indicadores aplicados pela autora demonstraram que a evasão dos bolsistas foi menor comparada aos não bolsistas em 31 dos 42 cursos analisados. A autora

analisou bolsistas e não bolsistas de uma forma geral, já neste estudo, o foco foram os cotistas de renda e os resultados indicaram uma maior eficácia do auxílio e do Pnaes para os discentes oriundos das classes de menor faixa de renda.

Os resultados encontrados nesta seção foram significativos e indicam um impacto positivo do auxílio na permanência, consoante o recorte analisado e em concordância com resultados da literatura em que se analisaram discentes beneficiários e não beneficiários independentes do tipo de ingresso, como em Betzek (2015), Manhães (2015) e Galindo (2018). Estão em concordância também com estudos que analisaram beneficiários e não beneficiários cotistas, como em Saccaro, Franca e Jacinto (2016) e Carrano, Bertassi e Melo-Silva (2018).

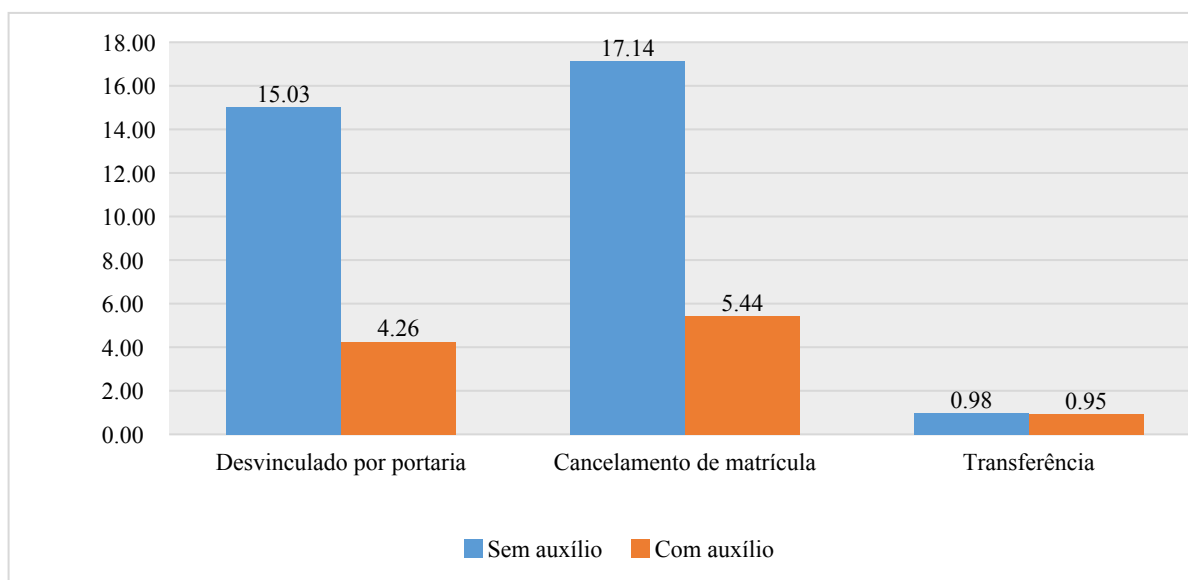
Outro aspecto relevante é que os resultados referentes à influência do auxílio no desempenho acadêmico e na permanência apontam para a dificuldade de reunir informações referentes aos beneficiários e não beneficiários numa mesma base de dados, assim como a existência de poucas informações sobre a vida pregressa do discente. Esses fatores não permitem uma verificação mais completa dos efeitos do Pnaes. Ademais, de acordo com Oliveira e Passador (2019), motivos como os expostos anteriormente podem contribuir para uma baixa adesão às avaliações quantitativas.

4.5 VERIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS MOTIVOS DECLARADOS PELOS INGRESSANTES POR COTAS DE RENDA PARA NÃO PERMANECEREM NO CURSO.

No período compreendido entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2019 foram identificados 734 cotistas de renda que não permaneceram no curso, isto é, que evadiram. Esse número corresponde a 26,32% do total de cotistas de renda ingressantes no período mencionado. De acordo com os registros realizados pela instituição referentes à situação de matrícula, do total mencionado anteriormente 328 foram desvinculados por meio de norma institucional, 379 constam como cancelamento de matrícula e 27 como transferidos.

Considerando os totais de discentes que tiveram e não tiveram o auxílio de promoção socioacadêmica, foi elaborado o Gráfico 6, que compara em termos percentuais a desvinculação, o cancelamento e a transferência entre os dois grupos.

Gráfico 6 - Comparação da desvinculação por norma institucional, do cancelamento e da transferência entre cotistas de renda que tiveram e que não tiveram o auxílio



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

É possível observar que, nas três situações, tanto os beneficiários do auxílio quanto os não beneficiários tiveram comportamento parecido. O percentual de cancelamento é um pouco superior ao de desvinculação para beneficiários do auxílio e o mesmo ocorre para os não beneficiários do auxílio. Já o percentual de transferência é praticamente o mesmo para os dois grupos. Esses números podem estar indicando que os motivos para a não permanência nos dois grupos são semelhantes e que estão além do auxílio financeiro. Entretanto, em termos percentuais, o gráfico mostra que tanto a desvinculação por norma institucional quanto o cancelamento de matrícula são significativamente menores para os cotistas de renda que receberam o auxílio.

No caso da desvinculação por norma institucional, o embasamento ocorre de acordo artigo 96 do Regimento Geral da UFSJ. Dessa forma, o discente com matrícula trancada ou matriculado é desvinculado da instituição e perde o direito à vaga, nas seguintes situações:

- I – quando não fizer a inscrição periódica em unidades curriculares nos prazos fixados no calendário escolar; II – quando não fizer a renovação do trancamento de matrícula, nos prazos fixados no calendário escolar; III – por imposição disciplinar; IV – quando for infrequente, em dois semestres, em todas as unidades curriculares em que estiver inscrito, exceto nos casos que compreendam estágio supervisionado ou trabalho de conclusão de curso; V – quando for infrequente em todas as unidades curriculares em que estiver inscrito, estando em seu primeiro período letivo na UFSJ; VI – quando colar grau, exceto quando solicita vínculo para cursar nova modalidade; VII – quando requerer seu cancelamento de matrícula; VIII – quando for transferido; IX – por decurso do prazo máximo de integralização, sem que tenha

completado a estrutura curricular do seu curso e não tenha obtido prorrogação; X – quando, tendo solicitado manutenção de vínculo para cursar nova modalidade, não se inscrever; XI – quando, tendo integralizado a estrutura curricular do seu curso, não requerer a manutenção de vínculo nem requerer colação de grau.

A desvinculação é realizada por meio de portaria. Para o período considerado neste estudo, foram encontradas sete portarias das quais seis delas embasaram a desvinculação de uma forma geral, colocando o art. 96 como justificativa. Já em uma das portarias, foi especificado o inciso no qual o discente incidiu. Essa portaria realizou 31 desvinculações, sendo que uma desvinculação foi justificada pelos incisos IV e IX do art. 96 conjugados e 30 desvinculações foram justificadas pelos incisos I e II conjugados.

Apesar de somente uma portaria expor incisos que justifiquem de forma mais específica a desvinculação, é possível presumir o que ocorre na maioria das desvinculações. Grande parcela dos discentes é desvinculada da instituição por não seguir os prazos para a realização da inscrição periódica nas unidades curriculares ou para a renovação do trancamento da matrícula. Apesar dos motivos regulamentares para desvinculação, para essa parcela de discentes não foi possível captar o real motivo da evasão.

No que se refere à situação de matrícula “transferência”, das 27 transferências, 10 foram para outra IES e 17 foram internas, para outros cursos da instituição. Dos números apresentados, considerando os que tiveram auxílio, três cotistas de renda foram transferidos para outra IES e cinco foram transferidos para outros cursos da UFSJ. Esses dados indicam que o discente que abandona um curso pode estar seguindo a sua aptidão e isso não está condicionado ao recebimento de auxílio financeiro.

Por último, foi analisada a situação constante como “cancelamento de matrícula”. Ao realizar o requerimento para cancelamento por meio do sistema, o discente pode redigir uma observação no campo “motivo do cancelamento”. Dos 379 cotistas de renda que cancelaram matrícula, 39 não preencheram qualquer observação a respeito do cancelamento da matrícula. Quanto aos outros 340 que colocaram alguma observação nesse campo, buscou-se identificar pelas observações registradas uma aproximação com os motivos que os levaram ao abandono dos cursos.

Procurou-se categorizar no Quadro 5 os motivos alegados pelos discentes e fundamentados nas temáticas identificadas, estabelecendo-se uma comparação entre os cotistas de renda que tiveram o auxílio com aqueles que não o tiveram.

Quadro 5 – Principais motivos identificados para a não permanência dos cotistas de renda

Categorização temática das observações verificadas		Não teve auxílio		Teve auxílio		Total	
		316	100%	44	100%	360	100%
1	Mudança de IES	87	27,53	18	40,91	105	29,17
2	Mudança de curso na UFSJ	65	20,57	12	27,27	77	21,39
3	Pretensão em mudar de curso	31	9,81	3	6,82	34	9,44
4	Insuficiência de recursos financeiros	25	7,91	3	6,82	28	7,78
5	Não se identificou com o curso	18	5,70	2	4,55	20	5,56
6	Mudança de curso	16	5,06	0	0,00	16	4,44
7	Motivo relacionado a trabalho	14	4,43	1	2,27	15	4,17
8	Desistência do curso	13	4,11	1	2,27	14	3,89
9	Motivos pessoais	11	3,48	2	4,55	13	3,61
10	Motivo relacionado à saúde	10	3,16	1	2,27	11	3,06
11	Motivo relacionado à família	8	2,53	0	0,00	8	2,22
12	Motivo relacionado à moradia	4	1,27	0	0,00	4	1,11
13	Motivo relacionado a transporte	3	0,95	0	0,00	3	0,83
14	Mudança de cidade	3	0,95	0	0,00	3	0,83
15	Pretensão em mudar de IES	2	0,63	1	2,27	3	0,83
16	Descaso dos docentes referente ao curso	1	0,32	0	0,00	1	0,28
17	Desistência do curso por estar cursando mestrado	1	0,32	0	0,00	1	0,28
18	Gravidez	1	0,32	0	0,00	1	0,28
19	Indisponibilidade de tempo para curso integral	1	0,32	0	0,00	1	0,28
20	Não se adaptou à cidade	1	0,32	0	0,00	1	0,28
21	Decisão por terminar o curso EAD	1	0,32	0	0,00	1	0,28

Fonte: Elaborado pelo autor com base no campo de informação “motivo do cancelamento” (2021).

As três primeiras categorias e a sexta respondem por mais de 64% da não permanência do cotista de renda. Vale ressaltar que, em relação à mudança de IES e mudança de curso dentro da UFSJ, o cotista de renda que recebeu auxílio supera consideravelmente aquele que não recebeu. Esse resultado reforça que as razões para abandonar o curso estão além do auxílio e podem estar ligadas às escolhas pessoais, aptidão para outras áreas, proximidade de casa, etc.

Além disso, a primeira categoria exposta no quadro responde por aproximadamente 30% da não permanência no curso. O percentual significativo de mudança de IES pode ter explicação também na grande mobilidade estudantil proporcionada pelo Enem e Sisu, que substituíram em boa parte os antigos vestibulares. Dessa forma, o discente inicia o curso em uma instituição que talvez não seja a sua primeira opção por algum motivo e, posteriormente realizando o Enem e/ou Sisu novamente, concorre para a vaga em outras instituições de sua preferência.

Pode-se alertar também para outra categoria, que é a insuficiência de recursos financeiros, e para o fato de que a evasão que tenha como motivo essa categoria pode ser prevenida pelo auxílio de promoção socioacadêmica, objeto deste estudo.

O resultado dessa categoria demonstrou que três discentes, mesmo tendo o auxílio, abandonaram o curso, deixando indícios de que pode ter sido insuficiente em valor ou pode ter faltado algum outro tipo de apoio estudantil. Dentre os cotistas de renda que não tiveram o auxílio, 25 apontaram entre outros motivos para o abandono do curso a insuficiência de recursos financeiros. Para esses 25 cotistas de renda, o auxílio poderia ter sido essencial para a permanência no curso, haja vista que o impacto financeiro pode ser maior para discentes vindos de famílias com faixa de renda inferior. Nessa perspectiva, conforme Paula (2017), o ingresso no ensino superior não garante a permanência para discentes de baixa renda e minorias étnicas, os quais convivem com dificuldades econômicas, pedagógicas e simbólico-subjetivas.

No restante das categorias, a diferença percentual em cada uma delas entre os que tiveram auxílio e os que não tiveram alcançou no máximo 2,53%, o que demonstra um comportamento parecido nos dois grupos. Ainda assim, na maioria dessas categorias, a diferença está a favor dos não beneficiários do auxílio, indicando um grupo de discentes que apresentou maiores necessidades.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de aplicabilidade desta pesquisa divide-se em dois pontos principais, que são abordados posteriormente.

5.1 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA PERMANÊNCIA

A primeira proposta de aplicabilidade da pesquisa é a inclusão na Resolução nº 33, de 22 de setembro de 2014, de um dispositivo normativo que preveja a avaliação e o monitoramento do auxílio de promoção socioacadêmica com relação à permanência. Segue uma sugestão de texto para o Capítulo II da Resolução.

(...) Os discentes beneficiários do Auxílio de Promoção Socioacadêmica serão avaliados e monitorados por meio de instrumentos adequados no que se refere à permanência no curso.

Para permitir o monitoramento do auxílio com relação à permanência do discente, sugere-se que seja criado um banco de dados integrado que contenha beneficiários e não beneficiários do Pnaes. O banco de dados deverá ser alimentado por variáveis que facilitem a elaboração de indicador para a permanência. Propõe-se, logo, a utilização do indicador para permanência utilizado nesta pesquisa (Quadro 4).

Os indicadores poderão auxiliar a gestão na tomada de decisões sobre o Programa de Assistência Estudantil. Para que isso seja possível, torna-se importante que os indicadores sejam elaborados com regularidade adequada que, conforme Jannuzzi (2016, p. 117), pode ser mensal, semestral ou anual, condicionada à “criticidade do processo acompanhado”.

Os indicadores também podem ser utilizados para o acompanhamento de outros Programas de Assistência Estudantil além do auxílio de promoção socioacadêmica.

Ainda com o objetivo de melhor avaliar o programa, o banco de dados poderá conter variáveis, como gênero, idade, local de residência, situação de moradia da família, distância da residência para o local do curso, renda da família, tipo de escola cursada no ensino médio, situação do discente quanto a trabalho, tipo de ingresso no curso de graduação, situação da família do discente quanto a bens móveis e imóveis, tipo de transporte utilizado no deslocamento para a universidade.

5.2 IMPLEMENTAÇÃO DE UM QUESTIONÁRIO PARA MONITORAMENTO DA PERMANÊNCIA

A segunda proposta de aplicabilidade é a implementação de um questionário direcionado ao levantamento de informações a respeito da permanência do discente. Conforme foi constatado neste estudo, alguns fatores podem se tornar impeditivos para que o discente permaneça no curso. Com base nisso, foi confeccionado um questionário para o acompanhamento da permanência, o qual se fundamenta nas categorias identificadas no Quadro 5. O objetivo é que este instrumento seja encaminhado pelas coordenadorias de curso aos discentes no meio do semestre.

Sugere-se que sejam as coordenadorias por estas possuírem maior aproximação com os discentes, permitindo que se identifiquem problemas mais facilmente. O encaminhamento no meio do semestre, por sua vez, tem o propósito de prevenir, visto que pode ampliar as condições de permanência para algumas situações identificadas.

Ressalta-se que o questionário é uma proposta e não passou por um processo de validação ou crivo de especialistas. Assim, durante um possível processo de validação, antes de ser finalizado, o instrumento também poderá receber sugestões de coordenadores e docentes, considerando o reconhecimento de mais algum motivo importante que não foi levantado na pesquisa.

Para facilitar o processo de aplicação do questionário e permitir maior interação entre as coordenadorias e os discentes, poderão ser utilizadas mídias sociais, como por exemplo o aplicativo WhatsApp.

Quadro 6 - Questionário para acompanhamento da permanência

Este questionário tem por objetivo realizar o acompanhamento da sua permanência no curso de graduação da UFSJ. Para isso, foram elaboradas algumas perguntas para auxiliar a UFSJ a quantificar e a diagnosticar os problemas enfrentados na permanência do curso de graduação na instituição.	
Respondendo às perguntas, você ajudará a UFSJ a ter uma visão das demandas relacionadas à permanência no curso e poderá receber orientações sobre os Programas de Assistência Estudantil ou ser encaminhado para algum outro apoio estudantil.	
01	Você gostou do curso que escolheu? () Sim () Não

02	<p>Caso não tenha gostado do curso, pretende optar por outro curso ?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, na própria UFSJ.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, em outra instituição.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, vou continuar neste curso.</p>
03	<p>Você gostou da instituição que escolheu?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
04	<p>Caso não tenha gostado da instituição, pretende quando for possível optar por outra instituição?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, para realizar o mesmo curso, próximo à minha cidade de origem.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, para realizar um curso diferente deste atual.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, para realizar um curso diferente deste atual, próximo à minha cidade de origem.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, vou continuar nesta instituição.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, pelo seguinte motivo: _____</p>
05	<p>Considerando que você se identificou com o curso e gostou dele, portanto pretende concluí-lo. No entanto, existem fatores que o impedem de permanecer no curso. Quais seriam esses fatores?</p> <p><input type="checkbox"/> Insuficiência de recursos financeiros</p> <p><input type="checkbox"/> Motivo relacionado ao trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> Motivo relacionado à saúde</p> <p><input type="checkbox"/> Motivo relacionado à família</p> <p><input type="checkbox"/> Motivo relacionado à moradia</p> <p><input type="checkbox"/> Motivo relacionado ao transporte</p> <p><input type="checkbox"/> Motivos pessoais</p> <p><input type="checkbox"/> Descaso dos docentes com o curso</p> <p><input type="checkbox"/> Desistência por estar cursando uma pós-graduação</p> <p><input type="checkbox"/> Gravidez</p> <p><input type="checkbox"/> Não tenho tempo para realizar um curso integral</p> <p><input type="checkbox"/> Não me adaptei à cidade</p> <p><input type="checkbox"/> Farei um curso na modalidade EAD ou terminarei o curso dessa forma</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De posse dos questionários preenchidos, será possível identificar o discente com chances de evadir e, dessa maneira, criar possibilidades de reverter parte dessas situações.

Dependendo do motivo, o estudante poderá ser encaminhado para orientações e para a participação em Programas de Assistência Estudantil sob gestão da PROAE. Destaca-se, ainda, que o discente também poderá participar do Auxílio Emergencial, caso esteja passando por dificuldades socioeconômicas emergenciais, inesperadas e momentâneas, as quais possam colocar em risco a sua permanência na instituição (UFSJ, 2021).

O acompanhamento da permanência periodicamente, por meio do questionário, além de criar uma maior integração entre as coordenadorias de curso e a PROAE, permitirá identificar situações que estejam sinalizando para o abandono do curso e assim permitir ações de modo preventivo em parte delas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o propósito de realizar uma avaliação da influência do auxílio de promoção socioacadêmica no desempenho acadêmico e na permanência dos ingressantes por cotas de renda na UFSJ entre o período de 2016 a 2019. O recorte escolhido é constituído por discentes com maior vulnerabilidade socioeconômica.

O primeiro objetivo específico foi apresentar o auxílio de promoção socioacadêmica e identificar instrumentos na legislação voltados ao monitoramento e à avaliação do programa com relação à permanência. O objetivo foi alcançado por meio de uma apresentação das características e de dados sobre o programa, assim como foi identificada na Resolução nº 33, de 22 de setembro de 2014, a falta de dispositivo normativo voltado à avaliação e ao monitoramento especificamente com relação à permanência dos beneficiários.

O segundo objetivo específico foi comparar o coeficiente de rendimento (CR) entre discentes que tiveram e que não tiveram o auxílio, considerando o universo dos ingressantes por cotas de renda. O objetivo foi atingido com base na aplicação do teste *t* e do teste *U* de Mann Whitney. Os resultados da aplicação dos testes, no Capítulo IV, demonstraram não haver diferença estatisticamente significativa em 33 dos 38 cursos analisados. Foi constatado também que para os cursos de Ciências Biológicas e de Farmácia os cotistas de renda que tiveram auxílio apresentaram, em média, CR superiores aos que não tiveram auxílio. Porém, para os cursos de Educação Física, Matemática e Física essa situação se inverteu. Com base nos resultados, pode-se refutar a hipótese H1, formulada na seção 2.5.1.

O terceiro objetivo específico foi verificar se existe relação entre o recebimento do auxílio de promoção socioacadêmica e a permanência do cotista de renda curso. O objetivo foi alcançado por meio da aplicação da estatística qui-quadrado (X^2) e de indicadores. Os resultados expostos no Capítulo IV demonstraram que houve associação entre o recebimento do auxílio e a permanência no curso de graduação para os cotistas de renda em 24 dos 38 cursos analisados, assumindo a probabilidade de erro em 10%. O indicador de permanência utilizado demonstrou a superioridade da permanência dos cotistas de renda que tiveram o auxílio comparado aos que não tiveram em 37 dos 38 cursos analisados. Portanto, confirma-se a hipótese H2, formulada na seção 2.5.1.

O quarto objetivo consistiu em verificar os motivos declarados pelos ingressantes por cotas de renda para não permanecerem no curso. Esse objetivo foi cumprido baseado na análise das observações realizadas pelos discentes no campo motivo de cancelamento e também na formulação de categorias conforme a frequência de aparição dos motivos

declarados. Os resultados expostos no Capítulo IV demonstraram que, em termos percentuais, a desvinculação por norma institucional e o cancelamento de matrícula é significativamente menor para os cotistas de renda que receberam o auxílio. Outro resultado, ao se considerar a situação cancelamento de matrícula, apontou que mais de 64% dos cotistas de renda registraram mudança de IES, mudança de curso na UFSJ, mudança de curso ou pretensão em mudar de curso, sendo que para o cotista de renda que teve auxílio registrou-se um percentual consideravelmente maior para mudança de IES e mudança de curso dentro da instituição. Ainda considerando a situação de matrícula anterior, 28 discentes registraram a insuficiência de condições financeiras como um dos motivos para a não permanência no curso, sendo que 25 deles não tiveram auxílio.

A discussão desenvolvida neste estudo e o atendimento aos objetivos específicos permitiu responder ao problema de pesquisa proposto: O auxílio de promoção socioacadêmica influenciou na permanência e no desempenho acadêmico dos cotistas de renda na UFSJ?

Conforme foi demonstrado, o auxílio de promoção socioacadêmica não influenciou no desempenho acadêmico na maioria das áreas de conhecimento ou cursos analisados. Por outro lado, o programa influenciou na permanência dos cotistas de renda na maioria dos cursos de graduação.

Os resultados da pesquisa apontam para a eficácia do auxílio de promoção socioacadêmica na permanência dos cotistas de renda no curso de graduação, demonstrando também o cumprimento de um dos objetivos do Pnaes, que é redução das taxas de evasão. Portanto, como foi demonstrado no caso da UFSJ, o Pnaes pode ser considerada a principal política direcionada à permanência, capaz de permitir o completo processo de democratização da educação superior.

Todavia, é possível comparar o impacto nos cofres públicos decorrente do abandono do curso e da disponibilização do auxílio financeiro. Tome-se como exemplo o estudo de Santos et al. (2018), que estimou o custo da evasão por aluno em R\$13.761 nas universidades federais do Sudeste no ano de 2015. Outro exemplo é o pagamento do valor máximo do auxílio de promoção socioacadêmica de R\$600,00 mensais ao discente classificado no IVS mais baixo, totalizando R\$7.200 por ano. Com base nessas informações, o auxílio custaria aos cofres públicos R\$6.561,00 menos que a evasão. Se hipoteticamente os 25 discentes que registraram questões ligadas à insuficiência de recursos financeiros tivessem sido apoiados pelo auxílio e permanecido no curso, poderia ser evitada uma perda de recursos de R\$ 164.025,00 no ano. Os valores utilizados na comparação são estimativos, logo, não significa que sejam exatamente esses.

O problema não é somente a perda de recursos, pois além desse fato são diminuídas as possibilidades de melhoria das condições socioeconômicas, é dificultada a diversificação do perfil universitário dos formados e são inferiorizadas as possibilidades de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Ressalta-se também que a realização desta pesquisa avaliou em certa medida uma política pública implementada na Ifes, proporcionando um *feedback* para a gestão da instituição. Os estudos voltados à avaliação de política pública ou programas sociais podem contribuir, por exemplo, com a identificação de efeitos, dificuldades nos processos, produção de informação, aprimoramento de intervenções e o cumprimento de objetivos. Acredita-se, assim, que este estudo pode colaborar com a Ifes no monitoramento e na avaliação do auxílio de promoção socioacadêmica e na melhoria do acompanhamento da permanência no curso de graduação. Tem-se a possibilidade de implantar as propostas deste trabalho em outras Ifes, apesar das diferentes realidades e, ainda que sejam adaptadas, podem permitir uma melhor avaliação e monitoramento da permanência e conseqüentemente uma melhor gestão do programa.

É importante destacar as limitações da presente pesquisa: foi um estudo predominantemente de natureza quantitativa, em que se analisou uma única Ifes distribuída por campi em localidades distintas, faltando, portanto, uma análise comparativa com outras instituições públicas de ensino superior para o recorte analisado. Sugere-se que sejam realizados estudos posteriores para identificar quais os reais motivos para a não permanência dos cotistas de renda que foram desvinculados por meio de norma institucional. Recomenda-se também, considerando-se a diversidade e especificidade regionais do país, estudos futuros para avaliar a influência de auxílio financeiro na permanência e no desempenho acadêmico de cotistas de renda em outras Ifes, a fim de confirmar a eficácia do Pnaes direcionado à classe de menor faixa de renda ingressante no ensino superior público pela Lei de Cotas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, D. M.; GOLDRICK-RAB, S. Aid after enrollment: Impacts of a statewide grant program at public two-year colleges. **Economics of Education Review**, Cambridge, v. 67, p. 148-157, Mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.008>.
- ANDRADE, A. M. J.; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wqhZ5Km7XCbNbPTRwQrjP6x/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**, Macaé, v. 1, n. 1, p. 126-133, out. 2013. Disponível em: <http://www.revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/64>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011.
- BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200014>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 de julho de 2021.
- BETTINGER, E. Need-based aid and college persistence: the effects of the Ohio College Opportunity Grant. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, s.l., v. 37(1_suppl), 102S-119S, May. 2015. <https://doi.org/10.3102/0162373715576072>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0162373715576072>. Acesso em: 19 de julho de 2021.
- BETZEK, S. B. F. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) na UTFPR, campus Medianeira**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124477>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- BITTAR, M. A história e a essência da universidade. **Multitemas**, Madrid, n. 15, jul. 2016. DOI: Disponível em: <https://www.multitemas.ucdb.br/multitemas/article/view/1135/1074>. Acesso em: 19 de julho de 2021.
- BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 - 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 30 ago. 2020.
- _____. **Cálculo do número mínimo de vagas reservadas**: Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 31 jul. 2020.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. **Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**. Brasília, DF, Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005** - Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 19 de julho de 2021.

_____. **Portal Brasil**. Brasília, DF. Apresenta informações governamentais sobre educação, cultura economia, infraestrutura e afins. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 ago. 2020.

_____. **Sistema de Seleção Unificada**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee>. Acesso em: 06 ago 2020.

CALDERÓN, A. I. Repensando o papel da universidade. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 44, n. 2, p. 104–108, 2004.

CAPES. **Tabela Áreas do Conhecimento**. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, jan. 2017. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_042009.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

CARRANO, D. P.; BERTASSI, A. L.; MELO-SILVA, G. Efetividade do Pnaes enquanto política pública do Estado para o combate à evasão universitária na UFSJ. **Educação Online**, [S.l.], v. 13, n. 28, p. 1-19, aug. 2018. ISSN 1809-3760. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/417>. Acesso em: 05 ago. 2020.

CAVALCANTI, R. W. **Avaliação da eficácia do Programa de Auxílio Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) – Programa de Pós-graduação

em Planejamento e Governança Pública, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

COMISSÃO Especial da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação. ANDIFES/ ABRUEM/SESu/MEC. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas, 1996, 35p.

COSTA, F. L. da; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, out. 2003.

COSTA, S. G. **A equidade na educação superior: uma análise das políticas de assistência estudantil**. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27499/000764752.pdf>. 2010. Acesso em 19 jul. 2021.

CRUZ, A. G. da; HOURI, M. S. Centralidade de ações de permanência para combater a evasão na educação superior. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 19, p. 173-187, jul. 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/3092>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2019.

DIÓGENES, F. C. B.; CUNHA, M. B. da. Desenvolvimento das universidades e bibliotecas universitárias na idade média até à modernidade. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 99-129, 31 jan. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rdbci.v15i1.8646007>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8646007>. Acesso em 19 jul. 2021.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTOS, M.de F. de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 148-181, 2017. Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100148&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2020.

EZCURRA, A. M. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. In: PAULA, M.F.C.; LAMARRA, N.F. (ORGS.). REFORMAS E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA. **Aparecida: Ideias & Letras**, 2011.

FACCHINI, M., TRIVENTI, M., VERGOLINI, L. **Do Grants Improve the Outcomes of University Students in a Context with High Dropout Rates? Evidence from a Matching Approach**. 2019.

FERREIRA, M. de F. **Assistência estudantil: uma avaliação a partir do desempenho acadêmico dos discentes da UnB**. 2020. 54 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

FERREIRA, S. **A universidade do século XXI: concepções finalidades e contradições**. 2009. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009. Disponível em: http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=751. Acesso em: 12 jul. 2020.

FÁVERO, L. P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®**. Elsevier Brasil, 2017. ISBN 9788595155602.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 5. ed., Porto Alegre, Penso, 2020

FONAPRACE/ANDIFES V. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das universidades federais brasileiras. Brasília, DF, 2018. Disponível em: www.Andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018. Acesso em: 20 ago. 2020.

GAIA, E. S.; GAYDECZKA, B. Evolução do ingresso nas universidades brasileiras. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 12, n. 1, p. 127-148, abr. 2019. ISSN 2175-1609. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v0i0.3532>. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/3532>. Acesso em: 07 ago. 2020.

GALINDO, A. K. F. **O impacto da assistência estudantil na permanência dos estudantes no Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE)**. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUIMARÃES, A. S. A. Desigualdades raciais em novo regime de estado: as ações afirmativas no governo Lula. In: XXVII CONGRESSO INTERNACIONAL DA LASA, 27., 6 de setembro de 2007, Montreal, Canadá. **Anais [...]**. Pittsburgh: LASA, 2007.

HAIR, J. J. F., BLACK, W.C., BABIN, J.A., ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L. **Análise multivariada de dados**. 6. Porto Alegre, Bookman, 2009. ISBN 9788577805341

HERBAUT, E., GEVEN, K. M. What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-) experimental literature on outreach and financial aid. **A Systematic Review of the (Quasi-) Experimental Literature on Outreach and Financial Aid (April 2, 2019)**. **World Bank Policy Research Working Paper**, n. 8802, 2019.

IMPERATORI, T. K. Uma trajetória de assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n. 129, p. 285-303, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2020.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2003**. Brasília, DF, 2004. [citado 2020-09-04]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2004**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2005**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2006**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2007**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2008**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2009**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2010**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2011**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2012**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2013**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2014**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2015**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2017**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2018**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19 jul. 2021.

_____. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>.

JANNUZZI, P. M. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Alínea, 2016.

JUNIOR, J. F; DAFLON, V. T. **Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior**. Caderno do Desenvolvimento Fluminense, CEPERJ, Rio de Janeiro, n. 5, p. 31-43, 2014.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre, 2012.

MACHADO, G. C.; OLIVEIRA, C. A.; FREITAS, T. A. Avaliação do impacto dos benefícios do PNAES sobre o desempenho acadêmico: o caso da Universidade Federal do Rio Grande. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2017, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017.

MAGALHÃES, A. M. **A identidade do ensino superior: política, conhecimento e educação, numa época de transição**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. (Série Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas).

MAGALHAES, A. M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 7, p. 13-40, 2006. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2021.

MANHÃES, J. Assistência Estudantil no Instituto Federal Fluminense: possibilidades e limites para a permanência escolar e conclusão de curso. **Textos & Contextos**, 19, Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 28, mai-ago 2018, p.1-19 v.14, n.1, p.145-155, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321540660012>. Acesso em: 02 jan. 2021.

MARTINS, G. de A. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. Rio de Janeiro, Atlas, 2016. ISBN 9788597009088.

OLIVEIRA, L. R. de.; PASSADOR, C. S. Ensaio teórico sobre as avaliações de políticas públicas. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro , v. 17, n. 2, p. 324-337, jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395169657>. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000200324&lng=en&nrm=iso. Acesso em 19 out. 2020.

PAIXÃO, M. *et al.* Ações afirmativas no ensino superior público e políticas de apoio estudantil. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, n. 2, p. 9-10, 2012. Disponível em: http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N2.pdf . Acesso em: 08 ago. 2020.

PAULA, C. H. de.; ALMEIDA, F. M. de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 109, p. 1054-1075, mai. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801869>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5pvgF4sGMQsn89ZYSYfWHsh/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

PAULA, M. de F. C. de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Sorocaba , v. 22, n. 2, p. 301-315, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2020.

PEREIRA, E. M. de A.. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Sorocaba , v. 14, n. 1, p. 29-52, Mar. 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2020.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 175 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253539>. Acesso em: 27 nov. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Editora Feevale, 2013.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de administração pública**, v. 46, p. 1271-1294, 2012.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 ago. 2020.

ROSSETTO, C. B. S.; GONÇALVES, F. O. Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das políticas públicas de acesso. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 3, p. 791-824, set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/00115258201559>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/KRjfSnXV87vpjDcGd8dtPDy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. de A. Retensão e evasão no ensino superior brasileiro: uma análise dos efeitos da bolsa permanência do PNAES. *In*: 44º ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 2016, FOZ DO IGUAÇU, PR. **Anais** [...]. Foz do Iguaçu: ANPEC, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/10648>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. São Paulo, NUPES, Documento de Trabalho, v. 8, p. 91, 1991.

SAMPIEIRI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. 5. Porto Alegre, 2013. ISBN 9788565848367.

SANTOS, R. B.; FERREIRA, A. K. B.; MELO, C. S. R. de.; SOUZA, R. de S. S. M. de. Evasão na educação superior: um estudo do impacto da evasão sobre os custos das universidades federais brasileiras. *In*: III SIMPCONT, 2018, Recife, PE. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.simpcont.ppgc.ufrpe.br/node/24>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SCHOFER, E.; MEYER, J.W. The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. **American sociological review**, v. 70, n. 6, p. 898-920, 2005. ISSN 0003-1224.

SCHWARTZMAN, S. A educação superior e os desafios do século XXI: uma introdução. *In*: A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI. p. 15-44. 2014. **Campinas: Editora da Unicamp**, 2014.

_____. A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. *In*: DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. O ENSINO SUPERIOR EM TRANSFORMAÇÃO. p. 13-30. **São Paulo: Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior**, 2001.

_____. Sociedades não ocidentais e ensino superior . *In*: BURTON, R. C.; NEAVE, G. THE ENCYCLOPEDIA OF HIGHER EDUCATION , **Pergamon Press**, 1992, vol. 2, p. 969-975.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, p. 304, 2017.

SILVA, F. L. Universidade: a ideia e a história. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 191-202, abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100013>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jul. 2020.

SILVEIRA, M. M. da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Social) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jan. 2021

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** – 1998. (Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de

1998). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em 13 de jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ). **Resolução nº 022, de 22 de junho de 2009**. Altera Resolução/CONSU nº 018, de 22/08/2005, que aprova a política institucional para o Processo Seletivo da UFSJ. São João del-Rei: UFSJ, 2009. Disponível em: https://ufsj.edu.br/soces/resolucoes_consus_2009-.php. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. Conselho Universitário. **RESOLUÇÃO N. 033, de 22 de setembro de 2014**. Institui a política e estabelece os programas de assistência estudantil no âmbito da UFSJ. São João del-Rei: UFSJ, 2014. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/proae/legislacao.php>. Acesso em: 06 ago. 2020

_____. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE), 2021. **Auxílios e Programas de Assistência Estudantil**. Disponível em: https://ufsj.edu.br/proae/programas_de_assistencia_estudantil.php. Acesso em: 23 jul. 2021.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PPLAN), 2010. **UFSJ em números 2010**. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/pplan/ufsj_em_numeros.php. Acesso em: 06 ago. 2020.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PPLAN), 2011. **UFSJ em números 2011**. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/pplan/ufsj_em_numeros.php. Acesso em: 06 out. 2020.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PPLAN), 2016. **UFSJ em números 2012-2016**. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/pplan/ufsj_em_numeros.php. Acesso em: 06 out. 2020.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento (PPLAN), 2019. **UFSJ em números 2016-2019**. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/pplan/ufsj_em_numeros.php. Acesso em: 06 out. 2020.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 20 out. 2020.

VEDUNG, E. Four waves of evaluation diffusion. **Evaluation**, v. 16, n. 3, p. 263-277, 2010.

VETTORETTO, E., AZZOLINI, D., VERGOLINI, L. **Why should financial aid affect university participation?: A review of the literature**. Trento: FBK-IRVAPP, 2019. (Working paper n. 2019-03). DOI: [10.31235/osf.io/jbhy4](https://doi.org/10.31235/osf.io/jbhy4). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333002994_Why_should_financial_aid_affect_university_participation_A_review_of_the_literature. Acesso em: 19 jul. 2021.

VICENTE, M. S.; DIAS, S. O. M.; SANO, B. H. Análise da ampliação do ensino superior no Brasil a partir do programa de reestruturação e expansão universitária: as novas universidades

federais. **Movimento**: Revista de Educação, Niterói, n. 9, p. 7-40, nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i9.480>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32675>. Acesso em: 19 jul. 2021.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2017.