

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA (FCT)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

ANDERSON LOURENÇO SILVA DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
(PNAES), NA UFG, NO PERÍODO DE 2010 À 2019.**

**APARECIDA DE GOIÂNIA - GO
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES. **Exemplos:** Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ANDERSON LOURENÇO SILVA DE SOUSA

3. Título do trabalho

AValiação DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES), NA UFG, NO PERÍODO DE 2010 À 2019

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Carolina Carvalho Motta, Professor do Magistério Superior**, em 25/11/2024, às 14:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Anderson Lourenco Silva De Sousa, Discente**, em 25/11/2024, às 15:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4990122** e o código CRC **4E085456**.

Referência: Processo nº 23070.058002/2024-45

SEI nº 4990122

ANDERSON LOURENÇO SILVA DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
(PNAES), NA UFG, NO PERÍODO DE 2010 À 2019.**

Linha de pesquisa:
Políticas Públicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública - PROFIAP, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.
Área de Concentração: Administração Pública.

Orientadora:
Prof. Dr.^a Maria Carolina Carvalho Motta

Coorientador:
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli

APARECIDA DE GOIÂNIA - GO
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SOUSA, ANDERSON LOURENCO SILVA DE
AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA
ESTUDANTIL (PNAES), NA UFG, NO PERÍODO DE 2010 À 2019.
[manuscrito] / ANDERSON LOURENCO SILVA DE SOUSA. - 2024.
XCIV, 94 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Maria Carolina Carvalho Motta; co
orientadora Dra. Luan Vinicius Bernardelli.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em
Administração Pública em Rede Nacional, Aparecida de Goiânia, 2024.
Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Assistência Estudantil. 2. Política Pública. 3. Avaliação. 4.
PNAES. 5. IFES. I. Motta, Maria Carolina Carvalho, orient. II. Título.

CDU 005



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 1 da turma 2022-2 da sessão de Defesa de Dissertação de **Anderson Lourenço Silva de Sousa**, que confere o título de Mestre em **Administração Pública**, na área de concentração em **Administração Pública**.

Aos vinte e um dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e quatro, a partir das 14:00hs, por *webconferência*, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “AVALIANDO O PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES), NO PERÍODO DE 2010 À 2019 - PROPOSTAS PARA AUMENTAR A EFETIVIDADE ACADÊMICA DA POLÍTICA PÚBLICA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFG”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Maria Carolina Carvalho Motta** (Profiap/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Maisa Miralva da Silva** (Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GOIÁS; Assistente Social na UFG)), membro titular externo; Professor Doutor **Marcelo Henrique Pereira dos Santos** (Universidade Federal do Vale do São Francisco - Profiap/UNIVASF), membro titular interno ao Programa; e Professor Doutor **Luan Vinicius Bernardelli** (Coorientador - UAECSA/UFG). Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho, o qual foi acatado e segue abaixo. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Maria Carolina Carvalho Motta, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES), NA UFG,
NO PERÍODO DE 2010 À 2019



Documento assinado eletronicamente por **Maisa Miralva Da Silva**, **Assistente Social**, em 16/01/2025, às 22:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luan Vinicius Bernardelli**, **Professor do Magistério Superior**, em 21/01/2025, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Henrique Pereira dos Santos**, **Usuário Externo**, em 22/01/2025, às 08:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Carolina Carvalho Motta**, **Professor do Magistério Superior**, em 22/01/2025, às 10:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5095661** e o código CRC **CB102D6C**.

Referência: Processo nº 23070.058002/2024-45

SEI nº 5095661

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter concedido a oportunidade de realização de um grande sonho que, há alguns anos, parecia algo improvável de acontecer.

A minha abençoada família, em especial a minha amada esposa, Anakelly, pelo grande apoio e incentivo, proporcionando-me condições essenciais de dedicação para este trabalho.

Aos meus dois filhos, Henrique e Arthur, que mesmo sem saberem foram fonte de inspiração e motivação constantes para continuar firme neste propósito.

Aos meus pais, que sempre acreditaram no poder da educação como instrumento de transformação, sendo, para mim, exemplos de vida e determinação.

À orientadora, professora Dr.^a Maria Carolina Carvalho Motta, por sua proatividade, gentileza e dedicação na orientação deste trabalho, sem medir esforços para isso.

Ao coorientador, professor Dr. Luan Vinicius Bernardelli, por todo o conhecimento dispendido e colaboração valiosa, principalmente, no desenvolvimento do método utilizado nesta pesquisa.

Aos colegas de trabalho da Procuradoria Federal - PF/UFG, pela parceria e encorajamento neste pleito.

Aos professores membros do FCT/UFG-PROFIAP, pelos ensinamentos apreendidos durante todo o programa, compartilhando conhecimento com muito capricho e dedicação, e a secretária do programa, servidora técnica administrativa, Regina, pela constância em ajudar e orientar.

Aos colegas das turmas 2022/2 e 2023/1, agradeço o tempo de convivência e experiências vividos em sala de aula, que não apenas enriqueceram nosso aprendizado, mas também nos proporcionaram laços de amizade.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, que aceitaram este ofício e disponibilizaram de seu tempo e sabedoria, tecendo considerações construtivas e de fundamental importância para o direcionamento da presente pesquisa.

RESUMO

Na última década, o Estado brasileiro investiu grandes quantias financeiras voltadas para a Assistência Estudantil. A vista disso, a finalidade deste trabalho foi averiguar se houve impacto, entre os beneficiários dos programas de assistência estudantil atendidos pela Universidade Federal de Goiás – UFG, relativos ao período de 2010 a 2019, como forma de execução do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, capaz de demonstrar a efetividade da política pública. Quanto à metodologia empregada, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva com abordagem mista, combinando métodos quanti-quali, com o uso de dados secundários da assistência estudantil e acadêmicos institucionais da UFG. Quantitativamente, pretende-se investigar as informações institucionais dos discentes, por meio da análise decenal de dados acadêmicos, sendo examinados dados acadêmicos tanto do MEC como da UFG. De modo qualitativo, buscou-se a definição de assistência estudantil, seu contexto histórico, assim como os seus efeitos na evolução dos indicadores educacionais na UFG. Restringiu-se a análise aos estudantes da modalidade presencial e matriculados nos campus do município de Goiânia da UFG. A coleta e levantamento dos dados se deu por meio de solicitação via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC/UFG), e através da plataforma de dados abertos “Analisa UFG”, além de bases de dados do Censo da Educação Superior. As informações coletadas receberam tratamento estatístico descritivo e econométrico a partir do modelo de regressão logística, com o uso de *Odds Ratio (OR)* que estima a probabilidade de um evento ocorrer, assumindo que a variável dependente segue uma distribuição normal padrão. Os resultados extraídos da análise do modelo indicam que as ações de assistência estudantil desenvolvidas pela UFG estão associadas a menor evasão e maior desempenho acadêmico. Neste contexto, este estudo procura contribuir com a otimização dos mecanismos de execução da assistência estudantil, por meio do PNAES, sendo avaliados ainda os resultados obtidos pelos estudantes cadastrados nos programas assistenciais e averiguado a existência de correlação entre a execução desta política e o desempenho acadêmico dos estudantes, dentro do período médio de integralização curricular, comparando o desempenho entre os alunos que foram contemplados com algum benefício de assistência estudantil com os demais estudantes da UFG, não beneficiários. Buscou-se, desta forma, contribuir para a discussão do assunto, tendo em vista a escassez de estudos nessa temática. Como Produto Técnico Tecnológico (PTT) foi proposto a instituição de um Formulário Expectativa de Direito e de um Questionário de Avaliação Anual do PNAES na UFG, pois, infere-se pelos resultados que o PNAES, contribui efetivamente para a redução da desigualdade social no ensino superior público brasileiro, alicerçado em um de seus objetivos principais, qual seja, o de contribuir com a inclusão social, através da permanência do discente beneficiado dentro da universidade.

Palavras-chave: Assistência Estudantil; Política Pública; Avaliação; IFES; PNAES.

ABSTRACT

In the last decade, the Brazilian State has invested large amounts of money in Student Assistance. In view of this, the purpose of this study was to investigate whether there was an impact among the beneficiaries of the student assistance programs served by the Federal University of Goiás - UFG, for the period from 2010 to 2019, as a way of implementing the National Student Assistance Program - PNAES, capable of demonstrating the effectiveness of the public policy. Regarding the methodology used, a descriptive research was developed with a mixed approach, combining quantitative and qualitative methods, with the use of secondary data on student assistance and institutional academics from UFG. Quantitatively, the intention is to investigate the institutional information of students, through the decennial analysis of academic data, examining academic data from both the MEC and UFG. Qualitatively, we sought to define student assistance, its historical context, as well as its effects on the evolution of educational indicators at UFG. The analysis was restricted to students enrolled in the in-person modality and enrolled at UFG campuses in the city of Goiânia. Data collection and survey were carried out through requests via the Citizen Information System (SIC/UFG) and through the open data platform “Analisa UFG”, in addition to databases from the Higher Education Census. The information collected received descriptive statistical and econometric treatment based on the logistic regression model, using Odds Ratio (OR) that estimates the probability of an event occurring, assuming that the dependent variable follows a standard normal distribution. The results extracted from the analysis of the model indicate that the student assistance actions developed by UFG are associated with lower dropout rates and higher academic performance. In this context, this study seeks to contribute to the optimization of the mechanisms for implementing student assistance through the PNAES, also evaluating the results obtained by students enrolled in the assistance programs and verifying the existence of a correlation between the implementation of this policy and the academic performance of students, within the average period of curricular completion, comparing the performance of students who were granted some benefit of student assistance with other students at UFG, who were not beneficiaries. In this way, we sought to contribute to the discussion of the subject, given the scarcity of studies on this topic. As a Technical Technological Product (PTT), the institution of a Right Expectation Form and an Annual Evaluation Questionnaire of the PNAES at UFG was proposed, since it can be inferred from the results that the PNAES effectively contributes to the reduction of social inequality in Brazilian public higher education, based on one of its main objectives, which is to contribute to social inclusion, through the permanence of the benefited student within the university.

KEYWORDS: Student Assistance; Public Policy; Evaluation; IFES; PNAES.

“Eu tentei noventa e nove vezes e falhei, mas na centésima tentativa eu consegui. Nunca desista dos seus objetivos, mesmo que esses pareçam impossíveis: a próxima tentativa pode ser a vitoriosa”. (Albert Einstein)

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Total de alunos matriculados na UFG, entre 2010 a 2019	35
Gráfico 2 - Total de matrículas trancadas na UFG, entre 2010 a 2019	37
Gráfico 3 - Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) na UFG, entre 2010 a 2019	37
Gráfico 4 - Evolução dos Recursos em Assistência Estudantil na UFG, de 2010 a 2019	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modalidade de Bolsas e Valores Pagos na UFG, com recursos PNAES	39
Quadro 2 - Tipos de Status Possíveis na UFG	60
Quadro 3 - Tipos de Variáveis Utilizadas no Estudo	61
Quadro 4 - Proposta de Objetivos e Perguntas do Questionário de Avaliação Anual	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Média das variáveis por situação de evasão dos estudantes	62
Tabela 2 - Média das variáveis por desempenho acadêmico dos estudantes	63
Tabela 3 - Comparação dos resultados do primeiro modelo Logit entre as variáveis	65
Tabela 4 - Comparação dos resultados do segundo modelo Logit entre as variáveis	70
Tabela 5 - Comparação dos resultados do terceiro modelo Logit entre as variáveis	73
Tabela 6 - Ranking dos cursos com maior e menor propensão a evadir	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AE – Assistência Estudantil
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CEU – Casa do Estudante Universitário
CF – Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CGU – Controladoria-Geral da União
COVID 19 - Coronavírus Disease 2019
CERCOMP - Centro de Recursos Computacionais
EAD - Educação a Distância
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IFFAR - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Castilhos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE - Índice de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
MEC - Ministério da Educação
MGC - Média Global do Curso
MGE - Média Global do Estudante
MRE – Média Relativa do Estudante
NTFSI - Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena
OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OR – Odds Ratio
PASE - Política de Assistência Social Estudantil
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB - Produto Interno Bruto
PME - Programa de Moradia Estudantil
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAS - Política Nacional de Assistência Social
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PRAE - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RGCG - Regulamento Geral dos Cursos de Graduação
RU – Restaurante Universitário
SECPLAN - Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais
SESu - Secretaria de Educação Superior
SeTI - Secretaria de Tecnologia e Informação
SIC - Sistema de Informação ao Cidadão
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SiSU - Sistema de Seleção Unificada
TSG - Taxa de Sucesso na Graduação

TCU - Tribunal de Contas da União
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCAT - Universidade Federal de Catalão
UFJ - Universidade Federal de Jataí
UFG - Universidade Federal de Goiás
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	13
2 - APRESENTAÇÃO DO OBJETO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA	16
2.1 - Educação e Desigualdades Sociais no Acesso ao Ensino Superior	16
2.2 - O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI	19
2.3 - O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	21
2.4 - Os Indicadores Educacionais na UFG: Evasão, Retenção e Diplomação	26
2.5 - Problema de Pesquisa	32
2.5.1 - As Modalidades de Bolsas de Assistência Estudantil na UFG	38
2.6 - Objetivos	44
2.6.1 - Objetivo Geral	44
2.6.2 - Objetivos Específicos	45
2.7 - Justificativa e Relevância da Pesquisa	45
2.8 - Estrutura do Trabalho	47
3 - REFERENCIAL TEÓRICO/NORMATIVO	48
3.1 - Avaliação de Políticas Públicas	48
4 - METODOLOGIA	53
4.1 - Modelo Logit e Odds Ratio	54
4.2 - Procedimentos e Análise da Base de Dados	56
5 - ANÁLISE SITUACIONAL (RESULTADOS E DISCUSSÕES)	61
5.1 - Resultados e Discussão	65
6 - RECOMENDAÇÕES/PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PPT)	77
6.1 - Contexto da Proposta	78
6.2 - Público-Alvo da Proposta	79
6.3 - Descrição da Situação Problema	80
6.4 - Objetivos da Proposta	81
6.5 - Diagnóstico e Análise	82
6.6 - Proposta de Intervenção	83
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	88

1 - INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo verificar se os impactos advindos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no período compreendido entre 2010 a 2019, foram positivos ou negativos entre os estudantes de primeiro ingresso, da modalidade presencial, matriculados em um dos cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), ofertados no município de Goiânia, em comparação com os demais alunos que não receberam nenhum tipo de benefício pela política pública.

A educação no Brasil, apesar de ter um percentual definido na Constituição Federal para gastos com o sistema educacional, ainda não conseguiu universalizar seu acesso quando falamos de ensino superior. Mais preocupante ainda quando analisamos os resultados atingidos por esse sistema de ensino. Apesar dos avanços ocorridos nos últimos anos, com relação ao acesso dos indivíduos com maior vulnerabilidade socioeconômica às universidades públicas, ainda precisamos aperfeiçoar o sistema educacional para que proporcione melhores condições não apenas de entrada (acesso), mas também de continuidade nos estudos, dentro do tempo previsto, e com o respectivo êxito na saída (diplomação).

A decisão de estudar a temática da Assistência Estudantil no Ensino Superior ocorreu por conta da importância política e social e, não apenas de modo universal na sociedade brasileira, mas, de modo particular, mormente no que tange às experiências do autor deste estudo com a política pública sob análise, o qual também foi beneficiário deste tipo de política nos anos 2000, no sentido de compreender que ela se consubstancia em uma importante ferramenta social capaz de auxiliar os estudantes tanto no acesso/permanência (entrada/início) como na conclusão dos estudos (saída/conclusão) nas universidades públicas federais.

O PNAES é um abrangente programa de assistência estudantil de âmbito federal, com orçamento executado pelo Ministério da Educação (MEC), o qual tem como objetivo primordial a busca por condições de ampliação da permanência dos jovens estudantes ingressantes na educação superior pública federal, desde que atendam aos requisitos definidos pela política e, complementarmente, aos critérios estipulados pelas instituições de ensino, nas diversas modalidades de programas e/ou bolsas ofertadas para essa finalidade.

Num período de forte crescimento do acesso ao ensino superior, buscando fortalecer, em concomitância, os aspectos socioeconômicos, o Governo Federal do Brasil, no ano de 2007, implantou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), visando interiorizar os *campi* das IFES, assim como, a aumentar a oferta de vagas, especialmente no período noturno, para os cursos de graduação em todo o Brasil.

Destaca-se, nesta conjuntura, a inovação trazida pelo sistema de seleção e acesso de discentes ao ensino superior ocorrido em 2010, que proporcionou maior mobilidade estudantil com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que tinha o objetivo de universalizar o processo de ingresso de alunos nas universidades públicas e privadas, através de um único e periódico exame, encerrando a necessidade de aplicação de prova individual para cada instituição aferir os conhecimentos dos candidatos e fazer a seleção dos melhores, além de acabar com as barreiras geográficas com a aplicação de prova simultânea em todo o país.

Neste contexto, de democratização do acesso ao ensino superior, foi regulamentado, por meio da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, o sistema de cotas raciais e sociais para possibilitar, de modo complementar, que pessoas negras e em situação de vulnerabilidade social também tivessem acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. A chamada igualdade material, ou seja, a isonomia necessária para tratar desigualmente os desiguais em busca de uma igualdade real e prática de oportunidades de acesso à universidade, e não apenas uma igualdade formal. O sistema de cotas sociais permitiu a reserva de vagas para estudantes

com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – Pretos, Pardos e Indígenas – além das Pessoas com Deficiência).

Em que pese os resultados positivos, as providências que tinham como intuito a universalização do ingresso no ensino superior, ampliando o acesso da população brasileira ao ensino universitário, ainda não conseguiram solucionar outros importantes problemas existentes na rede de ensino superior, os quais, caso não recebam o devido tratamento, poderão afetar direta ou indiretamente, os resultados dos investimentos públicos realizados até o momento na efetivação das mencionadas políticas, como são os casos, por exemplo, da evasão, retenção e diplomação.

Neste cenário, como mostra os dados do mais recente Resumo Técnico do Censo da Educação Superior, foram reveladas estatísticas referentes ao acompanhamento decenal dos alunos que ingressaram em instituições de ensino superior brasileiras, entre os anos de 2011 a 2020. No resumo técnico, observou-se que, ao final de 10 (dez) anos de acompanhamento, 40% dos ingressantes em 2011 concluíram seu curso de ingresso, 59% desistiram e 1% nele permaneceram. (CENSO-INEP, 2022, p. 33).

As discrepâncias em relação a desigualdade social no Brasil não são novidades, contudo, trazem um alerta em relação a necessidade de maiores investimentos na área de Assistência Estudantil (AE), voltada para os estudantes de graduação presenciais no ensino superior, visto que, segundo dados econômicos recentes apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), certamente haverá grande probabilidade de aumento no acesso ao ensino superior por pessoas com rendimento médio mensal insuficiente para arcar com sua permanência, até a conclusão do curso de graduação pretendido, caso consigam ter acesso a uma das vagas oferecidas pelas IFES¹, no Brasil.

A condição de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes deve ser considerada como fator crucial a ser analisado pelos formuladores de políticas públicas quando falamos de acesso e permanência em IFES, senão vejamos o texto de uma reportagem da Agência IBGE Notícias, que trata do rendimento médio mensal, apurado no ano de 2021, pela maioria das famílias no Brasil:

Em 2021, o rendimento domiciliar *per capita* cai ao menor nível desde 2012. O rendimento médio mensal domiciliar por pessoa caiu 6,9% em 2021 e passou de R\$ 1.454,00 em 2020 para R\$ 1.353,00. Este é o menor valor da série histórica, iniciada em 2012. (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2022.).

Não obstante ter sido positivo os saldos de matrícula gerados com o REUNI, a questão da universalização do ensino superior, até este momento, ainda não ocorreu e não será possível ocorrer em curto prazo. Sendo assim, entende-se que o estudo da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), efetivada a partir da publicação da Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007, e do Decreto n.º 7234, de 19 de julho de 2010, são de fundamental importância para entendermos todo esse processo que visa a democratização do ensino superior público brasileiro.

Com vistas a analisar o caso da permanência, evasão e conclusão do curso superior, a presente pesquisa voltou seu olhar para o Centro-Oeste do país, onde está localizado a Universidade Federal de Goiás – UFG, objeto da pesquisa. Fundada em 1960, com a promulgação da Lei n.º 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, trata-se de uma instituição federal de ensino superior pública e gratuita, sediada em Goiânia, capital do Estado de Goiás, com relevante reconhecimento regional, nacional e até internacional.

Nesta conjuntura, compreender quais fatores afetam positivamente para fortalecer a permanência do estudante no curso de graduação escolhido na UFG, proporcionará, por

¹ A sigla IFES se refere ao conjunto das 68 universidades federais, vinculados à Rede Federal de Educação Superior, distribuídas em todos os estados do Brasil e no Distrito Federal (CENSO-INEP, 2022, p. 44).

consequência, compreender os aspectos que, por um lado favorecem e, por outro lado, prejudicam a redução nos índices de evasão e retenção, além de averiguar, do mesmo modo, se há alguma vinculação de tais índices com o movimento das taxas de diplomação na universidade objeto da pesquisa.

Com o objetivo de avaliar o PNAES foi necessário definir um padrão de referência para realizar a comparação. No caso em comento, a referência utilizada foi o aluno, não beneficiado, e, portanto, possivelmente, com condições de se manter na universidade pública sem os auxílios da assistência estudantil. Desta forma, como o objetivo do PNAES é minimizar os efeitos resultantes da vulnerabilidade socioeconômica na permanência do aluno assistido no ensino superior público, as ações de assistência estudantil (alimentação, permanência, moradia e atividades pedagógicas) têm o propósito de averiguar se a execução da política pública está conseguindo igualar as taxas de evasão e de diplomação dos alunos atendidos com as taxas dos alunos não atendidos.

Como forma de averiguar os motivos que podem levar um aluno a abandonar, trocar ou não concluir a graduação no tempo médio de integralização curricular, será estudado, em complementação com o fenômeno da evasão, o desempenho acadêmico, os índices de retenção e a taxa de diplomação na graduação para buscar cristalizar tanto as causas de permanência como de descontinuidade acadêmica na UFG.

Este estudo buscará responder a alguns questionamentos, como: A política de assistência estudantil da UFG tem sido uma ação efetiva para diminuir as taxas de evasão e melhorar o desempenho acadêmico do aluno? Os programas criados e as ofertas de bolsa vão ao encontro das demandas? Podemos fazer algum tipo de inferência entre alunos atendidos e não atendidos e relacionar os resultados a questões de retenção e consecução do curso superior?

Neste contexto, essencial que a decisão desses formuladores de políticas públicas de investir em um programa social, devem ser sempre baseadas na compreensão de que o programa deverá ter um impacto sobre um conjunto de resultados de determinado interesse coletivo, ou seja, ele deve ser destinado a resolver um problema existente naquele grupo de indivíduos objeto da política pública.

Contudo, será que na prática, as políticas públicas atingem os objetivos para os quais foram desenvolvidas? O problema combatido pela política pública está reduzindo ou continua como antes? Conforme mencionado, o principal propósito será realizar uma avaliação de impacto (efetividade) para verificar se o programa público (PNAES) alcançou ou está alcançando os impactos esperados.

Desta forma, por intermédio de pesquisa em dados públicos secundários constante na Plataforma Analisa UFG e em banco de dados oficiais de informações contidas no Censo da Educação Superior, do Ministério da Educação (MEC), além de outros dados oficiais coletados por outros meios de busca, em ambas as instituições, será examinado o desenvolvimento dos índices de evasão, retenção, diplomação e desempenho acadêmico, ocorridos entre os estudantes de graduação presencial, beneficiários e não beneficiários, matriculados nos campus Colemar Natal e Silva e Samambaia da UFG, durante anos de 2010 a 2019.

Portanto, compreender a situação em que se encontra a política educacional, sobremaneira a direcionada ao ensino superior, irá permitir aos gestores públicos identificar qual(is) caminho(s) seguir e o que podemos fazer para otimizar o sistema e melhorar o ciclo da política pública. Entender o status do objetivo que foi traçado, em relação ao PNAES, é essencial para verificar se as metas, estipuladas por este programa social, estão sendo atingidas ou não.

O intento deste estudo e, portanto, desta pesquisa, é encontrar pontos de melhoria na execução da política que contribuam com a efetivação dos programas de assistência estudantil da UFG e, ao mesmo tempo, sejam capazes de proporcionar uma melhoria contínua nos índices de evasão, retenção, diplomação e desempenho acadêmico na UFG. Além, é claro, de ser um

instrumento que colabore para a discussão nacional acerca da efetividade do PNAES na vida acadêmica dos jovens que ingressam pela primeira vez em uma universidade pública federal, assim como ser um suporte para todos os estudiosos dessa área.

2 - APRESENTAÇÃO DO OBJETO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA.

2.1 - Educação e Desigualdades Sociais no Acesso ao Ensino Superior

A educação é um poderoso instrumento para auxiliar na diminuição das desigualdades sociais de uma nação. É através dela que o indivíduo pode adquirir habilidades e desenvolver suas potencialidades dentro da sociedade que vive, com um mínimo de isonomia social perante os demais cidadãos. Em um mundo tão globalizado, ter instrução educacional é requisito indispensável para se ter uma sobrevivência digna.

Em nosso ordenamento constitucional, a educação tem espaço específico reservado no Art. 205, da Constituição Federal – CF, que assim assevera: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...). Não obstante, a obrigatoriedade de garantir esse direito, tão fundamental, e de forma indistinta a todos os indivíduos da sociedade, ainda orienta como ela deverá ocorrer, ou seja, conforme dispõe o Art. 206, I, também da CF, que dentre outras coisas aduz o seguinte: o direito a educação, realizar-se-á, por meio da igualdade de condições “para o acesso e permanência na escola”.

Em que pese a Carta Magna garantir o direito à educação e, em igualdade de condições de acesso, é dever do Estado de ofertá-la de forma gratuita e independentemente da idade. Quando falamos em dever do Estado parece ser de fácil compreensão quando relacionamos apenas à fase inicial e intermediária da educação, ou seja, para os ensinos fundamental e médio. Agora, quando se fala de ensino superior verifica-se apenas uma menção, que leva a crer, que se trata dessa fase tão importante do conhecimento, a qual consta em seu art. 208, inciso V, que assim preceitua: “que o dever do Estado para com a educação deve ser efetivado, por meio da garantia de: acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. [...]

Em uma análise perfunctória do art. 208 e seus incisos, depreende-se que a possibilidade de acesso ao ensino superior fica restrita, muito mais a capacidade individual de cada pessoa, do que uma garantia a ser efetivada pelo Estado, que em relação a este parece ter apenas caráter incidental. Na lição de Catani e Oliveira (2011, p. 78) podemos perceber que:

Nesse caso, só chegariam aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística os sujeitos dotados de faculdade e inteligência superiores. A própria noção de educação superior como algo acima do que é básico, ou seja, do que pode ou deve ser para todos, corrobora essa concepção elitista de educação e faculta usos ideológicos os mais diversos, tais como a dicotomia educação básica - educação superior, a priorização dos fundos públicos para o ensino que é considerado básico, a privatização da educação superior por diferentes meios, a realização da pesquisa apenas em espaços privilegiados de excelência, dentre outros.

Pelo exposto, observa-se que a CF de 1988 não coloca o ensino superior como um dever do Estado a ser efetivado e garantido a todos, de modo obrigatório e gratuito, como ocorre com a educação básica, nem tampouco supõe sua progressiva universalização, como ocorre com o caso do ensino médio (inciso II do artigo 208). Nas linhas do inciso V, do art. 208 da CF, fica nítido que o acesso ao ensino superior é garantido, sobretudo, em função da capacidade pessoal

de cada cidadão, seja por capacidade intelectual ou econômica. Tomando como ponto de reflexão e análise da questão financeira, como fator capaz de viabilizar ou não o acesso do indivíduo ao ensino superior, podemos supor que as políticas de assistência estudantil surgem no contexto das políticas públicas como mecanismo de democratização do ensino superior, pois ajuda na permanência dos graduandos que não possuem boa condição socioeconômica para se manterem, fato que ocorre de modo prevalente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), de todo o Brasil, e dificultam a consecução do curso escolhido.

Mesmo assim, contudo, o que se deseja discutir neste trabalho ultrapassa a reflexão da educação superior ser ou não direito universal. Este trabalho pactua com visão de Schwartzman (2008, p. 80), que afirma:

Sempre se soube, naturalmente, que o ensino superior no Brasil era extremamente seletivo, disponível quase exclusivamente para os filhos de famílias ricas que pudessem pagar uma boa educação secundária e tivessem o ócio suficiente para o estudo e a aprendizagem de qualidade. No entanto, essa seletividade era sempre vista como uma deformação possível de ser corrigida. Na medida em que o ensino primário e secundário se expandisse como ensino universal, a Universidade também estaria aberta para todos, estabelecendo um sistema de igualdade de oportunidades onde as únicas diferenças a vigorar seriam aquelas do mérito pessoal.

Nesta circunstância Demo (1994, p. 18) nos instrui: “dentro de um sistema tão desigual como o capitalismo subdesenvolvido, a política social recobra ainda maior necessidade, assumindo desafios obviamente mais arriscados”. Ter condições de acesso a uma educação pública e de qualidade no Brasil, ao longo dos anos tem se caracterizado, fora raras exceções, como um desafio árduo para a maioria esmagadora de nossa população. Ainda mais quando nos referimos ao ensino superior que, como tal, sempre foi visto em nossa sociedade como um privilégio, especialmente na graduação e, com maior limitação de acesso ainda, na pós-graduação. Desta forma, de efeito, acessível somente para aquelas pessoas que são oriundas de famílias com rendimento médio mensal alto, tornando, neste interim, premente o desenvolvimento de ações de assistência estudantil para que seja possível expandir a participação das classes de menor poder aquisitivo na mencionada categoria de ensino, ao passo em que se possibilita maiores condições para a sua continuidade, ampliando a chance de permanência ao longo do curso superior escolhido.

Com esta mesma visão, podemos ainda entender que a educação superior desempenha grande importância para o desenvolvimento e o crescimento pessoal e da sociedade. Ela exerce papel fundamental no desenvolvimento do pensamento e da consciência crítica, na produção intelectual e cultural, bem como na construção e disseminação de saberes. Tem ainda um papel relevante na formação de pessoas com visão de mundo ampla e dialética, formadoras de opiniões, que assumem uma postura de aprendizado contínuo e investigativo no decorrer da experiência acadêmica (Dourado; Catani; Oliveira, 2004; Assis; Oliveira, 2013).

Torna-se importante ressaltar que os resultados dos investimentos em educação não aparecem imediatamente, eles serão visíveis somente anos depois. De acordo com Barros e Mendonça (1997 apud Cardoso, 2006) os investimentos em educação influenciam no desenvolvimento socioeconômico de um país, pois influenciam na capacidade produtiva, na empregabilidade, no acesso à renda, na expectativa de vida, na diminuição da marginalidade, na fertilidade, na qualidade de vida e na redução da pobreza.

Pode-se aferir o grau de desenvolvimento de um país pela quantidade de recursos que são injetados em seu sistema de ensino. Conforme verifica-se em relatório técnico, sobre o tema educação, divulgado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2023, que tem sede em Paris e reúne, em geral, os países mais avançados do mundo, mostra que o gasto por aluno no Brasil é o terceiro pior entre 43 países analisados, o que representa pouco mais de 1/3 da realidade média verificada nos países ricos. O Brasil

investe anualmente algo em torno de US\$ 3.583, por aluno, isso levando em conta todos os investimentos públicos na educação. Esclarecendo que tal investimento, grosso modo, o cálculo é feito dividindo o valor investido pelo Estado pelo número de matrículas efetivadas no ensino fundamental e ensino médio, excluído o ensino superior.

Nesta constatação, a média de investimentos entre as nações que integram a OCDE ficou em US\$ 10.949, à medida que, no Brasil, esse investimento não passou de US\$ 3,6 mil, por aluno. Para se ter uma ideia, países latino-americanos como: Argentina (US\$ 3.975), Colômbia (US\$ 4.269) e Chile (US\$ 6.774) investem valores maiores. Por outro lado, quando se analisa os países que mais investem em educação, identificamos na primeira colocação: Luxemburgo, investindo US\$ 26.370, por aluno, anualmente, ou seja, quase 8 vezes mais que o Brasil.

A insuficiência de investimentos públicos em educação reflete no desempenho estudantil dos alunos desde a fase inicial até chegar ao ambiente acadêmico. É o que mostra Ranking da educação, no qual o Brasil está nas últimas posições no Pisa 2022; com base nas notas de 81 países avaliados em matemática, ciências e leitura. Embora tenha ficado estável em relação a 2018, sem grandes perdas, Brasil tem dados preocupantes: está bem abaixo da média da OCDE nas três disciplinas.

Um país com crescimento pífio em educação, certamente, não terá bons resultados em várias áreas de atuação, incluindo a econômica, conforme corrobora Cardoso (2006, p. 26) no qual é enfatizado a importância de se realizar investimentos em educação:

Não se pode afirmar que um alto nível de educação para toda a população garantiria um alto nível de crescimento econômico. Mas pode-se afirmar que se a população não tiver um nível mínimo de educação o crescimento econômico poderá ficar comprometido justamente pela importância dessas funções da educação para o crescimento econômico.

O reflexo do baixo investimento em educação no país pode ser verificado nos índices educacionais obtidos pelo sistema educacional do Brasil. Segundo o levantamento “*Education at a Glance 2023*”, também elaborado pela OCDE, e publicado no final de 2021, aponta que apenas 21% dos jovens brasileiros, com idade entre 25 e 34 anos, conseguiram concluir o Ensino Superior. O mesmo estudo revela ainda que essa é a média mais baixa entre os países analisados na América Latina que tinha participantes como: Argentina (40%), Chile (34%), Colômbia (29%) e Costa Rica (28%). Esse levantamento da OCDE mostra que a referida média, constatada somente entre os países pertencentes à OCDE, foi de 44%.

A insuficiência de recursos públicos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, empurra as deficiências educacionais dos alunos para frente, ou seja, para o ensino superior, onde as dificuldades e barreiras ficam ainda mais evidentes e podem ser fator determinante de impossibilidade de continuidade dos estudos. Além das deficiências educacionais ainda existem grande parte dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fatores que, se somados, aumentam consideravelmente as chances de não permanência dos discentes, sobretudo nas IFES.

Consoante Pacheco e Ristoff (2004), a realidade da Educação Superior no Brasil, comparada aos nossos vizinhos da América Latina e com países desenvolvidos, deixa muito a desejar, não só em termos qualitativos como em quantitativos, sobretudo no que tange à oferta de cursos. A demanda para o ingresso na educação superior no Brasil é muito visível e transparente, basta que se observe o número de candidatos que se inscrevem anualmente para participar dos certames seletivos para ingresso no sistema de Educação Superior, sobretudo nos cursos de graduação, para vermos que a quantidade de vagas ofertadas é inferior à demanda.

Em países com elevados índices de desigualdade social como o Brasil, os gestores e políticos precisam desenvolver políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior públicas, em especial, aos pertencentes as classes

menos favorecidas economicamente. Os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, terão muitos obstáculos a superar, além dos financeiros propriamente ditos.

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

Nas duas últimas décadas, a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos, como por exemplo, o aumento do número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes (Ristoff, 2014). Com o crescimento das universidades brasileiras por meio de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e, também, do Programa Universidade para Todos (PROUNI), houve a implementação de novas políticas públicas no ensino superior (Alves; Gaydezka; Campos, 2018). Para tanto, foram necessários grandes investimentos em infraestrutura como a criação de novos campus em todo o Brasil, bem como a oferta de novos cursos e consequentemente, o aumento da oferta de vagas no ensino superior público (Alves; Gaydezka; Campos, 2018).

Alinhado a esta perspectiva, com vistas a ampliar a realidade acima exposta, o Governo Federal, na tentativa de reduzir a saída de alunos e ampliar o número de vagas nas IFES, principalmente no período noturno, editou o Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, o qual institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Com o novo programa, mais uma vez, fica nítida a tentativa do governo de implementar uma reforma nas universidades federais, buscando, dentre outras coisas, aumentar o número de cursos de graduação e da quantidade de alunos matriculados nas IFES.

No entanto, desta vez o governo propõe com o REUNI que as universidades apresentem suas propostas, diferentemente de outras ocasiões em que as propostas já vinham prontas, de cima para baixo, saindo de uma política autoritária e acenando para a implantação de uma política mais participativa. Com tal conduta política o governo, provavelmente, deve ter percebido que as universidades, mesmo com infraestrutura desenvolvida e com novos espaços físicos, permaneciam com diversas vagas ociosas, e o foco naquele momento foi de melhorar as taxas de matrícula no período noturno, pois, havia a oferta de poucos cursos neste turno.

O governo compreendeu que apenas com a abertura de cursos noturnos, restaria somente a necessidade de realização de concurso público para contratação de professores e técnicos administrativos, o que tornaria possível a ampliação substancial do número de vagas, no intuito de reduzir, por consequência, a ociosidade noturna nas universidades. Nesta nova estratégia de expansão das universidades seria aproveitado toda a infraestrutura já existente e oferecida pelos cursos diurnos, sendo necessário, além da convocação de novos servidores, a aquisição de novos equipamentos e efetivação de módicas adaptações nos espaços físicos e curriculares dos cursos de graduação existentes.

Como a visão do governante foi alterada, por intermédio do REUNI, o governo acena com vastos recursos financeiros, para todas as IFES que conseguiram ampliar a quantidade de vagas, tendo em vista que foi criada uma política pública, na qual se permitiu que recebesse mais recursos aquelas universidades que implementassem mais vagas. Pode-se observar essa nova metodologia de distribuição de recursos, pois, conforme consta no decreto de criação do REUNI, o MEC ficou responsável por: “destinar ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas...”

A implementação do REUNI pode ser considerada exitosa já que todas as universidades federais à época aderiram ao programa, ou seja, 100% das universidades federais apresentaram planos de expansão. Como se tratava de uma participação voluntária e condicionada à

apresentação de projeto próprio de cada universidade, sendo respeitado a autonomia e a vocação institucional de cada uma, o programa proporcionou uma atratividade coletiva descomunal.

Em 2007, a meta prevista pelo MEC, com o REUNI, era dobrar o número de estudantes de graduação nas universidades federais nos próximos 10 (dez) anos. Em 2007, essas instituições ofereceram 133.941 vagas de ingresso. Com a implementação do REUNI, o MEC pretendia que esse número saltasse para 229.270 em 2012. Como dito anteriormente, uma das metas acordadas, propunha que deveriam ser alcançadas, a partir do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos, já existentes nas próprias universidades federais ou resultantes de planejamento advindos dos projetos de expansão propostos por cada universidade participante.

Outra meta do REUNI dizia respeito à relação professor-aluno, a ideia era que cada instituição possa se planejar, de maneira autônoma, para se alcançar a meta de, pelo menos, 18 alunos por docente. Em 2007, essa relação era de 10 (dez) por 1 (um). Neste mesmo prazo, o programa planejava ainda aumentar a taxa de conclusão dos cursos de graduação em 90%, além de, é claro, ampliar a oferta do ensino superior no período noturno e, assim, democratizar o acesso à graduação.

Neste novo contexto, o ambiente acadêmico sofreu expressiva ampliação nas condições de igualdade ao acesso do ensino público federal, principalmente, com a inovação trazida pelo sistema de seleção e acesso de discentes ao ensino superior, ocorrido em 2010, com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que tinha como objetivo universalizar o processo de ingresso de alunos nas universidades públicas e privadas, através de um único e periódico exame, encerrando de vez a necessidade de aplicação de prova individual para cada instituição aferir os conhecimentos dos candidatos e fazer a seleção dos melhores, além de acabar com as barreiras geográficas, pois, a aplicação do exame está programada para ocorrer de maneira universal e simultânea em todo o país.

Destacamos, por oportuno, ulterior política implementada no país, que também contribuiu, de maneira notável, com o aumento da democratização do acesso ao ensino superior foi a regulamentação, por intermédio da Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, do sistema de cotas raciais e sociais, política que efetivamente possibilitou que as pessoas negras e aquelas em situação de vulnerabilidade social tivessem condições igualitárias de acesso ao ensino superior.

Com a alteração das condições de acesso o REUNI caracterizou-se por trazer uma dinâmica de crescimento das universidades federais, o que proporcionou um significativo aumento no orçamento, contudo, com prazo pré-determinado. O programa elevou o número de alunos, de cursos e, especialmente, da infraestrutura das IFES. No entanto, com o término do período de vigência do programa, cessaram também os repasses de recursos financeiros e os orçamentos das instituições voltaram a sofrer com os drásticos cortes e contingenciamentos, como já ocorria antes, ano após ano, situação essa que colocava em risco agora a manutenção das novas atividades acadêmicas que foram incrementadas e aquelas ainda em fase de desenvolvimento, com os recursos que foram proporcionados pelo REUNI.

Os impactos nas IFES, com a implantação do REUNI, começaram a ser observados com o aumento no número de matrículas, em sua maioria, via SiSU. A democratização do acesso ao ensino superior, resultante da ampliação do número de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), cursos e vagas, da interiorização dos campi das mesmas instituições, da maior mobilidade territorial via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/SiSU) e da reserva de vagas para estudantes com origem em escolas públicas, por meio de cotas (Renda, PPI – Pretos, Pardos e Indígenas - e Pessoas com Deficiência), modificou-se radicalmente o perfil da recente geração de discentes dos cursos de graduação das universidades federais, por conseguinte da UFG.

Em relação as providências adotadas pela UFG com a instituição do REUNI, percebeu-se que a universidade optou por criar uma Comissão Técnica, instituída pelo Conselho Universitário (CONSUNI), que teve como objetivo a elaboração de proposta para adesão da UFG ao referido programa. Dentre outros pontos, a adesão previa a elaboração de projetos que previam a ampliação de vagas em cursos de graduação e de pós-graduação já existentes, bem como a abertura de novas turmas e criação de novos cursos, a grande maioria deles nos turnos vespertino e noturno.

No que se refere às metas de expansão da UFG com o Plano Reuni, entre os anos de 2007 a 2012, o plano era que as matrículas nos cursos presenciais passassem de 18.431 para 31.987; a taxa de conclusão dos cursos de graduação aumentasse de 65% para 90%; o número de projetos de extensão crescesse de 401 para 980, mais a implantação de 200 bolsas para mobilidade estudantil para manutenção do aluno em outra cidade; o aumento de 60% no número de alunos envolvidos em programas de iniciação científica e a realização de concurso público para o preenchimento de 482 vagas para servidores docentes e mais 300 vagas para servidores técnicos-administrativos.

Como visto acima, o projeto da UFG era bastante ousado, pretendia-se criar 29 novos cursos na instituição, sendo 22 na sede da universidade na capital Goiânia, e outros 7 cursos nos municípios com regionais fora de sede, com 4 cursos em Jataí e 3 cursos em Catalão, com previsão de aumento de mais de 10 mil matrículas em cinco anos. Isso faria com que se passasse dos atuais 88 cursos para 117. O aumento do número de cursos, de novas turmas e de vagas nas graduações já existentes representariam um incremento de 2.482 novas vagas no vestibular da universidade, um aumento de 62,62% em relação às vagas que a UFG já oferecia em seu processo de seleção regular. Para todo esse processo de expansão estava previsto investimentos da ordem de R\$ 133,4 milhões a serem aplicados nos próximos cinco anos.

O impacto não poderia ser diferente, na Universidade Federal de Goiás (UFG), o Reuni influenciou positivamente tanto no planejamento acadêmico como na gestão da universidade, fazendo com que a instituição passasse, no período de 2008 a 2015, de 13 mil estudantes para mais de 25 mil, além de duplicar a área construída e ampliar significativamente o número de cursos de graduação e de pós-graduação.

2.3 - O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Antes de falar propriamente do PNAES, convém, contextualizar a assistência estudantil no Brasil. Kowalski (2012), esclarece que ao realizar uma investigação bibliográfica sobre a formalização da assistência estudantil no Brasil, considerando aspectos sociopolíticos e econômicos do país, sistematizou seu percurso histórico em três fases distintas. A primeira fase corresponde a um longo período, partindo da criação da primeira universidade até o período de “redemocratização” política do país. A partir desse momento, uma segunda fase inicia-se em meio a um espaço favorável para o desenvolvimento de uma série de debates e projetos de leis que resultaram em uma nova configuração da política de assistência estudantil nas universidades brasileiras. A terceira fase, por sua vez, abarca um período de expansão e reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), seguindo até os dias atuais.

A trajetória histórica da assistência estudantil tem sua origem na década de 1930 com os programas de alimentação e moradia universitária, a primeira ação de assistência estudantil ocorreu com a construção da Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro em 1929. Durante o governo de Vargas, a casa recebeu grandes doações do governo federal, no entanto, esses investimentos apresentavam uma perspectiva de apoio e solidariedade aos estudantes, sem conotações políticas de direitos (Araujo, 2007). Nesse período, o ensino superior estava se organizando no país e a assistência estudantil era realizada “através de investimentos em

instituições na tentativa de integrar a comunidade acadêmica e acomodar os estudantes de forma satisfatória” (Silveira, 2012, p.53).

Assim, cabe ressaltar que a luta por assistência estudantil já existe a tempos, desde a inauguração das primeiras universidades públicas no Brasil e, com maior destaque, nas décadas posteriores ao ano de 1980, período em que ocorreu significativa mobilização de movimentos sociais que reivindicavam o desenvolvimento de uma legislação específica que trata-se de Diretrizes de Bases da Educação, visto não haver um projeto de âmbito nacional que cuidasse da assistência estudantil e, mais precisamente, da permanência dos jovens nas universidades públicas.

Depreende-se que a época, no ensino superior, não haveria nenhuma determinação lógica-normativa que pautasse a concretização da assistência estudantil, pelo simples fato dos gestores públicos fazerem o direcionamento de recursos públicos apenas para “satisfazer” as necessidades básicas dos estudantes beneficiados, sem a existência de critérios formais para analisar seus resultados, o que deixa grande margem para a discricionariedade dos gestores para implementar projetos, ou seja, cada instituição de ensino agiria de acordo com a sua vontade, permitindo-nos concluir que seriam basicamente ações de cunho incremental. Neste sentido, as ações de assistência ao discente devem ser concebidas como um direito, e não como concessão, favor, gasto desnecessário ou meramente investimento voltado para, tão somente, formação de mão de obra qualificada (Dutra; Santos, 2017, p. 162).

Cumpre esclarecer nesta contextualização histórica, que o PNAES nasceu de um esforço conjunto tanto do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), quanto da União Nacional dos Estudantes (UNE), numa luta para assegurar direitos de assistência estudantil no país (Nascimento; Monteiro; Teixeira, 2016).

A institucionalização da assistência estudantil ocorreu com a publicação da Portaria Normativa n.º 39 do Ministério da Educação (MEC), de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com uma atuação mais centralizada em combater desigualdades sociais e regionais, assim como, ampliar o acesso e permanência do estudante de graduação nas universidades.

Posteriormente, buscou-se ampliar seus objetivos, diante dos enormes desafios advindos da mudança de perfil dos ingressantes causado, principalmente, pelas políticas e programas de democratização e ampliação do acesso ao ensino superior. O PNAES é hoje a principal Política de Assistência Estudantil existente no Brasil, cuja implementação está a cargo do Ministério da Educação (MEC), está à disposição para atender todas as IES do país. Em 2010, essa política transformou-se no Decreto n.º 7.234/2010, que busca fornecer subsídios para a permanência dos alunos de baixa renda nos cursos de graduação presencial, visando a contribuir para que haja um melhor desempenho acadêmico do aluno contemplado, evitando a repetência e, principalmente, a evasão universitária.

Em sendo a maior política pública de assistência estudantil em vigor no país, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Pode-se entender que, na realidade, o PNAES pode ser descrito como uma política pública voltada para tentar consolidar o acesso e, ao mesmo tempo, aumentar a permanência dos alunos nas IFES no país. Neste aspecto, o PNAES se refletiu também como uma política voltada para a ampliação de vagas a serem ofertadas no ensino público superior. Para entender a abrangência desta política necessário analisar seus objetivos. O artigo 2º do referido decreto presidencial que regulamenta o PNAES, estabelece os seguintes objetivos:

- 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, 2024).
(BRASIL, 2010a) (**grifo nosso**)

Além disso, faz-se necessário compreender a importância de proporcionar ao aluno a disponibilidade do benefício durante todo o período de sua graduação, sendo fundamental, desta forma, compreender os critérios de concessão e exclusão dos alunos dessas ações assistenciais. De acordo com Araújo (2003, p. 99), pode-se analisar na seguinte ótica:

A discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância, o Brasil é um dos países onde se verifica uma das maiores taxas de desigualdade social, fato visível dentro da própria universidade, onde um grande número de alunos que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressou em situação desfavorável frente aos demais, sem ter as mínimas condições socioeconômicas de iniciar, ou de permanecer nos cursos escolhidos. Além do que, percebemos que a assistência estudantil pode ser trabalhada sob diferentes perspectivas: de um lado como direito, e de outro, como investimento.

Evidentemente, para que o PNAES possa se consolidar como política pública de Estado, necessário sua transformação em lei, uma vez que um decreto presidencial traz características de temporalidade e, no campo político, pode ser facilmente alterado ou mesmo extinto pelo presidente que estiver no poder, ficando sua existência condicionada às intenções de governos, que, como a história tem mostrado, são transitórias e não perenes.

Vale ressaltar que a transformação do PNAES em política pública ocorreu durante o desenvolvimento desta pesquisa, mais precisamente no dia 3 de julho de 2024, com o advento da Lei nº 14.914/2024. Nesta ocasião a política visa, além de ampliar, também garantir condições de permanência e êxito acadêmico dos estudantes matriculados nas instituições federais de educação superior e de educação profissional e tecnológica. A PNAES política de estado é formada por uma série de programas do governo federal e de ações já realizadas por universidades e institutos federais, que objetivam fortalecer a assistência estudantil e o enfrentamento da evasão.

Uma política da envergadura do PNAES merece ser avaliada do ponto de vista de seus resultados. Para que não pare dúvidas acerca do rendimento atingido com investimento público em assistência estudantil, convém estudar o alcance de seus efeitos sobre os estudantes beneficiados e possíveis resultados advindos de sua implementação, pois, poderão dar um suporte maior para futuras pesquisas e, além disso, permitir a formulação de sugestões que visem a melhoria e até mesmo a ampliação desta política pública.

As ações de assistência estudantil a serem desenvolvidas pelas IFES, com suporte do PNAES, deverão levar em consideração suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e, ainda, aquelas que atendam às necessidades identificadas dentro do seu corpo discente, de modo particular. Por isso, segundo as normas da política, caberá à cada IFES a definição dos critérios, assim como das metodologias a serem aplicadas para a seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados. Tudo isso levando em conta o que preceitua o decreto de criação do PNAES, no art. 4, em seu parágrafo único, que assim diz:

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. (BRASIL, 2010)

Fica claro, com base no excerto acima, a grande responsabilidade das IFES em gerir não apenas os recursos financeiros obtidos, mas, sobretudo, os cuidados que devem ser observados com relação à implementação da política pública, com especial atenção a ser despendida com a organização, a forma e os critérios que deverão ser observados pelos reais interessados, para

somente então, selecionar de maneira democrática, aqueles estudantes, dentre muitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na instituição, que serão selecionados como beneficiários de seus programas/bolsas.

Pressupomos que a análise da condição socioeconômica, como fator de desigualdade no desempenho acadêmico, deva ser colocada em patamar elevado em relação a outros fatores durante o estudo, visto que os interessados aptos a participar da política assistencial tem de ser, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou possuir renda familiar *per capita* de, no máximo, um salário-mínimo e meio.

A atenção minuciosa dos gestores públicos não deve estar afeta apenas durante o processo de seleção e acesso desses estudantes aos diversos programas de assistência estudantil. Isso deve ocorrer de modo preventivo, no que se refere as situações de aprimoramento e acompanhamento do desempenho acadêmico, além do exercício da prudência, por parte dos gestores públicos, para executar uma análise assertiva dos contextos de evasão, do desempenho acadêmico, da retenção e, por fim, da diplomação que podem ser causados, especialmente, pela falta de condições financeiras dos alunos.

Assim, diante de inúmeros desafios, envolvendo tanto o futuro da vida acadêmica de inúmeros alunos, assim como das consequências advindas dos relevantes investimentos financeiros realizados pelo poder público, impensável não desdobrar distinta atenção para compreender se o processo está ocorrendo como deveria e que tipo de resultado está sendo gerado com a execução da política pública. É a exigência que está contida no art. 5, parágrafo único, disposta do seguinte modo:

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no caput, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no caput do art. 2º; e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES. (BRASIL, 2010a)

Em virtude disso, imperioso compreender se a finalidade dos recursos destinados para as ações e atividades da assistência estudantil na universidade estão sendo atingidas e, mais, avaliar o que está sendo feito é de fundamental importância para o estabelecimento de prioridades e parâmetros, determinando os limites das ações e atividades para o atendimento às demandas elementares e que não param de aumentar.

Percebe-se que os recursos alocados pelo PNAES têm sido de fundamental importância para a implementação dos programas de assistência estudantil, não apenas no âmbito da UFG, no entanto, ainda são insuficientes em razão do crescimento de demandas ocorridas nos últimos anos, principalmente com a inclusão de diversos segmentos sociais nas universidades. Neste sentido, ainda existe um longo caminho a ser trilhado para alcançar a tão almejada democratização no ensino superior público.

Com o crescente aumento de perfis de estudantes com necessidades sociais a serem atendidas, o PNAES, em suas 10 (dez) áreas de abrangência (alimentação, moradia, transporte, creche, inclusão digital, esporte, saúde, cultura, apoio pedagógico e inclusão de estudantes com deficiência física e déficit de aprendizagem) constitui-se em um importante mecanismo de acesso a direitos sociais básicos dos estudantes para que eles tenham condições qualificadas e econômicas mínimas de permanência nas instituições de ensino.

Deste modo, este trabalho irá utilizar o termo vulnerabilidade socioeconômica para identificar situações de desigualdades, frequentes na Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Segundo o PNAS, consideram-se, em situação de vulnerabilidade social:

“os indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou,

no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2004).

Nesta ótica, quando falarmos em vulnerabilidades em termos gerais, interessa-se pela condição decorrente da pobreza e da privação (ausência de renda, precário ou inexistente acesso aos serviços públicos), da fragilização de vínculos afetivos, relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras). Tem-se claro que não se trata, simples e exclusivamente, de uma condição de renda, na medida em que é possível estar vulnerável em muitas situações sem que sua renda familiar mensal *per capita* esteja abaixo dos parâmetros do PNAES. Mais do que isto, vulnerabilidades distintas podem se combinar, multiplicando seus efeitos. Não obstante parta de uma percepção ampla das vulnerabilidades e busque sempre captá-las no público observado, neste estudo serão recorrentes as análises relativas à variável de recorte “renda familiar mensal *per capita*”. A razão para tal encontra-se no próprio PNAES. O Programa define o público-alvo das políticas por ele financiadas através do perfil de renda familiar mensal *per capita* de “até um e meio salários-mínimos”.

Com efeito, para que esta pesquisa cumpra os objetivos de aclarar as consequências que os programas de assistência estudantil podem causar aos discentes atendidos em situação de vulnerabilidade social, até mesmo com a instrumentalização desta política de assistência, optou-se por enfatizar as questões que envolvem da privação de renda.

Em um sentido mais interdisciplinar, para Volpi (1996, p. 17-18), entende-se que:

a universidade deverá produzir o saber buscando o equilíbrio entre o conteúdo social e a excelência acadêmica especificamente profissional, num explícito comprometimento com a elevação das condições de vida a níveis mais dignos e fraternos, numa significativa interação com o entorno social onde se situa, cumprindo, assim, o papel que cada vez mais é chamada a desempenhar.

Um assunto que, por vezes, não é devidamente observado e que deve ser ponto de constante atenção, refere-se à relação de interdependência existente entre as diversas ações objeto do PNAES. As áreas abrangidas, apesar de serem empenhadas com base em demandas reais dos discentes, representam necessidades que precisam ser supridas de modo simultâneo. Nesta visão, não adiantaria uma instituição focar no atendimento das carências relacionadas à moradia estudantil e não assistir o aluno nas suas necessidades de alimentação, por exemplo. Pois, se em uma dessas áreas prioritárias ficar sem a devida assistência, isso poderá ser fator determinante para a evasão do aluno.

Nesse sentido, o PNAES combate a evasão e absorve para si uma responsabilidade enorme de promover a permanência na universidade.

Desse modo, quando o governo investe em políticas públicas de permanência no ensino de nível superior, está investindo em capital humano, criando externalidades positivas que são responsáveis por parte do crescimento econômico. Não há como discordar sobre os benefícios externos da educação, pois ela não somente eleva a renda do indivíduo que a detém, como também, da sociedade como um todo. Neste raciocínio, Borjas (2012, p. 257) evidencia que:

Deixando de lado nosso interesse pessoal em saber se estamos fazendo um bom negócio com a nossa educação universitária, a taxa de retorno da educação tem um papel importante em muitas discussões sobre políticas públicas. Por exemplo, argumenta-se que subsidiar os investimentos em educação e outras atividades de aprendizado é a maneira mais segura de melhorar o bem-estar de trabalhadores de baixa renda e em desvantagem.

Enfim, é inevitável compreendermos quais são as vantagens proporcionadas pelo PNAES nas IFES de todo o Brasil e, no caso específico deste trabalho, na UFG, no que concerne às políticas públicas e sociais de assistência estudantil voltadas à educação superior. Será uma constante preocupação nesta pesquisa a análise dos impactos causados por sua implementação, sendo necessária a realização de avaliação e comparação dos resultados para possibilitar uma discussão plausível, até a respeito de sua própria existência e continuidade.

2.4 - Os Indicadores Educacionais na UFG: Evasão, Retenção e Diplomação

A UFG é uma instituição pública de ensino, pesquisa e extensão, que objetiva produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com a transformação e o desenvolvimento da sociedade. Ao longo dos seus mais de 60 anos de história, a UFG diversificou e ampliou sua atuação e, atualmente, possui 104 cursos de graduação presenciais e 22 mil estudantes, distribuídos em três campus nas cidades de Goiás, Aparecida de Goiânia e Goiânia.

No período delimitado para a realização desta pesquisa, ou seja, de 2010 a 2019, a UFG ainda tinha unidades acadêmicas especiais que funcionavam como regionais da universidade, uma localizada na região sudoeste, no município de Jataí e outra situada na região sudeste, no município de Catalão, conhecidas institucionalmente como: Regional Catalão e Regional Jataí, respectivamente. Posteriormente, com a sanção da Lei n.º 13.635 e Lei n.º 13.634 em 2018, pelo então presidente Michel Temer, foi aprovada a criação, por desmembramento da UFG, das mais novas universidades do Centro-Oeste: a Universidade Federal de Jataí (UFJ) e a Universidade Federal de Catalão (UFCAT), respectivamente.

Por questões metodológicas de pesquisa, em função da descontinuidade de dados e possível interferências nos resultados da pesquisa, decidiu-se pela não utilização de dados relacionados a UFJ e UFCAT, enquanto eram regionais da UFG, e uso tão apenas de dados oriundos da Regional Goiânia, tendo em vista a ausência de situações como as descritas acima, além de outros empecilhos que pudessem ter algum potencial de causar vieses na pesquisa.

Além disso, convém dizer que a UFG possui um polo na cidade de Firminópolis. Na capital, a universidade conta com o Câmpus Aparecida de Goiânia, o Câmpus Colemar Natal e Silva (Praça Universitária) e o Câmpus Samambaia. Na Regional Goiás, a UFG oferece 7 cursos divididos em duas Unidades Acadêmicas Especiais. Além da graduação, a UFG atua na Educação Básica, e ainda oferece 78 cursos de pós-graduação *stricto sensu* entre mestrados, doutorados e mestrados profissionais, com mais de 4.200 alunos.

Com tamanha importância e relevância da UFG no cenário da educação superior, tanto em Goiás como no Brasil, e considerando ainda a grande quantidade de alunos ativos, bastante significativo, por conseguinte, devem ser os investimentos públicos para tentar manter os discentes vinculados à universidade. Por esta razão foi escolhida como objeto da pesquisa em comento.

Para buscar entender os fatores que podem causar algum tipo de impacto em uma política pública a expertise deste trabalho se fundamentará em indicadores educacionais da instituição. Tais indicadores se constituíram com base no que é a própria política em si, instrumentos capazes de sintetizar os aspectos da realidade social atingida, de processos ou de resultados alcançadas pela política.

Uma instituição pública, como é o caso da UFG, depende de investimentos e políticas públicas para conseguir manter o aluno em sala de aula. A UFG, assim como grande parte das universidades públicas federais eram consideradas elitistas, pois, grande parte de seus alunos eram oriundos de escolas particulares e tinham renda média mensal muito acima da grande maioria da população brasileira. Só para se ter uma ideia, no ano de 2007, mais de 90% dos

alunos do curso de medicina tinham cursado o ensino médio em escola privada, segundo relatório de ingressos nos cursos de graduação da UFG, elaborado pelo Centro de Seleção – CS, atualmente, conhecido como Instituto Verbená - IV.

Inicialmente, pretendia-se averiguar apenas os dados da evasão entre alunos atendidos e não atendidos pelos PNAES. Contudo, para obter um olhar mais abrangente e com possibilidades de resultados mais condizentes com a realidade da UFG, é fundamental analisar outros fatores que, em conjunto com a evasão, fazem com que o aluno não dê continuidade no curso superior escolhido. Desta forma, o presente trabalho acrescentou em seu escopo os dados da retenção e da diplomação, os quais em conjunto com a evasão serão melhor explicados adiante.

Na UFG, percebeu-se uma preocupação com o assunto evasão, visto que, ao analisar o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documento que consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aprovado para o quadriênio de 2018 – 2022, já era assinalado uma apreensão com os estudantes que, por razões diversas, não conseguiam concluir seus cursos. O PPI asseverava que:

[...]a ampliação do acesso e diversificação do perfil dos estudantes da UFG criaram novas demandas e novos desafios, tanto em termos acadêmicos quanto no que diz respeito à necessidade de maiores investimentos para a manutenção, com qualidade, das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades. De forma relacionada, muitos dos estudantes possuem carências básicas e dificuldades em se manter na Universidade, aumentando a evasão e certamente afetando as metas de formação de recursos humanos, criando um efeito de retroalimentação negativa para a sociedade. **Há que se diminuir a evasão e melhorar as condições de permanência na Universidade, reforçando as políticas de assistência estudantil.** [...] (grifo nosso)

Na gestão superior da UFG, o tema mencionado tem sido objeto de constantes discussões institucionais. No Plano de Desenvolvimento Institucional seguinte, relativo ao período de 2023 a 2027, dentre o rol de objetivos estratégicos, documento resultante de um amplo movimento da comunidade acadêmica e de participação de grupos de trabalhos iniciados em 2022, definiu-se como objetivo estratégico do plano estratégico da UFG, relacionado ao ensino, o seguinte item: “2. Aumentar o índice de permanência e de sucesso estudantil;(...)”. (PDI-UFG, 2023, p.117)

Nesta conjuntura, a realização de avaliação de políticas e programas públicos com o intuito de compreender quais fatores afetam positivamente para fortalecer a permanência do estudante no curso de graduação escolhido, poderá proporcionar, por consequência, em redução nos índices de evasão e retenção, assim como, no aumento dos números de estudantes diplomados da UFG

Nas IFES, em geral, há uma série de preocupações que são recorrentes entre os gestores públicos, interessa os relativos ao campo acadêmico da graduação, por isso, neste estudo optou-se por utilizar os dados no que diz respeito a: evasão, retenção e diplomação. Ou seja, a não continuidade dos estudos ou a não conclusão de um curso de graduação, por parte de seus alunos, fato que pode ocorrer pelos mais variados motivos, como veremos mais adiante. No entanto, essa (des)continuidade nos estudos pode ter uma série de fatores que, de forma isolada ou em conjunto, contribuem para a sua interrupção, podendo ser citado com um desses fatores, o relacionado com a condição socioeconômica do discente.

Uma das situações acadêmico-administrativa que causam grande preocupação no âmbito de gestão das IFES, e de forma constante, é a desistência dos alunos de graduação no início ou no decorrer do curso, o que é tecnicamente denominado de "evasão". Além de representar um retrocesso no cenário social, acadêmico e econômico, ela significa também um grande sofrimento psíquico e emocional àqueles estudantes que, por alguma razão, precisaram

abandonar os seus cursos de graduação. Os fatores determinantes são considerados múltiplos e precisam ser compreendidos. Por ser um fenômeno complexo a evasão exige de nós uma avaliação mais cuidadosa.

No Brasil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) define os eventos que desencadeiam a evasão como (a) abandono (deixar de se matricular); (b) desistência (formalização junto da universidade); (c) exclusão por norma institucional; e (d) transferência (mudança de curso), sendo esta última circunstância considerada apenas uma adaptação, uma vez que o discente permanece determinado em cursar o ensino superior (Ristoff, 1999). No entanto, esta vaga ociosa onera o sistema e promove desperdícios econômicos e acadêmicos para toda sociedade (Cardoso, 2008).

A evasão escolar é um evento que apresenta maior incidência durante o primeiro ano de ensino superior. Este período é considerado como crítico por implicar na ruptura de etapas na vida do indivíduo, associado a inúmeras variáveis acadêmicas, financeiras e institucionais (Bernardo et al., 2017). Reduzir as taxas de retenção e evasão, assim como democratizar as condições de permanência dos discentes nas instituições de ensino superior são desafios dos gestores e profissionais da educação brasileira (BRASIL, 2010).

Conceituar evasão não é tarefa simples e nem recente. Por esta complexidade, é comum que muitos trabalhos não destaquem claramente o conceito utilizado e, naqueles em que se apresenta tal conceito, a maioria emprega a ideia de evasão do curso, entendida como a saída definitiva do estudante de um curso antes da devida conclusão do mesmo (Verdum; Fuidotti, 2014).

Para Mello et al. (2013), a evasão pode ser dividida em fatores internos e externos. Os fatores internos geralmente estão ligados à universidade, dentre eles podemos citar a desistência do curso pelo descontentamento com os métodos didáticos pedagógicos ou com a infraestrutura da universidade. Já os externos, são aqueles vinculados ao próprio discente, como a dificuldade de adaptação ao ambiente universitário, problemas de ordem financeira e pessoal ou o curso escolhido não era o que o discente esperava.

Os elementos relacionados à evasão e seus motivos, são algo que merecem atenção e devem ser objeto de estudo e de preocupação das instituições de ensino superior, principalmente, no que tange a coleta de dados, no momento em que o discente realiza seu pedido de desligamento da universidade (Alves; Gaydezka; Campos, 2018).

Há que se buscar outras formas de aclarar o conceito de evasão, sendo esta considerada em suas dimensões mais concretas, abordando as diferenças deste conceito entre: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior.

Segundo a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (1996), em vários trabalhos já realizados, é comum encontrar-se como divisão analítica das causas da evasão a subdivisão em dois grupos: o das causas internas e o das causas externas às instituições de ensino superior. Nesta perspectiva, os aspectos internos diriam respeito às normas de funcionamento dos cursos e às características de seus currículos, incluindo o regime de curso. Enquanto os aspectos externos relacionar-se-iam a determinantes de processos que têm reflexos internos aos cursos, mas que não se referem estritamente ao ambiente das universidades.

De acordo com Bueno (de 14 a 20 de junho de 1993), a evasão se distinguiria de "exclusão". Enquanto a primeira corresponderia "a uma postura ativa do aluno que decide desligar-se por sua própria responsabilidade"; a segunda opção "implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante". Já outros estudiosos distinguem evasão de "mobilidade", criticando a utilização de conceituação uniforme na abordagem de processos heterogêneos. Essa hipótese é apresentada, por exemplo, por Dilvo Ristoff (1995). Para ele "evasão" corresponde ao abandono dos estudos, enquanto

"mobilidade" corresponde ao fenômeno de migração do aluno para outro curso. Assim se manifesta o autor:

"Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades".

Segundo Lobo (2012), apesar da existência de regras definidas para o cálculo da evasão, existe uma dificuldade em apurar o número. Primeiramente, a autora menciona a necessidade de distinguir o tipo de evasão que se refere. Neste aspecto, ele pode ser relacionado a Evasão do Curso², a Evasão da IES³ e a Evasão do Sistema⁴. Em segundo lugar, é necessário realizar um "acompanhamento da corte", ou seja, verificar se o discente abandonou os estudos de forma temporária ou definitiva.

Nem sempre é possível acompanhar o que ocorre com cada discente, individualmente, o que se chama de acompanhamento da corte, apenas os grandes números são estudados, na maioria das vezes a partir da soma da Evasão do conjunto dos diferentes cursos de todas as IES que compõem o Sistema de Ensino Superior (LOBO, 2012, p. 7).

Este trabalho optou por adotar o conceito adotado pela Comissão de Estudos sobre Evasão e Retenção na UFG, que em relatório técnico seguiu a seguinte definição, a qual consta da construção do documento intitulado: "*Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior*" (Inep, 2017). De acordo com documento do INEP e da comissão da UFG, a evasão será definida como:

(...) saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior à de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. Obviamente, a interrupção do programa em decorrência de falecimento do discente não pode ser atribuída como insucesso, dado que, de forma geral, se trata de caso fortuito e não se pode presumir uma intencionalidade do indivíduo em interromper o curso, cessá-lo ou uma incapacidade do indivíduo de manter-se no programa educacional (INEP, 2017, p. 9).

Assim, por questão metodológica, buscando cristalizar de que tipo de evasão o trabalho se funda, foi definido como seu objeto de estudo a evasão dos cursos de graduação, considerada para efeito deste estudo, como: a saída em definitivo do aluno de seu curso de origem, sem consecução. Face ao exposto, para a finalidade deste estudo, importante frisar que a evasão será calculada considerando o desligamento do aluno do curso de graduação antes da diplomação, mesmo que o discente realize uma transferência de curso dentro da própria UFG. Desta forma, a evasão será conceituada do ponto de vista dos cursos de graduação e não da universidade ou da Rede Federal de Ensino.

² A evasão do curso refere-se à situação em que o discente abandona o curso por qualquer razão. Ele pode mudar de curso e permanecer na mesma instituição de ensino. Neste tipo de evasão o discente pode mudar para outro curso de outra IES. Por fim, pode abandonar seus estudos superiores.

³ A evasão da IES ocorre quando o discente deixa a IES, mas permanece no sistema de ensino superior. Em outras palavras, ele muda e/ou transfere para outra IES.

⁴ A evasão do sistema refere-se à situação em que o discente abandona o curso, deixa a IES e não retorna ao sistema de ensino superior.

Outro fenômeno que pode ser impactado pela ação das políticas públicas de assistência estudantil é o da retenção. Sua definição não requer aprofundamento para seu correto entendimento. Por isso, recorreremos nesta pesquisa ao documento intitulado: “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”, no qual a Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras entendeu a retenção como:

[...] a situação em que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular e mesmo não tendo concluído o curso, o aluno se mantém ou consta como matriculado na Universidade” (BRASIL, 1996, p. 23).

Uma das causas da retenção é o que conhecemos no meio acadêmico como trancamento de matrícula. Na UFG, caso o estudante não renove a matrícula no ano/semestre subsequente ao trancamento, poderá ocorrer o seu desligado, ou seja, ser mais um aluno evadido na universidade.

O trancamento de matrícula ainda acarretará suspensão total das atividades acadêmicas do estudante junto à UFG. Entretanto, enquanto estiver formalmente com a matrícula trancada, o estudante permanecerá vinculado à UFG; contudo os períodos trancados não serão computados para efeito de tempo de integralização curricular.

A realização do procedimento de trancamento de matrícula é algo razoavelmente simples de ser executado e sua autorização ocorre de acordo com o prazo definido em calendário acadêmico anual da UFG. O trancamento é previsto pelo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) e seus detalhes constam nos artigos 72 a 81.

Estabelecida a definição de evasão e retenção, para sua aplicação, este trabalho planeja selecionar os microdados do Censo da Educação Superior, disponíveis na base de Dados Abertos do INEP, os dados contidos na Plataforma Analisa UFG e conjunto de informações disponibilizadas pela UFG, via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC/UFG), o que permitirá considerar não apenas uma visão interna de cada curso da UFG, mas também a possibilidade de entender a sua situação no contexto institucional e nacional, possibilitando uma comparação ampla entre as taxas estudadas na rede de Ensino Superior como um todo.

Nesta pesquisa foi utilizada, entre outros indicadores educacionais, a Taxa de Evasão do Curso⁵. A UFG, em cada ano, realiza o cálculo da taxa de evasão pela soma de alunos transferidos ou desvinculados do curso sobre o total de estudantes, com o uso do cálculo a seguir:

$$\text{Taxa de Evasão do Curso (\%)} = (\text{Desvinculados} + \text{Transferidos}) / \text{TOTAL alunos} \times 100$$

Como forma de complementar a análise, destacamos também a utilização da Taxa de Retenção Média⁶. Assim, para cada semestre letivo, a taxa de retenção será calculada tendo por base a quantidade de discentes que extrapolaram o tempo mínimo definido para a conclusão do curso (alunos atrasados) pelo número de discentes vinculados no semestre letivo (alunos regulares), segundo a fórmula a seguir:

$$\text{Taxa de Retenção (\%)} = \text{Alunos atrasados} / \text{Total de Alunos Regulares} \times 100$$

⁵ O cálculo das taxas de evasão na UFG ocorre com base nas informações da variável TP_SITUACAO, presente nos microdados de alunos, advindos do preenchimento dos formulários do Censo da Educação Superior do INEP, e que indica a situação acadêmica de cada discente em um determinado ano.

⁶ O percentual de estudantes matriculados que extrapolaram o prazo recomendado (e não o prazo máximo) para a conclusão do curso, conforme Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Adicionalmente à aplicação das taxas de evasão e retenção, foi avaliado ainda o emprego e análise da evolução da Taxa de Sucesso da Graduação (TSG)⁷, que é a razão entre o número de diplomados pelo total de ingressantes, indicador este que foi instituído pelo Tribunal de Contas da União - TCU, em sua Decisão n.º 408/2002. Este indicador objetiva medir a proporção de alunos diplomados, dentro do prazo de conclusão de seus cursos.

A incorporação desta taxa à pesquisa ocorreu, pois, trata-se de um indicador que é inversamente proporcional ao indicador do número de evasão e retenção na graduação registrado na instituição de ensino, portanto, quanto maior for a TSG, menor serão as taxas de evasão e retenção.

A análise dos indicadores educacionais supracitados será determinante para amplitude e robustez da pesquisa. Contudo, convém mencionar as situações acadêmicas em que o estudante poderá ser conceituado neste trabalho. Optou-se por utilizar conceitos segundo o Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior do Inep (BRASIL, 2021), no qual em um determinado ano, cada discente pode apresentar uma das seguintes condições, em relação a um curso específico, a seguir:

- **Matriculado:** discente que se encontra regularmente matriculado e frequentando o curso no ano de análise.
- **Concluente:** discente com data de conclusão no ano de análise.
- **Trancado:** discente com matrícula trancada.
- **Desvinculado:** discente sem vínculo com o curso.
- **Transferido:** discente que realizou transferência para outro curso na mesma instituição.
- **Falecido:** discente registrado como falecido no período de análise.

De outro modo, ao invés de analisar a efetividade da política utilizando apenas dados relacionados à evasão, com vistas a possibilitar uma análise mais universal da efetividade da execução do PNAES na UFG, optou-se ainda pela utilização dos indicadores de retenção e os dados de diplomação de curso superior, como dito alhures, também conhecido como TSG. Cumpre esclarecer que, em muitas ocasiões em que for citado o termo diplomação, no decorrer deste estudo ele poderá estar sendo empregado no contexto do assunto como sinônimo de TSG. Dito isto, a complementação da análise com estes dados permitirá entender se o PNAES pode exercer algum tipo de influência para além da evasão.

As universidades federais, nos últimos dez anos, têm promovido melhorias na qualidade de seus serviços, o que pode ser observado por meio dos avanços graduais nos seus indicadores. Portanto, resta saber se esse esforço tem surtido efeito sobre os indicadores educacionais apresentados.

Importante destacar que a análise dos dados e índices relativos aos casos de retenção e conclusão de curso de graduação tem por finalidade trazer robustez aos resultados e complementar a análise de efetividade da política pública com informações que, apesar de distintas, podem trazer uma visão mais global dos efeitos da política nos grupos sob análise, visto que, os possíveis efeitos observáveis nas taxas de evasão, por exemplo, podem causar efeitos indiretos ou mesmo diretos nas taxas de retenção e de conclusão de curso de graduação. Assim como, uma taxa menor de evasão entre os estudantes, por um lado, poderá gerar também maior permanência e, conseqüentemente, uma maior consecução de curso superior, pelo outro.

A análise dos referidos dados na UFG em conjunto com a pesquisa a base de dados do Censo da Educação Superior, que se trata de uma pesquisa estatística anual declaratória que coleta informações de instituições, cursos, alunos e docentes, além de outros dados que

⁷ A Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) é um indicador resultante da razão entre o número de diplomados e o número de ingressantes, ajustados pelo ano em que esses alunos ingressaram na Universidade e o tempo de permanência fixado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC.

ajudaram a mensurar a real situação da educação superior de graduação e sequencial de formação específica na UFG e no país.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, responsável pela realização do Censo da Educação Superior, divulga os “Indicadores de fluxo” de ingressantes de cursos de graduação no Brasil. Esses dados são produzidos a partir das informações coletadas pelo Censo da Educação Superior, tendo como forma de análise o acompanhamento longitudinal em uma trajetória cronológica dos estudantes quando ingressam em um curso de graduação até a sua saída, seja por meio da conclusão ou da desistência.

Esses indicadores servem de base para diferentes análises, bem como para medida da eficiência de cada curso de graduação, podendo ser combinados com outros indicadores ou insumos, auxiliando na criação de novos parâmetros de controle de eficiência do curso, além de qualificar a oferta e a demanda. Além disso, eles subsidiam discussões acerca da eficácia do sistema de ensino superior, principalmente quanto à capacidade deste para formar pessoas.

Essa classe de indicadores educacionais tem como unidade de análise o curso de graduação, abrangendo três dimensões principais do vínculo do estudante ao curso, quais sejam: permanência, desistência e conclusão.

- **Permanência no curso de ingresso:** corresponde aos estudantes que possuem vínculos ativos com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência.
- **Desistência do curso de ingresso:** corresponde aos estudantes que encerram seu vínculo com o seu curso de ingresso em um determinado ano de referência, seja por meio da desvinculação ou da transferência para outro curso da mesma instituição de educação superior.
- **Conclusão no curso de ingresso:** corresponde aos estudantes que se formam no seu curso de ingresso em um determinado ano de referência.

Procura-se também, por meio da avaliação do desempenho acadêmico do estudante averiguar, se além do cumprimento do objetivo de diminuir a evasão e aumentar a permanência, se a política também teve efetividade no desempenho acadêmico do aluno, já que de acordo com o decreto de instituição do PNAES, as ações de assistência estudantil, entre outros objetivos, também visam contribuir com a melhoria do desempenho acadêmico. Entende-se que para o estudante em situação de vulnerabilidade social ter um bom desempenho curricular o PNAES precisa oferecer os recursos necessários para prover o aluno de condições mínimas para estudar e evoluir nos estudos e, naturalmente, os beneficiados poderão apresentar diferenças em relação àqueles que não tenham o benefício, se propondo este estudo a avaliar as causas e resultados.

Portanto, após detida análise dos dados de evasão, retenção, conclusão de curso superior e desempenho acadêmico na UFG, partiremos para a fase de comparação dos dados encontrados entre atendidos e não atendidos utilizando método de regressão *Logit*. Trata-se de um modelo que pode ser usado para estimar os efeitos de uma ou mais variáveis independentes sobre uma variável dependente binária, no caso deste trabalho as variáveis seriam os alunos PNAES e não PNAES, para buscar possíveis fatores de associação que possam estar sofrendo alguma influência provenientes e/ou resultantes da execução da política pública.

Convém ainda ressaltar que não se cogita, neste trabalho, esgotar conhecimentos ou pesquisar com a finalidade de analisar pormenorizadamente os fenômenos da evasão, retenção e consecução de curso superior na instituição, mas, sobretudo, conhecer seus conceitos e aplicações no mundo acadêmico para correto delineamento desta pesquisa, vistos que, o objetivo principal deste estudo será, através do uso dos indicadores educacionais relacionados

a estes itens, avaliar o impacto médio, e não o específico, do PNAES nos campus da universidade foco deste trabalho.

2.5 - Problema de Pesquisa

As políticas públicas precisam ser avaliadas para averiguar se os resultados alcançados foram satisfatórios ou não diante do objetivo coletivo almejado. Neste caso, não bastaria apenas a mera apresentação de dados de sua implementação ou a comparação ingênua entre os indivíduos participantes, é preciso que as informações estejam condizentes com a realidade factual que se deseja melhorar.

Segundo o documento de divulgação dos resultados do Censo da Educação Superior (CENSO-INEP, 2022, p. 30), o número de ingressos em cursos de graduação a distância tem aumentado substancialmente nos últimos anos, tendo ultrapassado a marca histórica de 3 milhões de novos estudantes em 2022. Por outro lado, o número de ingressantes em cursos presenciais, levando em consideração às instituições públicas e privadas, vem diminuindo desde 2014. Em 2021, foi registrado o menor valor dos últimos 10 anos. Por outro lado, em sentido contrário, o número de matrículas na Rede Federal de Educação Superior, no mesmo período, aumentou em 23,7%.

Consoante o mesmo documento citado, o número de matrículas presenciais realizadas por turno, na rede federal, no período de 2012 a 2022, ficou em 70% diurno e 30% noturno, respectivamente. Demonstrando assim, uma predominância de matrículas por estudantes que optam por fazer sua graduação no período diurno (CENSO-INEP, 2022, p. 44). A região que concentra o maior percentual de matrículas no país é a Nordeste, com 31,2%, do total de matrículas, seguida pela região Sudeste com 30,7%. A região Centro-Oeste concentra o menor percentual de matrículas em cursos presenciais de graduação, por regiões, ficando com apenas 10,4%, índice inferior inclusive ao da região Norte, que somou 11,9%, enquanto a região Sul atingiu 15,8% (CENSO-INEP, 2022, p. 47).

Como dito alhures neste trabalho, com o processo de democratização do acesso a este nível de ensino e a expansão da Educação Superior na esfera pública federal, iniciada a partir da implementação do REUNI, programa criado nos anos 2000, que em conjunto com a implementação da política de cotas raciais e sociais, ocorrida em 2012, desencadeou-se um aumento significativo no número de vagas, matrículas e, conseqüentemente, remodelou-se o perfil socioeconômico dos graduandos admitidos, não só na UFG, mas em praticamente todas nas universidades federais do Brasil.

Por conta de sua complexidade, o fenômeno da evasão precisa ser mais bem estudado e duramente combatido, por meio da instituição de políticas institucionais e governamentais, pois, elas têm se mostrado como o melhor instrumento para esta finalidade. Evitar que o fenômeno da evasão se expanda poderá proporcionar, não apenas significativos aumentos nos níveis educacionais, mas uma vida mais digna, especialmente para a população mais carente. De acordo com a OCDE, os brasileiros portadores de diploma superior ganham ainda em média 2,5 vezes mais do que aqueles com diploma de nível médio. É a maior diferença salarial observada entre os 46 países analisados pela organização.

A compreensão das causas da evasão tem sido objeto de muitos trabalhos e pesquisas educacionais. Para Lobo et al. (2012), no ensino superior, a evasão estudantil seria:

[...] um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais”. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. Para o setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno, já para o setor privado, é uma importante perda de

receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (LOBO et al., 2012, p. 642).

É preciso avaliar a evasão em seus muitos fatores, como por exemplo pelo gênero, pois Peltier, Laden e Matranga (1999) sugerem que discentes do sexo feminino valorizam mais o ensino superior e possuem menor tendência a evasão. Pelo lado da escolaridade de seus familiares, os estudantes do sexo masculino e discentes que descendem de famílias com menor grau de escolaridade, possuem maior taxa de intenção de abandono (Casanova et al., 2018). Já pelo lado familiar, a tradição e a família são redes de apoio que combatem sentimentos de fragilidade, insegurança urbana e solidão, motivam melhor desempenho do discente e reduz as chances de evasão (Aina, 2013).

Ocorre que, os índices de evasão vêm sofrendo variações, ano a ano, desde 2010, contudo quando comparamos o comportamento das taxas de evasão de instituições públicas e privadas, somente nos 5 anos compreendido entre 2017-2021, percebe-se a existência de tendências de crescimento bem distintas, revelando que a evasão de estudantes acomete desigualmente as Instituições de Ensino Superior (IES), quando é considerado na análise as IES públicas com as privadas, é o que mostra os dados das Sinopses dos Censos da Educação Superior do MEC, de 2022.

Na série histórica, é possível perceber a tendência de crescimento contínuo da taxa de evasão das IES privadas desde 2017, tendo sofrido uma elevação pronunciada no ano de 2018 (ascendendo quase 4%), antes, portanto, da pandemia. Esse quadro precisa ser modificado, esta vaga ociosa onera o sistema e promove desperdícios econômicos e acadêmicos para toda sociedade (Cardoso, 2008).

De forma diversa, nas IES públicas, a taxa permaneceu constante entre os anos de 2017 e 2019 (16,5%), sofreu uma elevação significativa em 2020 (21,8%), quando teve início a pandemia, mas apresentou uma queda importante no ano seguinte (9,4%), mostrando que, depois do impacto inicial, a atuação das IES públicas foram eficientes para conter os danos iniciais da pandemia sobre a permanência estudantil, provavelmente por terem oferecido condições um pouco mais adequadas de acolhimento dos estudantes viabilizando a continuidade dos estudos.

O último ano da série histórica (2021) mostra que a taxa de evasão subiu, de modo relevante, chegando ao patamar de 38,8% nas IES privadas, o que equivale a uma perda de mais de 2,19 milhões de estudantes. Nas IES públicas, essa perda representou pouco mais de 165 mil graduandos, com uma taxa de evasão variando no máximo em 9,4%.

Um dos fatores que podem explicar a existência de tamanha disparidade nas taxas de evasão entre as IES públicas e privadas seriam os programas de assistência estudantil presentes nas IFES e que teriam considerável impacto na vida estudantil dos alunos, especialmente os de baixa renda, nas áreas mais sensíveis de suas vidas acadêmicas, entre as quais destacamos: alimentação, transporte, moradia estudantil, mais algum tipo de assistência relacionada com o apoio pedagógico.

Apesar de existirem várias outras formas de repasse de recursos ou programas voltadas para atender alguma outra área da assistência estudantil na instituição, as mais comumente contempladas na UFG foram as retromencionadas, inclusive nesta mesma ordem. Enfim, é compreensível, que dentre as diversas ações que são desenvolvidas, é preciso levar em consideração as limitações orçamentárias existentes em cada IFES, sendo necessário, por conseguinte, priorizar algumas ações em detrimento de outras. Compreende-se que existe ações de assistência estudantil nas demais áreas, contudo, em expressividade bem menor do que as encontrada na ordem descrita no parágrafo anterior.

Após pesquisa na literatura que estuda o impacto de auxílio financeiro a estudantes de baixa renda no Brasil, verificou-se que seu alcance é limitado. Mesmo internacionalmente não há muitos exemplos que são úteis para ilustrar o tema desta pesquisa. O *Journal of Student*

Financial Aid concentra pesquisas acerca do auxílio financeiro no mundo e, principalmente, nos Estados Unidos. Pode-se citar o caso de Murdock (1989) que avaliou que estudantes de baixa renda que receberam auxílio financeiro nos EUA, na forma de empréstimo estudantil, apresentaram taxa de permanência no mesmo nível de alunos de renda alta e média.

Por outro lado, no Brasil, Araújo e Leite (2014) realizaram um estudo com 71 estudantes matriculados em curso de graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), por meio de questionários e entrevistas dados foram coletados que provam que o programa PNAES está atingindo seus propósitos iniciais. Porém a amostra de seu trabalho é pouco representativa e passível de muitos erros como viés de seleção da amostra e baixo número de observações. Enquanto Saccaro (2016) usou dados do Censo de Ensino Superior do MEC de 2009 a 2012 para regredir um modelo em painel usando a metodologia do PSM (Propensity Score Matching) para determinar quais estudantes estariam aptos a receber a bolsa baseado em variáveis contidas no Censo da Educação Superior.

Assim, para analisarmos o que foi e está sendo feito pelas IFES para tentar reduzir os índices de evasão, antes de falarmos propriamente da política pública, precisamos pensar em sua materialização. Quando falamos de políticas ou programas sociais pressupomos a existência de alguma legislação ou normativo para discipliná-la. Um documento que contenha requisitos, normas, direitos, deveres etc., para regular e disciplinar a participação de todos aqueles que dele desejem se beneficiar. Isso porque ao tratarmos de direitos sociais, entende-se que um resultado exitoso depende de uma execução eficiente do que foi proposto no âmbito da política pública.

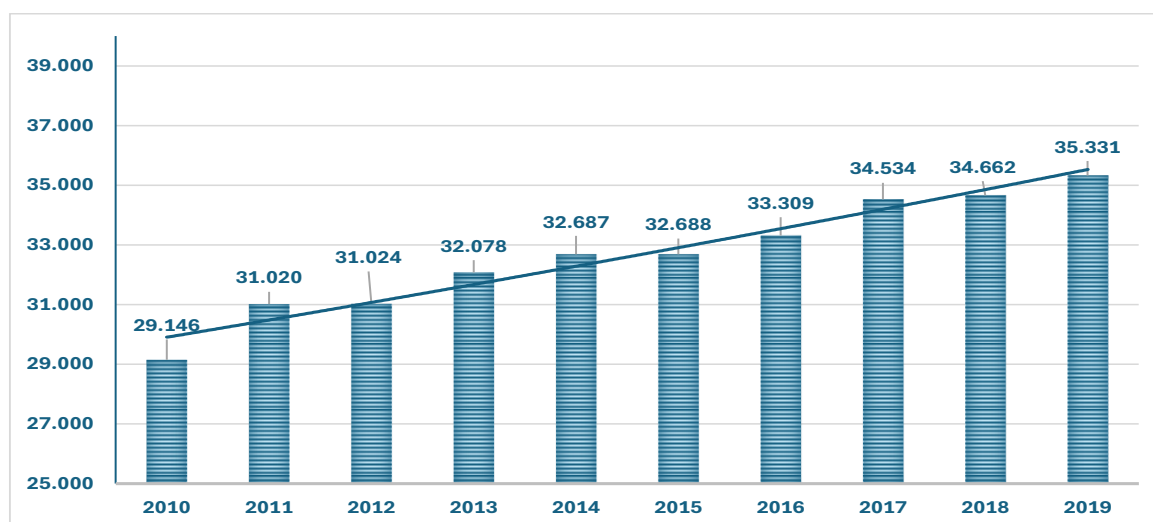
De acordo com Enrique Saraiva (2006) o conceito de políticas públicas está relacionado às formas de enfrentamento dos problemas públicos. Trata-se de um fluxo de decisões públicas que procura manter o equilíbrio social ou introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Na esfera acadêmica é comum termos diversos problemas públicos a serem resolvidos, além daqueles que já foram mencionados um pouco acima, podemos acrescentar a constante necessidade de tratarmos questões como de inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico, dentre outros.

O PNAES como política pública, além de mencionar a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade, e de reafirmar a autonomia universitária, por meio do estabelecimento de critérios e seleção dos alunos a serem contemplados pelo programa, ainda relaciona, em seu escopo de atuação, todas as questões problemáticas acima relatadas, questões estas que podem afetar os acadêmicos e o desenvolvimento de ações da assistência estudantil na universidade.

Conforme observa-se no Gráfico 1, entre os anos de 2010 a 2019, na UFG houve um crescimento linear na quantidade de estudantes matriculados, ano a ano, atingindo um total de 326.479 matrículas no período que, como dito, provavelmente trata-se de reflexo positivo das políticas de democratização de acesso ao ensino superior.

Concomitantemente, tal resultado corrobora, no que diz respeito a análise da quantidade de matrículas efetuadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em todo o Brasil, pois, entre as categorias públicas analisadas, a rede federal de ensino foi a categoria que apresentou maior crescimento no número de matrículas entre 2010 a 2020, um crescimento de 33,6% em relação as demais. (INEP, 2020, pag. 21).

Gráfico 1 - Total de alunos matriculados na UFG, entre 2010 a 2019.



Fonte: Elaboração pelo autor com dados obtidos junto a Plataforma de dados “Analisa UFG” (2024).

Com base no Gráfico 1, é possível inferir que o aumento no número geral de matrículas acarretará um aumento no número de alunos hipossuficientes, o que, por consequência, irá gerar maior demanda por benefícios estudantis, como é o caso dos benefícios oferecidos com recursos do PNAES. A vista disso, esse aumento na demanda requererá uma ampliação na estrutura de trabalho da PRAE destinada a atender novos alunos, além de maior eficiência na gestão, dada a limitação de recursos. Por outro lado, essa expansão também irá requerer a ampliação e o aperfeiçoamento nos mecanismos de controle e avaliação da política pública.

Outrossim, o SiSU proporcionou uma grande facilidade no que diz respeito ao acesso a universidades distantes do local da origem dos candidatos. Antes do SiSU, essas vagas seriam acessadas, em sua imensa maioria, por candidato residente não muito distante da localidade onde situa-se a universidade, já que a seleção ocorreria por meio de vestibular realizado na própria localização da instituição de ensino, obrigando o candidato a se deslocar para fazer a prova. Contudo, o avanço trazido pelo SiSU trouxe consigo consequências indesejadas no tocante à permanência.

Tendo como exemplo, cita-se o caso de um aluno que tem residência em outra cidade, fora da região metropolitana de Goiânia, e decide por estudar em um dos campus de Goiânia da UFG, longe de sua casa. Neste caso, em alguma parcela ou momento do processo acadêmico, o aluno passará a requerer algum tipo de assistência estudantil para suprir uma ou várias das suas necessidades mais básicas para subsistência na graduação, como: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde mental, dentre outras.

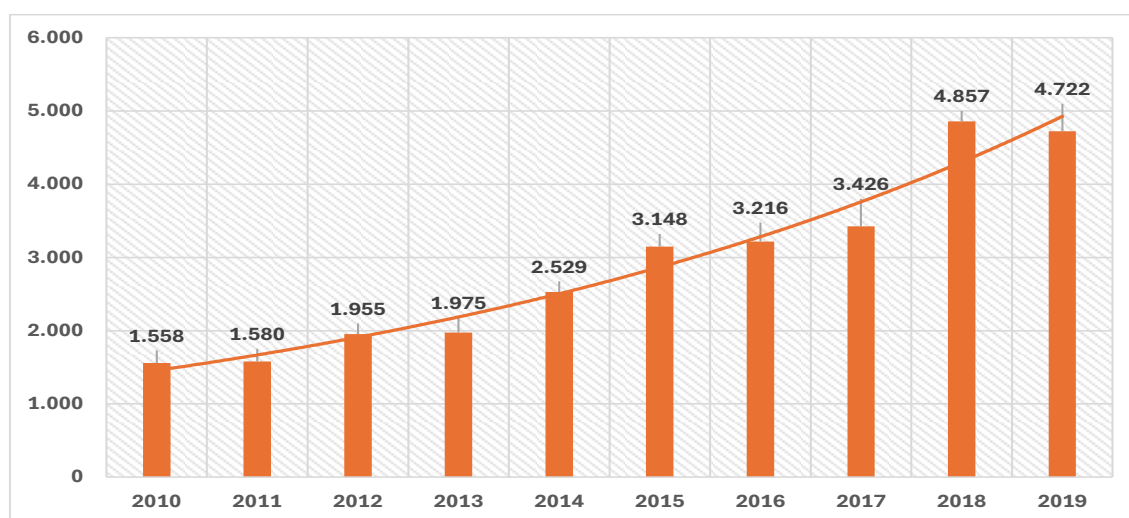
Ratificando esta visão, em levantamento realizado na plataforma de dados abertos “Analisa UFG”, se constatou que dos mais de 19 mil alunos matriculados nos campus de Goiânia da UFG, em 2024, mais de 77% dos alunos ingressaram na universidade via Sistema de Seleção Unificada – SiSU. Assim, é possível concluir que mais de 14 mil estudantes que foram admitidos na universidade até o ano de 2024, fizeram sua matrícula por intermédio do SiSU, o que nos permite dizer ser este sistema, atualmente, a principal forma de ingresso dos candidatos ao ensino superior na UFG.

Dessa maneira, um número considerável de graduandos, em situação socioeconômica desfavorecida, passou a ter maior acesso à universidade pública, fazendo-se necessário, desta forma, o desenvolvimento e a implementação de ações de assistência estudantil que visem auxiliar não apenas a permanência, mas, especialmente, assisti-los até a consecução do curso de graduação.

Igualmente, além das possíveis situações socioeconômicas mencionadas, advindas das vantagens geográficas que o SiSU proporciona, existem também prejuízos, acerca dos aspectos emocionais e psicológicos causados pela distância familiar, que também poderão causar interferência na permanência e no desempenho acadêmico do aluno, como choque de culturas, tradições e costumes, as novas exigências acadêmicas, eventuais problemas de saúde e mental, dentre outros.

Isto porque, a falta de apoio estudantil poderá acarretar não apenas em evasão, mas, também, em outro fenômeno chamado retenção. No Gráfico 2, a seguir, consta a evolução do número de matrículas trancadas na UFG, que, assim como o número de matrículas efetivadas, apresenta um crescimento quase que exponencial na quantidade de alunos que decidem, pelos mais variados motivos, interromper o andamento de sua vida acadêmica, porém, sem perder o vínculo com a universidade.

Gráfico 2 - Total de matrículas trancadas na UFG, entre 2010 a 2019.

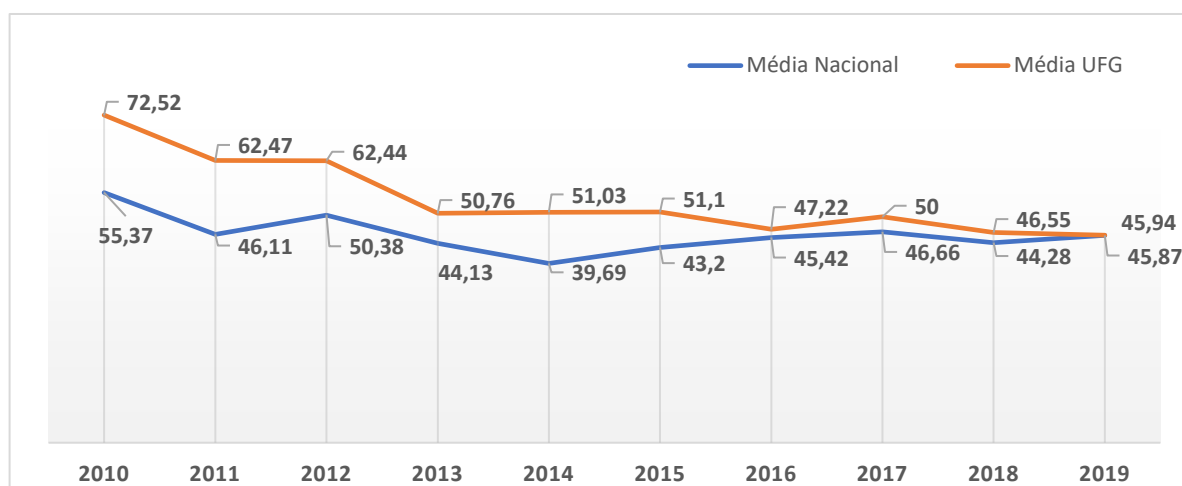


Fonte: Elaboração pelo autor com dados obtidos junto a Plataforma de dados “Analisa UFG” (2024).

Em outra esteira, no âmbito nacional, detectamos que, dos ingressantes do ano de 2011, apenas 40% concluíram seu curso de ingresso ao final de 10 anos de acompanhamento de sua trajetória (INEP, 2020, pág. 35). Os dados são do Censo da Educação Superior 2020, divulgado em 2022. Tal informação é bastante preocupante visto que, de cada 10 alunos que ingressaram no ensino superior no Brasil, no período de 2011 a 2020, apenas 4 deles conseguiram concluir a graduação no curso de entrada escolhido, dentro do tempo médio de integralização curricular.

Na UFG, a situação daqueles estudantes que conseguem chegar a fase da diplomação se assemelha bastante com o que vem ocorrendo em âmbito nacional. Apesar de reduzida diferença, para maior, em relação à média nacional, os dados da UFG ainda preocupam. A média de diplomação, que na UFG já foi de 75,52 no ano de 2010, em 2020, ou seja, 10 anos depois, esta mesma média ficou registrada em 49,43, atingindo uma perda de 26,09, conforme pode ser verificado no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) na UFG, entre 2010 a 2019.



Fonte: Elaboração própria sobre os dados obtidos junto a Plataforma de dados “Analisa UFG” (2024).

Ou seja, ao mesmo tempo em que se tem um número insatisfatório de concluintes, paralelamente, há um aumento na quantidade de alunos ingressantes, situação que poderá inflar ainda mais a estatística preocupante de alunos que iniciam a graduação e, contudo, por diferentes motivos, não conseguem chegar à etapa da diplomação do curso superior.

Quando o estudante utiliza recursos públicos para a realização do seu curso de graduação e não o conclui, ocorre uma situação em que há uma verba empregada em uma atividade que não atingiu o objetivo esperado. O abandono do curso superior nessa situação apresenta custos não apenas pessoais, mas principalmente sociais, já que o poder público deixou de investir em outro aluno ou em outras áreas da esfera pública. Cabe mencionar que esse não é o único custo, podendo haver também o custo institucional, pois a universidade passa a ter a sua imagem prejudicada quando os alunos abandonam os cursos. (Desjardins, Ahlburg e Mccall, 1999).

Desse modo, as ações de Assistência Estudantil despontam como grandes parceiras para reduzir as dificuldades dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, podendo ser um fator de contribuição com a diminuição até mesmo da repetência no Ensino Superior. Por isso, o problema de pesquisa a ser estudado é a avaliação do PNAES na UFG, com base nos dados de evasão e desempenho acadêmico, dos estudantes da modalidade presencial, no período que abrange os anos de 2011 a 2019, matriculados em um dos campus de Goiânia da UFG, com a meta de verificar se os objetivos da política pública foram atingidos.

2.5.1 - As Modalidades de Bolsas de Assistência Estudantil na UFG

Após pesquisa na estrutura organizacional da UFG, identificou-se que o local de referência para os estudantes que precisam e buscam apoio institucional quando se encontram em dificuldades de permanecer na Universidade é a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE.

Como já informado, as IFES ficam responsáveis pelo estabelecimento de critérios, formas de distribuição e implantação dos programas/bolsas que melhor atendam suas necessidades. Na UFG, existem uma série de bolsas e programas para auxiliar os estudantes em situação de vulnerabilidade social, nas mais diversas áreas sociais de sua vida acadêmica, que utilizam recursos advindos do PNAES.

Ressalta-se que, na UFG, a questão da assistência estudantil já vinha sendo enfrentada, no campo da moradia estudantil, conforme determinações previstas nas Resoluções CONSUNI/UFG n.º 7/2007 e n.º 18/2009, que trataram do Programa de Moradia Estudantil (PMCE), seja como auxílio estudantil, advindo da publicação da Resolução CONSUNI n.º 22/2009, portanto, atos editados antes da edição do decreto presidencial que instituiu o PNAES no Brasil.

Antes do PNAES, a assistência estudantil era tratada pela UFG, em conjunto, com outras modalidades de bolsas, que atendiam a toda a comunidade acadêmica da UFG (estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação). Existiam, em 2009, as seguintes modalidades de bolsas: I - Bolsa de Assistência Estudantil; II - Bolsa de Pesquisa; III - Bolsa de Ensino; IV - Bolsa de Extensão; V - Bolsa de Desenvolvimento Institucional; VI - Bolsa Estágio; VII - Bolsa de Inovação Tecnológica. A bolsa voltada para a assistência estudantil tinha uma destinação e objetivo semelhante aos definidos pelo PNAES, conforme Resolução CONSUNI n.º 22/2009, senão vejamos: “Art. 3º A Bolsa de Assistência Estudantil é destinada ao discente de baixa renda, com a finalidade de contribuir para sua permanência na UFG, durante o curso de graduação.”.

Com a instituição do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010, a assistência estudantil passou a ter um lugar de destaque na UFG. Com a aprovação da Resolução CONSUNI n.º 02/2011, a distribuição orçamentária da dotação do PNAES passou a levar em consideração a metodologia estabelecida na mencionada resolução, ou seja, a fração de recursos destinada a cada uma das regionais da UFG é calculada de forma proporcional ao número de alunos equivalentes de cada regional.

Após o início do PNAES, com a distribuição dos recursos financeiros, por parte do Governo Federal, destinados às ações, projetos e programas da PRAE, que ocorre com recursos alocados à UFG por meio da Matriz PNAES/ANDIFES/MEC, nos termos do Decreto n.º 7.234/2010, para execução das políticas de assistência estudantil, a UFG começa a implementar vários programas, em especial os voltados para as áreas de permanência/apoio pedagógico, moradia e alimentação.

Os resultados positivos advindos do REUNI, Lei de Cotas Raciais, SiSU, além de políticas públicas voltadas para a acessibilidade e inclusão, juntamente com a estrutura multirregional da UFG, da necessidade de assistência social estudantil ser definida de forma unificada e planejada, democraticamente, contribuíram decisivamente para a instituição da Política de Assistência Social Estudantil (PASE), no âmbito da Universidade Federal de Goiás.

A Resolução CONSUNI n.º 44/2017, que instituiu a PASE, teve sua criação deliberada e aprovada em 24 de novembro de 2017. Ficou estabelecido que a PASE seria responsabilidade da PRAE, naquele ano ainda era conhecida como Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (PROCOM), a qual ficaria encarregada de planejar, executar, acompanhar e avaliar as ações, de forma participativa, na defesa da permanência dos estudantes, sempre considerando as especificidades existentes em cada uma das regionais, até aquele momento, ainda existentes na UFG.

Com o avanço de novas ações assistenciais, a PRAE optou por normatizar os atendimentos realizados em diretos e indiretos. Sendo os atendimentos diretos aqueles em que há o repasse de valores financeiros diretamente em conta bancária indicada pelo beneficiário, ao passo que, o atendimento indireto seriam os demais atendimentos realizados pela PRAE, com recursos do PNAES. O primeiro normativo identificado foi a Portaria SEI n.º 12, de 18 de junho de 2020. Considerando a necessidade de adaptação das modalidades de atendimentos à PASE, houve modificações nas definições, abrangências e critérios previstos em cada modalidade de ação assistencial estudantil.

No Quadro 1, podemos identificar como a política estudantil vem sendo implantada na UFG, com o detalhamento das principais modalidades de bolsas/programas oferecidas pela PRAE, com recursos financeiros do PNAES, para proporcionar suporte acadêmico aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, as quais estão divididas por modalidade e valor pago.

Quadro 1 - Modalidade de Bolsas e Valores Pagos na UFG, com recursos PNAES.

MODALIDADE DE BOLSAS	VALOR (R\$)
1 - Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico	R\$500,00
2 - Bolsa PAEIQ	R\$500,00
3 - Bolsa Alimentação – Aparecida de Goiânia	R\$300,00
4 - Bolsa CEU – Campus Goiânia	R\$500,00
5 - Bolsa Moradia - Campus Goiânia	R\$700,00
6 - Bolsa Esporte e Lazer	R\$400,00
7 - Bolsa Canguru	de R\$300,00 a R\$500,00
8 - Bolsa Acolhe 1	R\$500,00
9 - Bolsa Moradia – Regional Goiás	R\$700,00
10 - Bolsa Alimentação – Regional Goiás	R\$300,00
11 - Bolsa Atendimento Emergencial	R\$500,00

***Valores atualizados de acordo com a PORTARIA PRAE/UFG n.º 206, de 10 de janeiro de 2023.**

Fonte: Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE/UFG

Preliminarmente, cumpre esclarecer, que usufruindo de suas prerrogativas de editar normas e criar modalidade de bolsas, assim como seus valores e atualização, além de formas de seleção, a PRAE utiliza-se da publicação de portarias como ato administrativo voltado para essa finalidade.

Em que pese todas as modalidades de bolsas contidas no Quadro 1, terem aporte financeiro do PNAES, não serão todas que entrarão na avaliação proposta por esta pesquisa, conforme explicações a seguir.

Não foi considerado nesta pesquisa, a Bolsa Atendimento Emergencial, que estabelecia um repasse financeiro, em caráter emergencial, excepcional e temporário, destinada a contribuir com a alimentação dos/as estudantes de graduação presencial, prioritariamente com renda mensal bruta familiar *per capita* inferior ou igual a um (1,0) salário-mínimo, pois, sua regulamentação ocorreu com a publicação da Portaria SEI n.º 8, de 26 de fevereiro de 2021, portanto, após o lapso temporal definido neste trabalho, que abrange o período decenal do ano de 2010 a 2019.

Também não foi considerado o Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e negros Quilombolas (Bolsa PAEIQ), voltada para ingressantes pelo Programa UFGInclui ou Educação Intercultural e que não são atendidos pelo Programa Bolsa Permanência (PBP) – MEC, visto que, do mesmo modo, foi criado por meio da Portaria SEI n.º 8, de 15 de março de 2022, portanto, após o lapso temporal definido neste trabalho, que abrange o período decenal do ano de 2010 a 2019.

Outros benefícios que estavam fora do escopo de atuação e, desta forma, também foram excluídos da avaliação do trabalho são: a Bolsa Alimentação – Campus Aparecida de Goiânia; bem como a Bolsa Moradia e Bolsa Alimentação, ambas da Regional Goiás, por extrapolarem o campo de pesquisa deste trabalho, que está restrito aos discentes de graduação presencial, matriculados em algum curso de graduação do campus Goiânia da UFG.

Por último, foi retirado da avaliação os dados relativos ao Bolsa Canguru, que consiste no repasse financeiro, de forma direta, a estudantes de mais baixa renda, que possuem filhos menores de 05 (cinco) anos e com eles coabitam. Apesar de ter sido regulamentada pela Portaria PRAE SEI n.º 12, de 16 de março de 2021, a Bolsa Canguru já fazia parte das ações de proteção estudantil desde 2019, sendo disponibilizada ao público discente da UFG, por meio do Edital UFG/PRAE n.º 06/2019 de 17 de abril de 2019. Contudo, nessa época, ela foi criada como programa/ação vinculado a PRAE, sem qualquer tipo de regulamentação institucional. Em que pese o início da ação ter sido em 2019, o resultado dos alunos beneficiados só ocorreria no final de maio e os repasses financeiros após a análise da situação socioeconômica informado pelos discentes no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Assim, tendo em vista a execução apenas por alguns meses do ano e justamente no último ano definido para a avaliação da política, optou-se por não utilizar as informações da Bolsa Canguru, até por conta de sua pouca abrangência temporal, fato que não traria efeitos diretos nos resultados da avaliação.

Feita estas considerações, passa-se aos esclarecimentos quanto as demais modalidades de bolsas, com recursos PNAES, que terão seus dados utilizados neste trabalho. Destaca-se que a PRAE utiliza como forma de divulgação e seleção dos discentes o lançamento de editais específicos e unificados para atender a um tipo de público e a uma finalidade específica. Para concorrer é necessário que o discente faça o cadastro e se candidate a bolsa de seu interesse, preenchendo as informações socioeconômicas requeridas no formulário eletrônico contido no SIGAA, o qual passará por avaliação da coordenação de assistência social da PRAE.

Como primeira modalidade de bolsa a ter seus resultados avaliados, sendo de representatividade elevada, considerando sua alta procura, cita-se a bolsa intitulada Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico. Até o ano de 2009, denominava-se Programa Permanência, tratava-se de uma ação/programa voltada para estudantes de baixa renda dos cursos de graduação da UFG. O critério principal para participação era que as atividades fossem desenvolvidas na área de formação acadêmica do bolsista. Os recursos financeiros do Programa são provenientes de arrecadação da Universidade e os bolsistas remunerados mensalmente, conforme a carga horária, que poderia ser de 15 horas semanais, com remuneração de R\$ 220,00, e de 20 horas semanais, com remuneração de R\$ 300,00, respectivamente. Tinha um enfoque em contribuir para que os discentes vivenciassem a relação teoria - prática em sua área de sua formação.

Com a instituição do PNAES no Brasil e, por consequência, com a chegada de recursos financeiros na UFG, bem como o aumento da demanda por assistência estudantil na universidade, o programa se expandiu e, em 2014, passou a ser constituído por projetos sociais estudantis, abrangendo três áreas: alimentação, permanência e moradia.

Em 2017, com a instituição da Política de Assistência Social Estudantil (PASE) passam a ter suas áreas sociais de atuação delimitadas, exigindo a criação de ações, projetos e programas específicos de assistência estudantil. A regulamentação da PASE fez com que a normatização das ações ganhasse força. Até que em 19 de julho de 2019, com a criação da Portaria PRAE/UFG n.º 18, a ação cresceu e passou a ser denominada Bolsa Permanência. O objetivo era contribuir com a permanência do estudante de graduação presencial, elevando a qualidade e o desempenho acadêmico, contribuindo com a redução das taxas de retenção e evasão, por meio do repasse financeiro mensal, desde que fosse atendidos uma série de critérios como: estar regularmente matriculado; apresentar comprovada situação de renda familiar bruta per capita de até 50% do salário mínimo vigente; ser, prioritariamente, oriundo da rede pública de educação básica; não ter graduação concluída; comprometer-se a manter frequência mensal superior a 75% nas disciplinas matriculadas no semestre, entre outras exigências de cunho institucional.

Em 2021, depois de recomendações emanadas do MEC, em 2019, advindas de auditorias do Tribunal de Contas da União (TCU), cortes orçamentários no PNAES e da necessidade de atendimento aos estudantes de mais baixa renda para a aquisição de materiais e instrumentos didáticos e pedagógicos, bem como outras despesas necessárias à vida acadêmica do estudante, voltadas para a sua permanência e conclusão do curso, foi editada a Portaria SEI n.º 5, de 08 de fevereiro de 2021. A nova portaria revogou a Portaria PRAE/UFG n.º 19, de 2 de setembro de 2019, extinguindo a modalidade de atendimento direto, denominada Bolsa Permanência PNAES/UFG, e, por conseguinte, instituindo a Bolsa de Apoio Pedagógico, modalidade de bolsa que permanece até os dias atuais.

O Programa de Alimentação é mais uma das modalidades de assistência estudantil a fazer parte desta avaliação. Até a instituição do PNAES, por meio de decreto, a ação tem um histórico semelhante ao Bolsa Permanência, com sua execução ocorrendo por meio de projetos sociais. O objetivo consistia em atender os discentes da UFG em suas necessidades básicas de alimentação.

Este programa se efetivava de duas maneiras: 1) isenção total ou parcial do pagamento das refeições (café da manhã, almoço e jantar) nos Restaurantes Universitários (RUs) da UFG, e 2) concessão de Bolsa Alimentação para estudantes matriculados/as em cursos de graduação do Câmpus de Aparecida de Goiânia ou da Regional Goiás, por meio de repasse financeiro mensal, enquanto não havia sido inaugurado seus próprios RUs e considerando o não funcionamento de restaurante universitário no local.

Por oportuno, importante salientar que dentro do programa de alimentação, a maneira descrita no item 2, também foi retirada da análise do trabalho, tendo em vista, ser uma ação que não se refere com o campo de atuação delimitado pela pesquisa, ou seja, foram ações de assistência estudantil implementadas fora dos câmpus de Goiânia da UFG.

Assim como a Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico, o Programa de Alimentação da UFG sofreu influências advindas de auditoria do TCU e recomendações do MEC, sendo editada a Portaria SEI n.º 2, de 08 de fevereiro de 2021, Portaria SEI n.º 3, de 08 de fevereiro de 2021, com o objetivo de sanar as impropriedades identificadas pelo MEC e TCU, além de definir quais modalidades de bolsas seriam classificadas como direta ou indireta.

Cabe destacar que os RUs fazem parte da Política de Assistência Social Estudantil (PASE) da UFG, sendo seu funcionamento terceirizado, entretanto, sob supervisão técnica do Serviço de Nutrição da UFG. Os RUs têm o objetivo de fornecer refeições saudáveis e de baixo custo à comunidade universitária, visando apoiar o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, reduzindo a evasão e favorecendo a formação acadêmica.

Existem dois Restaurantes Universitários na UFG. Um localizado no câmpus Colemar Natal e Silva e ou no Câmpus Samambaia, ambos vinculados à sede da UFG em Goiânia. Importante ressaltar que a UFG subsidia a alimentação de todos os seus estudantes e isenta de pagamento aqueles que comprovadamente não apresentam condições de arcar com as refeições.

A derradeira modalidade de bolsa a fazer parte da avaliação abrange a área de moradia. Na UFG ele é denominado como Programa de Moradia Estudantil (PME) e tem como objetivo atender a necessidade de moradia de estudantes, em graduação presencial na UFG, oriundos/as de famílias de baixa renda que não residam ou que não possuam família na Região Metropolitana de Goiânia (RMG), durante o período do curso.

O PME tem duas modalidades de atendimento: 1) Vaga na Casa de Estudantes Universitários (CEU): São denominados como equipamentos sociais públicos, de atendimento indireto do público discente. A UFG, atualmente, tem 4(quatro) CEU's ativas, com capacidade de atendimento de até 307 estudantes. Nelas o/a estudante divide o quarto com mais dois/duas moradores/as e os outros espaços (cozinha, lavanderia, sala de estudos, banheiro etc.) são coletivos e divididos com os/as demais moradores/as. Não há despesas com água energia, gás

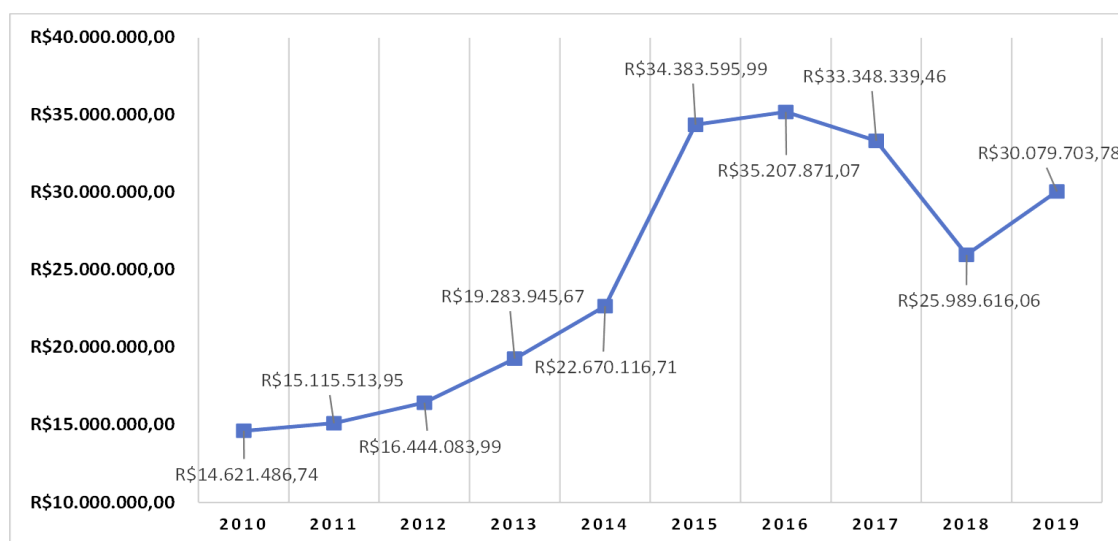
e internet e em cada quarto o/a estudante tem uma cama, colchão e guarda-roupa e 2) Bolsa Moradia: Consiste no repasse financeiro mensal em conta bancária do/a estudante para contribuir com despesas de moradia (seja sozinho/a, em república, pensão etc.)

É um tipo de modalidade bastante requisitada. Pode-se dizer que este é um dos programas mais importantes de Assistência Estudantil da UFG, visto que ele contribui para assegurar a permanência de estudantes de baixa renda com necessidade de moradia. Na UFG esta modalidade do PME está regulamentada pelas resoluções CONSUNI/UFG n.º 07/2007 e n.º 18/2009.

O PME da UFG constitui-se uma ação estudantil de suma importância, pois, trata-se de auxílio destinado a suprir uma carência de primeira necessidade dos estudantes, a qual, caso não seja preenchida, colocará o aluno em situações de forte fragilidade para continuidade de seus estudos.

Feito os esclarecimentos sobre as modalidades de programas e bolsas que serão avaliadas, passa-se ao detalhamento dos recursos públicos investidos em assistência estudantil com recursos do PNAES. Cabe informar que entre os anos de 2010 a 2019, os recursos financeiros destinados à assistência estudantil tiveram um crescimento linear até o ano de 2015. A partir do ano de 2016 inicia-se a queda nos repasses até o ano de 2018, voltando a aumentar os repasses públicos no ano de 2019, conforme informações contidas na Gráfico 4, logo abaixo:

Gráfico 4 - Evolução dos recursos em Assistência Estudantil na UFG, de 2010 a 2019.



Valores deflacionados conforme índice de correção monetária do período - IPCA (IBGE).

Fonte: Pró-Reitoria de Assistência Estudantil – PRAE/UFG

Diante do cenário acima, essencial destacar o papel das políticas públicas implantadas pelo poder público para investir diretamente na Assistência Estudantil do ensino superior, visto serem fundamentais para atender alunos de classes sociais mais baixas e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem com seus estudos sem algum tipo de incentivo, sendo que os principais desafios enfrentados ocorrem nas seguintes áreas: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção acadêmicas e trabalho.

Com relação aos estudantes que poderiam ser usuários do PNAES na UFG, percebe-se que as possibilidades de atendimento das políticas públicas, dentro e fora da Universidade, se mostram insuficientes frente a demandas tão complexas, relacionadas a questão social, possuindo diversas dificuldades de acompanhar o ritmo acadêmico e sociabilidade imposta na Universidade, além das demandas para atendimento de estudantes com perfil PNAES (oriundos de escola pública e/ou aqueles estudantes com renda média *per capita* inferior a um salário mínimo e meio) que, conforme averiguado na Plataforma Analisa UFG, no ano de 2020,

correspondia a 78,79% dos graduandos da UFG, revelando ser este um percentual bastante expressivo.

Como o trabalho trata de relevante política pública voltada para a assistência estudantil, que envolve a educação superior, considerada uma área estratégica de desenvolvimento de nossa sociedade, é mister investigar os indicadores educacionais da UFG relativos, principalmente, à evasão acadêmica, retenção e diplomação, além, é claro, de apurar o uso de recursos financeiros públicos, que estão cada vez mais escassos, tornando-se necessário examinar os resultados que estão sendo proporcionados pelo PNAES para a comunidade acadêmica da UFG em geral.

Diante do exposto, indispensável analisar os dados educacionais da universidade que poderiam auxiliar na avaliação de atingimento dos objetivos propostos pelo PNAES. Como critérios avaliativos este trabalho optou por utilizar as taxas e índices relativos a evasão e desempenho acadêmico, uma vez que eles refletem de modo direto os objetivos propostos pelo PNAES, mencionado em seu artigo 2º, quais sejam: democratizar as condições de permanência; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão e, por último, contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2024).

Diminuir os índices de evasão e retenção e elevar as taxas de diplomação devem ser preocupação permanente de todos os gestores públicos educacionais, em especial, quando se trata de investimentos de recursos públicos, pois espera-se que devam proporcionar resultados positivos não somente aqueles que são beneficiados, mas, sobretudo, a sociedade com um todo.

A análise aparente dos dados públicos acerca da evasão, retenção e diplomação mostram uma situação, no mínimo preocupante, sobre o desempenho das IFES, ainda mais quando verificamos um possível descompasso entre os vultuosos recursos públicos investidos na área de assistência estudantil, os quais seriam justamente para reduzir esses índices, diante de resultados, à primeira vista, parcamente satisfatórios de rendimento do PNAES na UFG.

Por isso, extremamente necessário averiguar se os resultados obtidos com a execução do PNAES na UFG, em relação à evasão, retenção, diplomação e desempenho acadêmico, sofreram algum tipo de impacto advindo da implementação de alguma das modalidades de programa/bolsa de assistência estudantil ofertados pela UFG, com recursos financeiros oriundos do PNAES, em conjunto com a comparação de desempenho e de indicadores educacionais obtidos por aqueles estudantes que receberam algum tipo de auxílio estudantil (atendidos) com aqueles estudantes que não receberam nenhum tipo de benefício (não atendidos), com o propósito de aferir a efetividade da política pública em comento.

2.6 - Objetivos

2.6.1 - Objetivo Geral

O foco do estudo está em demonstrar, por meio da avaliação dos resultados da evasão e do desempenho acadêmico dos alunos beneficiados, se as finalidades da Política Nacional de Assistência Estudantil estão sendo atingidas, dentre elas, o objetivo principal, que seria verificar se a garantia de que as políticas de assistência estudantis implementadas pela UFG, estão impedindo que as situações de vulnerabilidade social obstaculizem a fruição do direito fundamental à educação daqueles estudantes beneficiários pela política.

No presente trabalho pretende-se utilizar os resultados dessa avaliação como um instrumento para possível redefinição do desenho institucional do PNAES na UFG, visando melhorar o alcance e a performance do programa.

A pesquisa aqui proposta pretende analisar a situação dos alunos atendidos e não atendidos por alguma das políticas de assistência estudantil ofertadas pela UFG, entre os alunos

de graduação presencial do Campus Colemar Natal e Silva e Samambaia, compreendendo os anos de 2010 a 2019, com o intuito de comparar os resultados acerca da evasão, desempenho acadêmico, retenção e conclusão de curso superior envolvendo os alunos PNAES e não PNAES, buscando identificar os impactos trazidos na vida acadêmica dos estudantes, por conta da execução da política pública, inclusive, comparativamente aos índices nacionais.

O objetivo geral desta pesquisa é verificar se as principais metas do PNAES estão sendo atingidas como a redução das taxas de evasão e aumento das taxas de diplomação na educação superior, por meio da comparação entre discentes beneficiários e não beneficiários do PNAES. Em paralelo, busca-se ainda averiguar se as ações de assistência estudantil estão possibilitando a continuidade na universidade por aqueles que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fazendo com que sejam minimizados os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e na conclusão da educação superior na UFG.

Importante ainda ressaltar a intenção de aferir o impacto entre os alunos PNAES e Não PNAES, por meio de estudo na evolução das taxas de evasão na educação superior, advindas da adoção de ações institucionais complementares que visem a promoção da melhora do desempenho acadêmico nos resultados propostos pela política pública.

Nesta perspectiva, será avaliado quais e quantos são os programas e ações desenvolvidos pela UFG com recursos investidos pelo PNAES e se as finalidades contidas em seus normativos estão realmente proporcionando aos discentes beneficiados o alcance das metas definidas para programas assistenciais que utilizam recursos financeiros do PNAES, traçando ainda um paralelo entre a política pública e os resultados encontrados (efetividade).

Com a presente pesquisa pretende-se contribuir com a diminuição das taxas de evasão, assim como, elevar os índices de diplomação no ensino superior federal, especificamente, na UFG. Com tais medidas, acredita-se que será possível colaborar com a promoção da inclusão social, por intermédio da educação superior.

2.6.2 - Objetivos Específicos

Face ao exposto, dentro deste escopo de pesquisa, destaca-se os seguintes objetivos específicos:

1. Averiguar se fatores acadêmicos ou socioeconômicos estão associados a evasão entre os discentes PNAES e Não PNAES
2. Averiguar se fatores acadêmicos ou socioeconômicos estão associados ao desempenho acadêmico entre os discentes PNAES e Não PNAES
3. Investigar, tanto quanto possível, outras variáveis possivelmente associadas a permanência para verificar como e se o PNAES está tendo efeitos sobre os discentes atendidos e em que extensão estes efeitos são atribuíveis à intervenção desta política pública.

2.7 - Justificativa e Relevância da Pesquisa

O estudo em questão se justifica pela tamanha importância de avaliar o PNAES, uma vez que essa política pública tem a intenção de contribuir sobremaneira para a democratização da permanência na educação superior pública federal do discente em situação de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, combate às desigualdades sociais e regionais. Existe previsão normativa para a realização de avaliação do PNAES, prevista no Decreto nº 7.234/2010, que assim preceitua:

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no caput, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I – (...)

II - mecanismos de acompanhamento e **avaliação do PNAES. (grifo nosso)**

Entretanto, poucos estudos relacionados à eficiência e eficácia desses programas e ações foram realizados, seja pela ausência de uma definição de indicadores que permitissem avaliar essas políticas, seja pela diversidade de modelos de programas e estratégias de concessão das Instituições de Ensino (Saccaro et al, 2016).

Ademais a exigência normativa, de que o PNAES seja avaliado pelas IFES, defende-se neste estudo que ela seja é uma ferramenta gerencial, capaz de auxiliar os gestores públicos no processo de tomada de decisão.

Analisar uma política pública, principalmente na esfera da assistência estudantil, é tarefa demasiadamente complexa e exige, dentre outras coisas, que seja averiguado como objeto de estudo as decisões políticas, assim como se os programas e demais ações governamentais estão voltadas para a correção de determinado problema público. Nesta linha, é preciso ainda questionar sobre qual(is) seria(m) a origem do(s) problema(s) que a ação do gestor público procura resolver, indagando também sobre as possíveis soluções a serem formuladas e as condições necessárias para a sua implementação, não se olvidando de monitorar e avaliar seus resultados.

Não tem sido frequente a realização de estudos de avaliação das políticas de assistência estudantil no Brasil. Pouco têm sido a produção de dados sistematizados, que contenham reflexões robustas acerca das políticas de Assistência Estudantil e sua contribuição para a manutenção do vínculo do discente com a IFES, e para o sucesso acadêmico. São mais frequentes os estudos de caso, isolando uma instituição, a atuação de uma categoria profissional ou uma ação dentro do programa PNAES, como os estudos de (Barbosa, 2017; Costa, 2010, 2011; Kowalski, 2012; Silveira, 2012). Há estudos que apresentam abordagens nacionais e generalizantes como os de (Costa, 2011; Sanches, 2013), contudo, ainda são pouco numerosos os trabalhos, não obstante a grande relevância do tema.

O PNAES é o programa responsável por viabilizar, ao menos de forma complementar, que a vida acadêmica do aluno seja duradoura. O programa em questão possui vários objetivos, contudo, o que interessa neste estudo é se os seus beneficiários, estão conseguindo continuar até o fim em sua graduação, alcançando um resultado exitoso, ou seja, a obtenção do diploma de curso superior. Nesta condição, optou-se por avaliar o Decreto Federal n.º 7.234 (BRASIL, 2010), do PNAES, visto ter, dentre outros, os seguintes objetivos:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

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; (grifo nosso)

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (p.5)

Um dos fatores norteadores para elaboração e implantação do PNAES, além da busca pela permanência do estudante de graduação no curso superior escolhido é a sua devida conclusão, no prazo de integralização curricular previsto na grade acadêmica de cada curso. Averiguar se o programa está conseguindo cumprir sua finalidade se faz extremamente

importante para que seja possível mensurar sua continuidade e, até mesmo, relevância de sua existência.

De acordo com Andrade e Teixeira (2017) existe uma lacuna de estudos que avaliem o impacto das dez áreas propostas pelo PNAES para combater a retenção e a evasão e promover a inclusão social, já que democratiza o acesso ao ensino superior, fato que realça a relevância da presente pesquisa.

Ao final de tudo, espera-se comprovar a efetividade das ações e programas proporcionados pelo PNAES na UFG, tanto na continuidade como na consecução do curso de graduação, entre aqueles discentes que foram atendidos pela política pública em questão, em relação àqueles que não tiveram nenhum tipo de benefício do PNAES.

Dentro deste contexto, este trabalho procura fazer uma contribuição na área das políticas públicas voltadas para a assistência estudantil, no nível de ensino superior público, analisando a aplicação de recursos repassados pelo PNAES à UFG, visto que, a partir da sistematização e análise de todos os dados coletados, será possível mensurar a efetividade da ação/programa, propiciando fazer sugestões aos mecanismos e normativos existentes na instituição, de modo a contribuir com a tomada de decisão, além do aperfeiçoamento de todo o sistema/modelo assistencial da UFG.

A evasão e diplomação no ensino superior federal brasileiro precisam de mais estudos com vistas a contribuir com a identificação dos reais fatores que afetam a continuidade dos estudos envolvendo alunos de graduação.

O país carece de estudos comparativos nesta área de assistência estudantil e, por isso, propõem-se comparar os resultados de evasão e desempenho acadêmico dos estudantes que receberam o benefício do PNAES com os demais alunos da universidade, avaliando inclusive a possibilidade de serem criados indicadores educacionais próprios da UFG, para que seja possível monitorar e tomar decisões de maneira mais assertiva em relação a política pública de assistência estudantil.

Por fim, espera-se que os dados e resultados apresentados neste estudo apontem importantes questões que possam servir como objeto de aprofundamento em pesquisas futuras, envolvendo o PNAES, sobre a temática de avaliação de políticas de assistência estudantil no Brasil.

2.8 - Estrutura do Trabalho

Para melhor delinear tudo o que foi pesquisado, a estrutura da pesquisa foi organizada da seguinte forma: No primeiro tópico buscou-se contextualizar o papel da educação no desenvolvimento de uma sociedade e como ela pode afetar a vida daqueles que estão em situação de vulnerabilidade social. Introduziu-se questões relativas a investimento em educação, assim como as recentes mudanças que contribuíram para a democratização do acesso à educação superior no Brasil, como REUNI, SiSU e sistema de cotas raciais, aumentando a quantidade de alunos e, conseqüentemente, alterando o perfil dos ingressantes, fato que acarretou na necessidade de criação do PNAES.

No segundo tópico foi discutido em detalhes o objeto da pesquisa e os contextos que podem provocar impactos no público envolvido. Ocorre ainda a apresentação dos indicadores e do campo onde a pesquisa será desenvolvida. Ainda neste item, o normativo PNAES e suas concepções são abordadas, havendo o destaque da importância da avaliação das políticas públicas, observando-se as transformações ocorridas neste processo de democratização do acesso ao ensino superior. É delineado o objetivo geral e específicos do trabalho, assim como a justificativa da sua realização.

No terceiro tópico foi destinado ao referencial teórico, onde constam definições de políticas públicas e avaliação de políticas públicas, além de uma apresentação de referencial teórico acerca de trabalhos relacionadas à pesquisa ora proposta.

No quarto tópico entramos na parte metodológica da pesquisa, sendo analisado alguns aspectos relativos à execução do PNAES na UFG, utilizando a regressão logística, e *odds ratio*, com o objetivo de realizar um diagnóstico utilizando variáveis respostas e explicativas que possam demonstrar os possíveis efeitos que estão sendo causados pelo PNAES entre os grupos de alunos atendidos e não atendidos, bem como a evolução das ações e os resultados já alcançados na democratização da permanência do estudante em situação socioeconômica desfavorável até a sua diplomação.

Na seção 5 veremos a análise descritiva dos dados analisados assim como os resultados encontrados, momento que será estabelecida a discussão dos achados com a literatura especializada. Nesse contexto serão apresentados os resultados e realizadas as inferências sobre como a assistência estudantil pode intervir na vida acadêmica dos estudantes socioeconomicamente desfavorecidos, observando-se quais impactos da política de assistência estudantil e quais aspectos constituem-se como diferenciais para seu desenvolvimento.

No seção 6 apresenta-se o Produto Técnico Tecnológico (PTT), seu contexto, objetivos e propostas de intervenção conectadas com os achados desta pesquisa.

Em consonância com os limites do trabalho que ora se apresenta, por último serão destacadas algumas considerações resultantes da análise dessa pesquisa. A intenção não é de esgotar a discussão sobre o tema sob análise, mas sim, contribuir com a discussão e identificação de alternativas para viabilizar uma correta análise do impacto que o PNAES pode estar causando nos estudantes beneficiários em relação aos não beneficiários, foco desta pesquisa, contribuindo, dessa forma, para o melhor delineamento do processo de seleção dos discentes que serão contemplados pela política pública, visando a superação de barreiras identificadas ou que possam ser formadas no decorrer do período de permanência do estudante na universidade, impulsionando ainda a diplomação.

3 - REFERENCIAL TEÓRICO/NORMATIVO

3.1 - Avaliação de Políticas Públicas

As políticas públicas desempenham um importante papel na resolução de problemas sociais. Na área de assistência estudantil não é diferente. A formação de uma política pública passa por todo um ciclo de formação, desde a discussão inicial a respeito do problema que se espera resolver, até chegar à etapa de avaliação e/ou monitoramento que, sem dúvidas constitui-se etapa de singular importância neste processo.

Este trabalho entende que a assistência estudantil seja uma política pública, contudo, para melhor compreensão, faz-se necessário definir política pública e política social, conceitos que serão utilizados ao longo deste trabalho.

Enquanto objeto de estudo, as políticas públicas configuram, em primeiro lugar, processos complexos e multidimensionais que se desenvolvem em múltiplos níveis de ação e de decisão, podendo ser local, regional, nacional e transnacional. Em segundo lugar, na arena política estão envolvidos diferentes atores: governantes, legisladores, eleitores, administração pública, grupos de interesse, públicos-alvo e organismos transnacionais, que agem em quadros institucionais e em contextos geográficos e políticos específicos, visando a resolução de problemas públicos, mas também a distribuição de poder e de recursos.

Cumprе esclarecer, que antes de realizar a avaliação de eficácia de determinada política pública (neste contexto, o PNAES), relevante entender o conceito do que seria uma política pública e quais seriam suas principais consequências. Neste sentido, recorreremos aos

ensinamentos de Rua (1998) que define política pública como um *output* da atividade política, ou seja, é uma atividade de governo resultante do processo político. Uma política pública é importante no sentido de evidenciar o comportamento do Estado em ação, assim como a mobilização de todos os envolvidos no processo (como cidadãos, meios de comunicação, entre outros). Como ressalta a autora, todo o processo que envolve uma política pública necessita de mais que uma decisão, requerendo uma série de ações estrategicamente pensadas no sentido de implementar as mudanças pretendidas.

Na visão de Höfling (2001), políticas públicas seria a implantação, pelo Estado, de projetos de governo, através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Enquanto para Peters (apud Souza, 2006, p.24), política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Portanto, a compreensão é que a política pública seria a ação do Estado que vise beneficiar a sociedade, em busca de atender os cidadãos em uma necessidade específica.

Por outro lado, as políticas sociais são definidas por Höfling (2001) como sendo:

[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 20;. V; C/.B.;N;01, p.31).

Em vista disso, as políticas sociais situam-se na essência das políticas públicas, sendo uma forma positiva de intervenção do Estado na manutenção positiva das relações sociais. Seriam exemplos de políticas sociais aquelas relacionadas às áreas de: educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc. (Höfling, 2001, p.30). Desta maneira, as políticas educacionais são consideradas políticas públicas sociais e, nesta ótica, a convicção é de que a política de assistência estudantil, escopo de estudo desta dissertação, se enquadre nesta categoria.

Ao dar ênfase sobre o ciclo de uma política pública, destacamos as fases propostas por Condé (2012), no qual o ciclo é dividido em sete fases, a saber: 1) Identificação do problema; 2) Agenda; 3) Desenho; 4) Decisão; 5) Implementação; 6) Monitoramento; e 7) Avaliação, está última executada para a correção e melhoria da ação. Com efeito, considerando que é esta última etapa a que nos interessa, devemos entender o que significa avaliar uma política pública. Inicialmente, convém destacar, por oportuno, que, segundo Andriola (1999), a avaliação é uma atividade científica que tem a pretensão de obter informações úteis acerca do objeto analisado com duplo propósito: permitir sua valoração e possibilitar seu aprimoramento.

A fase de avaliação pretende averiguar se as metas, os objetivos, a eficiência, a eficácia e a efetividade da política foram alcançadas. Essa fase é considerada primordial, sendo capaz de garantir o sucesso da política, pois, é nela que os resultados e impactos são verificados. Dessa forma, para que o monitoramento e a avaliação sejam efetivos, é necessário que eles estejam previstos no desenho da política, inclusive com seus instrumentos (Condé, 2012).

Na visão de Secchi (2014), para melhor visualização dos modelos em que se baseiam, optou-se por restringir o ciclo de políticas públicas em sete fases, sequenciais e interdependentes, quais sejam: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação e 7) extinção.

Ainda nos ensinamentos do autor supramencionado, a avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou. É o momento-chave para a produção de feedback sobre as fases antecedentes (Secchi, 2014, p. 63).

Importante destacar que as pesquisas ou estudos em avaliação são concebidos com dois objetivos básicos. O primeiro é avaliar os processos para saber se o programa está sendo

implementado conforme seus objetivos, diretrizes e prioridades e se seus produtos estão atingindo as metas previstas. O segundo é avaliar os impactos e verificar se as transformações primárias e/ou secundárias na realidade são atribuíveis às ações dos programas, estabelecendo as devidas relações de causalidade (Cardoso Júnior; Cunha, 2015).

Noutra banda, Siedenberg (2003), enfatiza que os indicadores podem ter além de uma função meramente informativa, também uma função avaliativa, normativa ou decisória, uma vez que servem de referência para implementação de objetivos, metas e estratégias. O Brasil, em um sentido amplo, possui uma série de ações de acompanhamento do desenvolvimento socioeconômico, por meio de indicadores, dentre os quais destacam-se, por exemplo, o Produto Interno Bruto - PIB, a renda *per capita*, o Índice de Nível Socioeconômico INSE, o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e o Coeficiente de Gini.

Consoante Andriola (1999), avaliar significa determinar a valia de algo, atribuir valor a alguma atividade ou entidade com o fito de gerar novas informações que permitam o plano de ações para o seu aprimoramento. Outras línguas, incluindo o espanhol e o inglês, coincidem na associação de avaliação como atribuição de valor (Mokate, 2002; Garcia, 2001).

Segundo Arretche (2009), avaliar pressupõe determinar a valia ou o valor de algo; exige apreciar ou estimar o merecimento, a grandeza, a intensidade ou a força de uma política social diante da situação a que se destina. Avaliar significa estabelecer uma relação de causalidade entre um programa e seu resultado. Neste sentido, portanto, a particularidade da avaliação de políticas públicas consiste na adoção de métodos e técnicas de pesquisa que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa x e um resultado y, ou ainda, que, na ausência do programa x, não teríamos o resultado y (Figueiredo & Figueiredo, 1986).

No entanto, Ala-Harja e Helgason (2000), advertem que não existe consenso quanto ao que seja avaliação de políticas públicas, pois o conceito admite múltiplas definições, algumas delas contraditórias.

Esse fato explica por que a área de políticas públicas é perpassada por uma variedade de disciplinas, instituições e executores, abrangendo diversas questões, necessidades e pessoas que buscam abordar, através da avaliação, a eficácia e a excelência das políticas públicas (Andriola, 2000).

O Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) assinala que o propósito da avaliação é determinar a pertinência e o alcance dos objetivos, a eficiência, efetividade, impacto e sustentabilidade do desenvolvimento. A avaliação deve proporcionar informação que seja crível e útil para permitir a incorporação da experiência adquirida no processo de tomada de decisão.

Cabe recorrer ainda a Therrien e Hage Sobrinho (1983/1984), para quem a avaliação deverá possibilitar o planejamento eficiente de ações, com vistas a assegurar a credibilidade do programa ou da política frente aos olhos dos usuários e perante a sociedade na qual se insere. Para tal, ressaltam:

A avaliação deve mostrar não apenas o somatório de realizações, mas, sobretudo, o efeito ou impacto de sua presença e atuação no contexto social que lhe dá razão de ser. (THERRIEN; HAGE SOBRINHO, 1983/1984, p. 19).

Desta forma, torna-se crível avaliar os critérios e meios utilizados na UFG de contemplação daqueles que buscam o apoio da universidade para se manterem na academia, até para ser possível um julgamento a respeito da performance da política pública, no sentido de averiguar se ela desempenhou bem ou mal o seu papel.

Cumprir destacar que, apesar da grande potencialidade de informações relevantes que uma avaliação significativa e completa pode gerar, não se pode olvidar das dificuldades inerentes a sua realização. Quando se leva em consideração a quantidade e o tipo de informação necessários, a avaliação sistemática poderá ser bem trabalhosa e dispendiosa. Os fatores são

diversos, como objetivos não claros da política, resistência dos envolvidos, interesses políticos etc.

Conforme Ala-Harja e Helgason (2000), o objetivo da avaliação não é buscar a verdade absoluta, mas oferecer entendimento e uma visão justificada dos programas de implementação de políticas. A avaliação não substitui o processo de tomada de decisão política, mas permite que as decisões sejam tomadas de maneira mais consciente, proporcionando melhorias no processo de tomada de decisão, de alocação apropriada de recursos e no aumento da responsabilidade dos gestores desses programas.

Um dos grandes problemas que se pretende enfrentar nesta pesquisa refere-se a multicausalidade. Pois, é custoso fazer uma separação entre os efeitos sociais e institucionais gerados pela política e os efeitos sociais e institucionais produzidos por outras causas. Desta forma, em muitas situações, o sucesso da política pode depender de fatores diretamente controláveis, contudo, pode-se sofrer indiretamente influências de fatores que são incontrolláveis. O que se almeja, neste sentido, é a superação de avaliações simplistas.

Neste interim, dentro do ciclo das políticas públicas, a pesquisa tem foco no monitoramento e avaliação dos resultados proporcionados pelo PNAES, no campo das políticas públicas, com o propósito de identificar imperfeições e sugerir melhorias em seus processos visando a otimização de seus resultados.

Assim sendo, por se tratar de uma política pública, a Assistência Estudantil precisa utilizar alternativas administrativas para o seu fortalecimento, que consistem em processos sistemáticos de avaliação e, por consequência, incidirá em um melhor planejamento e desenvolvimento das ações de assistência ao estudante, desenvolvidas na universidade. Desta forma, uma vez entendida como uma política pública, a execução da assistência estudantil necessita das etapas de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação, o chamado ciclo de políticas públicas (Secchi, 2014).

À vista disso, em assentimento com as afirmações de Secchi (2014), se observa que o monitoramento e avaliação de políticas públicas se tornaram fundamentais para o planejamento governamental. Uma vez que, com a avaliação da política pública, torna-se possível construir ferramentas e/ou instrumentos adequados para a transparência e prestação de contas das ações governamentais prestadas à sociedade.

Nesse contexto, o decreto de instituição do PNAES estabelece que as IFES devem fixar mecanismos de acompanhamento e de avaliação dos programas e/ou ações de assistência estudantil, contudo, a Resolução CONSUNI n.º 44/2017, que instituiu a Política de Assistência Social Estudantil (PASE), no âmbito da Universidade Federal de Goiás (UFG), e demais portarias normativas que regem a Assistência Estudantil, não encontrou-se previsão de tais mecanismos e/ou instrumentos, demonstrando a necessidade de realização do monitoramento e avaliação da política na instituição.

Na UFG, os auxílios estudantis possuem o propósito de diminuir os efeitos resultantes da vulnerabilidade socioeconômica dos alunos assistidos pelo PNAES, na tentativa de colocá-los no mesmo patamar dos alunos não assistidos, tanto no que se refere à permanência, quanto no que se refere ao desempenho acadêmico.

Ao revisar a literatura sobre o tema, é possível encontrar estudos que avaliam a relação entre assistência estudantil e desempenho universitário. Esse tipo de comparação tem sido cada vez mais recorrente no cenário acadêmico estrangeiro e brasileiro. Em âmbito internacional, pode ser destacado o trabalho de Araujo (2011), que analisa de modo descritivo como o College Assistance Migrant Program (Camp) poderia ter influenciado no desempenho acadêmico dos integrantes do programa, sendo os beneficiários trabalhadores rurais migrantes latinos, durante o seu primeiro ano no ensino superior. Com base nos resultados, o autor encontrou indícios de relação positiva associada aos auxílios financeiros, informacional, emocional e apoio pedagógico, prestados pelo programa.

Scott-Clayton (2011) pesquisou a permanência, desempenho e conclusão do ensino superior em West Virginia - WV nos Estados Unidos. A autora utilizou como base o programa federal Work-Study (WS) e como estratégia empírica o método dos mínimos quadrados ordinários (MQO), inserindo variáveis de controle para características dos estudantes e das instituições. Com base nos resultados, foi possível verificar que não há evidências estatisticamente significativas de que a participação no programa WS altere os resultados acadêmicos em WV.

Já Arendt (2013), realiza uma avaliação dos efeitos do auxílio financeiro sobre o abandono (evasão) e a conclusão (diplomação) do ensino universitário associada a uma reforma de larga escala ocorrida no sistema de bolsas e empréstimos na Dinamarca. O autor utilizou modelos de regressão linear para analisar a relação entre as variáveis, cruzando referências de outros estudos de caso. Os resultados apontaram que tal reforma diminuiu a taxa de abandono pela metade entre estudantes em seu terceiro e quartos anos de estudo e teve um efeito menos significativo nas taxas de conclusão de curso do sexto ao oitavo ano de estudo.

Catalán Avendaño e Santelices Etchegaray (2015) avaliaram as diferenças no desempenho acadêmico dos alunos que ingressaram na Pontifícia Universidade Católica do Chile, entre 2007 e 2010, e que receberam bolsas de estudo em comparação com aqueles que não as receberam. O desempenho acadêmico foi analisado principalmente a partir das notas médias e frequências. No caso dos escores médios, foi utilizado o teste de diferença de médias e, no caso das frequências, o teste qui-quadrado. A pesquisa evidenciou que os alunos beneficiados apresentaram desempenho superior e frequências semelhantes, em comparação aos alunos não beneficiados.

No Brasil, Costa (2016) analisou os impactos da política de assistência estudantil no rendimento acadêmico dos discentes do instituto multidisciplinar em saúde, campus Anísio Teixeira da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A pesquisa, de cunho quali-quantitativo, foi desenvolvida a partir de fontes de dados secundárias existentes no arquivo do Serviço Social da UFBA e buscou analisar as relações existentes entre as políticas de assistência estudantil e o desempenho acadêmico do aluno, antes e depois de receber o auxílio. Fizeram parte da amostra estudantes ingressantes na UFBA em 2010. A partir dos resultados obtidos, a autora conclui que existe relação entre o recebimento dos auxílios e o rendimento acadêmico, ou seja, foi possível evidenciar uma melhora no coeficiente acadêmico após o recebimento dos auxílios assistenciais.

Nessa direção, o estudo de Cavalcanti (2016), buscou avaliar o Programa de Auxílio Estudantil da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Curitiba, por meio de análise comparativa entre o coeficiente acadêmico e de permanência dos estudantes bolsistas do Programa em relação aos demais estudantes da Universidade. A autora constatou, em seus resultados, tanto um rendimento acadêmico superior dos beneficiários, em média 10,5% maior em relação aos não beneficiários, quanto uma taxa de permanência dos beneficiários (37,08%) em relação aos não beneficiários, indicando assim, que o programa de auxílios pecuniários tem impactos significativos tanto na permanência quanto no sucesso escolar.

Em estudo mais abrangente, utilizando estratégia de identificação, Saccaro et al. (2016), ao avaliarem o efeito de um dos auxílios do PNAES, o bolsa permanência, sobre a taxa de evasão, para os alunos cotistas nas IFES, por meio do método de diferenças em diferenças, encontraram efeito positivo do benefício sobre os estudantes socioeconomicamente vulneráveis em relação à diminuição do nível de evasão neste grupo, algo importante, pois, até então, não se observou uma aplicação com uso de métodos estatísticos robustos nas análises sobre efeitos de causalidade dos programas.

Machado et al. (2020) desenvolveram um estudo que mediu o impacto dos benefícios recebidos pelos estudantes identificados como grupo vulnerável sobre seu desempenho

acadêmico na FURG. Como estratégia empírica, foi adotado o método PSM, que consiste na comparação do desempenho deste grupo de alunos beneficiados e economicamente vulnerável – grupo tratado, com o desempenho de estudantes com características que os tornam potencialmente elegíveis, porém, que não receberam o benefício – grupo controle. A base de dados utilizada abrangeu os discentes matriculados em 2015 e foi disponibilizada pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI), da UFBA. Os resultados demonstraram um impacto positivo do recebimento dos benefícios – alimentação, moradia, transporte e bolsa permanência – sobre o desempenho dos alunos.

Entre os trabalhos analisados, foi possível observar uma convergência em termos de resultados favoráveis aos efeitos do PNAES sobre o desempenho acadêmico dos estudantes que são beneficiados. No entanto, somente os estudos de Saccaro et al. (2016) e de Machado et al. (2020) conseguem definir uma estratégia de identificação para medir o efeito médio do PNAES sobre o desempenho acadêmico. Os demais trabalhos não conseguem isolar os efeitos de características observáveis e não observáveis que podem enviesar os resultados encontrados. Além disso, não se encontrou trabalho que abrangesse um número maior de benefícios em conjunto com um período longo de acompanhamento dos discentes beneficiados, lacuna essa que o presente trabalho se propõe a preencher

4 - METODOLOGIA

De início, alerta-se que, para evitar impactos trazidos pela Pandemia da COVID-19 nos resultados da pesquisa, foi escolhido o período de 2010 a 2019, como limites temporais do estudo. Ressalta-se, contudo, que se tem a compreensão de que, por mais que essa seja a intenção, poderá haver alunos que ingressaram em 2019, por exemplo, e que tenham evadido por conta da COVID-19 em anos posteriores.

A presente pesquisa é do tipo descritiva e causal, por analisar relações entre variáveis e examinar causalidades (Creswell, 2010; Gil, 2008). Noutra banda, caracteriza-se, também, como um estudo quantitativo, investigando as questões e as hipóteses já citadas anteriormente. O universo analisado abrangeu a comunidade acadêmica de graduação presencial, matriculados nos campus de Goiânia da UFG, com dados obtidos junto à Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Pró Reitoria de Assuntos Estudantil (PRAE).

Por se tratar de um estudo quantitativo, para a análise de dados usaremos um método estatístico, que, segundo Marconi e Lakatos (2010), significa a redução de fenômenos sociológicos, políticos, econômicos etc. a termos quantitativos e a manipulação estatística que permite comprovar as relações dos fenômenos entre si, e obter generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado.

Na presente pesquisa recorre-se ao modelo de regressão *Logit*, como método de análise, visto que ele é amplamente utilizado em pesquisas de análise, inclusive em estudos de intervenção e nas Ciências Sociais Aplicadas, quando a intenção é modelar a relação entre uma variável dependente binária, combinado com uma ou mais variáveis independentes para estimar as chances de um evento ocorrer.

No que concerne ao procedimento metodológico, a variável de interesse aplicada foi: ser ou não beneficiário do PNAES, ou seja, a variável de resposta é 1 quando a pessoa recebe algum tipo de atendimento do PNAES e 0 quando não receber. De acordo com Gujarati e Porter (2011), quando a variável dependente é uma variável qualitativa, exige-se o uso de um modelo de regressão que atenda este critério, os quais vêm sendo utilizados constantemente em várias áreas das ciências sociais e da saúde.

De forma complementar, Ferreira, et al. (2012), explicam que em modelos com variáveis contínuas relacionadas a atributos uma das melhores metodologias a serem aplicadas

é a Regressão Logística, denominado *Logit*, o qual associa apenas uma alternativa a cada conjunto de valores assumido pelas variáveis independentes. Pindyck e Rubinfeld (1998), fundamentam que o *Logit* Binomial é uma metodologia de seleção qualitativa, o qual possui a função de gerar respostas de procedimentos qualitativos como por exemplo a presença ou a ausência de uma determinada característica. Uma característica positiva da regressão logística binominal é que a variável dependente é binária tornando os pressupostos mais flexíveis e compreensíveis aos objetivos propostos (Favero et al, 2012).

A parcela selecionada do universo de alunos, ou seja, a amostra utilizada será de 100% dos alunos beneficiados desde a entrada em vigor do decreto de criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2010. Fundamenta-se que esta ideia surgiu por conta da divergência de cursos, perfis de alunos e turnos dos cursos, na qual a assistência estudantil terá diferentes pesos para diferentes alunos. Procura-se analisar os dados inerentes a esta política desde sua implementação, para melhor entendimento de seu alcance nas demandas estudantis.

O trabalho analisa os resultados acadêmicos de alunos ingressantes de 2010 a 2019, com o corte da extração em 2021 e posição em 30 de junho de 2024. O estudo possui como fonte de evidências dados obtidos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC) e em sítio eletrônico da UFG. Os dados utilizados têm origem em duas bases, sendo a primeira uma planilha eletrônica do Excel, com dados do cadastro acadêmico discente intitulado “*Relação de ingressantes de 2010 a 2021 e seus dados acadêmicos*”, denominada neste trabalho como “Base Acadêmica” e disponível no site da PROGRAD, e a segunda base, denominada como “Base da Assistência Estudantil”, encaminhada pela PRAE, como resposta do SIC ao pedido de informação n.º 23546.057315/2024-42, com envio de planilha eletrônica do Excel, denominada “*Dados da UFG_PNAES_2010_a_2019*”, em resposta a 22 quesitos formulados pelo autor, contendo os registros acadêmicos dos discentes e informações acerca dos benefícios de assistência estudantil apresentados pela PRAE/UFG.

Ainda quanto ao local de coleta dos dados, utilizou-se informações secundárias de dados disponibilizados pela plataforma “*Analisa UFG*”. Trata-se de um projeto desenvolvido conjuntamente pela Secretaria de Tecnologia e Informação (SeTI), do Centro de Recursos Computacionais (CERCOMP), e a Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais (SECPLAN), contando ainda com a colaboração das respectivas pró-reitorias da UFG. A mencionada plataforma tem por objetivo agregar e tratar as informações obtidas por meio dos sistemas institucionais da UFG, disponibilizar painéis com indicadores quantitativos e gerenciais, além de gerar relatórios dinâmicos para atender as particularidades e necessidades de dados das áreas finalísticas da UFG.

À vista disso, nesta pesquisa são averiguados os dados e informações do Portal Analisa abrangidos nos painéis dinâmicos contidos nos seguintes módulos: Indicadores de Gestão, Graduação, Egressos e de Assistência Estudantil. No módulo de Indicadores de Gestão foram consultadas as informações do Painel de Indicadores de Ensino; já no módulo de Graduação foram acessados o Painel de Série Histórica dos Estudantes; no módulo de Egressos foi investigado o Painel de Série Histórica; enquanto no módulo de Assistência Estudantil foram acessados os painéis de Perfil Socioeconômico e de Índices, sendo que no painel seguinte do módulo Índice, foi averiguado o Índice de Conclusão de Graduando.

4.1 - Modelo Logit e Odds Ratio

Como dito alhures, o modelo *Logit* é amplamente utilizado em regressões logísticas, sendo uma ferramenta importante quando a variável dependente (também conhecida como variável de resposta) é binária, como é o caso desta pesquisa. O principal objetivo da regressão logística é modelar a relação entre um conjunto de variáveis independentes (que também é

conhecida como variável explicativa) e uma variável dependente que pode assumir dois valores, tipicamente representados por 0 e 1. Trata-se de uma forma de modelar a probabilidade de ocorrência de um evento representado a ocorrência do evento como 1, em comparação à não ocorrência, que é representada por 0. Sendo um modelo baseado na função logística, isto assegura que a probabilidade estimada pelo modelo sempre estará entre 0 e 1.

Conforme FÁVERO et al. (2014), matematicamente, a regressão logística objetiva avaliar a probabilidade de “p” ocorrer em um determinado evento com base no comportamento de variáveis explicativas, sabendo-se que a chance de um evento ocorrer é apresentada por:

$$\left(\frac{p}{1-p} \right)$$

Dados os pressupostos anteriores, a equação representativa do modelo de regressão logística a ser utilizada neste trabalho é apresentada a seguir:

$$\ln(chance) = Z = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n$$

Na visão de Gujarati e Porter, neste caso o objetivo é encontrar a probabilidade de que determinada ação ocorra, isto é, a probabilidade de a variável dependente transitar de 0 para 1. Com isso, a estimação do modelo consiste na transformação da equação anterior na demonstrada abaixo:

$$\hat{\pi}_i = \frac{e^{\beta_0 + \beta_1 x_1}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 x_1}}$$

Neste modelo a regressão logística ocorre por meio das *log-odds* (logaritmo das chances) de um evento ocorrer, em vez de modelar diretamente a probabilidade do evento.

Como mencionado, o principal uso do modelo *Logit* se dá em situações em que a variável dependente é binária (0 ou 1). Assim, a função logística transforma uma combinação linear das variáveis independentes em probabilidades que sempre estarão entre 0 e 1, o que é essencial para modelar variáveis binárias. Desta forma, o modelo permite que se estimem a probabilidade de um evento ocorrer com base em diversas variáveis explicativas.

Além disso, a regressão logística usa *odds*, que muitas vezes são mais interpretáveis em termos de resultados práticos. Logo, a *odds* (razão de chances) é a razão entre a probabilidade de o evento acontecer $P(Y=1)$, com a probabilidade de o evento não acontecer $P(Y=0)$.

Nesta situação o *Logit* transforma essa *odds* em logaritmo natural para tornar a relação linear. Assim, essa transformação permitirá o uso da regressão linear sobre o *Logit*, com o intuito de prever a probabilidade de $Y=1$.

Face ao exposto, a *Odd Ratio* (razão de chances), seria a razão entre as *odds* de um evento ocorrer, desta vez, analisada em dois grupos diferentes. Essa medida expressa a força de associação entre duas variáveis. O uso da *odd ratio* (OR) permite entender qual seria a influência das variáveis independentes no resultado de interesse. Logo, se o OR é menor que 1, então há a diminuição da probabilidade de ocorrência do evento, se o OR for maior que 1, então a probabilidade é maior de o evento ocorrer e, se ela for igual a 1, indica que não há associação entre as variáveis e a ocorrência do evento.

Na regressão logística, a fórmula do *odds ratio* é uma maneira de interpretar o efeito das variáveis explicativas (independentes) sobre a variável resposta (dependente), que no caso deste trabalho é binária (0 ou 1). Desse modo, o modelo *Logit*, que modela essa relação entre as variáveis independentes e a variável dependente, é transformado para obter os *odds ratios* e possibilitar a realização da interpretação dos dados.

Como vantagens, destaca-se que o modelo *Logit* pode incluir tanto variáveis independentes contínuas quanto categóricas. Isso permite que o modelo seja aplicado em uma ampla variedade de contextos. O modelo ainda utiliza o método de máxima verossimilhança para estimar os parâmetros β , o que proporciona estimativas mais claras, consistentes e eficientes. Por todo o exposto, verifica-se ser um dos melhores modelos para trabalhar com variáveis dependentes binárias.

Contudo, o modelo também apresenta limitações, das quais não se olvida. O modelo assume que a relação entre as variáveis independentes e as *log-odds* é linear, o que pode não ser verdade em todos os casos. Assim como em outros modelos de regressão, a presença de multicolinearidade entre as variáveis independentes pode dificultar a interpretação dos coeficientes. Embora menos sensível que a regressão linear, o modelo pode ser influenciado por *outliers*⁸.

4.2 - Procedimentos e Análise da Base de Dados

Neste primeiro momento, ressalta-se que nesta dissertação foram usados dados de cursos de graduação ofertados na modalidade presencial, matriculados nos campus de Goiânia da UFG, ingressantes entre os anos de 2010 a 2019, que permitem a diplomação na UFG, sendo que os cursos oferecidos na modalidade a distância (EaD), não foram considerados devido à natureza de sua oferta, na qual não há entrada contínua de novos ingressantes. Além de serem cursos realizados por editais específicos, frequentemente com prazos determinados para sua finalização.

Na preparação da base de dados, como a intenção foi de usar um modelo de variável dependente binária, considerando que na Base da Assistência Estudantil os dados foram apresentados em planilha eletrônica, com uma informação por linha, detalhando todos os alunos que receberam a bolsa ou participaram de programa com recursos do PNAES, identificando, no campo do respectivo benefício, aqueles alunos que tiveram algum tipo de atendimento com o PNAES como “SIM” e aqueles alunos que não tiveram nenhum tipo de atendimento do PNAES como “NÃO”.

Como informado no Tópico 2.5.1, não serão todas as modalidades de bolsas, com recursos PNAES, que entrarão na avaliação proposta por esta pesquisa, por conta de questões metodológicas já explicadas. Face ao exposto, informamos que o Restaurante Universitário (RU), Bolsa Auxílio Moradia, Moradia Estudantil (Casa do Estudante Universitário (CEU), Bolsa Moradia (Casa do Estudante Universitário - CEU) e Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico serão as 5(cinco) modalidades de bolsas e as respectivas nomenclaturas adotadas nesta pesquisa.

Feito estes esclarecimentos, passando para a análise das bases de dados, verificou-se na abertura da Base Acadêmica, que foi reportado a existência de 56.779 observações. Como esta base abrangia dados de alunos ingressantes após o lapso temporal determinado nesta pesquisa, ou seja, de 2010 a 2021, foram excluídos os registros de alunos ingressantes após o ano de 2019, procurando adequar a base de dados ao critério de lapso temporal proposto neste estudo. Desse modo, por este filtro, foram excluídas da base 8.656 observações, restando 48.123 observações analisáveis.

Assim, subsequentemente, partiu-se para o processo preparatório de junção de ambas as bases de dados. No entanto, observou-se a existência de dados na base que não constavam na

⁸ *Outliers* são valores atípicos em um conjunto de dados, ou seja, observações que se distanciam significativamente da maioria dos dados. Esses valores podem ser extremamente altos ou baixos em relação ao restante das observações e, por isso, podem exercer uma influência desproporcional sobre análises estatísticas, como médias, regressões ou testes de hipóteses.

outra base. Assim, devido a não existência de 31 observações na Base da Assistência Estudantil, essas linhas também foram deletadas da base, permanecendo 48.092 observações.

Passada a fase de exclusão de dados incompletos ou não constantes em ambas as bases de dados, foi necessário adequar a base de dados às questões metodológicas definidas neste trabalho. Assim, também foram deletadas da base, 1.433 observações referentes a alunos que não estudavam presencialmente, ou seja, os estudantes EaD, e mais 2.824 observações de alunos que não estavam matriculados nos campus de Goiânia da UFG, (48.092 - 1.433 - 2.824), adequações necessárias para atender aos critérios metodológicos da pesquisa, perfazendo o total de 43.835 observações. Salienta-se que este resultado ainda não se trata da amostra final.

Concluído uma parte dos procedimentos de adequação da base de dados aos critérios metodológicos da pesquisa, segue-se para a introdução das variáveis necessárias para desenvolvimento dos objetivos do trabalho, qual seja, de avaliar o impacto da evasão e o do desempenho acadêmico dos alunos PNAES com os demais alunos da UFG. Para isso, faz-se necessário apresentar a definição de cada um dos possíveis *status* que o estudante pode ser enquadrado na UFG.

Na Base da Graduação foram utilizadas algumas definições da situação de relação ou vínculo que o aluno pode apresentar junto à UFG, em sua vida acadêmica. Esses *status* são importantes para o acompanhamento da trajetória acadêmica dos alunos na UFG, tanto para fins administrativos quanto para garantir que eles cumpram os prazos e requisitos da graduação.

A seguir, serão explicados todos os *status* que foram utilizados neste estudo.

1. **Ativo – Formando:** Esta denominação se refere a um estudante que está regularmente matriculado e em fase final do curso, geralmente no último semestre ou período. Esse *status* indica que aluno já cumpriu a maior parte dos créditos e está prestes a concluir a graduação, restando poucas disciplinas ou atividades para integralizar o curso.
2. **Excluído:** Esse termo indica que o estudante foi desvinculado permanentemente do curso e da universidade pelos mais variados motivos, como: o descumprimento de normas acadêmicas, falecimento, desistência do curso, transferência para outra IFES, reprovações por falta ou falta e média, insuficiência de rendimento acadêmico, ultrapassagem do tempo máximo para a conclusão do curso ou não renovação do vínculo com a efetivação de matrícula no período determinado pelo calendário acadêmico sem justificativa.
3. **Graduado:** Classifica-se desta forma, o estudante que concluiu todas as exigências previstas no curso de graduação, colou grau e obteve o diploma. O *status* "graduado" é atribuído após o cumprimento de todos os créditos, atividades obrigatórias e aprovação em todas as disciplinas requeridas para o curso de graduação.
4. **Integralizado:** Este *status* indica que o estudante completou todos os créditos e atividades obrigatórias do curso de graduação, porém, ainda não foi oficialmente graduado. Em alguns casos, pode faltar apenas a colação de grau ou outro procedimento formal administrativo ou acadêmico para se tornar graduado.
5. **Trancado:** São identificados assim, o estudante que solicitou e obteve o trancamento temporário da matrícula, ou seja, está afastado do curso de graduação por um período determinado. O estudante com este *status* não está cursando disciplinas no semestre vigente, mas mantém o vínculo com a universidade. O

trancamento pode ocorrer por motivos pessoais, de saúde ou acadêmicos, e o aluno pode retornar às atividades acadêmicas ao final do período de trancamento.

Para analisar a evasão como uma nova variável binária, considerou-se apenas os indivíduos com *status* “excluído”. A nova variável foi definida com o nome de “evasão”, e seu valor de ocorrência foi definido em 0 para todas as situações de *status*. Em seguida, foi necessário definir quais dos *status* possíveis na UFG representaria o aluno evadido.

Conforme explicado acima, o *status* exclusão é suficiente para considerar como evadido o aluno que se encontra nesta situação na UFG, visto que ele atende a definição relativa à evasão adotada por este trabalho, esclarecida no tópico 2.4, como sendo: “a saída em definitivo do aluno de seu curso de origem, sem consecução”. Vale ressaltar que a variável “evasão” foi construída a partir do *status* do discente, considerando os alunos evadidos quando o *status* está como excluído. Feito estas ponderações parte-se para as análises subsequentes.

Com a criação da nova variável binária evasão=0, foi necessário atualizar a variável evasão para 1, apenas para os alunos com *status* “excluído”, para indicar que todos os alunos com esse *status* foram evadidos. A criação desta variável, teve como finalidade indicar se houve ou não a ocorrência de evasão em nosso modelo de regressão logística. Com base no Quadro 2, pode-se afirmar que 34,86% dos estudantes, no período da presente pesquisa, evadiram.

Após os esclarecimentos do processo de criação da primeira variável, procedeu-se a execução dos mesmos procedimentos para gerar a outra variável dependente, chamada de “acima da média”. Para compreender esta variável foi necessário entender o motivo dela estar sendo utilizada na pesquisa para analisar o desempenho acadêmico dos alunos PNAES e não as outras médias existentes na UFG.

Primeiramente, considerando questões metodológicas, para a avaliação do desempenho dos estudantes com perfil PNAES, informa-se que será utilizada o valor da Média Relativa do Estudante (MRE), como variável dependente para medirmos o desempenho acadêmico dos alunos PNAES com os demais alunos. Desta forma, visando elucidar os motivos da sua utilização, convém destacar as diferenças, entre Média Global do Estudante (MGE), Média Global do Curso (MGC) e a MRE. Segundo a Resolução – CEPEC n.º 1.791, de 07 de outubro de 2022, a qual aprovou o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG), da Universidade Federal de Goiás (UFG), para se chegar ao resultado da MRE é preciso calcular o MGE e o MGC, ambos com cálculo definido pela resolução supracitada. Passemos as definições.

A Média Global do Estudante (MGE) é definida como a somatória dos produtos das notas finais de cada componente curricular e sua carga horária, dividida pela somatória de carga horária desses componentes curriculares, ou seja, a MGE é calculada com base no desempenho acadêmico do aluno, por meio das notas obtidas nas disciplinas cursadas. Os componentes curriculares são todos aqueles cursados pelo estudante, bem como aqueles em que obteve dispensa e aproveitamento com nota, durante o seu vínculo no curso de graduação. A MGE será calculada com a precisão de uma casa decimal, com a aplicação de critérios para arredondamento⁹.

O art. 56, da Resolução – CEPEC n.º 1.791, estabelece que a Média Global do Estudante (MGE) será obtida pela seguinte fórmula:

$$MGE = \frac{\sum_{i=1}^n CDH_i * ND_i}{\sum_{i=1}^n CDH_i}$$

⁹ Pelo parágrafo 3º, do art. 56, da Resolução – CEPEC n.º 1.791, serão utilizados os seguintes critérios de arredondamento:

- 1) se a segunda casa decimal for menor que cinco (< 5), a primeira casa decimal permanece inalterada;
- 2) se a segunda casa decimal for maior ou igual a cinco (≥ 5), a primeira casa decimal é acrescida de uma unidade.

Em que:

N - número de componentes curriculares cursados, dispensados e aproveitados com nota computáveis para a integralização da matriz curricular do estudante, durante o seu vínculo no curso.

CHDi - carga horária do componente curricular “i”;

NDi - nota final do estudante no componente curricular “i”, independente da situação final (aprovado, reprovado, dispensado e aproveitado com nota).

Continuando, para determinar a MRE, ainda é preciso calcular a Média Global do Curso (MGC). A MGC é calculada com base no desempenho do aluno, considerando as notas obtidas por ele em cada disciplina cursada dividido pelo número de alunos existentes na matriz curricular.

O art. 57, da Resolução – CEPEC n.º 1.791, estabelece que a Média Global do Curso (MGC) será obtida pelo cálculo da seguinte fórmula:

$$MGC = \frac{\sum_{i=1}^{NEC} MGE_i}{NEC}$$

Em que:

MGEi = média global do estudante *i* e

NEC = número de estudantes na matriz curricular.

Assim, explicitado como ocorre os cálculos da MGE e MGC, temos definidas as variáveis necessárias para calcular a MRE, pois, o cálculo da MRE é realizado pela diferença entre o valor da MGE e MGC. Da mesma forma das demais, a MRE tem sua medição regulada pelo art. 58, da Resolução – CEPEC n.º 1.791/2022, a qual é realizada por meio da seguinte fórmula:

$$MRE = MGE - MGC$$

Em que:

MGE - média global do estudante e

MGC - média geral do curso

Nesta ótica a MRE, adotada pela UFG, serve para se comparar o desempenho do estudante em relação ao desempenho médio dos demais alunos do mesmo curso de graduação. Essa métrica é importante porque ela não avalia apenas as notas absolutas do discente, mas também o seu desempenho em relação ao contexto dos outros estudantes do curso de graduação.

Além disso, a MRE ainda pode servir como um indicativo do progresso do aluno ao longo de seu curso em relação aos seus pares. Desta maneira ela ajuda a equilibrar as diferenças que podem existir entre diferentes turmas e disciplinas, fornecendo uma visão mais justa sobre o desempenho relativo de cada estudante, recaindo aqui o motivo desta métrica estar sendo utilizada para a criação da nova variável binária dependente.

Contudo, durante o procedimento de criação da nova variável binária identificou-se que havia alunos na Base Acadêmica em que o campo de preenchimento da Média Relativa do Estudante (MRE) estava em branco. Não foi possível precisar o motivo de tal ocorrência, porém, o que se apurou é que em 2014 houve mudança do sistema de cadastro de atividades acadêmicas dos alunos na UFG, que passou a usar o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), Módulo de Graduação, fato que pode ter impactado, de alguma maneira,

na disponibilização destes dados, já que, posteriormente a 2014, não foi encontrado nenhum campo da MRE em branco. Dito isto, como resultado, foi preciso deletar da base de dados as 4.627 observações que estavam com a MRE em branco, para que não ocorresse imprecisões na interpretação dos dados.

Após o fato relatado, a situação da base de dados ficou assim: $43.835 - 4.627 = 39.208$. Consequentemente, agora, a base de dados da pesquisa passou a contar com 39.208 observações passíveis de serem analisadas pela regressão logística. Para verificar a ocorrência de cada um desses *status*, no período da pesquisa, assim como quantidade e distribuição percentual das variáveis categóricas, utilizou-se o comando específico, isto possibilitou uma visão mais detalhada dos dados, conforme pode ser visto no Quadro 2, logo abaixo:

Quadro 2 - Tipos de Status Possíveis na UFG.

STATUS	NÚMERO DE ALUNOS	(%)
Ativo	11.950	27,26%
Ativo – Formando	835	1,9%
Excluído	11.444	34,86%
Graduado	13.935	33,59%
Integralizado	167	0,38%
Trancado	877	2%
TOTAL DE OBSERVAÇÕES	39.208	100%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Com a base de dados reajustada, criou-se uma segunda variável dependente. Da mesma forma como foi realizada a criação da variável evasão, conduziu-se a elaboração da variável binária dependente acerca do desempenho acadêmica dos alunos PNAES, sendo necessário executar o comando específico para gerar uma nova variável no conjunto de dados. A nova variável foi designada como “acima da média”, e seu valor de ocorrência foi definido em =0 para todas as situações de *status*.

O passo seguinte foi aplicar o comando para que a variável fosse atualizada para 1, nos casos em que a MRE for maior que 0. Logo, o valor 1 indicará que o aluno está com a MRE acima da média. Com esse procedimento, foi possível identificar a distribuição da nova variável entre os dois grupos. Esse procedimento permitiu a criação de uma variável binária capaz de classificar os dois grupos de alunos (acima e abaixo da média), com base na MRE, sendo de fundamental importância para a comparação da MRE desses alunos com base na regressão logística.

Desse modo, concluído o procedimento de criação das variáveis binárias dependentes (evasão e acima da média), vistos serem de fundamental importância para o objetivo do trabalho que é avaliar o impacto do PNAES na UFG, com base na regressão logística, convém esclarecer um pouco mais acerca do papel dessas variáveis na pesquisa.

A criação das variáveis “evasão” e “acima da média” e sua definição como variáveis dependentes, sendo a variável dependente também conhecida como variável resposta, procura demonstrar quais são os problemas que se pretende investigar nesta pesquisa. Com a elaboração da variável dependente “evasão”, objetiva-se conhecer quais são os fatores que podem levar o aluno a evadir, assim como a definição da variável dependente “acima da média” o objetivo foi entender quais são os fatores que poderiam influenciar ou estar associado ao sucesso acadêmico do estudante na UFG.

A utilização das variáveis dependentes binárias (evadiu ou não evadiu) com o uso do modelo de regressão logística permite que seja possível prever a possibilidade da evasão ou acima da média ocorrerem com base nas variáveis independentes/explicativas que iremos adotar.

Contudo, para testar as possíveis hipóteses ou influências que a variável dependente esteja sofrendo foi necessário definir as variáveis explicativas que comporão o modelo de regressão logística, objetivando dizer os fatores que poderão influenciar ou não as variáveis dependentes.

Com esta finalidade, a princípio, buscou-se entender quantitativamente como estava a distribuição do campo “forma de ingresso” na base de dados. Como resultado, identificou-se que, dentro do período de abrangência dessa pesquisa (2010 a 2019), o SiSU correspondeu a 54,12% de toda a amostra. Dado a grande dimensão de alunos que ingressaram na UFG, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em comparação com outros meios de ingresso, esta foi a variável independente escolhida a ser utilizada neste trabalho para possibilitar que fosse analisado como o fato do aluno ter ingressado através do SiSU pode influenciar ou estar associado as variáveis dependentes em nosso modelo estatístico.

Continuando o processo de estruturação do modelo de regressão logística, procede-se a criação de outras variáveis independentes. Trata-se de variáveis binárias dicotômicas, de modo idêntico a forma como foi realizado com variável independente SiSU. As variáveis independentes geradas neste momento, para auxiliar no processo de prever a probabilidade dos eventos dependentes (evasão e acima da média) ocorrerem foram: Grau Acadêmico, Turno, Sexo e Cor/Raça.

Por fim, destaca-se a criação da variável “PNAES” com o intuito de identificar todos os alunos que receberam algum tipo de atendimento com recursos do PNAES. Todas as modalidades de bolsas previstas para serem analisadas constam no Quadro 1. A criação desta variável independente segue os moldes das demais variáveis já criadas. Para cada uma dessas modalidades de bolsas adotou o critério de definir =1 para indicar que o aluno teve acesso a um ou mais de uma delas e =0 para indicar os alunos que não tiveram acesso a nenhuma das modalidades de bolsas listadas no Quadro 1. Por esta análise apurou-se que 61% dos alunos na base de dados receberam algum tipo de assistência estudantil do PNAES.

Para proporcionar uma melhor visualização das variáveis criadas para compor o modelo de regressão logística proposto neste trabalho e um entendimento facilitado dos respectivos critérios definidos para indicar seus significados na construção do modelo, foi elaborado o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Tipos de Variáveis Utilizadas no Estudo.

NOME	DESCRIÇÃO
Dependentes	
1 - Evasão	1 = Foi excluído da universidade; 0 = Outro
2 - Acima da Média	1 = Média relativa >0; 0 = Outro
Independentes	
1 – SiSU	1 = Discente Ingressou pelo SiSU; 0 = Outro
2 – Licenciatura	1 = Discente com Grau de Licenciatura; 0 = Outro
3 – Turno	1 = Discente matriculado no Turno Integral; 0 = Outro
4 – Sexo	1 = Discentes do Sexo Masculino; 0 = Outro
5 - Cor/Raça	1 = Discentes Não Brancos; 0 = Outro
6 – PNAES	1 = Discentes Com Bolsa; 0 = Outro

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Considerando a criação de duas variáveis binárias dependentes e seis variáveis binárias independentes, sendo reportado, para todas elas, o total de 39.208 observações, sem apresentar inconsistências, esta situação denota uma robustez satisfatória para que seja rodado o modelo de regressão logística proposto. Por consequência, será possível verificar como cada uma dessas variáveis explicativas afetam a probabilidade do evento que está sendo previsto na variável resposta ocorrer ou estar a ela associado. A próxima seção irá tratar dos resultados.

5 - ANÁLISE SITUACIONAL (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Nesta seção, o intento foi compreender como as características das variáveis elaboradas poderiam ser utilizadas dentro do modelo. Sendo utilizadas as proporções e percentuais de ocorrência das variáveis explicativas em relação as variáveis resposta. A ideia foi verificar quais delas teriam uma maior influência e, desta forma, tentar detectar possíveis padrões ou relações entre as variáveis, capazes de ajudar na construção e interpretação do modelo.

Nesta análise foi verificado que aproximadamente 29% dos alunos na amostra evadiram. Isso mostra uma taxa de evasão relativamente significativa no contexto dos dados analisados. O percentual acima representa um total de 11.444 observações de alunos que evadiram, 4.959 desses casos ocorreram nos dois primeiros semestres, sendo que o restante, ou seja, 6.485 alunos evadiram no decorrer do curso, o que implica dizer que 52% dos alunos que evadem o fazem até o terceiro semestre. Reforçando que a evasão precoce é um fator significativo em nosso modelo. Importante salientar ainda que houve 0 observações de alunos que permaneceram no curso. Por esta análise, é possível dizer que nos dois primeiros semestres ou o aluno evade ou o aluno conclui o semestre. Os resultados, por variável, são apresentados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Média das variáveis por situação de evasão dos estudantes.

VARIÁVEL	EVADIU	NÃO EVADIU	TODOS
SISU	0,58	0,52	0,54
Licenciatura	0,26	0,22	0,23
Integral	0,35	0,47	0,44
Masculino	0,58	0,48	0,51
Não Branco	0,66	0,62	0,63
PNAES	0,39	0,70	0,61
Restaurante Universitário (RU)	0,38	0,69	0,60
Auxílio Moradia	0,00	0,01	0,16
Moradia CEU	0,01	0,01	0,18
Bolsa CEU	0,01	0,01	0,16
Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico	0,04	0,08	0,76
Observações	11.444	27.764	39.208

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

A Tabela 1 revela também que 39% dos alunos que evadiram recebiam bolsa PNAES, enquanto 70% dos alunos que não evadiram também eram beneficiados por essa bolsa. Esses dados sugerem que o recebimento da bolsa PNAES está associado a uma maior permanência dos alunos no curso, já que uma proporção significativamente maior de beneficiários permanece estudando.

Analisando especificamente as demais variáveis, destaca-se positivamente as diferenças associadas as variáveis relacionadas as modalidades de bolsa estudantil ofertadas pela UFG. Percebe-se que 38% dos alunos que evadiram faziam uso do RU, enquanto 69% dos que não evadiram também eram usuários do RU. Daqueles que recebiam Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico 46% evadiram enquanto entre os alunos que não evadiram e recebiam a bolsa o percentual foi de 88%. Por esses dados, infere-se que ser usuário do Restaurante Universitário e receber a Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico tende a estar associado a menores taxas de evasão. Os resultados indicam que os alunos que evadiram têm menos acesso a esses recursos. O dado sugere que o acesso à alimentos subsidiados pelo RU podem estar associados a uma maior permanência na universidade.

A proporção de alunos em regime integral que evadiram é menor do que a proporção de alunos em regime integral que não evadiram. Isso sugere que, na verdade, os alunos em regime integral têm uma menor probabilidade de evasão.

Pelos dados mencionados, verifica-se que o perfil de estudante mais associado a baixas taxas de evasão são estudantes de cursos integrais, usuário do RU e que recebem Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico. Por esse resultado, infere-se que os alunos que não evadiram têm uma probabilidade significativamente maior de receber esse tipo de auxílio, sugerindo que o suporte financeiro proporcionado por esta bolsa pode ser um fator importante na redução da evasão.

Por outro lado, com relação ao grau acadêmico dos cursos de graduação da UFG, salienta-se que os estudantes de licenciatura têm uma maior proporção de evasão 26%, em relação aos estudantes que não evadiram 22%, o que pode apontar para desafios específicos em cursos de formação de professores.

Pelos resultados do modelo relacionados ao sexo, infere-se que a proporção de evasão entre os alunos do sexo masculino foi de 58%, bem maior que o resultado encontrado entre aqueles estudantes que são do sexo feminino, que no modelo ficou em 48%. Esses dados sugerem que os estudantes do sexo masculino podem estar enfrentando mais dificuldades para permanecer na universidade do que as mulheres.

Com relação a composição de cor e raça da comunidade acadêmica, identificou-se uma leve diferença entre os estudantes que se declararam como não-brancos que evadiram 66% e os estudantes que não evadiram 62%. Esse resultado pode ser reflexo de fatores sociais e econômicos que estão afetando a permanência desses estudantes na universidade.

Pelos dados mencionados, verifica-se ainda que o perfil de estudante mais propenso a evadir são dos estudantes do sexo masculino, que estão em cursos de licenciatura e autodeclarados como não-brancos, sugerindo a necessidade de políticas específicas de suporte para essa camada social. Como visto, é de suma importância realizar a análise descritiva dos dados, para entender as potenciais relações entre as variáveis, visto ser uma etapa essencial para construção de um modelo sólido de interpretação das variáveis.

Os dados da análise descritiva acima, realizada sobre a variável resposta “evasão”, apontam que, em menor ou maior proporção, os fatores relacionados as condições socioeconômicas, ao tipo de curso e ao recebimento de bolsa parecem estar entre os principais fatores que afetam essa variável. Sendo o próximo passo verificar qual(is) fator(es) tem efeito estatisticamente significativo na evasão, além de medir a magnitude desse(s) efeito(s).

A similitude do que fora realizado com a variável dependente “evasão”, proceder-se-á com a variável dependente “acima da média”. Como primeiro procedimento foram calculadas a média, o desvio-padrão, o mínimo e o máximo das variáveis independentes, para os dois grupos da variável: estudantes “acima da média”, representando um total de 22.350 observações, e estudantes “abaixo da média”, representando um total de 16.858 observações. Para melhor delineamento dos resultados foi elaborado a Tabela 2.

Tabela 2 - Média das variáveis por desempenho acadêmico dos estudantes.

VARIÁVEL	ACIMA DA MÉDIA	ABAIXO DA MÉDIA	TODOS
SISU	0,52	0,56	0,54
Licenciatura	0,23	0,24	0,23
Integral	0,46	0,40	0,44
Masculino	0,45	0,59	0,51
Não Branco	0,60	0,68	0,63
PNAES	0,15	0,13	0,14
Restaurante Universitário (RU)	0,66	0,52	0,60
Auxílio Moradia	0,01	0,01	0,01
Moradia CEU	0,01	0,02	0,01
Bolsa CEU	0,01	0,02	0,01
Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico	0,08	0,07	0,07
Observações	22.350	16.858	39.208

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Com base na análise dos dados contidos na Tabela 2, nota-se que entre os alunos que tiveram um desempenho acadêmico acima da média ficou em 52%, entre aqueles estudantes que ingressaram via SiSU, sendo menor em comparação com os alunos que ficaram abaixo da média 56%. Infere-se que o aluno que entra pelo SiSU tende a ficar abaixo da média.

Já quanto aos alunos dos cursos de licenciatura, parece ter uma probabilidade ligeiramente maior de ficar abaixo da média 24%, em comparação com os alunos de outros tipos de cursos 23%. A distribuição equilibrada demonstra pouca associação entre essas variáveis.

O turno integral parece ter pouca influência representativa na variável, considerando as porcentagens de 46% e 40%, respectivamente. Apesar da pouca diferença, é perceptível que os alunos acima da média têm maior propensão a estarem em cursos integrais, sugerindo que o regime integral pode estar associado a um desempenho acadêmico superior.

Na variável sexo, ficar acima da média parece ser mais comum entre as mulheres do que entre homens, dado que a proporção de homens é maior entre os alunos que ficaram abaixo da média 45%, do que os que ficaram acima da média 59%. O resultado mostra que as mulheres tendem a ter um desempenho acadêmico superior em comparação com os homens.

Verifica-se também que há uma maior proporção de estudantes Não Brancos abaixo da média 68% em relação aos que ficaram acima da média 60%. O resultado indica uma leve tendência de os estudantes não brancos estarem mais presentes no grupo abaixo da média.

Prosseguindo as análises comparativas, desta vez, com uso das modalidades de bolsas propostas neste estudo, com base nos dados supramencionados, é possível inferir que, existe uma quantidade maior de alunos que utilizaram o RU 66%, em comparação aos alunos que não utilizaram o RU 52%. Tal resultado pode indicar que a utilização do RU contribui para um melhor desempenho acadêmico.

Pela média geral da variável percebe-se que o benefício é pouco utilizado por ambos os grupos. Mesmo assim, o percentual de alunos que recebem Auxílio Moradia é maior no grupo “abaixo da média” 1,5%, do que no outro grupo 9%. Sugerindo que o Auxílio Moradia não está diretamente relacionado a um melhor desempenho acadêmico.

Do mesmo modo do Auxílio Moradia, com relação ao Moradia na CEU, é um benefício que pouco alunos tem acesso, e os resultados apontam uma porcentagem maior de alunos abaixo da média 1,5% e 2,1%, respectivamente. Situação semelhante ao Moradia CEU ocorre com a Bolsa CEU 1,4% e 2,1%, respectivamente. Esses resultados indicam que alunos abaixo da média têm maior probabilidade de receber esse benefício, logo, esses auxílios podem não ser suficientes para melhorar o desempenho acadêmico.

Mudando um pouco o cenário, a Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico tem mais alunos acima da média 0,8% do que abaixo da média 0,7%, apontando uma relação baixa entre essas bolsas e o desempenho acadêmico. Contudo, a proporção de alunos que recebem Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico é um pouco maior no grupo acima da média, sugerindo que esse benefício pode estar associado a um melhor desempenho acadêmico.

No que se refere a média geral da variável “acima da média” apenas entre os alunos PNAES, os resultados da tabela sugerem que os alunos com desempenho acima da média têm uma tendência ligeiramente maior a receber os benefícios assistenciais (como RU, Auxílio Moradia etc.), enquanto os demais alunos com desempenho abaixo da média tendem a receber esses benefícios com menos frequência. Essa diferença, embora pequena, pode indicar que a distribuição de benefícios tem algum impacto positivo sobre o rendimento acadêmico.

A análise descritiva no caso da variável “acima da média” sugere que algumas variáveis podem ter maior influência sobre o desempenho acadêmico da variável resposta como ser do sexo feminino, estudar em turno integral, utilizar o Restaurante Universitário (RU) e receber Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico.

Entretanto, pelos dados apurados até o momento, tendem a estarem abaixo da média os estudantes do sexo masculino e não brancos e aqueles que recebem recursos das modalidades de bolsa voltadas para a moradia. Tal resultado sugere que, apesar da assistência recebida, esses alunos ainda enfrentam desafios no desempenho acadêmico, apresentando diferenças percentuais menores.

Em que pese eventual controvérsia em alguns dos resultados das variáveis independentes relacionadas a “evasão” e “acima da média”, essas variáveis são importantes para serem consideradas na análise de regressão logística, sobretudo, para verificar suas significâncias estatísticas e contribuições para prever o desempenho acadêmico desses alunos na UFG.

5.1 - Resultados e Discussão

Neste tópico será abordado os resultados e discussões acerca dos achados obtidos com a execução do modelo de regressão logística proposto neste trabalho. Convém destacar que os resultados serão apresentados por variável resposta para melhor delineamento das interpretações e inferências possíveis.

Com o objetivo de tentar mostrar a efetividade do PNAES foram realizadas 6(seis) regressões logísticas. A primeira regressão logística foi realizada com o uso das variáveis independentes “SiSU, Licenciatura, Integral, Masculino, Não Branco e Bolsa”. Na segunda regressão acrescenta-se ao modelo novas variáveis, que seriam as 5(cinco) modalidades de bolsas objeto de estudo nesse trabalho e, por último, a terceira regressão acrescenta novas variáveis ao modelo, desta vez os anos de ingresso dos alunos na UFG, abrangendo os anos de 2010 a 2019.

Dessa maneira, detalhado os procedimentos de cada modelo, inicia-se a apresentação dos resultados executados pelo primeiro modelo de regressão logística, com base na variável dependente “evasão”. O intuito desta regressão foi verificar a probabilidade e/ou as chances de o aluno evadir, ou qual seria a associação da variável “evasão” com as demais variáveis independentes: SiSU, Licenciatura, Integral, Masculino, Não Branco e PNAES, na sua ocorrência

A seguir, na Tabela 3, apresenta-se os resultados individuais de cada variável utilizada neste primeiro modelo de regressão logística.

Tabela 3 - Comparação dos resultados do primeiro modelo *Logit* entre as variáveis

	(evasão)	(acima da média)
Variável Independente		
SISU	1,806*** (0,045)	0,738*** (0,016)
Licenciatura	1,171*** (0,034)	0,985 (0,026)
Integral	0,841*** (0,022)	1,144*** (0,026)
Masculino	1,483*** (0,035)	0,568*** (0,012)
Não_Branco	1,253*** (0,031)	0,683*** (0,015)
PNAES	0,242*** (0,006)	1,902*** (0,043)
Pseudo R-quadrado	0,0920	0,0390
Número de Observações	39,208	39,208

Nível de significância do modelo: * p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

Como resultado do modelo, na primeira variável explicativa, tem-se que, pelo modelo de regressão logística, o resultado indica que os estudantes que ingressaram na UFG, entre 2010 a 2019, pelo SiSU, teriam 1,81 vezes mais chances de evadir em comparação com aqueles alunos que ingressaram por outros meios. Como o valor de significância ficou em 1%, entende-se que o resultado é altamente significativo. Com isso, essa variável teria uma influência negativa estatisticamente na evasão, sugerindo que ingressar pelo SiSU pode estar relacionado a uma taxa maior de evasão.

Sobre a variável independente “Licenciatura” os resultados apontam que os alunos matriculados em cursos de licenciatura teriam 1,17 vezes mais chances de evadir do que alunos matriculados em outros tipos de cursos. Os resultados são significativos a um nível de significância de 99%, mostrando que cursar uma licenciatura tende a aumentar a probabilidade de evasão.

Acerca da variável independente “Integral” o resultado demonstra que os alunos que estão em cursos de período integral têm uma chance 16% menor de evadir. O valor da significância indica que essa variável é altamente significativa, logo menor que 1%, sugerindo que estudantes em tempo integral têm riscos menores de evasão.

Referente a variável independente “Masculino” o resultado sugere que os alunos do sexo masculino tendem a ter 1,48 vezes mais chances de evadir, quando comparados com os alunos do sexo feminino. O valor de significância mostrou-se significativo, pois, indica que o gênero masculino está associado a maiores taxas de evasão.

Quanto a variável independente “Não branco” o resultado indica que os alunos que não se identificaram como brancos tende a ter 1,25 vezes mais chances de evadir do que os que se identificam como brancos. No valor de significância seria outro efeito que poderia ser considerado estatisticamente significativo, pois mostra que estudantes não brancos estão mais propensos à evasão.

Já acerca da última variável independente “PNAES”, ou seja, os auxílios estudantis, o resultado indica que os estudantes que receberam algum tipo de bolsa, na universidade, tendem a ter uma chance de até 76% menor de evadir em relação aos demais alunos. Já em relação a variável acima da média, os alunos que recebem apoio do PNAES têm 90,2% mais chance de estar entre os alunos com desempenho acima da média. Esse efeito no valor de significância pode ser considerado como altamente significativo, em ambos os casos, pois, ficou dentro da margem de 1%, o que indica que as bolsas e auxílios estudantis reduzem drasticamente a probabilidade de o estudante evadir.

Os resultados deste modelo mostram que o PNAES tem um impacto duplo: reduz a evasão e melhora o desempenho acadêmico dos alunos. A assistência estudantil parece ser crucial tanto para manter os estudantes na universidade quanto para ajudá-los a alcançar melhores resultados acadêmicos. O efeito de diminuição da evasão e aumento do desempenho é altamente significativo em ambos os modelos, reforçando a importância do PNAES para a permanência e sucesso dos alunos.

Os resultados do primeiro modelo de regressão logística mostram que fatores como ingressar pelo SiSU, ser homem, não branco e estar matriculado em cursos de licenciatura aumentavam a chance de o estudante evadir na UFG. Em uma análise inicial, de acordo com os resultados, as mulheres evadem menos do que os homens. Esse resultado está de acordo com o encontrado por Santelices et al. (2016), que afirmam que as mulheres são mais persistentes, mas difere de Gross, Hosler e Ziskin (2007), que encontraram que elas tendem a abandonar os cursos mais frequentemente em comparação aos homens.

Por outro lado, estarem em cursos de turno integral e receber algum tipo de bolsa ou auxílio estudantil diminuem significativamente as chances de o estudante evadir. Os resultados sugerem que os auxílios estudantis são particularmente importantes para a permanência dos alunos e essas variáveis oferecem caminhos importantes para as políticas públicas voltadas à

redução da evasão. Além disso, todos os benefícios incluídos influenciam de forma positiva na permanência dos estudantes. Esse resultado condiz com Nora (1990), que afirma que quanto mais recursos os estudantes receberam, maior foi a taxa de retenção deles, já que o maior empecilho para se formarem é a sua situação financeira.

Comparando os resultados deste primeiro modelo de regressão logística, percebe-se que fatores como: ingressar via SiSU, ser do gênero masculino e se autodeclarar com não branco têm impacto significativo tanto na evasão quanto no desempenho acadêmico. Os resultados também indicam que as ações de assistência estudantil desenvolvidas pela UFG têm sido de fundamental importância para reduzir a evasão e aumentar a permanência.

Analisado a primeira regressão logística, passa-se a análise da segunda regressão logística. Neste caso, trata-se da variável dependente “acima da média”. A semelhança do que foi realizado com a variável “evasão”, a variável “acima da média” foi submetida ao modelo de regressão logística, para verificar a probabilidade de o aluno ficar acima da média, com base nas variáveis independentes SISU, Licenciatura, Integral, Masculino, Não Branco e PNAES. A seguir, será interpretado individualmente os resultados de cada uma delas.

Como resultado do modelo desta segunda variável resposta, tem-se que a variável independente “SISU” indica que alunos que ingressaram por este meio têm uma menor probabilidade de estar “acima da média” em comparação com os que não ingressaram via SiSU. O método indica que essa relação é estatisticamente significativa. Pelo resultado pode-se inferir que os estudantes que ingressaram pelo SiSU, em geral, enfrentam maiores desafios que afetam seu desempenho acadêmicos.

Sobre a variável independente “Licenciatura” o resultado indica que a relação entre estar em um curso de licenciatura e estar “acima da média” não parece ser significativa, com uma *odds ratio* muito próxima de 1, fato que indica pouca ou nenhuma influência sobre a variável resposta. O resultado mostra ainda que essa variável não é estatisticamente significativa, sugerindo que estar matriculado em um curso de licenciatura não afeta substancialmente as chances de estar acima da média.

Acerca da variável independente “Integral” pode-se dizer que estar matriculado em um curso Integral aumenta a probabilidade de estar acima da média, já que a razão de chances é maior que 1. Em relação ao valor de “p” a variável se mostra estatisticamente significativa, sugerindo que estar matriculado em regime integral pode estar associado a maior dedicação acadêmica ou exigências que favorecem o melhor desempenho.

Referente a variável independente “Masculino” o resultado indica que ser do gênero masculino está associado a uma menor chance de estar acima da média. Neste caso, o valor de “p” na relação é significativo e confiável. O resultado indica que, neste contexto, as mulheres têm maior probabilidade de ter um desempenho acadêmico superior.

Quanto a variável independente “Não branco” o resultado indica que ser não branco reduz a probabilidade de estar acima da média. Pelo valor de “p” pode-se observar que esse resultado também é estatisticamente significativo. Este resultado pode refletir a existência de desafios socioeconômicos ou educacionais capazes de afetar negativamente o rendimento acadêmico dos estudantes não brancos.

Já acerca da última variável independente “PNAES”, ou seja, os auxílios estudantis, o resultado indica que receber bolsa está fortemente associado a uma maior chance de estar acima da média. Pelo valor de “p” observa-se também que esta variável é altamente significativa. O resultado sugere que os estudantes que recebem bolsa têm quase o dobro de chances (1,9 vezes mais) de estar acima da média em comparação com aqueles que não recebem bolsa. O resultado vem destacar a importância da assistência estudantil para o sucesso acadêmico.

Já em relação ao valor da constante da variável “acima da média”, também conhecida como o intercepto do modelo, representa o valor da razão de chances (*odds ratio*), ou seja, as chances de o aluno estar acima da média quando todas as variáveis independentes no modelo

são iguais a zero. O resultado da constante no modelo indica que, neste caso, as *odds* de estar acima da média são 1,7 vezes maiores do que as chances de não estar.

Os resultados da segunda variável resposta desse primeiro modelo de regressão logística mostram que ser aluno ingressante do SiSU, Homem e não branco têm *odds ratios* menores que 1, o que sugere que essas variáveis explicativas estão associadas a uma menor probabilidade desses alunos estarem acima da média. Por outro lado, estar no turno Integral e receber bolsa estudantil têm *odds ratios* maiores que 1, fato que indica uma maior probabilidade desses alunos estarem "acima da média". O resultado condiz com os achados de Costa (2016), no qual a autora conclui que existe relação entre o recebimento dos auxílios e o rendimento acadêmico, ou seja, foi possível evidenciar em sua pesquisa uma melhora no coeficiente acadêmico após o recebimento dos auxílios assistenciais.

Todavia, estar matriculado em um curso de Licenciatura não foi estatisticamente significativo, pois o valor de "p" indica que essa variável não afeta significativamente as chances de o estudante estar "acima da média".

Os resultados da comparação entre os dois modelos (evasão e acima da média) relativos as variáveis independentes, rodados no modelo proposto neste trabalho, podem ser visualizados na Tabela 3. Os resultados indicam que quando o coeficiente é positivo, como no caso da variável SISU, no modelo evasão, significa que a razão de chances (*odds ratio*) é maior que 1 (>1), indicando que esta variável aumenta a probabilidade de a evasão ocorrer. Contrariamente, quando o coeficiente é negativo, como visto na variável Bolsas, a razão de chances é menor que um (<1), significando que essa variável reduz as chances de a variável ocorrer. E, a variável sendo igual a um ($=1$) a variável não teria efeito sobre as chances de qualquer um dos eventos de interesse ocorrer (evasão e acima da média).

Em uma interpretação geral, no modelo "evasão", as variáveis SISU, Licenciatura, Masculino e Não Branco aumentam a chance de evasão, enquanto as variáveis Integral e Bolsas reduzem. Contudo, no modelo "acima da média", há uma reversão em alguns coeficientes, sugerindo que o efeito de certas variáveis, como SISU, Masculino e Não Branco podem ser diferentes quando relacionadas a outras variáveis. Pelo ângulo desse segundo modelo, receber bolsas, diferentemente do que ocorre no modelo evasão, parece aumentar a probabilidade de a evasão ocorrer.

Os resultados deste primeiro modelo, evidenciam como os efeitos de ambos os modelos podem variar quando a variável dependente é ajustada por diferentes variáveis independentes, refletindo a complexidade que pode existir na relação entre fatores das variáveis explicativas com a variável resposta (evasão ou acima da média).

No entanto, não se pode deixar de salientar que, pelos resultados de ambos os modelos, verifica-se que a execução das ações de política de assistência estudantil desenvolvidas na UFG, estão fortemente associadas a uma redução da evasão e a uma melhoria no desempenho acadêmico dos estudantes. Os resultados desta pesquisa estão alinhados aos resultados encontrados por Saccaro et al (2016) que identificou, a partir de análise das informações do Censo da Educação Superior, que as taxas de evasão de estudantes participantes de programas de assistência estudantil são menores do que as dos demais estudantes, situação que confirma a efetividade das ações de assistência estudantil. Esses resultados ratificam a importância dessa política no sentido de diminuir as desigualdades sociais.

Apresentados os resultados da primeira regressão logística, o foco agora é mostrar como seriam os resultados das variáveis dependentes (evasão e acima da média), quando acrescentamos ao modelo novas variáveis independentes. No caso desta segunda regressão, a ideia foi juntar as demais, as seguintes variáveis independentes: Restaurante Universitário (RU), Bolsa Auxílio Moradia, Moradia Estudantil (Casa do Estudante Universitário - CEU), Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico e Bolsa Moradia (Casa do Estudante Universitário - CEU).

Pretende-se, neste momento, apresentar uma análise mais rica, incluindo as assistências estudantis oferecidas pela UFG aos alunos em situação de vulnerabilidade social, para verificar, com base nos resultados do modelo, como esses fatores (inclusão das bolsas), em conjunto com as demais variáveis independentes, impactariam a probabilidade de ocorrer a evasão e do estudante estar acima da média.

No que se refere a variável “evasão” os resultados gerais após a rodagem do modelo foram os seguintes: Os números de observações permaneceram em 39.208, o que demonstra a robustez estatística dos resultados. Da rodagem desse modelo de regressão logística, assim como foi feito no primeiro modelo, os coeficientes da variável “evasão” são apresentados em forma de *odds ratio* (razão de chances), para cada variável explicativa, sendo extraído os seguintes resultados:

Pelos resultados obtidos pela variável independente “SISU”, pode-se dizer que os estudantes que ingressaram pelo SiSU teriam 82% mais chances de evadir do que os alunos que não ingressaram por esse meio. O resultado foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%. Este resultado pode sugerir que estudantes que ingressaram pelo SISU enfrentariam mais dificuldades que os levam à evasão.

Quanto a variável “Licenciatura” o resultado permite dizer que os estudantes matriculados em cursos de licenciatura teriam 17,2% mais chances de evasão em relação aos demais cursos. O resultado foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%. O resultado pode estar relacionado a desafios específicos enfrentados pelos cursos de licenciatura.

Acerca da variável “Integral” o resultado indica que os estudantes de cursos integrais teriam cerca de 15,5% menos chance de evadir em relação aos alunos de outros turnos. O resultado foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%. O resultado reflete uma maior dedicação acadêmica associada aos estudantes matriculados em cursos integrais.

Sobre a variável “Masculino” o resultado indica que os estudantes do sexo masculino têm 24,6% mais chances de evadir do que estudantes do sexo feminino. O resultado foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%. O resultado sugere que os homens estão mais propensos a abandonar os estudos do que as mulheres.

Com relação a variável “Não Branco” o resultado indica que os estudantes identificados como não brancos têm 25% mais chances de evasão em comparação com estudantes brancos. O resultado foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%. O resultado pode refletir desigualdades sociais e educacionais que afetam negativamente a permanência desses estudantes.

Agora, quando se analisa os resultados da variável “evasão” dentro das cinco variáveis relacionadas as modalidades de bolsas, chegamos as seguintes conclusões:

A respeito da variável “Restaurante Universitário (RU)” pode-se dizer que os estudantes que fazem uso do (RU) teriam cerca de 76% menos chances de evadir. O coeficiente pode ser considerado como altamente significativo, visto que encontra ao nível de significância de 1%, sugerindo, desta forma, que o uso do RU está associado a uma maior permanência na universidade, talvez por facilitar a alimentação.

Com relação a variável “Bolsa Auxílio Moradia”, pode-se dizer que os estudantes que fazem uso do Auxílio Moradia teriam 21% menos chances de evadir. O coeficiente pode ser considerado como significativo, visto que o nível de 1% de significância, sugerindo, desta forma, que o esse apoio financeiro para habitação pode ser crucial para garantir a continuidade nos estudos.

Na variável “Moradia Estudantil Casa do Estudante Universitário (CEU)” os resultados indicam que os estudantes que fazem uso da Casa dos Estudantes Universitários (CEU) teriam 2,39 vezes mais chances de evadir. Isso pode indicar que esses estudantes enfrentam maiores dificuldades ou que a moradia na CEU pode ser apenas uma resposta a uma das várias necessidades que o aluno poderia apresentar. O coeficiente pode ser considerado como

altamente significativo, visto que ficou em 1% no nível de significância, sugerindo, desta forma, uma relação negativa entre morar na CEU e a permanência acadêmica.

A variável “Bolsa Moradia (Casa do Estudante Universitário - CEU)” não apresentou um efeito significativo sobre a evasão, com um OR próximo de 1 e um p-valor alto, sugerindo que este tipo de auxílio não afeta diretamente a evasão.

Os resultados da “Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico” indicam que os estudantes que receberam essa bolsa têm cerca de 19% menos chances de evadir. O coeficiente pode ser considerado como altamente significativo, sugerindo, desta forma, que essa bolsa poderia ser decisiva para os estudantes manterem seus estudos.

Em relação a variável constante do segundo modelo, também conhecida como o intercepto do modelo, representa o valor da razão de chances (*odds ratio*), ou seja, as chances de o aluno evadir quando todas as variáveis independentes no modelo são iguais a zero. O resultado da constante indica que, neste caso, a razão de chances é menor que 1, mostrando uma baixa probabilidade de evasão na ausência das características incluídas no modelo.

Deste modo, uma interpretação geral do segundo modelo de regressão logística, relativo à variável “evasão” aplicado nesta pesquisa, sugere que fatores como ingressar pelo SiSU, ser homem, não branco, receber a Bolsa CEU e morar na CEU aumentam as chances de o estudante evadir. Ao passo que, utilizar o RU, receber Auxílio Moradia e Bolsa Permanência reduziriam as chances de o estudante evadir. Os resultados demonstram que as ações de assistência estudantil oferecidas pela UFG são primordiais para a permanência dos estudantes na universidade.

Com relação a variável sexo, infere-se uma maior participação do sexo feminino na UFG, entre os estudantes menos propensos a evadir. Entretanto, pelos dados da base de dados desta pesquisa o grupo majoritário é dos homens na UFG, respondendo pelo total de 51,10% ante 48,90 das mulheres. A predominância feminina é uma tendência nas Instituições Federais de Ensino Superior, conforme consta na V pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES, realizada pela ANDIFES, na qual a participação das estudantes do sexo feminino vem crescendo ano após ano, em média três pontos percentuais, desde 1996 até 2018, com exceção da Região Centro-Oeste, justamente a região onde a UFG se localiza, fato que confirma essa tendência e, de certo modo, ajuda a explicar a tendência maior do sexo masculino entre os alunos que mais evadem.

Finalizado essa parte de análise procede-se de igual modo a próxima interpretação. No que se refere a variável “acima da média” os resultados gerais após a rodagem do modelo foram os seguintes: Os números de observações ainda permaneceram em 39.208, o que demonstra a robustez estatística dos resultados.

Da rodagem desse modelo de regressão logística, assim como foi feito no primeiro modelo, os coeficientes da variável “acima da média” são apresentados em forma de *odds ratio* (razão de chances), para cada variável explicativa.

Os resultados da comparação entre os dois *Logits*, neste segundo modelo de regressão logística, relativos as variáveis independentes, rodados no modelo proposto neste trabalho, podem ser visualizados, conforme descrito na Tabela 4, logo abaixo:

Tabela 4 - Comparação dos resultados do segundo modelo *Logit* entre as variáveis

	(evasão)	(acima da média)
SISU	1,827*** (0,046)	0,727*** (0,016)
Licenciatura	1,172*** (0,034)	0,983 (0,026)
Integral	0,845*** (0,022)	1,136*** (0,026)
Masculino	1,478***	0,568***

	(0,035)	(0,012)
Não_Branco	1,249***	0,693***
	(0,031)	(0,015)
Restaurante Universitário (RU)	0,243***	1,978***
	(0,006)	(0,046)
Auxílio Moradia	0,791**	0,674***
	(0,088)	(0,057)
Moradia Casa do Estudante Universitário (CEU)	2,393***	0,711
	(0,619)	(0,164)
Bolsa Casa do Estudante Universitário (CEU)	0,872	0,786
	(0,236)	(0,190)
Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico	0,811***	0,981
	(0,045)	(0,042)
Pseudo R-quadrado	0,0930	0,0410
Número de Observações	39,208	39,208

Nível de significância do modelo: * p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

O resultado da variável “SISU” indica que os estudantes que ingressaram pelo SiSU têm uma chance 27% menor de estar acima da média, em comparação com os estudantes que não ingressaram pelo SiSU. O resultado foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%. Situação que pode indicar que os alunos que ingressão via SiSU enfrentam mais desafios acadêmicos.

Quanto a variável “Licenciatura” o resultado indica que os estudantes matriculados em cursos de licenciatura têm uma chance ligeiramente menor (1,71%) de estar "acima da média" do que de estudantes de outros cursos. O resultado indica que esse resultado não é estatisticamente significativo.

Acerca da variável “Integral” o resultado indica que os estudantes em cursos em regime integral têm uma chance 14% maior de estar "acima da média" em comparação com os estudantes que não estão em cursos integrais. O resultado foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%. Fato que pode sugerir uma maior dedicação ou compromisso acadêmico dos alunos neste turno.

Sobre a variável “Masculino” o resultado indica que os estudantes do sexo masculino têm uma chance 43% menor de estar "acima da média" em comparação com as estudantes do sexo feminino. O resultado foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%. O resultado reflete possíveis diferenças de desempenho acadêmico entre os gêneros.

Com relação a variável “Não Branco” o resultado indica que os estudantes identificados como não brancos têm uma chance 31% menor de estar "acima da média" em comparação com estudantes brancos. O resultado foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%. O resultado sugere a sugere que há disparidades educacionais que podem estar afetando o desempenho desses alunos.

Agora, quando analisamos os resultados da variável “acima da média” das cinco variáveis relacionadas as modalidades de bolsas, chegamos as seguintes conclusões:

O resultado da variável “Restaurante Universitário (RU)” indica que os estudantes que fazem uso do Restaurante Universitário (RU) teriam têm quase duas vezes mais chances de ter rendimento acima da média em comparação aos alunos que não utilizam. O coeficiente pode ser considerado como altamente significativo, pois estava no nível de significância de 1%. O resultado sugere, desta forma, um forte impacto positivo desse auxílio no desempenho acadêmico. O acesso ao RU pode estar associado a uma maior estabilidade nutricional e financeira, o que contribui para um melhor desempenho acadêmico.

Já os resultados da variável “Auxílio Moradia” indicam que os estudantes que fazem uso do auxílio moradia teriam 33% menor de estar "acima da média" em comparação aos estudantes que não receberam o auxílio. O coeficiente pode ser considerado como altamente

significativo, visto estar no nível de 1%, sugerindo, desta forma, que o auxílio moradia pode estar associado a um desempenho acadêmico inferior.

No que concerne as variáveis “Moradia Casa do Estudante Universitário (CEU), Bolsa Casa do Estudante Universitário (CEU) e a Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico” não apresentaram um efeito estatisticamente significativo sobre o rendimento acadêmico acima da média, embora o OR sugira uma tendência de redução nas chances de ter rendimento acima da média. O nível de significância é baixo considerando o p-valor elevado dessas variáveis.

Deste modo, assim como vimos com a variável evasão, uma interpretação geral do segundo modelo de regressão logística, relativo à variável “acima da média”, aplicado nesta pesquisa, sugere que fatores como ingressar pelo SiSU, ser homem, não branco continuam sendo fatores associados a estar abaixo da média. Ao passo que, utilizar o RU e estar no regime Integral aumentariam as chances de o estudante estar acima da média. Em relação a falta de significância das variáveis relacionadas às bolsas de Moradia Casa do Estudante Universitário (CEU), Bolsa Casa do Estudante Universitário (CEU) e a Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico no rendimento acadêmico sugere que, no contexto do modelo, esses auxílios podem não ser determinantes diretos do sucesso acadêmico.

A Tabela 4 mostra o impacto das diversas modalidades de bolsa, assim como das variáveis de controle, sob a decisão do aluno em evadir e de possuir uma média relativa positiva. No caso do ingresso via SiSU, nota-se que para os estudantes que entraram pelo SiSU, a chance de evadir é maior comparado a estudantes que não entraram pelo SiSU, mantendo as demais variáveis constantes. Já em relação à média relativa do aluno, observa-se que os ingressantes do SiSU possuem uma chance de 26,20% menor de possuírem uma média superior à média global do curso.

Em uma interpretação geral, deste segundo modelo de regressão logística algumas variáveis, como SISU, Masculino, e não branco, afetam negativamente tanto a evasão quanto o desempenho acadêmico, sugerindo que esses grupos estão em uma situação de maior vulnerabilidade, necessitando de maior atenção.

Por outro lado, as variáveis de suporte, como o RU, têm um efeito positivo sobre ambas as variáveis, indicando que o suporte alimentar é crucial tanto para a permanência quanto para o sucesso acadêmico.

De forma controversa, o Auxílio Moradia e a Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico, têm impacto na evasão, mas não necessariamente melhoram o rendimento acadêmico, sugerindo que os estudantes beneficiados por esses programas podem ainda enfrentar dificuldades que afetam seu desempenho.

Neste segundo modelo, assim como no primeiro modelo rodado, os resultados evidenciam como os efeitos dos dois *Logits* podem variar quando a variável dependente é ajustada por diferentes variáveis independentes, refletindo a complexidade que pode existir na relação entre fatores das variáveis explicativas com a variável resposta (evasão ou acima da média). No entanto, não se pode deixar de salientar que, pelos resultados de ambos os modelos, verifica-se que as ações de política de assistência estudantil desenvolvidas na UFG, estão fortemente associadas a redução da evasão e a melhora no desempenho acadêmico dos alunos.

Com base neste resultado, infere-se que os alunos beneficiários da Assistência Estudantil tendem a permanecer mais do que os estudantes não beneficiários, corroborando com os resultados da pesquisa de Cavalcanti (2016), realizada na UTFPR.

Apresentados os resultados da segunda regressão, o foco agora é mostrar como seriam os resultados das variáveis dependentes (evasão e acima da média), quando acrescentamos ao modelo novas variáveis independentes. No caso desta terceira regressão, a ideia foi juntar as demais variáveis a variável “anos de ingresso” dos alunos, que abrangeriam os anos de 2010 a 2019, como novas variáveis independentes a comporem o modelo.

Dessa maneira, inicia-se a apresentação dos resultados executados pelo terceiro modelo *Logit* com base na variável dependente “evasão”. De igual modo ao que foi feito nos outros modelos, a variável resposta foi submetida a um modelo de regressão logística, com interpretação dos resultados baseados nas razões de chance e valores de significância, sendo adicionados ao modelo controles para o ano de ingresso.

No que se refere a variável “evasão” os resultados gerais após a rotação do modelo mostraram que o número de observações permaneceu em 39.208, fato que demonstra a robustez estatística dos resultados. O interesse neste momento é verificar como as chances de evasão se comportam com o acréscimo das novas variáveis explicativas, incluindo a manutenção de todas as demais variáveis.

Os resultados das variáveis resposta, neste terceiro e último modelo de regressão logística a ser rodado, são relativos as variáveis independentes, e podem ser visualizados, conforme descrito na Tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Comparação dos resultados do segundo modelo *Logit* entre as variáveis

	(evasão)	(acima da média)
SISU	1,241*** (0,046)	1,216*** (0,039)
Licenciatura	0,789*** (0,042)	1,123** (0,054)
Integral	0,848* (0,074)	1,168* (0,093)
Masculino	1,344*** (0,037)	0,602*** (0,014)
Não Branco	1,287*** (0,034)	0,635*** (0,015)
PNAES	0,197*** (0,006)	2,190*** (0,053)
Ano Ingresso	SIM	SIM
Código Curso	SIM	SIM
Pseudo R-quadrado	0,1755	0,0658
Número de Observações	39,208	39,208

Nível de significância do modelo: * p<0.1, ** p<0.05, *** p<0.01

Como resultado da primeira variável explicativa, tem-se que, com relação a variável independente “SISU”, o resultado indica que os estudantes que ingressaram via SiSU têm uma chance 24,09% maior de evadir do curso escolhido em relação a outras formas de ingresso. Com base no valor de “p”, entende-se que o resultado é estatisticamente significativo. Com esse valor, entende-se que essa variável explicativa teria uma influência estatisticamente significativa na evasão.

Quanto a variável “Licenciatura” o resultado indica que os estudantes que optam pelos cursos de licenciatura têm uma chance de evasão cerca de 21,08% menor do que aqueles alunos de outros tipos de curso. Com base no valor de “p”, entende-se que o resultado é altamente significativo. Com isso, essa variável tem uma influência estatisticamente significativa na evasão.

Acerca da variável “Integral” o resultado indica que os estudantes que estão em cursos de tempo integral têm uma chance 15,18% menor de evasão do que estudantes matriculados em cursos parciais. O valor de “p” sugere que estar matriculado em um curso de turno integral não impacta fortemente na evasão.

Sobre a variável “Masculino”, que analisa a associação do gênero no modelo, o resultado indica que os alunos homens têm uma chance 34,37% maior de evadir da universidade do que as alunas mulheres. O valor de “p” foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%.

Com relação a variável “Não Branco” o resultado indica que os estudantes não brancos têm uma chance 28,66% maior de evadirem de seus cursos do que estudantes brancos. O valor de “p” foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%.

Já acerca da variável independente “PNAES”, ou seja, os auxílios estudantis, o resultado indica que os estudantes que receberam algum tipo de bolsa de assistência estudantil têm uma chance muito menor (aproximadamente 80,31% menor) de evadir em comparação aos que não receberam bolsa. O valor de “p” pode ser considerado altamente significativo, pois, encontra-se ao nível de significância de 1%.

Ao analisar as novas variáveis inseridas no modelo, percebe-se que os resultados do modelo indicam que a variável “Ano de Ingresso” tem um coeficiente negativo (-0.096), sendo altamente significativa, pelo valor de “p” o que significa que quanto mais recente o ano de ingresso, menor é a propensão dos alunos a evadir. Essa variável permite analisar a probabilidade de evasão ao longo do tempo.

Por exemplo, estudantes que ingressaram em 2012 têm uma chance 43,52% maior de evadir em comparação ao ano de referência. Estudantes com ingressos mais recentes, como os que se matricularam em 2019, apresentaram uma chance de evasão significativamente maior neste modelo.

Outro ponto importante, é que essa configuração da variável “ano de ingresso” permite obter resultados acerca da influência dos cursos no risco de ocorrer evasão. O modelo de regressão proposto define como curso de referência o primeiro nome da base de dados, no caso, o curso de referência na pesquisa foi o de Administração. Assim, os cursos cujos valores de *odds ratio* são maiores que 1, indicariam maior probabilidade de evasão comparados ao curso de referência. Os cursos cujos *odds ratio* que estão próximos de 1 indicam que a probabilidade de evasão é similar à do curso de referência. Por conseguinte, os cursos que indicassem valores de *odds ratio* menores que 1 indicariam uma menor probabilidade de evasão comparados ao curso de referência.

As conclusões do modelo, constam na Tabela 5 que, de acordo com os resultados da variável “evasão”, lista-se os 5(cinco) cursos de graduação da UFG com maior probabilidade de evadir em concomitância com os 5(cinco) cursos com menor probabilidade de evadir na UFG durante o período de 2010 a 2019, segundo os critérios definidos no modelo de regressão logística adotado nesta pesquisa.

Tabela 6 - Ranking dos cursos com maior e menor propensão à evasão

MAIOR PROBABILIDADE DE EVADIR				MENOR PROBABILIDADE DE EVADIR			
P*	CURSO	(OR)*	Chances	P*	CURSO	(OR)*	Chances
1º	Física	9.18	9x mais	1º	Medicina	0.27	73% menor
2º	Letras: Espanhol	9.04	9x mais	2º	Direito	0.50	50% menor
3º	Engenharia Física	8.01	8x mais	3º	Educação Intercultural	0.61	39% menor
4º	Estatística	7.38	7x mais	4º	Odontologia	0.86	14% menor
5º	Ciências Ambientais	6.53	6x mais	5º	Psicologia	0.94	6% menor

P*- Posição / (OR)*- Odds Ratio

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Pelos resultados constantes na Tabela 6, percebe que o aluno que se matricula no curso de Física e Letras: Espanhol teria nove vezes mais chances de evadir, do que o aluno do curso de referência. Ao contrário dos alunos que se matriculam nos cursos de Medicina e Direito, que teriam uma chance reduzida em 73% e 50%, respectivamente, de evadir, em relação ao curso de referência do modelo.

Esse resultado converge com o entendimento de Bardagi e Hutz (2005), que diz que o comprometimento do estudante com o curso também pode ser visto quando se analisa as

diferenças entre os cursos, observando que curso mais valorizados, como medicina e direito, possuem uma taxa de evasão mais baixa comparativamente aqueles com expectativas salariais mais baixas, como as licenciaturas.

Os dados da tabela supramencionada mostram que cursos como Medicina, Direito, Odontologia e Psicologia amplamente considerados cursos com altos requisitos de entrada e demanda, além de terem bastante concorridos no mercado de trabalho estão entre os menos propensos à evasão. No entanto, cursos das áreas de ciências exatas e biológicas, como Física, Engenharia Física e Estatística, apresentaram altas probabilidades de evasão, podendo estar relacionado a dificuldades inerentes a própria formação curricular exigida ou estar relacionada a baixa demanda no mercado de trabalho.

Em relação aos cursos de exatas, o nível de significância e magnitude das *odds ratios* pode estar relacionado com o grau de dificuldade e exigência dos cursos. Os cursos de exatas listados (Física, Química, Estatística) apresentam *odds ratios* bem menores e são estatisticamente significativos, o que pode refletir o alto grau de dificuldade dessas áreas e a maior tendência de os estudantes desses cursos terem dificuldades acadêmicas. Visto que os cursos de humanidades e ciências sociais poderiam estar tendo melhores desempenhos acadêmicos em função dos métodos de avaliação mais qualitativos e uma dinâmica acadêmica menos centrada em testes técnicos ou quantitativos.

A presente situação está de acordo com pesquisas que analisam a evasão pelas características dos cursos, identificando que estas características influenciariam diretamente as taxas de evasão. Essa percepção negativa do mercado, por exemplo, pode afetar a evasão do estudante de um determinado curso para um outro que tenha uma maior possibilidade de sucesso profissional, essa seria uma das principais razões para mudança de curso segundo Bardagi e Hutz (2005).

Os resultados do modelo indicam ainda a ocorrência de melhores desempenhos acadêmicos nos cursos de humanidade e ciências sociais em relação aos cursos de exatas. Contudo, existem contextos que também podem explicar tais resultados. Como exemplo: os cursos de Medicina e Psicologia geralmente atraem estudantes de alta performance devido à competitividade no processo seleção e à própria natureza exigente dos cursos. O curso de Direito é um curso de forte tradição e alta competitividade, o que pode influenciar o desempenho dos alunos.

Nesta análise cabe um destaque ao curso de Educação Intercultural, podendo ser considerado uma surpresa, com resultados positivos tanto na evasão quanto no desempenho acadêmico, mas, esse resultado auspicioso pode estar refletindo fatores sociais ou institucionais específicos que podem estar favorecendo o desempenho dos estudantes dessa área.

Importante lembrar, que os alunos indígenas contam com um auxílio específico denominado de Bolsa Permanência MEC e com o Programa de Atendimento Especial a Estudantes Indígenas e negros Quilombolas (Bolsa PAEIQ) na UFG. Como dito lá atrás, essa bolsa é voltada para estudantes ingressantes pelo Programa UFGInclui ou Educação Intercultural e que não são atendidos pelo Programa Bolsa Permanência (PBP) – MEC. Essas bolsas não estão no escopo de análise desta pesquisa, contudo convém dizer que se trata de auxílios financeiros estudantis concedido pelo Governo Federal e UFG a estudantes indígenas e quilombolas. Esse benefício visa apoiar justamente a permanência e o rendimento acadêmico desses alunos nas universidades, oferecendo condições financeiras para que possam se dedicar aos estudos sem a necessidade de buscar emprego, o que poderia ser um dos fatores a estar afetando positivamente na baixa evasão e no bom desempenho acadêmico desses alunos.

Chama a atenção nos resultados a baixa probabilidade de evasão encontrada no curso de Educação Intercultural. Segundo informações do Núcleo *Takinahakỹ* de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG, o processo seletivo para ingresso no curso é específico e exclusivamente destinado aos indígenas, com oferta atual de 40 vagas por ano. Além disso os

alunos são provenientes dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e Minas Gerais, os quais pertencem a 31 distintas etnias. Apesar das possíveis dificuldades que este curso aparentemente poderia ocasionar como dificuldades de comunicação, adaptação a cultura diferente, costumes e, principalmente, a distância necessária para realizar os estudos o curso ostenta uma boa posição na listagem.

Necessário frisar que se trata de uma análise muito útil em nosso modelo, pois, ajuda a identificar quais cursos merecem maior atenção em políticas de retenção e suporte ao aluno, especialmente nos cursos com maiores razões de chances de evasão.

Finalizada a análise da variável “evasão”, o interesse neste momento é verificar como as chances de estar “acima da média” se comportam com o acréscimo das novas variáveis explicativas, incluindo a manutenção de todas as demais variáveis, nos moldes de como foi feito com a variável resposta “evasão”. Vejamos os resultados.

Como resultado do terceiro modelo, na primeira variável explicativa, tem-se que, com relação a variável independente “SISU”, o resultado demonstra que os estudantes que ingressaram pelo SiSU têm uma chance 21% maior de estarem acima da média em relação aos demais. Como o valor de “p” entende-se que o resultado é altamente significativo. Com isso, essa variável tem uma influência estatisticamente significativa no desempenho acadêmico.

Quanto a variável “Licenciatura” o resultado demonstra que os estudantes matriculados em cursos de licenciatura têm 12% mais chance de estarem acima da média. Como o valor de “p”, entende-se que o resultado é significativo. Com isso, essa variável tem uma influência estatisticamente significativa no desempenho acadêmico.

Acerca da variável “Integral” o resultado demonstra que os estudantes que estudam em turno integral têm 16% mais chances de estarem acima da média. O valor de “p” foi considerado pouco significativo, sugerindo, desta forma, que estar matriculado em um curso de turno integral não impacta fortemente no desempenho acadêmico.

Sobre a variável “Masculino” o resultado demonstra que os estudantes do sexo masculino têm cerca de 40% menos chances de estarem acima da média, em relação aos estudantes do sexo feminino. O valor de “p” foi considerado significativo, pois encontra-se ao nível de 1%.

Com relação a variável “Não Branco” o resultado demonstra que os estudantes que se identificaram como não brancos têm 36% menos chance de estarem acima da média. O valor de “p” foi considerado altamente significativo, pois encontra-se ao nível de 1%.

Já acerca da variável independente “PNAES”, ou seja, os auxílios estudantis, o resultado demonstra que receber bolsa é altamente significativo e aumenta substancialmente a chance de os estudantes estarem acima da média (mais que dobrou, com 119% de chance maior). O valor de “p” pode ser considerado altamente significativo, pois, encontra-se ao nível de significância de 1%.

De toda forma, as diferenças estatísticas são robustas e os resultados são estatisticamente significativos, indicando que a probabilidade de ocorrência desses resultados nos grupos de análise é bastante elevada. Esses resultados, portanto, indicam que as diferenças de evasão e no desempenho acadêmico entre os cursos são estatisticamente significativas em muitos casos e revelam a necessidade de atenção especial da universidade aos cursos com maior dificuldade acadêmica.

A comparação entre os dois modelos resultantes da aplicação do terceiro modelo de regressão logística proposto neste trabalho, conforme visto na Tabela 6, mostra que a variável de ingresso “SISU” continua sendo um fator que aumenta as chances de evasão, no entanto, diferentemente dos resultados do primeiro e segundo modelos, neste terceiro modelo os resultados mostram que ao mesmo tempo essa variável explicativa melhora as chances de desempenho superior. Esse resultado converge para o estudo que diz que a forma de ingresso e

o tipo de instituição que o estudante é proveniente no ensino médio também é um fator que pode influenciar na evasão do estudante, Bernardo et al. (2016).

No que concerne aos resultados dos cursos de “Licenciatura” e turno “Integral” ambos estão associados a uma menor evasão e maior rendimento acadêmico. Este resultado diverge do estudo de Santos et al (2020), que identificaram uma taxa de evasão mais elevada nos cursos de licenciatura em comparação com os cursos de bacharelado e tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos (IFFAR).

Já com relação as variáveis de gênero “Masculino” e de cor/raça “Não Branco”, pelos resultados do modelo infere-se que há um aumento das chances de evasão e redução do desempenho acadêmico nestes dois grupos, indicando a necessidade de ações voltadas para esse público de alunos.

No que se refere as políticas de assistência estudantil, verifica-se que a variável “PNAES” se destaca novamente como um fator essencial para a retenção e sucesso acadêmico dos alunos na UFG, reduzindo significativamente a evasão e aumentando o desempenho acadêmico.

Este terceiro modelo confirma muitos dos padrões observados anteriormente nos demais modelos rodados, contudo também destaca o impacto positivo das políticas de assistência estudantil, como o PNAES, no combate a evasão, e na contribuição a permanência e ao sucesso acadêmico dos alunos.

6 - RECOMENDAÇÕES/PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO (PTT)

Após a aplicação do método e interpretação de seus resultados, esta seção busca indicar, com base nos achados da seção anterior, melhorias na execução dos procedimentos administrativos internos adotados atualmente pela PRAE, visando otimizar o planejamento e a execução de ações relacionadas ao PNAES.

As políticas públicas precisam ser avaliadas para averiguar se os resultados alcançados foram satisfatórios ou não diante do objetivo coletivo almejado. Assim, não basta apenas a mera apresentação de dados ou a comparação ingênua entre os indivíduos participantes, é preciso que as informações disponibilizadas sobre o programa/bolsa estejam condizentes com a realidade factual que se deseja melhorar.

A avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que a gerou. É o momento chave para a produção de feedback sobre as fases antecedentes (Secchi, 2014, p. 63).

A avaliação permitirá ao gestor identificar individual e globalmente o resultado, por meio de dados, da *performance* real do programa, permitindo a tomada de decisão de forma mais acertada.

O Decreto n.º 7.234/10, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no Brasil, define vários objetivos sociais e acadêmicos, além de estabelecer as áreas prioritárias para o recebimento de ações de assistência estudantil. O PNAES estabeleceu que fossem realizados atendimentos em áreas com elevada possibilidade de causar prejuízos a permanência dos estudantes nas universidades. As ações a serem implementadas pelas instituições precisam estar articuladas com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, as áreas que o PNAES prevê que as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas estão previstas no parágrafo 1º, do art. 3º, sendo as seguintes: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A política trouxe, além dos objetivos e áreas em que deverão ser desenvolvidas as ações de assistências estudantil, a necessidade de que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), avalie os resultados das ações que forem implementadas, visto que, as IFES possuem a responsabilidade e discricionariedade para definir os critérios de seleção dos discentes e formas de distribuição dos recursos direcionados pelo Governo Federal para implementação de seus programas assistenciais, de acordo com suas necessidades internas.

Contudo, o Decreto n.º 7.234/10, também estipulou a necessidade de se fixar meios de avaliar o programa, senão vejamos o que diz o inciso II, do parágrafo único, do art. 5:

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no caput, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I - (...); e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES. (grifo nosso)

Para Imperatori (2017), é interessante observar que são definidas as ações e não as formas de se executar as ações, o que resulta na diversidade de projetos e serviços implementados em cada IFES. Assim, por meio de programas específicos, há uma perspectiva para formação ampliada, democratização da permanência, inclusão social e melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

Desta forma, buscou-se na literatura mecanismos de referência em que, ao mesmo tempo, fossem relativamente descomplicados de serem desenvolvidos e fáceis de serem executados, pelos gestores da universidade, para alcance dos objetivos almejados.

Desta forma, entende-se que a instituição do Formulário de Expectativa de Direito, a ser exigido no momento do ingresso do estudante na UFG, e de um questionário de avaliação anual, voltado para os discentes com perfil PNAES e beneficiários, seriam considerados como possíveis instrumentos, passíveis de serem adotados pela Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), para medir o impacto que esteja sendo causado pelo PNAES em várias modalidades de bolsas e programas da área de assistência estudantil na UFG, assim como planejar melhor o seu uso.

Por isso, o que se propõem neste relatório é que seja desenvolvido o Formulário Expectativa de Direito e um Questionário de Avaliação Anual de resultado da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Universidade Federal de Goiás (UFG), para que seja possível avaliar os resultados que estão sendo gerados pela política pública, com a finalidade de otimizar a medição do impacto real da política pública sobre os discentes beneficiados, propiciando mecanismos capazes de influenciar inclusive no processo de tomada de decisão.

6.1 - Contexto da Proposta

Após análise dos normativos internos que envolvem a assistência estudantil na UFG, como a Resolução CONSUNI n.º 44/2017, que instituiu a Política de Assistência Social Estudantil (PASE), e teve sua criação aprovada em 24 de novembro de 2017, nota-se que ficou estabelecido que a PASE seria responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), a qual ficaria encarregada, dentre outras coisas, de planejar, executar, acompanhar e avaliar as ações de assistência estudantil, de forma participativa, na defesa da permanência dos estudantes, sempre considerando as especificidades existentes em cada uma das regionais da UFG.

Atualmente, todas as ações, programas e projetos de assistência estudantil, instituídos por meio de portarias da PRAE, devem atender ao que foi estipulado na PASE.

Com foco em realizar a análise de resultados do PNAES na UFG, após ampla pesquisa em documentos públicos e normativos da PRAE, identificou-se que, em 2017, a Controladoria-Geral da União (CGU) divulgou um relatório consolidado, cuja abrangência envolveu 58

universidades federais, relativo a uma ampla auditoria realizada nas IFES que executaram recursos PNAES, entre os anos de 2015 a 2016.

A materialização dessas informações permitiu traçar um panorama da gestão do PNAES e, dentre os fatores analisados, estão as áreas de aplicação dos recursos e a avaliação dos resultados do programa (CGU, 2017).

Os resultados apresentados informaram que, “de forma geral, as escolhas das áreas de atuação das IFES estão de acordo com as modalidades previstas no Decreto 7.234/2010” (CGU, 2017, p. 16). Entretanto, surpreendentemente, a partir da consolidação de amostra de avaliações individuais, concluiu-se que 89,7% das IFES não realiza avaliação dos resultados do PNAES e apenas 10,3% os avaliam (CGU, 2017).

Tal resultado demonstra que a avaliação de resultado não tem sido objeto de atenção por parte das IFES, fato preocupante e merecedor de atenção, em especial da UFG.

Entre as IFES que avaliam o programa, os mecanismos utilizados abrangem: síntese de dados a respeito de aprovação, reprovação e trancamento de disciplinas por parte de estudantes contemplados pelo programa, a análise do rendimento acadêmico dos estudantes que recebem o auxílio pago com o recurso do PNAES, avaliações feitas por meio de reuniões realizadas ao final de cada período letivo; e pesquisas de satisfação e de correlação das taxas de retenção e evasão com as atividades assistenciais (CGU, 2017).

Em sua conclusão, a CGU é categórica ao afirmar que: “apesar de previstas no Decreto 7.234/2010, não foram encontradas avaliações consistentes do programa em nenhuma das IFES auditadas, sendo essa uma fragilidade relevante que evidencia lacuna de governança interna nas unidades avaliadas com impacto nos processos de diagnóstico e aplicação dos recursos, assim como risco diretamente vinculado à gestão nacional, haja vista a deficiência de informações relevantes para tomada de decisão, a exemplo de alocação de recursos na Lei Orçamentária Anual” (CGU, 2017, p. 23).

Notadamente, é importante que a PRAE atenda às diretrizes de avaliação tanto da PASE quanto do PNAES. Dessa forma, com a utilização do Formulário Expectativa de Direito e do Questionário de Avaliação Anual, será possível planejar e avaliar melhor as ações de assistência estudantil, visto que as instituições poderão colher os benefícios da avaliação, como ajustes, correções, identificação de melhorias, planejamento e, até mesmo, a negociação de mais recursos junto ao Governo Federal.

A preocupação com a área de assistência estudantil nas universidades tem sido destaque nacional. A democratização do ensino superior se torna necessária, atendendo à incorporação dos alunos procedentes de famílias de baixa renda, oportunizando a eles o acesso e a permanência na universidade. Decorrente dessas discussões, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) surge como proposta para diminuir os efeitos das desigualdades sociais (FONAPRACE, 2012).

Torna-se inegável a necessidade de avaliação das ações e programas desenvolvidos com recursos do PNAES, entretanto, convém indicar a existência de lacuna no artigo do decreto que faz referência a questão de necessidade de monitoramento e avaliação do PNAES pelas IFES.

A indicação de lacuna ocorre, pois, ao determinar que as universidades avaliem o programa, de modo controverso, não detalha o que deve ser avaliado, a frequência dos trabalhos avaliativos ou a forma como deverá ser realizado o processo de avaliação. Ou seja, não existe critérios, indicação de métodos ou instrumentos de avaliação das ações de assistência estudantil a serem executadas nas IFES.

Sem olvidar dos desafios inerentes a esta tarefa, o preenchimento desta lacuna, com a instituição de ferramentas e/ou instrumentos que pudessem ser utilizadas, indistintamente, por qualquer das IFES, para aferir os resultados das ações implementadas com auxílio do PNAES, seria de grande valia institucional.

6.2 - Público-Alvo da Proposta

A assistência estudantil envolve uma variedade de linhas de atuação, e a proposta do PNAES é abranger diferentes áreas com diferentes políticas sociais, visando garantir um modelo de amparo social amplo (Imperatori, 2017).

Contudo, independentemente da área de atuação em que o PNAES se desenvolva como política pública, seu público-alvo será os discentes, prioritariamente de primeira graduação, dos cursos presenciais da UFG, em situação de vulnerabilidade social. Este trabalho, além dos discentes mencionados, tem como público-alvo as IFES, os gestores públicos da PRAE e demais servidores envolvidos em todas as etapas que envolvam a assistência estudantil com recursos PNAES.

Os beneficiários das ações/programas são a finalidade maior deste trabalho, visto que, poderão ter acesso a uma política pública que ofereça serviços, a rigor, mais eficientes e eficazes, capazes de proporcionar o impacto necessário em sua vida acadêmica, com a respectiva diminuição das taxas de evasão e elevação dos números de alunos que conseguem alcançar a fase de diplomação.

Destina-se também aos gestores e demais servidores envolvidos, pois, com o desenvolvimento de uma política mais eficiente e eficaz, fruto de mudanças em seus mecanismos internos de avaliação, será possível atender um número maior de estudantes com mais qualidade.

6.3 - Descrição da Situação Problema

Em análise a possíveis ações que foram desenvolvidas na UFG, relacionado a esta problemática, procedeu-se ao detalhamento dos procedimentos, normativos e demais documentos publicados pela PRAE, em seu sítio eletrônico, no intuito de localizar instrumentos e/ou mecanismos que tratassem da avaliação de resultados.

Desta iniciativa, identificou-se que a PRAE preza pela transparência ativa de seus atos, possuindo uma aba específica no menu de tarefas de seu site para prestar contas dos serviços que foram oferecidos. A principal ferramenta utilizada para esta finalidade é a Plataforma Analisa UFG, onde são divulgados relatórios dinâmicos sobre os valores investidos em cada programa assistencial, sendo possível filtrar os dados, por discente, tipo de benefício, valor investido, dentre outros, possibilitando uma visão geral acerca das realizações da UFG para tentar manter estudando os alunos que estão em situação de vulnerabilidade social.

Identificou-se ainda, a publicação de demonstrativos financeiros e relatórios de gestão anuais, onde são apresentados de forma um pouco mais detalhada, os serviços que são disponibilizados a comunidade acadêmica da UFG, com dados e gráficos demonstrando como os gastos foram feitos e a forma de distribuição dos recursos.

Contudo, em que pese ter sido identificadas ações que tratam do planejamento de indicadores para medir a eficiência dos processos, a eficácia das ações e o impacto dos resultados, não foi localizada ações para divulgar os resultados obtidos com a implantação das políticas públicas que utilizaram recursos do PNAES. Utilizando, como base, o lapso temporal entre os anos de 2010 a 2019, somente nos anos de 2018 e 2019, houve a publicação de relatórios de gestão anual, com tópicos relacionados a metas/objetivos e as respectivas ações implementadas com recursos do PNAES.

Ainda que a análise de uma política pública possa atribuir a um determinado desenho institucional alguns resultados prováveis, somente a avaliação desta política poderá atribuir uma relação de causalidade entre um programa X e um resultado Y (Arretche, 2009, p. 39).

A partir da análise dos editais de seleção publicados pela PRAE, percebe-se uma transparência ativa desses instrumentos somente de 2016 em diante, não tendo dados relativos a estas ações em anos anteriores a 2016.

A UFG, tem adotado a prática de publicar editais únicos ou unificados. Com mais frequência da existência dos editais unificados, onde são oferecidos a comunidade acadêmica mais de um tipo de modalidade de bolsa/programa.

Percebe-se que, assim como a maioria das políticas públicas, a oferta é inferior a demanda. Entretanto, a demanda tem superado, em muito, a capacidade da PRAE de atender a todos aqueles que a ela recorrem. Só para se ter uma ideia, no ano de 2016, houve a publicação de um edital unificado, que disponibilizava 150 vagas para o Bolsa Permanência, 100 vagas para o Programa de Alimentação e mais 155 vagas para o Programa de Moradia, sendo 5 vagas para o CEU e 150 de Bolsa Moradia.

A PRAE fez a divulgação da lista preliminar de selecionados para cada um dos programas existentes no edital unificado de 2016. assim como a lista de pessoas que tiveram a inscrição indeferida e aqueles que apesar de estarem dentro dos critérios de participação do programa, não foram selecionados, provavelmente, por falta de recursos orçamentários. Ou seja, ficaram cadastrados em uma lista denominada “Fora do Quadro de Vagas”. Constituindo o cadastro reserva.

Ocorre que a quantidade de alunos fora do quadro de vagas salta aos olhos. No caso da Bolsa Moradia esta lista chegou a 90 estudantes que não puderam ter acesso a política, enquanto a Bolsa Permanência teve incríveis 2.145 estudantes com inscrição deferida, porém, no cadastro reserva.

Acerca do quantitativo de indeferidos, na Bolsa Moradia foram 31 estudantes que tiveram suas inscrições indeferidas e na Bolsa Permanência esse número chegou a 74 estudantes. Acerca da Bolsa Alimentação houve 1.029 inscrições e algumas poucas inscrições indeferidas, não havendo deferidos fora do quadro de vagas, tendo sido, praticamente todas as mais de mil solicitações absorvidas pela política de alimentação da UFG, naquele ano.

Destaca-se que os indeferimentos se referem a situações de falta de envio de documentação, não atendimento dos critérios da política e não aprovação no estudo de realidade socioeconômica realizado pela equipe de assistência social da PRAE.

Ressalta-se que tal situação tem se repetido, ano após ano, sendo um grande desafio para a PRAE conseguir atender um número maior de estudantes, seja pela necessidade de implantação de novas ferramentas e/ou instrumentos de avaliação, seja pela falta de recursos orçamentários.

No presente trabalho, por questões metodológicas, analisa-se apenas as ações voltadas para as áreas de moradia, alimentação e apoio pedagógico.

Por ser uma das ações mais significativas e com maior procura na UFG, importante destacar o papel da Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico na permanência e diminuição da evasão.

6.4 - Objetivos da Proposta

É essencial que as IFES atendam às diretrizes de avaliação do PNAES. Dessa forma, com a utilização do Formulário Expectativa de Direito e do Questionário de Avaliação Anual das ações de assistência estudantil, acredita-se que seja possível demonstrar a eficácia e efetividade das ações executadas, pois, o uso destes instrumentos permitirá a PRAE planejar melhor suas atividades, aumentando também a eficiência.

Considerando que de cada 10 estudantes na UFG, 7 estão dentro do perfil PNAES, a PRAE precisa adotar procedimentos que sejam capazes de influenciar em seu planejamento

interno, no sentido de possibilitar uma melhor alocação dos recursos, além de otimização do aproveitamento acadêmico.

Pretende-se com tais ações, municiar a PRAE com informações e mecanismos capazes de permitir uma melhor tomada de decisão, além de um controle mais eficaz da qualidade dos resultados.

Assim, objetiva-se a criação do Formulário Expectativa de Direito, que seria um instrumento para coletar informações e dados relacionadas a situação socioeconômica e cultural dos discentes, para identificar, de modo antecipado, o quantitativo e modalidade de bolsas que poderiam ser mais demandados a PRAE e, desta forma, planejar com mais assertividade as ações relacionadas a execução e monitoramento do PNAES, além da implementação de ações para implementar o Questionário de Avaliação Anual das ações executadas com recursos do PNAES, a ser planejado em conjunto com outros órgãos da administração superior da UFG como: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), Secretaria de Tecnologia da Informação (SeTI), Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais (SEGPLAN) e Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Ressalta-se que não se exclui a possibilidade de sugerir alterações, inclusive nos regimentos de manutenção dos estudantes na política pública, tendo em vista o alto número de estudantes em cadastro de reserva, sob a perspectiva de não se permitir que um aluno não comprometido permaneça participando de suas ações.

Em assentimento com as afirmações de Secchi (2014), se observa que o monitoramento e avaliação de políticas públicas se tornaram fundamentais para o planejamento governamental. Uma vez que, com a avaliação da política pública, torna-se possível construir ferramentas e/ou instrumentos adequados para a transparência e prestação de contas das ações governamentais oferecidas à sociedade.

Avaliar significa estabelecer uma relação de causalidade entre um programa e seu resultado. Neste sentido, portanto, a particularidade da avaliação de políticas públicas consiste na adoção de métodos e técnicas de pesquisa que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa x e um resultado y, ou ainda, que, na ausência do programa x, não teríamos o resultado y (Figueiredo & Figueiredo, 1986).

6.5 - Diagnóstico e Análise

Da situação relatada até o momento, percebe-se que nos campus de Goiânia da UFG a procura por assistência estudantil é muito elevada. Provavelmente por conta da forte mudança do perfil de seus estudantes ocorrida nas últimas duas décadas, em função da implementação de outras políticas de expansão e de democratização do acesso às IFES.

Somando-se a isso, verifica-se também a necessidade de implantação de instrumentos e mecanismos de avaliação permanentes dos resultados, que sejam capazes de aprimorar e até mesmo, redesenhar o modelo de execução das ações de assistência estudantil na UFG.

Reduzir a alta quantidade de alunos que mesmo tendo suas inscrições deferidas, não conseguiram ter acesso à assistência estudantil, por terem ficado fora do quadro de vagas, mostra-se urgente.

Importante frisar que não foi identificado nas providências adotadas pela PRAE, durante o período de 2010 a 2019, ações que pudessem ser consideradas avaliações consistentes de suas ações junto à comunidade acadêmica beneficiária dos programas de assistência estudantil com recursos PNAES.

Com a procura crescente e recursos públicos regradados, imperioso reconhecer que novos instrumentos de acompanhamento e avaliação deverão ser aptos a apontar novas possibilidades para o PNAES na UFG, tanto no que diz respeito à concessão dos auxílios em si, quanto ao

fortalecimento da estrutura do programa. Ademais, tudo isso permitirá agregar informações referentes ao desenvolvimento do estudante e a aplicação dos recursos financeiros, de forma a possibilitar que os gestores tomem decisões qualificadas sobre a necessidade da destinação dos recursos.

Após detida análise do Decreto n.º 7.234/10, que instituiu o PNAES, não foi possível identificar nesta legislação o detalhamento de como e qual(is) mecanismo(s) de monitoramento e/ou avaliação poderiam ser utilizados pelas IFES para verificar se os resultados alcançados pela política de assistência estudantil foram positivos ou negativos.

Segundo Cavalcanti (2015): o processo de monitoramento de políticas públicas tem como finalidade produzir informações de forma contínua e cotidiana, que sejam capazes de detectar desvios durante a execução das ações.

Apesar da UFG ter aumentado o número de ações de assistência estudantil ao longo de 2010 a 2019, o quantitativo de estudantes que foram classificados fora do quadro de vagas em busca de auxílio do PNAES ainda é demasiadamente grande, conforme pode ser visto no panorama geral dos últimos editais das modalidades de alimentação, apoio pedagógico e moradia. É preciso encontrar meios, não relacionados unicamente ao orçamento, que sejam capazes de minimizar esta demanda negativa.

6.6 - Proposta de Intervenção

Para modificar a situação mencionada, propõe-se a implementação de 2(dois) mecanismos, com baixo uso de recursos financeiros e probabilidade de altos impactos no planejamento e desenvolvimento de ações voltadas para a assistência estudantil na UFG.

Em primeiro lugar, considerando que o planejamento é a principal função dentro do processo administrativo, vital a PRAE conhecer de maneira antecipada a quantidade e tipos de bolsas que poderiam ser mais demandas em cada ano de matrículas na UFG. Porém, como fazer isso?

A PRAE já possui um questionário com as informações necessárias para se fazer a análise socioeconômica dos estudantes. Só que estas informações chegam a PRAE apenas quando é lançado edital e o estudante realiza a inscrição no sistema, após escolher uma das modalidades de bolsas disponíveis, por meio do ID ÚNICO, contido no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Posteriormente, serão triados e ranqueados de acordo com a situação socioeconômica informada. A sugestão seria que a PRAE fizesse gestão junto aos órgãos competentes na UFG, para que o preenchimento desse questionário fosse exigido no momento da matrícula ou quando o aluno fosse utilizar alguma das funcionalidades do SIGAA.

Tal procedimento, que poderia se mostrar mais adequado que fosse realizado por intermédio de um normativo interno (resolução), pois, proporcionaria a PRAE conhecer preliminarmente o perfil dos estudantes que acabaram de se matricular na UFG e, assim, estudar, de maneira mais concreta, quantas e quais modalidades de bolsas seriam necessárias para atender todos aqueles que se enquadram nos critérios de participação.

O conhecimento prévio dos possíveis participantes possibilitaria inclusive a remodelagem da política para buscar atender aquela área que se mostra mais procurada e não investir tantos recursos e energia em outra com pouca demanda.

O conhecimento do perfil dos estudantes que entram na UFG possibilitaria, para além da assistência estudantil, meios para traçar e mapear estratégias de ação, em todas as suas áreas de atuação, junto a seu público interno, até mesmo a criação de um banco de dados visando à pesquisas futuras.

Trata-se de um mecanismo que já existe, porém, que precisa ter o momento de sua aplicação reajustado para possibilitar planejar e não apenas inscrever e ranquear candidatos num ano específico.

O ID ÚNICO poderia ser transformado em um Formulário Expectativa de Direito das informações estudantis na UFG. Em ação semelhante às pesquisas que são realizadas pela FONAPRACE/ANDIFES.

Assim seria, pois, os dados do FONAPRACE/ANDIFES podem não refletir a realidade da UFG, já que se trata de uma pesquisa geral, envolvendo universidades de todas as regiões do Brasil. Por isso a importância de se conhecer a fundo seu público-alvo, já que isso permitiria elaborar uma diretriz norteadora para definição e modificação de ações do PNAES.

O Formulário Expectativa de Direito seria uma ferramenta de coleta de informações sobre a vida escolar e as condições socioeconômicas e culturais de todos os estudantes que ingressarem na UFG. A UFG já possui a maioria das informações, sistema informatizado e equipe qualificada para a implementação do instrumento. Desta forma, seria muito importante organizar esses dados em um perfil próprio da UFG, de modo institucional.

A instituição do Formulário Expectativa de Direito proporcionaria a PRAE conhecer o perfil dos estudantes que ingressarem na UFG, antes mesmo da requisição do benefício. Constitui-se em instrumento a ser utilizado para identificar previamente a condição socioeconômica do estudante. Assim, após efetivada a inscrição do estudante para concorrer a alguma das modalidades de bolsas da PRAE, ela seria submetida ao crivo da equipe de assistência social da PRAE, que estabeleceria o nível em que se encontra a vulnerabilidade do estudante, o qual poderia ser classificada como alta ou baixa, extrema ou moderada e não vulnerável.

Assim como ocorre atualmente, as informações cadastradas no Formulário Expectativa de Direito, em momento oportuno, estariam sujeitas à comprovação documental e ao crivo da equipe de assistência social para supervisão e fiscalização das informações cadastradas.

Em segundo lugar, considerando a não identificação de mecanismo de avaliação de resultados do PNAES, entre os discentes atendidos, a proposta é que a PRAE, em conjunto com órgãos competentes na UFG, em especial com a SECPLAN e CPA, elabore um Questionário de Avaliação Anual, para os estudantes que participaram da política pública informem a sua percepção, em relação aos possíveis impactos observados em sua trajetória acadêmica, advindos do recebimento do benefício.

A CPA/UFG foi instituída com base no artigo 11 da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES), com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com o objetivo de zelar pela cultura da autoavaliação, contribuindo com o aperfeiçoamento das atividades institucionais.

Nessa perspectiva, a implementação do referido questionário tem como finalidade verificar se os objetivos da política pública foram atingidos, qual a visão dos beneficiários em relação às ações de assistência estudantil desenvolvidas e qual foi o nível de satisfação dos estudantes beneficiários em relação aos resultados alcançados. Desse modo, será possível medir a influência da assistência estudantil ofertada pela PRAE na melhoria da qualidade de vida dos estudantes, assim como na garantia de sua permanência na instituição.

Deste modo, seria interessante que fosse estabelecido um período de avaliação antes do término do ano letivo. Além do mais, a aplicação do Questionário de Avaliação Anual irá permitir entender melhor as necessidades dos alunos e, dessa maneira, constatar se a política desenvolvida na instituição é capaz de suprir as necessidades estudantis. Assim sendo, sem prejuízos a sua complementação e/ou ampliação pela PRAE, a proposta é formular os seguintes questionamentos:

Quadro 4 - Proposta de Objetivos e Perguntas do Questionário de Avaliação Anual.

OBJETIVOS	QUESTIONAMENTOS
I - Objetiva-se verificar se os objetivos da política pública foram atingidos. <i>(Recomenda-se, para cada questão relativa ao objetivo, estabelecer uma escala de satisfação, de 0 a 10, a fim de que o aluno informe qual foi o grau de influência da política pública em sua vida acadêmica)</i>	1) Em que medida a assistência estudantil oferecida contribui para a melhoria da sua qualidade de vida? 2) Em que medida a assistência estudantil oferecida auxiliou na sua permanência na Universidade? 3) Em que medida a assistência estudantil oferecida contribui para a melhoria do seu desempenho acadêmico? 4) Em que medida seria possível cursar a sua graduação na UFG sem a assistência estudantil?
II - Objetiva-se conhecer a visão dos beneficiários acerca da política pública implementada.	1) Você saberia dizer quais são as ações de assistência estudantil oferecidas pela PRAE/UFG? <i>(sugere-se que seja indicado todas as ações desenvolvidas pela PRAE/UFG, para que o estudante marque aquela(s) que ele conhece).</i> 2) Você acredita que a PRAE/UFG deveria oferecer outro(s) tipo(s) de ações de assistência estudantil? <i>(sugere-se que seja indicado um campo para o estudante marcar sim ou não e, no caso de ser marcado sim, apresentar uma caixa de diálogo para que a opção do estudante seja escrita)</i>
III - Objetiva-se conhecer o grau de satisfação dos beneficiários em relação à execução da política pública.	1) Qual é o seu grau de satisfação com relação a(s) ação(ões) de assistência estudantil ofertada(s) pela PRAE/UFG? <i>(Sugere-se criar uma escala de satisfação com pontuação de 0 a 10)</i> 2) Você apresenta necessidade de se contemplado com outro(s) benefício(s) da assistência estudantil? Se sim, qual(is)? <i>(sugere-se que seja indicado um campo para o estudante marcar “sim” ou “não” e, no caso de ser marcado “sim”, apresentar uma caixa de diálogo ou descrição das opções de bolsas disponíveis, para que a opção do estudante seja escrita ou escolhida. Liberando a possibilidade de ser escolhida mais de uma opção).</i> 3) Por fim, criar um campo para que o estudante possa, de forma livre, colocar outras percepções ou sugestões acerca da assistência estudantil na UFG.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024).

Portanto, o Quadro 3 acima, apresenta alguns quesitos que podem ser utilizados no Questionário de Avaliação Anual a ser aplicado de forma eletrônica aos estudantes beneficiados pelas ações de assistência estudantil da PRAE/UFG. Contudo não se pretende esgotar as possibilidades, ficando aberto à PRAE/UFG, incluir os quesitos que julgar pertinentes à avaliação do programa. No que concerne ao modo de aplicação do questionário, sugere-se que

seja feito por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmica (SIGAA) ou aplicativo institucional desenvolvido que contenha esta finalidade.

Como dito, a UFG possui grande expertise na realização de avaliação e autoavaliação, sendo assessorada diretamente tanto pela CPA/UFG, que poderá oferecer grandes contribuições neste sentido, como pela Secretaria de Planejamento, Avaliação e Informações Institucionais (SECPLAN/UFG).

Os resultados do Questionário de Avaliação Anual ainda poderiam ser divulgados e debatidos em evento anual (conferência ou jornada) a ser implementado pela PRAE, para discutir os desafios na área, incluindo a participação de público externo, fortalecendo, deste modo, as discussões sobre o assunto e favorecendo a disseminação de conhecimento na área.

Face ao exposto, recomenda-se a PRAE que envide os esforços necessários para implementação do Formulário Expectativa de Direito, assim como do Questionário de Avaliação Anual da assistência estudantil, como mecanismos para planejar e avaliar os resultados das ações executadas relacionadas não apenas ao PNAES, mas sobre toda e qualquer ação que envolva a assistência estudantil na UFG.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa foi possível inferir, com base estatística, que o PNAES contribui efetivamente para a melhoria dos indicadores educacionais relacionados à evasão e ao desempenho acadêmico na UFG, criando condições para que os alunos que recebem os benefícios de assistência estudantil permaneçam mais na universidade.

O modelo revelou fatores importantes que afetam tanto a evasão quanto o desempenho acadêmico. O modelo adotado indica que os programas assistenciais como o RU e o Bolsa Permanência/Apoio Pedagógico são eficazes em manter os alunos na universidade diminuindo a evasão, no entanto, ainda há espaço para melhorar esse suporte assistencial, especialmente em termos de desempenho acadêmico.

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de continuidade das ações de democratização do acesso ao ensino superior. Democratização essa voltada não apenas a ações de acesso à universidade pública gratuita, mas também aos mecanismos de permanência e pleno desempenho acadêmico, que busquem reduzir os efeitos das desigualdades sociais apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais, cada vez mais pauperizados, e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso sem o apoio da política pública estudantil.

A implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil representou um marco histórico na área da assistência estudantil, pois, foram anos de reivindicações dos diversos movimentos sociais para que essa temática tivesse uma atenção especial por parte do poder público, uma vez que é sabido que os alunos de baixa condição socioeconômica acabam abandonando ou ficando retidos no curso de graduação escolhido, ou então, sendo obrigados a submeter-se a subempregos de baixa remuneração como recurso de sobrevivência, abandonando, em alguns casos, em definitivo, a chance de qualificação profissional.

Ainda é prematuro tirar conclusões definitivas a respeito do PNAES, contudo, pode-se afirmar que este tipo de iniciativa e incentivo financeiro governamental tem gerado resultados positivos com as ações de assistência estudantil e possibilitado a continuidade e diplomação de inúmeros discentes na UFG.

Os benefícios dos bons resultados proporcionados pelo PNAES, alcançam a todos os envolvidos. Os pais e alunos em situação de vulnerabilidade social, pois, o PNAES representa, de certa maneira, uma segurança em saber que há um certo amparo, ao menos em suas necessidades mais básicas, para permanecer estudando e que a universidade está cumprindo,

mesmo que de forma indireta, sua função social de garantir acesso à educação a esses alunos. Os professores também poderiam se beneficiar, visto ser comum o professor desejar que seus alunos estejam focados nas propostas e projetos desenvolvidos, seja no ensino, pesquisa e/ou extensão. E, principalmente, no caso do aluno contemplado por alguma das ações de assistência estudantil do PNAES, pode-se dizer que o aluno teria uma redução nas suas preocupações desnecessárias que, certamente, lhe tiram o foco dos estudos. Compreende-se que isso representa uma vantagem também aos professores em poder contar com a atenção mais concentrada dos alunos, com menores preocupações com as questões da vulnerabilidade socioeconômica, visto que estão sendo assistidos pela instituição. E, finalmente, os gestores das IFES também seriam beneficiados com a melhoria nos indicadores institucionais, com a redução das taxas de evasão e retenção, além da possibilidade de obter maiores recursos financeiros da matriz ANDIFES, considerando que, a distribuição do montante orçado para a educação superior é realizada a partir de um cálculo que leva em conta, dentre outros fatores, o número de alunos concluintes dos cursos.

Percebe-se dessa forma, que todos os esforços pela assistência estudantil empreendidos pela PRAE/UFG, estão sendo concentrados em diversas áreas preconizados pelo decreto que criou o PNAES. Verifica-se que o processo de implantação foca em ações para tornar a política eficiente e eficaz. Todos os esforços institucionais são importantes, na busca pela otimização dos resultados, com foco na missão de proporcionar as condições mais favoráveis possíveis para que a política pública efetivamente se cristalice.

Em termos metodológicos, o presente estudo apresentou indícios de que os investimentos em assistência estudantil vão ao encontro dos objetivos propostos pelo PNAES, sobretudo aqueles voltados em garantir a permanência do discente no ensino superior à população mais carente, fortalecendo ainda, de forma complementar o desempenho acadêmico dos alunos.

Vale ressaltar, que era uma das cobranças deste trabalho, pois, com tamanha envergadura e alcance social, fundamental até para sua própria existência, de que o PNAES deixasse de ser um plano de governo e passasse a ser uma política de Estado. Esse enorme avanço ocorreu, no decorrer deste trabalho, mais precisamente em 3 de julho de 2024, sendo sancionada pelo Presidente da República a Lei n.º 14.914, que criou a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Espera-se que esse avanço legislativo, seja um impulso para a realização de novas pesquisas relacionadas a esta temática, contemplando áreas como a avaliação e cumprimento dos objetivos propostos no PNAES que, apenas no ano de 2024, terá investimentos de mais de R\$1 bilhão e meio de reais, ação que prevê atingir mais de 400 mil estudantes em todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

- AINA, Carmen. **Parental background and university dropout in Italy**. Higher Education, Suíça, v. 65, n. 4, p. 437-456, 2013
- ALA-HARJA, Marjukka; HELGASON, Sigurdur. **Em direção às melhores práticas de avaliação**. Revista do Serviço Público, Brasília - DF, v. 51, n. 4, out./dez., 2000.
- ALVES, Moyses de Oliveira Pereira; GAYDEZKA, Beatriz; CAMPOS, Ariana de. **Projeto para Registro e Controle da Evasão na UFTM**. Rev. Triang, Uberaba, MG, v. 11, n.1, p. 125-135, jan./abr. 2018.
- ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Comissão Especial Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília, 1996.
- ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Evaluación: la vía para la calidad educativa**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.7, n. 25, p. 355-368, 1999.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. **Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características**. Educação em Debate, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 7-14, 2000.
- ARAÚJO, Josimeire de Omena. **O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias Estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.
- ARRETCHE, M.T.S. **Tendências no estudo sobre avaliação**. In: RICO. E. M. (Org.). Avaliação de políticas sociais: uma questão de debate. São Paulo: Cortez, 2009. Acesso em: 06/09/2024.
- BARBOSA, A. T. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal de Alfenas**. 2017. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1104> Acessado em: 28/06/2024.
- BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. **Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira**. Psic. Rev. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2005.
- BECKER, S. O.; ICHINO, A. **Estimation of average treatment effects based on propensity scores**. The Stata Journal , v. 2, n. 4, p. 358-377, 2002.
- BORJAS, George. **Economia do Trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2012.
- BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2004.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10/02/2024.

BRASIL. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 04 de abril 2024.

BERNARDO, Ana, et al Freshmen Program Withdrawal: Types and Recommendations. Frontiers in Psychology, Lausanne, Switzerland, v. 8, p. 1-11, 2017.

BUENO, José Lino. A Evasão de Alunos. Jornal da USP, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho de 1993.

CARDOSO, Fernanda dos Reis. Educação Superior e Crescimento Econômico. 2006. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11494/000615869.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29/04/2024.

CARDOSO JUNIOR, J. C.; CUNHA, A. S. Planejamento e avaliação de políticas públicas. Brasília, DF: Ipea, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3521/1/Planejamento%20e%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf>> Acesso em: 10/09/2024.

CASANOVA, Joana, et al Abandono no ensino superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. Revista Brasileira de Orientação Profissional, Campinas, SP v. 19, n. 1, p. 41-49, 2018.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). O campo universitário no Brasil: políticas ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 78. Acesso em: 08/05/2024.

CAVALCANTI, Mônica Maria de Arruda. Avaliação de Políticas Públicas e Programas Governamentais – Uma abordagem Conceitual. 2015. Disponível em: <<http://www.socialiris.org/antigo/imagem/boletim/arq48975df171def.pdf>>. Acesso em: 23/08/2024.

CAVALCANTI, Rosangela Wojdela. Avaliação da eficácia do Programa de Auxílio Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Curitiba. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CGU. Controladoria Geral da União. Relatório Consolidado PNAES. Ação de Controle n. 201701617. Brasília, DF: CGU, 2017. Disponível em: <<https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/download/859038>>. Acesso em: 09/06/2024.

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

COSTA, S. G. **A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil.** 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/37031> Acessado em: 16/07/2024.

COSTA, M. C. C. F. **Os impactos da política de assistência estudantil no rendimento acadêmico dos discentes do Instituto Multidisciplinar em Saúde, Campus Anísio Teixeira da Universidade Federal da Bahia.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia (PPGEISU/UFBA). 2016. Disponível em < <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20889>>. Acesso em: 14/09/2024.

CRAMER JS, RIDDER G. **The Logit Model in Economics.** Statistica Neerland, [s.l.], v. 42, n. 4, p.297-314, 1988.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DECRETO n.º 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acessado em: 18 de junho 2023.

DECRETO n.º 7.234/2010. Dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil–PNAES.** 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 04 de junho 2023.

DECRETO n.º 11.342/2023. Anexo I – **Estrutura Organizacional do Ministério da Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11342.htm#art4. Acesso em: 04 de junho 2023.

DESJARDINS, Stephen; AHLBURG, D.; MCCALL, B. An event history model of student departure. **Economics of Education Review**, 18, 1999, 375-390.

DEMO, Pedro. **Política Social, Educação e Cidadania.** Campinas: Papirus, 1994.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>>. Acesso em: 08/06/2023.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; TAKAMATSU, R. T.; SUZART, J. **Métodos Quantitativos com Stata: Procedimentos, Rotinas e Análise de Resultados.** 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier. 2014.

FERREIRA MAM, CELSO ASS, BARBOSA Neto JE. **Aplicação do modelo logit binominal na análise o risco de crédito em instituições bancárias.** Rn, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 38-57, 14 jun. 2012.

FIGUEIREDO, Marcus Faria & FIGUEIREDO, Argelina Maria Cheibub. (1986). **Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica.** In: Textos IDESP, n. 15, mimeo.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional do Perfil das Instituições Federais do Ensino Superior para a Assistência Estudantil – um mapeamento de capacidades e instrumentos.** Brasília: ANDIFES, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-

content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 08/04/2024.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Subsídios para organizar avaliações da ação governamental**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, n. 23, p. 7-70, jan./jun. 2001.

GIL, A. C. . **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alfredo M.; OLIVEIRA, João F. de; DOURADO, Luiz F. **Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades**. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (Orgs.). Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2011.

GROSS, Jacob; HOSSLER, Don e ZISKIN, Mary. **Institutional Aid and Student Persistence: An Analysis is of the Effects of Institutional Financial Aid at Public Four-Year Institutions**. NASFAA Journal of Student Financial Aid, Vol. 37, No. 1, 2007.

GUJARATI DN, Porter DC. **Econometria Básica**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

IMPERATORI, T. K. **A trajetória da assistência ao aluno no ensino superior brasileiro**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, p. 285-303, 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282017000200285&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12/09/2024.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Agência IBGE Notícias: Em 2021, rendimento domiciliar per capita cai ao menor nível desde 2012**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34052-em-2021-rendimento-domiciliar-per-capita-cai-ao-menor-nivel-desde-2012#:~:text=A%20desigualdade%20cresceu%20para%20o,variou%20de%200%2C500%20para%200%2C499.>> Acessado em: 18 de junho 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior - 2022**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 10 de março 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**. Brasília, Inep, 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). **Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior 2020: Módulo Aluno**. Brasília, DF: Inep, 2021. Acesso em: 24 de maio 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021). **Manual de Preenchimento do Censo da Educação Superior 2020: Módulo Aluno**. Brasília, DF: Inep, 2021. Acesso em: 24 de maio 2024.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil**. Revista do Serviço Público - RSP, p. 137-160. Abr/Jun 2005

JOHN, Peter (1998), **Analysing Public Policy**, Londres, Continuum.

KHANDKER, S. R.; KOOLWAL, G. B.; SAMAD, H. A. **Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices**. Washington: World Bank, 2010.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

LEI n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Brasília/DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acessado em: 18 de junho 2023.

LINDBLOM, Charles E. (1959), “The science of ‘muddling through’”, Public Administration Review, 19 (2), pp. 79-88, disponível em: <https://faculty.washington.edu/mccurdy/SciencePolicy/Lindblom%20Muddling%20Through.pdf>. Acesso em: 09 de junho 2023.

LOBO, Maria Beatriz Carvalho de Mello. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Cadernos, Brasília, DF, v. 25, 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MELLO, Simone Portela Teixeira de et al. **O fenômeno evasão nos cursos superiores de tecnologia: um estudo de caso em uma universidade pública no sul do Brasil**. 2013 In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA.13, 2013, Buenos Aires, Anais.

MOKATE, Karen Marie. **Convirtiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social**. Revista do Serviço Público, Brasília, v. 53, n. 1, p. 89-131, 2002.

MURDOCK, T. A. **Does Financial Aid Really Have An Effect On Student Retention?** Journal of Student Financial Aid, v. 19, n. 1, 1989.

NORA, Amaury. **Campus-based Aid Programs as Determinants of Retention among Hispanic Community College Students**. The Journal of Higher Education. Vol. 61, No. 3, 1990.

OCDE (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação Superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2004.

PINDYCK RS, RUBINFELD DL. **Econometria: Modelos e previsões**. Ed. Campus, São Paulo, 1998.

PORTARIA NORMATIVA n.º 39 de 12 de dezembro de 2007. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf >. Acesso em: 04 de junho 2023.

PORTARIA PRAE N.º 206, DE 10 DE JANEIRO DE 2023. **Atualiza a tabela com os valores de bolsas que atendem estudantes de graduação presencial, em conformidade com o PNAES**.

RESOLUÇÃO - CONSUNI N.º 44/2017 - **Institui a Política de Assistência Social Estudantil (PASE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e dá outras providências**.

- RISTOFF, Dilvo. **Evasão: Exclusão ou Mobilidade**. Santa Catarina, UFSC, 1995 (MIMEO).
- RISTOFF, Dilvo. **A tríplice crise da universidade brasileira**. Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 4, n. 3, p. 9-14, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1065>> Acesso em: 12/08/2024.
- RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1065>> Acesso em: 09/08/2024.
- RUA, M. G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**. In: RUA, M. G.; VALADAO, M. I. **O estudo da política: temas selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.
- SACCARO, A. Ampliação do Ensino Superior Brasileiro: **Um Estudo sobre as causas da evasão e o impacto da Bolsa Permanência do PNAES**, Porto Alegre, n. Dissertação de Mestrado, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9634/1/000482572-Texto%2BCompleto0.pdf>>. Acesso em: 4 julho 2024.
- SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. D. A. **Retenção e evasão no Ensino Superior Brasileiro: Uma análise dos efeitos da bolsa permanência do PNAES**. Encontro Nacional de Economia. Foz do Iguaçu: [s.n.]. 2016.
- SANCHES, R. R. TÍTULO: **Avaliação de Programas de Assistência Estudantil**. A Revista História, Movimento e Reflexão, v. 1, n. 1, 2013.
- SANTELICES, María Verónica; et al. **Determinants of persistence and the role of financial aid: lessons from Chile**. Higher Education, March 2016, Volume 71, Issue 3, pp 323-342. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-015-9906-6>>. Acesso em: 10 agosto 2024.
- SANTOS, F. F. P.; SIMON, L. M.; PINTO, N. G. M. **Retenção e evasão escolar em um Instituto Federal de Educação**. Revista Científica da AJES, v. 9, n. 18, p. 186 – 196, Juína/MT, 2020.
- SCHWARTZMAN, S. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008. Miséria da ideologia. 141 p. ISBN 978-85-99662-50-2. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceito, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo. Cengage Learning, 2014.
- SIEDENBERG, D. R. **Indicadores de Desenvolvimento Socioeconômico - uma Síntese**. Desenvolvimento em Questão, n. 1, p. 45-71, jan./jun. 2003.
- SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação) – Universidade Católica de Pelotas-Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais- Mestrado em Política Social, Pelotas, 2012.
- THERRIEN, Jacques; HAGE SOBRINHO, Jorge Hage. **Avaliação institucional em Universidades: considerações metodológicas**. Educação em Debate, Fortaleza, v. 6/7, n. 2/1, p. 17-27, 1983/1984.

Universidade Federal de Goiás (UFG), **Plano De Desenvolvimento Institucional da UFG – PDI-UFG 2018-2022**. Goiânia, 2018, p. 19. Disponível < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/PDI_UFG_-_Plano_de_desenvolvimento_institucional_2018-2022.pdf>. Acesso em: 05/04/2024.

Universidade Federal de Goiás (UFG), **Plano De Desenvolvimento Institucional da UFG – PDI-UFG 2023-2027**. Goiânia, 2022, p. 117. Disponível < chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/PDI_2023-2027_final.pdf>. Acesso em: 05/04/2024.

Universidade Federal de Goiás (UFG), **Relatório Técnico UFG. Estudos Sobre evasão e retenção na UFG**. Comissão de Estudos sobre Evasão e Retenção na UFG. Goiânia, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Relat%C3%B3rio_da_Comiss%C3%A3o_designada_para_Estudos_sobre_Evas%C3%A3o_e_Reten%C3%A7%C3%A3o_na_UFG.pdf>. Acesso em: 05/04/2024.

VOLPI, M.T. **A universidade e sua responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VERDUM, P. e GUIDOTTI, V. **A produção científica sobre os fatores de abandono do ensino superior no Brasil: um estado de conhecimento dos estudos publicados na CLABES 2011-2013**. In: CONFERÊNCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACION SUPERIOR. Colômbia, 2014.

V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior – ADIFES. Disponível em: < <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>>. Acessado em: 18 de junho 2023.