
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape || epaa

Arizona State University

Volume 31 Número 112

3 de outubro de 2023

ISSN 1068-2341

Assistência Estudantil: Uma Avaliação de sua Efetividade

Luiz Cláudio Costa Ferreira

Alexandre Nascimento de Almeida

Universidade de Brasília (UnB)

Brasil

Carolina Cassia Batista Santos

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Brasil



Bernardo Kipnis

Universidade de Brasília (UnB)

Brasil

Citação: Ferreira, L. C. C., Almeida, A. N de., Santos, C. C. B., & Kipnis, B. (2023). Assistência estudantil: Uma avaliação de sua efetividade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(112).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7521>

Resumo: O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) completa 12 anos de existência em 2020, contou com um orçamento em torno de R\$ 1 bilhão em 2019, no entanto, há poucas iniciativas de avaliação dos seus impactos. O objetivo deste estudo é avaliar o efeito dos programas de assistência estudantil da Universidade de Brasília (UnB) no período de 2010-2014, por meio da comparação das taxas de evasão e retenção entre os estudantes participantes e não participantes da assistência estudantil. Os resultados indicaram que não houve diferença na taxa de evasão entre os dois grupos analisados. Quando avaliado em desagregado por cursos, a taxa de evasão variou inversamente proporcional ao prestígio do curso. A retenção dos estudantes da assistência estudantil apresentou ser maior comparativamente a dos estudantes não participantes

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artigo recebido: 7/3/2022

Revisões recebidas: 27/4/2023

Aceito: 28/8/2023

nos cursos de médio e baixo prestígio. Os programas de assistência estudantil têm atingido o objetivo do PNAES, reduzindo a taxa de evasão e mantendo a média de retenção dos estudantes atendidos dentro dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC). Destaca-se que, no caso da retenção, são necessários ajustes para que essa seja igual entre todos os estudantes da UnB, principalmente nos cursos considerados de médio e baixo prestígio.

Palavras-chave: políticas de educação; gestão universitária; inclusão na educação superior

Student assistance: An assessment of its effectiveness

Abstract: In existence since 2008, the National Student Assistance Program (PNAES) had a budget of around R\$ 1 billion in 2019; however, few initiatives have assessed its impacts. The objective of this paper is to evaluate the effect of student assistance programs at the University of Brasília (UnB) from 2010 to 2014, by comparing dropout and retention rates between participating and non-participating students in student assistance programs. The results indicated no difference in the dropout rate between the two groups analyzed. When evaluated in terms of courses, the dropout rate varied inversely proportional to the course's prestige. The retention of students from student assistance was higher compared to non-participating students in medium and low prestige courses. Student assistance programs have achieved the PNAES objective, reducing the dropout rate and maintaining the student retention within the parameters defined by the Ministry of Education of Brazil (MEC). It is noteworthy that, in the case of retention, adjustments are needed so that retention is the same for all UnB students, especially in medium and low prestige courses.

Keywords: educational policy; university management; higher education inclusion

Asistencia estudiantil: Una evaluación de su eficacia

Resumen: El Programa Nacional de Asistencia al Estudiante (PNAES) cumple 12 años de existencia en 2020S, tuvo un presupuesto de alrededor de R\$ 1 mil millones en 2019, sin embargo, hay pocas iniciativas para evaluar sus impactos. El objetivo de este estudio es evaluar el efecto de los programas de asistencia a estudiantes de la Universidad de Brasilia (UnB) en el período 2010-2014, comparando las tasas de deserción y retención entre estudiantes participantes y no participantes en la asistencia a estudiantes. Los resultados indicaron que no hubo diferencia en la tasa de deserción entre los dos grupos analizados. Cuando se evaluó en términos de cursos, la tasa de deserción varió inversamente proporcional al prestigio del curso. La retención de estudiantes de la asistencia estudiantil fue mayor en comparación con los estudiantes que no participaron en cursos de medio y bajo prestigio. Los programas de asistencia al estudiante han logrado el objetivo del PNAES, reduciendo la tasa de deserción y manteniendo la tasa promedio de retención de los estudiantes atendidos dentro de los parámetros definidos por el Ministerio de Educación de Brasil (MEC). Es de destacar que, en el caso de la retención, se necesitan ajustes para que sea igual entre todos los estudiantes de la UnB, especialmente en los cursos considerados de medio y bajo prestigio.

Palabras-clave: políticas educativas; gestión universitária; inclusión en la educación superior

Assistência Estudantil: Uma Avaliação de sua Efetividade

O monitoramento e a avaliação de políticas públicas são essenciais para a administração pública e para a sociedade, pois permite a coleta de informações e a tomada de decisões. Por meio das avaliações é possível verificar se a política está atingindo seu objetivo e se o recurso disponibilizado está sendo empregado da melhor forma possível. Para a sociedade, a avaliação se alinha ao princípio constitucional da publicidade, permite o controle por meio da gestão

administrativa, monitorando a utilização do recurso público de acordo com os princípios e metas estabelecidas.

Ao longo dos anos, o Brasil implementou diferentes políticas públicas em diversas áreas. A exemplo destas políticas públicas, podemos citar aquelas voltadas a educação superior, sendo elas: o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Política de Cotas, todas elas com o objetivo de expandir a oferta de vagas e/ou democratizar o acesso ao ensino superior. Como consequência dessa expansão do acesso, a permanência dos estudantes nesse ambiente ganhou maior atenção, que acabou por desdobrar-se na criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O Decreto 7.234/2010 (Brasil, 2010), que institui o PNAES, foi um marco para as políticas de assistência estudantil nas Instituições de Ensino Superior Públicas no Brasil. Em um contexto inicial em que predominavam iniciativas isoladas de cada instituição, com formas e critérios diferentes de concessão, o PNAES nasce com o objetivo de democratizar as condições de permanência e minimizar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e conclusão da educação superior. Dessa maneira, o Decreto permite que cada Instituição de Ensino Superior crie e implemente programas de acordo com sua demanda e necessidade, considerando a sua regionalidade, mas tendo por base uma política nacional de assistência estudantil.

A implementação das políticas do PNAES visa remover barreiras, sejam elas formais ou informais, que impedem o acesso de minorias e grupos discriminados, com o intuito de neutralizar e minimizar os efeitos das desigualdades (Oliven, 2007), permitindo que esses grupos, estudantes egressos de escolas públicas ou aqueles que possuem renda per capita de até 1,5 salário mínimo – público alvo desse decreto –, tenham acesso às oportunidades que antes não poderiam ter, devido a sua vulnerabilidade socioeconômica.

No decorrer dos anos, foram criados diferentes programas com o recurso do PNAES, considerando as especificidades regionais de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). No caso da Universidade de Brasília (UnB), objeto deste estudo, foram criados diversos programas em atenção às áreas de atuação definidas pelo Decreto. Os programas ofertados pela UnB são: 1) a Bolsa Alimentação – refeições gratuitas no Restaurante Universitário; 2) o Programa Moradia Estudantil, que ofertava acessibilidade de duas formas: vaga na Casa do Estudante Universitário ou concessão de auxílio no valor de R\$ 530 para custear parcialmente despesas com moradia; 3) o Programa Auxílio Socioeconômico – auxílio no valor de R\$ 465; 4) o Auxílio Emergencial - concessão de auxílio em parcela única para situações inesperadas e momentâneas; 5) o Auxílio Creche – auxílio no valor de R\$485 para estudantes com crianças de até 5 anos, e, o mais recente, 6) a Inclusão Digital – para aquisição de equipamentos eletrônicos pelos estudantes.

Esse estudo tem como objetivo avaliar o efeito dos programas de assistência estudantil da UnB, comparando as taxas de evasão e retenção dos estudantes participantes e não participantes da assistência estudantil. Essa investigação se justifica devido a importância da assistência estudantil para o êxito dos beneficiados no ensino superior, ao tamanho do orçamento do PNAES, em torno de R\$ 1 bilhão em 2019, e a existência de poucas iniciativas de avaliação dos programas de assistência estudantil (Almeida et al, 2021; Saccaro et al, 2016).

Quadro Teórico de Referência

Assistência Estudantil

Ao longo do tempo, as políticas de assistência estudantil voltadas ao ensino superior tiveram diferentes formas e objetivos. Para Lima e Melo (2016) é possível dividir em duas etapas, sendo o marco divisor no final do ano de 1980, quando as políticas de assistência adotaram como um de seus

objetivos democratizar o ensino superior com foco em políticas de assistência estudantil para grupos sociais menos favorecidos.

Dutra e Santos (2017) apresentaram um levantamento histórico da assistência estudantil brasileira, desde o auxílio para estudantes brasileiros residirem e cursarem a faculdade na França em 1928 até os dias atuais, quando a assistência assumiu um status de política pública com o PNAES por meio da Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007 (Brasil, 2007).

Nessa perspectiva, a assistência estudantil se tornou cada vez mais importante para os estudantes do ensino superior e para as Instituições de Ensino. O público-alvo das políticas de assistência estudantil e a forma de atuação se modificaram com o tempo. Conforme Kowalski (2012) é possível identificar uma evolução da assistência estudantil ao longo dos anos, sendo que as ações mais recentes estiveram voltadas para o público em vulnerabilidade socioeconômica. Isso se deve pela expansão de vagas destinadas a grupos minoritários.

Tal posição corrobora a posição de Pires (2021), expondo que o processo de inclusão favorece também o crescimento dos chamados “excluídos no interior”, ou seja, a exclusão do grupo socioeconomicamente menos favorecidos que, embora matriculado no ensino superior, encontra-se em instituições, em cursos de menor prestígio, devido a barreiras internas de cursos e currículos. O prestígio do curso é considerado conforme o desempenho dos ingressos no processo seletivo.

A partir dessa realidade, há discussões de que não basta conceder o acesso aos grupos em vulnerabilidade socioeconômica, mas sim a necessidade de criar condições de permanência para esses estudantes, pois os estudantes têm de arcar com os custos – financeiros ou de oportunidades – de participar do ambiente universitário (Saccaro et al., 2016).

O PNAES constitui o principal instrumento orientador e disciplinador da política de assistência estudantil em todas as IFES, tendo como finalidade garantir condições de permanência e, ao mesmo tempo, viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes, prioritariamente os socioeconomicamente vulneráveis (Brasil, 2010). Visando, assim, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de evasão (abandono de curso) e retenção (permanência no curso maior que a esperada devido a reprovações, desistências, etc.). Ademais, busca contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O PNAES apresenta as diretrizes que as IFES devem seguir, porém permite que cada uma construa e decida a forma como irão atuar junto com o corpo discente, surgindo, dessa maneira, diversas políticas. Dessa forma, cada IFES construiu e implementou seus programas e políticas de assistência estudantil de acordo com a sua regionalidade e necessidade do corpo discente, o que torna difícil a comparação e o monitoramento dessas ações, tendo em vista a diversidade de modelos de atuação em cada IFES. O Decreto estabelece no inciso II do artigo 5º a obrigação da IFES em fixar “mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES” (Brasil, 2010).

Na UnB, o PNAES é administrado pelo Decanato de Assuntos Comunitários (DAC), por meio de suas Diretorias. A Diretoria que possui mais programas e utiliza o maior montante dos recursos é a Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS), essa também é a diretoria que faz a avaliação socioeconômica para que os estudantes possam ser selecionados nos programas ofertados com o recurso do PNAES, ou seja, os classificam de acordo com o critério estabelecido, sendo o principal a renda familiar per capita não ser superior a um salário mínimo e meio (Almeida, 2021).

Avaliação da Assistência Estudantil

No Relatório Preliminar Consolidado da Controladoria Geral da União (CGU 2017, p. 23) sobre a utilização do PNAES, os auditores identificaram que das 32 IFES examinadas apenas 9,4% possuíam uma avaliação de resultado dos programas de assistência estudantil, ou seja, apenas três

instituições possuíam uma estrutura de monitoramento e avaliação da utilização do recurso. Os auditores concluíram:

Assim, apesar de previstas no Decreto 7.234/2010, não foram encontradas avaliações consistentes do programa em nenhuma das IFES auditadas, sendo esta 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)

Para uma avaliação de programas ou políticas públicas é necessário escolher um conjunto de critérios e definir indicadores consistentes, permitindo o acompanhamento continuado e eficaz do desempenho da política ou do conjunto de programas, mediante a comparação de padrões pré-estabelecidos ou dos grupos de comparação (Costa & Castanhar, 2003). Segundo Antico e Jannuzzi (2006), a avaliação de um programa público requer indicadores que possam dimensionar o grau de cumprimento dos objetivos dos mesmos (eficácia), o nível de utilização de recursos frente aos custos em disponibilizá-los (eficiência) e a efetividade social.

Santelices et al. (2016) tiveram como objetivo identificar qual o papel das variáveis de ajuda acadêmica e financeira na permanência do estudante chileno. Os autores avaliaram o impacto de diferentes tipos de assistência financeira, sendo por empréstimos e assistência direta. Em seus resultados, identificaram que a concessão de ajuda financeira baseada na necessidade é correlacionada com níveis mais altos de permanência.

Boatman et al. (2016) tiveram o objetivo de investigar o efeito de ajuda financeira estudantil com estudantes de baixa renda e etnias dos Estados Unidos, sob as variáveis rendimento acadêmico, participação em atividades extracurriculares e serviços comunitários. Os autores identificaram que a ajuda financeira aparenta resultar um impacto positivo no rendimento acadêmico e na participação social dos estudantes e, por meio de cortes raciais, identificou-se que esse impacto aumenta dependendo do grupo racial analisado.

Macedo e Soares (2020) reconhecem a dificuldade de avaliação da assistência estudantil devido à abrangência de fatores que podem contribuir em qualquer processo avaliativo de uma política pública. Assim, por meio de uma abordagem qualitativa, portanto desprovida de validade estatística, os autores concluíram que o PNAES não atingiu plenamente os objetivos nas dimensões: qualidade da permanência, gestão dos recursos e relação entre demanda e benefícios na Universidade Federal da Paraíba.

Lima e Mendes (2020) discorrem sobre a evolução das abordagens de avaliação de políticas públicas, historicamente com uma preponderância de métodos experimentais, depois incorporando pesquisas com métodos qualitativos e, mais recentemente, ergueu-se as perspectivas múltiplas (pluralistas), a triangulação de métodos e a articulação de técnicas quantitativas e qualitativas para a avaliação de políticas públicas. Os autores identificaram uma ausência de trabalhos pluralistas que combinem abordagens quantitativas e qualitativas, porém não refletiram sobre os motivos dessa ausência. A combinação de métodos pode conferir um maior poder analítico na avaliação de uma política pública, porém enfrenta maiores restrições, tais como a escassez de recursos humanos e financeiros e a precariedade dos dados.

Evasão e Retenção Universitária

O conceito de evasão utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes após uma geração completa (Slywitch et al., 2017). O MEC adota três terminologias de evasão, são elas: 1) os

estudantes que evadem do curso, quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas tais como abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso); 2) os estudantes que evadem da instituição, quando o aluno abandona a instituição de ensino em que está, podendo ou não mudar de curso, e 3) os estudantes que evadem da educação superior, quando abandona de forma definitiva o curso de graduação (Bardagi & Hutz, 2005; Slywitch et al., 2017).

Há diferentes modelos que tentam explicar as razões que levam os estudantes a evadirem da educação superior, o que demonstra a complexidade do problema. Há o modelo desenvolvido por Jesen (1981) que utiliza variáveis econômicas para descrever o comportamento do estudante evadido. Já o modelo de Fishbein e Ajzen (1977) faz uso de características psicológicas dos estudantes que evadiram para analisar o fenômeno (Bernardo et al., 2016). O modelo mais citado na literatura sobre evasão é o modelo do Tinto (1975), esse relaciona a evasão com variáveis relacionadas aos antecedentes familiares, atributos individuais e experiências educacionais anteriores (Silva & Mariano, 2021).

Uma das dimensões que mais se apresenta nos estudos sobre a evasão universitária, principalmente em pesquisas brasileiras, é a escolha vocacional do estudante ou o comprometimento do estudante com o curso (Bardagi & Hutz, 2005; Bernardo et al., 2016; Cardoso & Ludovico, 2017; Hessel & Ridout, 2018; Polydoro et al., 2001; Slywitch et al., 2017; Zalazar-Jaime & Cunpani, 2018). Esses autores identificam que muitos estudantes selecionam seus cursos com poucas informações, e que por essa razão se desiludem na universidade e evadem do curso. Para o caso Brasileiro, muitos ingressam em cursos que não são sua primeira opção apenas para ingressar no ensino superior, o que impacta na satisfação e dedicação do mesmo nos estudos e posteriormente no seu abandono (Christo et al., 2018).

O comprometimento do estudante com o curso também pode ser visto quando se analisa as diferenças entre os cursos, observando que cursos mais valorizados, como medicina e direito, possuem uma taxa de evasão mais baixa comparativamente aqueles com expectativas salariais mais baixas, como as licenciaturas (Bardagi & Hutz, 2005; Garcia et al., 2021). A percepção negativa do mercado pode afetar a evasão do estudante de um determinado curso para um que tenha uma maior possibilidade de sucesso profissional, essa seria uma das principais razões para mudança de curso (Bardagi & Hutz, 2005).

Sobre as pesquisas já desenvolvidas, Dias et al. (2009) expõem que há uma grande quantidade de estudos sobre a evasão universitária, porém um quantitativo limitado de pesquisas sobre a retenção. Os autores ponderam que a retenção é um problema que afeta negativamente a eficiência dos sistemas educacionais, representado desperdícios acadêmicos, econômicos e sociais.

Há diferentes conceitos de retenção universitária na literatura, o relatório do MEC (Brasil, 1997) apresentou um diagnóstico inicial sobre as instituições de ensino superior públicas, definindo a retenção como o caso em que o aluno já esgotou o prazo máximo de integralização previsto para o curso e ainda não o concluiu (Garcia et al., 2021). Outro conceito de retenção ou permanência prolongada é a condição em que o estudante demanda um tempo maior do que o previsto na matriz curricular para integralização da carga horária do curso (Campello & Lins, 2008; Oliveira & Barbosa, 2016; Santos et al., 2020).

Moraes (2015) identificou como principais motivos de retenção na educação superior a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho e dificuldades de dedicação aos estudos e problemas emocionais. Estudantes oriundos de escolas públicas e em vulnerabilidade socioeconômica (renda menor do que 1,5 salário-mínimo) têm apresentado maior propensão a ficarem retidos, devido a deficiência na formação básica (Campello & Lins, 2008; Pereira et al., 2016).

Metodologia da Pesquisa

A natureza da pesquisa realizada é quantitativa, exploratória e de característica aplicada. O método utilizado foi o comparativo, esse permite analisar o dado concreto, deduzindo do mesmo os elementos constantes, abstratos e gerais (Marconi & Lakatos, 2017).

A partir dos dados coletados dos sistemas acadêmicos e administrativos da UnB, foi analisada a eficácia dos programas de assistência estudantil comparando os estudantes participantes dos programas de assistência estudantil (PPAES) com os não participantes dos programas (NPPAES), utilizando os indicadores de retenção e evasão. Foi feita a análise desses indicadores desagregando pelos cursos dos estudantes, separando os cursos em grupos de alto, médio e baixo prestígio, conforme demanda e nota de corte do vestibular de 2019, utilizando a classificação de Velloso (2006).

Instrumental Analítico

Para avaliar o efeito dos Programas de Assistência Estudantil, comparou-se a evasão e a retenção dos estudantes participantes com os não participantes dos programas por meio do teste *t* de *Student* para amostras independentes, incluindo análises desagregadas para os cursos de alto, médio e baixo prestígio.

Conforme Pestana e Gageiro (2005, p. 227), “quando as amostras tem dimensão inferior ou igual a 30, os testes *t* exigem que o(s) grupo(s) em análise tenha distribuição normal”. Ainda segundo os autores, “quando se viola a normalidade usam-se em alternativa aos testes *t*, testes não paramétricos, como o teste de Mann-Whitney, quando as amostras são independentes”. Assim, nas comparações onde a amostra foi igual ou inferior a 30 casos e que não foi verificada distribuição normal pelo teste de Shapiro Wilk, utilizou-se o teste não paramétrico U de Mann-Whitney.

Os testes estatísticos consideraram o nível de significância bicaudal de 10% e as hipóteses podem ser resumidas conforme H0 e H1:

- H0: A evasão ou retenção é estatisticamente igual entre os PPAES e os NPPAES, para todos os cursos e desagregado para cursos de alto, médio e baixo prestígio.
- H1: A evasão ou retenção é estatisticamente diferente entre os PPAES e os NPPAES, para todos os cursos e desagregado para cursos de alto, médio e baixo prestígio.

Taxa de Evasão

Para o primeiro indicador analisado, a taxa de evasão, utilizamos a definição de Carvalho (2013), onde a referida taxa é um indicador determinado pela proporção de estudantes que deixaram determinado curso ou a universidade, em relação ao total de estudantes do curso ou da universidade, em determinado período. A escolha dessa metodologia foi em função da forma de registro que a UnB adota. Para o cálculo da evasão dos cursos de graduação, foram considerados os ingressantes nos anos de 2010 até 2014 e a quantidade de estudantes nas seguintes situações: desligamento, abandono, matrícula cancelada, troca de curso, novo vestibular e transferência externa.

A metodologia empregada para calcular a taxa de evasão foi a mesma apresentada por Lima e Ferreira. (2016), referindo como Taxa de Evasão Longitudinal (TEL), ou seja, acompanha os estudantes a partir da sua entrada. Da mesma forma que Carvalho (2013), o acompanhamento dos estudantes ocorreu pelo número de matrícula na universidade. A TEL pode ser definida pela Equação 1.

$$TEL_{(p,q)} = \frac{\text{Quantidade de alunos evadidos até o ano "p"} \\ \text{entre os que ingressaram no ano "q"}}{\text{Quantidade de alunos que ingressaram no ano "q"}} \quad (1)$$

Em que p é o ano de observação (ano em que os dados foram coletados) e q é o ano de ingresso dos estudantes. Foi calculado a quantidade de evadidos para cada um dos anos de ingresso por curso, separando os estudantes participantes dos programas e não participantes.

Para a comparação pelo prestígio do curso, os estudantes foram agrupados conforme esse critério e as taxas de evasão foram calculadas a partir da classificação do prestígio do curso, conforme Equação 2.

$$TEL_{(p,q,n)} = \frac{\text{Quantidade de alunos evadidos até o ano "p" entre os que ingressaram no ano q dos cursos de prestígio "n"}}{\text{Quantidade de alunos que ingressaram no ano "q" dos cursos de prestígio "n"}} \quad (2)$$

Da mesma forma que no cálculo agregado para todos os cursos, foram separados os estudantes participantes e não participantes dos programas de assistência estudantil.

Indicador de Retenção

Seguindo o princípio da eficácia, o presente estudo tem o intuito de verificar se os programas de assistência estudantil atingem seu objetivo, que é a redução da evasão e retenção. Na ótica da eficiência, a análise da retenção é um bom exemplo, pois quanto maior o tempo que o estudante leva para se formar, maior será o gasto com recursos humanos, financeiros e materiais, indo de encontro ao princípio da eficiência que é conseguir o objetivo (diplomação) com menos recursos e assim alcançar mais estudantes com a política.

Para uma análise da retenção dos estudantes é necessário analisar a relação entre o tempo de permanência com o tempo definido pela matriz curricular, no caso da UnB o tempo médio do sistema acadêmico. O indicador de retenção utilizado é o da Equação 3.

$$I_{\text{Retenção}} = \frac{\text{Tempo de permanência estudante}}{\text{Tempo médio de conclusão}} \quad (3)$$

Para a análise do tempo de permanência dos estudantes, foram considerados os estudantes que formaram nos respectivos anos e os estudantes que ainda estão ativos. Para a contagem foi considerado o semestre de inclusão do estudante na UnB e o semestre de formatura, para os estudantes ativos foi considerado o semestre de 1º/2020 como sendo o último semestre.

Classificação dos Cursos: Alto, Médio e Baixo Prestígio

Para a análise dos cursos foi utilizado a classificação de Velloso (2006), essa utiliza o desempenho final obtido pelos estudantes no vestibular junto com a demanda para classificar os cursos como de alto, médio e baixo prestígio. A mesma classificação foi utilizada no trabalho de Nogueira et al (2020) na análise dos estudantes oriundos de escola pública na UnB.

Para classificar os cursos, utilizou-se a nota de corte do vestibular de 2019, sendo considerado o intervalo entre as notas e dividido em três faixas, sendo a de baixo prestígio (menores que zero), médio prestígio ($0 < \text{nota de corte} < 175$) e alto prestígio (nota de corte > 175), o exemplo dessa classificação encontra-se apresentado no Quadro 1. A partir da planilha de notas de corte dos cursos do vestibular de 2019, procedeu com a hierarquização das mesmas, permitindo a classificação dos cursos conforme o Quadro 1.

Quadro 1*Classificação dos Cursos*

Área	Grupo	Exemplo de Cursos
Humanidades	Alto prestígio	Comunicação, Direito, Economia
	Médio prestígio	Administração, Filosofia, Desenho Industrial
	Baixo prestígio	Pedagogia, Serviço Social, Biblioteconomia
Ciências	Alto prestígio	Engenharia Elétrica, Mecânica, Mecatrônica
	Médio prestígio	Agronomia, Engenharia Civil, Física
	Baixo prestígio	Engenharia Florestal, Geologia, Matemática
Saúde	Alto prestígio	Medicina
	Médio prestígio	Nutrição, Odontologia, Psicologia
	Baixo prestígio	Enfermagem, Educação Física

Fonte: Adaptado de Velloso (2006)

Fonte de Dados

Para o estudo foram utilizadas as informações de estudantes da UnB que ingressaram por meio do vestibular nos anos de 2010 a 2014. A escolha desse período se deve ao tempo suficiente para que o estudante, em tese, consiga se formar ou evadir do curso, considerando, a partir do relatório gerado pelo sistema acadêmico da instituição, o tempo de formatura médio dos cursos da UnB de 9,9 semestres, ou seja, 5 anos.

A seleção de apenas os estudantes ingressantes pelo vestibular teve como objetivo controlar a variável tipo de acesso, considerando que a mesma pode afetar a evasão. No período selecionado, entre 2010 e 2014, o vestibular foi o principal meio de entrada na UnB, respondendo por 65% dos seus ingressos na graduação. No banco de dados foi identificado 21.872 estudantes que ingressaram no período de 2010-2014 pelo vestibular. Desse total, 7% participaram dos programas de assistência estudantil, o equivalente a 1.457 estudantes (UnB, 2015).

Resultados**Taxa de Evasão**

Com os dados coletados foi construída a Tabela 1 com a informação das taxas de evasão dos dois grupos, PPAES e NPPAES. O valor de N é referente ao número de cursos com as taxas de evasão calculadas.

Tabela 1*Comparação de Médias de Taxa de Evasão Geral*

Grupo	N	% Média	t	Sig. (valor p)
Não participantes (NPPAES)	76	31,1%	0,8	0,4
Participantes (PPAES)	75	28,6%		

Como resultado, foram identificados que a média de evasão nos cursos para estudantes não participantes alcançou 31,1%, enquanto a média para os estudantes que participaram dos programas de assistência estudantil foi de 28,6%. A diferença entre essas médias não foi estatisticamente significativa ao nível de 10% no teste bicaudal, portanto, pode-se afirmar que a taxa de evasão dos estudantes participantes ou não da assistência estudantil é a mesma.

Os resultados da Tabela 1 sugerem que os programas de assistência estudantil estão alcançando seu objetivo de reduzir a taxa de evasão e redução das desigualdades de permanência, pois, os estudantes atendidos pelos programas, conforme apresentado, possuem uma alta propensão a evasão, no entanto, esse efeito não se está materializando, indicando uma igualdade de condições entre os grupos analisados.

Resultados parecidos foram encontrados por Carvalho (2013), Cavalcanti (2016) e Saccaro et al. (2016), estes autores verificaram que estudantes atendidos pelos programas da assistência estudantil apresentaram taxas de evasão menores do que os demais estudantes. Os índices de abandono costumam variar em instituições públicas ou privadas de ensino entre 20 e 50% (Bardagi & Hutz, 2005). Logo, o valor encontrado, em torno de 30%, esteve próximo da média nacional.

Embora a taxa de evasão da UnB esteja dentro da média nacional, ainda é alta comparada com outros países como, por exemplo, a Espanha, em que a taxa de evasão nas Universidades Públicas e Privadas é de 19,6% e 16,3% respectivamente (Arce et al., 2015). Assim sendo, essa taxa de evasão deve melhorar para atingir níveis de países desenvolvidos.

Parcialmente alinhado aos resultados encontrados, Saccaro et al. (2016) identificaram, a partir da análise das Informações do Censo da Educação Superior (INEP, 2023), que as taxas de evasão de estudantes participantes de programas de assistência estudantil são menores do que as dos demais estudantes, confirmando a efetividade da assistência estudantil. Esses resultados ratificam a importância dessa política para retirar ou reduzir as barreiras sociais.

A partir dos dados coletados, de forma geral, a política de assistência estudantil atingiu seu objetivo no que tange evitar a evasão para os participantes dos programas, embora as duas médias estatisticamente sejam iguais, a política cumpre seu propósito de reduzir as desigualdades entre o público alvo da política e os demais estudantes. Esse resultado se confirma com outras pesquisas relacionadas ao tema, a exemplo de Carrano et al. (2018).

Cabe lembrar que, no Brasil, o número dentre os alunos matriculados no ensino superior a evasão ainda é muito alta se comparada a outros países. Assim, a criação de programas como o PNAES tem sido uma forma de fortalecer políticas públicas, ajudando a minorar o problema da evasão, pois ao realizar diferentes ações em campos diversos, os recursos têm dirimido muitas das vulnerabilidades socioeconômicas dos estudantes durante o curso de graduação.

Taxa de Evasão por Tipo de Curso

É importante analisar a evasão pelo tipo de curso, pois, de acordo com pesquisas de evasão, características dos cursos influenciam diretamente a taxa de evasão. A percepção negativa do mercado, por exemplo, pode afetar a evasão do estudante de um determinado curso para outro que tenha uma maior possibilidade de sucesso profissional, essa seria uma das principais razões para mudança de curso (Bardagi & Hutz, 2005; Garcia et al., 2021).

Na análise de evasão pelo nível de prestígio do curso, foi comparada a evasão dos participantes dos programas com os não participantes para cursos de prestígio alto, médio e baixo. Da mesma forma que os resultados no agregado para todos os cursos, não foi encontrado diferença estatisticamente significativa quando comparado a evasão entre os estudantes participantes e não participantes da assistência estudantil, não importando o grau de prestígio do curso (Tabela 2).

Tabela 2*Comparação da Taxa de Evasão por Nível de Prestígio do Curso*

Nível	Grupo	N	% Média	t ou Z	Sig. (valor p)
Alto prestígio	Não participante (NPPAES)	7	12,3%	-0,6 ¹	0,6
	Participante (PPAES)	7	25,3%		
Médio prestígio	Não participante (NPPAES)	29	34,2%	-1,43 ¹	0,15
	Participante (PPAES)	28	29,7%		
Baixo prestígio	Não participante (NPPAES)	40	32,2%	0,8	0,4
	Participante (PPAES)	40	28,5%		

Nota: ¹ Estatística do teste U, dado que a amostra (N) é inferior a 30 casos e não possui distribuição normal.

Os resultados da Tabela 2 sugerem uma menor taxa de evasão nos cursos de alto prestígio, em torno de 20%, já nos cursos de médio e baixo prestígio esse valor esteve em um patamar próximo de 30%. A partir das comparações estatísticas, constatou-se que a evasão é igual para os estudantes participante e não participantes nos três tipos de prestígios de cursos.

Ao comparar os níveis de prestígio percebemos uma diferença na taxa de evasão, os de alto prestígio apresentaram a menor taxa, seguido pelo de médio e por último os de baixo prestígio. Tal resultado corrobora a análise feita pelos estudos de Hutz e Bardagi (2005), que identificaram a dimensão de comprometimento com o curso como uma variável muito importante na predição da evasão, bem como com os resultados de Garcia et al. (2021), que constatou que os motivos de evasão variam de acordo com a área de conhecimento do curso. Conforme apresentado por Garcia et al. (2021), a explicação desses resultados decorre da percepção do estudante quanto à segurança profissional relativo as condições do campo de trabalho, ou seja, quão seguro o estudante está em relação ao ganho que o mesmo terá após se formar, seja financeiramente ou mesmo por obter um emprego na área de formação.

Desta forma, as ações da assistência estudantil não devem ser construídas de forma genérica, contemplando todos os problemas que afligem o ensino superior em relação a evasão, devem ser ações voltadas as especificidades e necessidades dos cursos e das áreas de conhecimento, pois, como apresentado pelos resultados, a taxa de evasão varia de acordo com o prestígio social do curso, além de outros estudos que identificaram diferentes razões para evasão por área de conhecimento (Garcia et al., 2021).

Retenção

A UnB tem identificado que o seu principal obstáculo não é a evasão escolar, pois apresenta números aceitáveis em comparação com outras instituições, mas sim a retenção prolongada dos estudantes, conforme expõe a Comissão Própria de Avaliação da Universidade (UnB, 2016).

O maior desafio da Universidade não é a evasão, mas a retenção. Somente 40% dos alunos que eventualmente se formam na UnB conseguem concluir seus cursos no prazo. Essa retenção elevada gera graves problemas de financiamento: uma instituição com menos retenção recebe mais recursos por aluno. (UnB, 2016)

Assim, foi analisada a retenção para os estudantes da assistência estudantil, sendo elaborada a Tabela 3, a partir da comparação estatística das médias.

Tabela 3

Comparação da Retenção Geral dos Estudantes Participantes dos Programas e Não Participantes

Grupo	N	Índice Médio	t	Sig. (valor p)
Não participante (NPPAES)	13.755	1,12	-5,2	0,01
Participante (PPAES)	1.071	1,18		

Na análise da retenção, foi comparada a média do índice de retenção dos estudantes participantes com os não participantes. A média do índice dos participantes foi de 1,18, ou seja, os estudantes da assistência estudantil permanecem em média cerca de 18% a mais do tempo definido pela matriz do curso, enquanto os não participantes tiveram uma média de 1,12, permanecendo 12% do tempo da matriz do curso.

O teste *t* mostrou que, em média, os estudantes do grupo que participam dos programas de assistência estudantil apresentam um índice de retenção maior do que os estudantes não participantes. Ou seja, foi rejeitada a hipótese nula (H_0) em que as médias são iguais, podendo afirmar que existe diferença estatisticamente significativa entre a retenção dos grupos analisados ao nível de significância de 1%.

Nessa comparação, os resultados sugerem que os programas de assistência estudantil não estão atingindo o objetivo de igualar as condições entre os estudantes, dado a diferença nos resultados de retenção entre os grupos analisados. A retenção é um problema que necessita de maior atenção considerando que pode impedir o direito constitucional aos níveis mais elevados do ensino (um discente retido é uma vaga a menos à disposição de outras pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica; Souza & Costa, 2020).

Souza e Costa (2020), em sua pesquisa do monitoramento e avaliação do programa de assistência estudantil da Universidade Federal Rural de Pernambuco, identificaram que um dos problemas enfrentados com os estudantes assistidos é justamente a retenção destes para além do tempo definido pela matriz do curso. Dessa forma, o resultado encontrado se alinha com o encontrado na pesquisa de Souza e Costa (2020).

No Ofício-Circular nº 16/2019, a Secretaria de Educação Superior do MEC identificou uma série de inconformidades que impactam diretamente na efetividade do PNAES, seja do ponto de vista dos seus objetivos, seja do ponto de vista de suas finalidades. Dentre as inconformidades encontradas está o tempo excessivo de permanência do estudante nos programas de Assistência Estudantil. Com o intuito de orientar as IFES na utilização do recurso do PNAES, o MEC estabeleceu que o tempo máximo de permanência do estudante no programa é o tempo de duração do curso registrado no cadastro de cursos do e-MEC, acrescido de 2 (dois) semestres (Brasil, 2019).

A definição deste limite tem como objetivo orientar e melhorar o gerenciamento dos recursos do PNAES pelas IFES e, conseqüentemente, ampliar ao máximo o atendimento dos estudantes. Além disso, este prazo deixa claro aos estudantes participantes o período máximo que os mesmos serão contemplados pelos programas da assistência estudantil, facilitando a sua organização dentro da universidade. Nas resoluções dos Programas de Assistência Estudantil da UnB, apenas a resolução n. 012/2014, do Programa Auxílio Socioeconômico define o tempo máximo de permanência do estudante no programa.

Pesquisas têm demonstrado que estudantes oriundos de escolas públicas e em vulnerabilidade socioeconômica (renda menor do que 1,5 salário mínimo) apresentaram uma maior propensão a ficarem retidos, devido a deficiências na sua formação básica (Campello & Lins, 2008; Pereira et al., 2016). Portanto, apenas a concessão de recursos ou benefícios financeiros talvez não seja suficiente para reduzir a retenção, sendo necessária uma reformulação dos programas para identificar como melhor auxiliar esses estudantes. Ações de tutorias em disciplinas iniciais, ou mesmo um melhor acompanhamento acadêmico durante o curso do estudante, objetivando uma identificação antecipada de possíveis estudantes retidos, podem ser estratégias eficazes.

Convém ressaltar, que umas das variáveis que caracterizam o estudante retido é ter duas ou mais reprovações e ter um baixo rendimento acadêmico, além de possuir trancamento do curso por um semestre ou mais. Assim, são necessários mecanismos de identificação dessas variáveis para uma atuação efetiva da IFES na mitigação da retenção. Outro aspecto importante, identificado em pesquisas de retenção de diferentes cursos, é a insatisfação com as técnicas de ensino adotadas pelos professores que desmotivam os estudantes, provocando reprovações e prolongando a retenção na universidade (Lamers et al., 2017; Oliveira & Barbosa, 2016).

No estudo de Pereira et al. (2016), os autores identificaram indícios que estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas são mais propensos à retenção. Em parte, esses resultados corroboram aos achados nessa pesquisa, porém deve-se refletir se a retenção dos estudantes participantes da assistência estudantil não seria ainda maior caso não fossem contemplados pelos programas de auxílio da universidade.

Pereira et al. (2016) também identificaram que as características do estudante retido são os matriculados em cursos com uma menor concorrência de ingresso, notas do vestibular menores e com duração de seis a oito semestres. Assim, entre as características que mais se destacaram na pesquisa de Pereira et al. para explicar a retenção, cinco foram relacionadas a características do curso.

Retenção por Tipo de Curso

No caso dos cursos de alto prestígio os estudantes participantes apresentaram um índice de retenção igual a 1,01, enquanto os não participantes uma média de 0,99. Para os cursos de alto prestígio, o teste *t* mostrou que, em média, os estudantes do grupo que participam dos programas de assistência apresentam um índice de retenção estatisticamente igual aos estudantes não participantes (Tabela 4).

Tabela 4

Comparação da Retenção por Nível de Prestígio do Curso

Nível	Grupo	N	Média	<i>t</i>	Sig. (valor <i>p</i>)
Alto prestígio	Não participante (NPPAES)	1.829	1,03	-0,6	0,69
	Participante (PPAES)	56	1,00		
Médio prestígio	Não participante (NPPAES)	8.119	1,15	-2,5	0,01
	Participante (PPAES)	588	1,18		
Baixo prestígio	Não participante (NPPAES)	3.807	1,16	-2,5	0,01
	Participante (PPAES)	427	1,20		

No caso dos cursos de alto prestígio, os estudantes participantes apresentaram um índice de retenção igual a 1,01, enquanto os não participantes uma média de 1,00. Para os cursos de alto prestígio, o teste *t* mostrou que não existe diferença estatisticamente significativa na retenção entre os estudantes que participam e não participam dos programas de assistência estudantil.

Para os cursos de médio e de baixo prestígio, os estudantes participantes apresentaram um índice de retenção igual a 1,18 e 1,20, respectivamente, enquanto os não participantes uma média de 1,15 e 1,16, respectivamente. Ao contrário dos resultados para os cursos de alto prestígio, nos demais cursos os resultados dos testes rejeitaram H_0 , identificando uma diferença estatisticamente significativa nas análises. Assim, pode-se afirmar que a retenção entre os participantes dos programas de assistência estudantil é maior do que a dos não participantes para os cursos de médio e baixo prestígio.

Em resumo, na análise pelo nível de prestígio do curso, foi identificado que não há diferenças na taxa de retenção para os cursos de alto prestígio, enquanto na dos cursos de médio e baixo prestígio há uma retenção leve. Conforme identificado no estudo de Pereira et al. (2016), nos cursos que possuem uma menor concorrência, ou seja, uma menor demanda profissional ou prestígio social, os estudantes possuem uma maior propensão de ficarem retidos. Enquanto estudantes de cursos com um prestígio social maior possuem uma menor propensão a ficarem retidos, talvez porque possuem uma perspectiva de ingresso no mundo do trabalho mais positiva.

Outro ponto observado no estudo de Pereira et al. (2016) foi que em cursos com menor duração tem-se uma propensão maior dos estudantes ficarem retidos, enquanto nos cursos de maior duração (9 a 12 períodos) apresentaram uma propensão menor. No caso da UnB, tal situação se confirma, considerando que nas licenciaturas, como o curso de letras que possui uma duração de três anos, os estudantes apresentaram indicadores de retenção maiores.

Considerar que estudantes de classes sociais mais baixas tendem a escolher os cursos com menor concorrência, seja por uma perspectiva de facilidade de ingresso ou por não possuir conhecimento sobre os cursos que tradicionalmente são ocupados por estudantes com uma melhor condição financeira, pode ajudar na explicação da maior retenção dos estudantes participantes da assistência estudantil nos cursos de menor prestígio.

Um dos motivos identificados por Schirmer et al. (2011), e que também pode ajudar a explicar a retenção dos estudantes participantes da assistência estudantil, é a dificuldade de aprendizagem nesse grupo de estudantes. Os estudantes oriundos de escolas públicas e de classes sociais menos favorecidas possuem uma maior propensão à retenção decorrente de deficiências na aprendizagem antes da entrada na IES (Colvero & Jovino, 2014). Portanto, é necessário maior atenção e aprimoramento dos programas da assistência estudantil e de permanência da UnB, a fim de atender aos objetivos do PNAES no que tange a retenção.

É importante destacar o resultado encontrado por Pereira et al. (2016), identificando que os estudantes que não necessitaram dividir o tempo de estudo com a obrigação de trabalhar, apresentaram um grau de retenção menor. Sendo assim, deve-se analisar com cuidado o problema da evasão, pois é possível que caso esses estudantes não participassem dos programas da assistência estudantil, os mesmos poderiam ter um tempo maior de retenção. Por outro lado, a concessão de recursos financeiros pela universidade associada a perspectivas negativas no mercado de trabalho após a formatura, pode gerar uma acomodação dos estudantes e influenciar a sua retenção na universidade. Nesse último caso, a hipótese é de que o estudante percebe ser mais vantajoso permanecer na universidade, influenciado pela assistência recebida, comparativamente a incerteza de progresso após formado.

Considerações Finais

Esse estudo teve como objetivo avaliar os programas de assistência estudantil da UnB para os estudantes ingressantes pelo vestibular no período de 2010-2014, por meio da comparação das médias das taxas de evasão e de retenção dos estudantes participantes e não participantes dos programas de assistência estudantil. Para o melhor entendimento dos resultados, análises desagregadas pelo prestígio do curso foram realizadas. Após 12 anos do Decreto do PNAES, já é possível obter resultados válidos no que se refere a evasão e retenção dos estudantes contemplados pelos benefícios da assistência estudantil, gerando informações valiosas para o aprimoramento dessa política nas universidades.

Foi identificado que não houve diferença na taxa de evasão entre os participantes e não participantes dos programas da assistência estudantil da UnB, o que sugere que os programas atingiram seu objetivo nesse aspecto, contribuindo para colocar em igualdade os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Quando analisada a evasão pelo prestígio do curso, identificou-se que a taxa de evasão varia inversamente proporcional ao prestígio social do curso, sendo que os cursos de prestígio mais alto apresentam as menores taxas de evasão enquanto os cursos de baixo prestígio apresentam as maiores taxas. Dessa forma, destaca-se a necessidade dos programas de assistência estudantil lidarem com as diferentes dinâmicas que existem entre os cursos nas universidades.

Identificou-se que a retenção dos estudantes da assistência estudantil é maior do que a dos estudantes não participantes. Embora a retenção desse grupo seja superior à dos demais estudantes, encontrou-se dentro do limite definido pelo MEC, que é de 1,2 (o tempo regular mais dois semestres), sugerindo que os programas da assistência estudantil estejam atingindo de forma parcial seu objetivo. Essa maior retenção pode ser provocada devido aos programas não conseguirem reduzir completamente a desigualdade existente entre os dois grupos em análise, sendo necessário repensar algumas estratégias e aprofundar o conhecimento sobre o porquê esses estudantes estão ficando retidos para além do tempo. Há que se considerar o empobrecimento da sociedade brasileira entre 2014 e 2019, gerando um contingente maior de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, concomitante com uma estagnação do investimento nos programas de assistência estudantil no mesmo período, resultando em abandono e retenção dos estudantes (Santos et al., 2021).

Ao fazer a análise sobre o prestígio social do curso em relação a retenção, foi identificado que para os cursos de alto prestígio não há diferença entre os assistidos pelos programas e os não participantes. Por outro lado, para os cursos de médio e baixo prestígio encontrou-se diferença na retenção, confirmando que os estudantes da assistência estudantil nos cursos de menor prestígio apresentaram uma retenção maior.

A partir dos dados analisados, conclui-se que os programas de assistência estudantil estão atingindo os objetivos definidos pelo Decreto do PNAES, reduzindo a taxa de evasão dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e mantendo a média de retenção dos estudantes atendidos dentro dos parâmetros definidos pelo MEC. Cabe destacar que no caso da retenção são necessários ajustes para que a média da retenção seja igual entre todos os estudantes da UnB, principalmente nos cursos de médio e baixo prestígio.

Como sugestão de estudos futuros, propõem-se uma investigação aprofundada dos motivos pelos quais os estudantes atendidos pelos programas evadem ou ficam mais tempo retidos, com o intuito de aperfeiçoar as políticas de assistência estudantil e, assim, atender de forma plena os objetivos do PNAES. Cabe destacar a necessidade de investigações mais detalhadas e com abordagens qualitativas, auxiliando a estruturação de uma política que atenda as diferentes demandas geradas pela dinâmica de cada curso de graduação. Também é importante a construção de um banco

de dados com maiores informações relacionados aos estudantes, para que seja possível testar diferentes hipóteses e controlar melhor as variáveis dos dois grupos analisados.

Referências

- Almeida, A. N. de, Silva, P. V. da, & Ribeiro, E. N. (2021) Evaluation of student assistance programs of the University of Brasília (UnB). *Revista Meta: Avaliação*, 13(38), 27-51. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i38.2928>.
- Antico, C., & Jannuzzi, P. M. (2006). *Indicadores e a gestão de políticas públicas*. <https://docplayer.com.br/26777526-Indicadores-e-a-gestao-de-politicas-publicas.html>
- Arce, M. E., Crespo, B., & Míguez-Álvarez, C. (2015). Higher education drop-out in Spain— Particular case of universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n5p247>
- Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2005). Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: Uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14(2), 279-301. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/18107>
- Bernardo, A., Esteban, M., Fernández, E., Cervero, A., Tuero, E., & Solano, P. (2016). Comparison of personal, social and academic variable related to university drop-out and persistence. *Frontiers in Psychology*, 7, 1610. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01610>
- Boatman, A., & Long, B. T. (2016). Does financial aid impact college student engagement? *Research in Higher Education*, 57(6), 653-681.
- Brasil. (1997). *Comissão Especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. ANDIFES; ABRUEM; SESu; MEC. http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf.
- Brasil. (2007). *Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf
- Brasil. (2010). *Decreto 7234, de 19 de julho de 2010*. Institui o Plano Nacional de Assistência Estudantil e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm
- Brasil. (2019). *Ofício-Circular N° 16/2019/CGRE/DIPPESES/SESU/SESU-MEC*. PNAES. Inconformidades. Orientações. Boas práticas de gestão. Controles. Otimização e eficiência dos gastos. https://bonfim.ifrr.edu.br/reitoria/assistencia-estudantil/legislacoes/oficio-circular-no-16-2019-cgre-dippes-sesu-sesu-mec/at_download/file
- Campello, A. V. C., & Lins L. N. (2008). Metodologia de análise e tratamento da evasão e retenção em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. *Anais do XXVIII Encontro Nacional de Engenharia De Produção*, Rio de Janeiro, RJ.
- Cardoso, D., & Ludovico, N. (2017). Estudo longitudinal sobre as pesquisas de evasão no ensino superior: Diretório IBICT. *Revista Fatec Zona Sul – REFAS*, 3(4), 1-18.
- Carvalho, S. C. da S. (2013). *Avaliação da eficácia da política pública de assistência estudantil na Universidade Federal de Lavras*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, da Universidade Federal de Lavras.
- Carrano, D. P., Bertassi, A. L., & Melo-Silva, G. (2018). Efetividade do PNAES enquanto política pública do Estado para o combate à evasão universitária na UFSJ. *Educação Online*, 28, 1-19. <https://doi.org/10.36556/eol.v13i28.417>

- Cavalcanti, R. W. (2016). *Avaliação da eficácia do Programa de Auxílio Estudantil na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Repositório da UTFPR.
https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2388/1/CT_PPGPGP_M_Cavalcanti%20C%20Rosangela%20Wojdela_2016.pdf
- CGU. (2017) Controladoria Geral da União. Relatório Consolidado PNAES. Brasília.
[file:///C:/Users/alex/Downloads/895597_RELAT%C3%93RIO_CONSOLIDADO_PNAES_3RA_RODADA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/alex/Downloads/895597_RELAT%C3%93RIO_CONSOLIDADO_PNAES_3RA_RODADA%20(1).pdf)
- Christo, M. M. S., Resende, L. M. M., & Kuhn, T. C. G. (2018). Por que os alunos de engenharia desistem de seus cursos – um estudo de caso. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 29(1), 154-168.
<https://doi.org/10.32930/nuances.v29i1.4391>
- Colvero, R. B., & Jovino, D. P. (2014). Evasão acadêmica nas IES do Brasil uma análise do ano de 2010. *Revista Argentina de Educacion Superior – RAES*, 6(8), 62-85.
- Costa, F. L. da, & Castanhar, J. C. (2003). Avaliação de programas públicos: Desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*, 37(5), 969-992.
- Dias, A. F. M., Cerqueira, G. S., & Lins, L. N. (2009). Fatores determinantes da retenção estudantil em um curso de graduação em engenharia de produção. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, Recife, PE.
- Dutra, N. G. R., & Santos, M. F. S. (2017). Assistência estudantil sob múltiplos olhares: A disputa de concepções. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 148-181.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100006>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research reading. *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), 130-132.
- Garcia, L. M. L. da S., Lara, D. F., & Antunes, F. (2021). Investigação e análise da evasão e seus fatores motivacionais no ensino superior: Um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 26(1), 112-136.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100007>
- Hessel, S., & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year student's and lectures' expectations of university education. *Frontiers in Psychology*, 8, 2218.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Microdados do Censo da Educação Superior*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>
- Jensen, E. (1981). Student financial aid and persistence in college. *The Journal of Higher Education*, 52(3), 89–99. <https://doi.org/10.1080/00221546.1981.11780143>
- Kowalsky, A. V. (2012). *Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos*. 2012. Tese (Doutorado em Serviço Social) –Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Repositório da PUCRS.
<https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5137>
- Lamers, J. M. S., Santos, B. S., & Toassi, R. F. C. (2017). Retenção e evasão no ensino superior público: Estudo de caso em um curso noturno de odontologia. *Educação em Revista [online]*, 33, e154730. <https://doi.org/10.1590/0102-4698154730>
- Lima, M. C. N., & Melo, M. C. O. L. (2016). Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública. *Revista Meta: Avaliação*, 8(23), 216-247. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i23.990>

- Lima, W. A. S., & Ferreira, L. C. (2016). Mapeamento e avaliação das políticas públicas de assistência estudantil nas universidades federais brasileiras. *Revista Meta: Avaliação*, 8(22), 116-148. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i22.870>
- Lima, W. A. S., & Mendes, V. L. P. S. (2020). Estudos sobre a avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil à luz das múltiplas abordagens teórico-metodológicas. *Avaliação*, 25(01), 199-218.
- Macedo, G. D.; Soares, S. P. L. (2020). Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. *Avaliação*, 25(02), 439-457. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772020000200011>
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2017). *Fundamentos de metodologia científica*. (8. ed.). Atlas.
- Moraes, J. P. B. (2015). *Retenção discente no centro de ciências humanas e naturais da UFES: O caso dos cursos Letras-Português e Geografia*. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória. Repositório UFES. <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2529>
- Nogueira, D. X. P., Moreira, A. M. de A., Santos, C. de A., & Lozzi, S. de P. (2020). Equidade e democratização: O perfil dos estudantes cotistas na Universidade de Brasília. *Laplage em Revista*, 6(1), 19-33.
- Oliveira, R. T. D., & Barbosa, J. D. (2016). Retenção universitária: Fatores condicionantes e ações da gestão acadêmica. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(2), 355-380.
- Oliven, A. C. (2007). Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, 30(1), 29-51.
- Pereira, A. S., Carneiro, T. C. J., Brasil, G. H., & Corassa, M. A. de C. (2016). Principais características dos alunos retidos dos cursos de graduação presencial da Universidade Federal do Espírito Santo. *Revista GUAL*, 9(2), 238-259. <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2016v9n2p238>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – A complementaridade do SPSS*. (4. ed.). Edições Silabo.
- Pires, A. (2021). A Covid-19 e a educação superior no Brasil: Usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. *Educación*, 30(58), 83-103. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. N. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712001000100003>
- Saccaro, A., França, M. T. A., & Jacinto, P. A. (2016). Retenção e evasão no ensino superior brasileiro: Uma análise dos efeitos da bolsa permanência do PNAES. In: *Anais do 44º Encontro Nacional de Economia*, Foz do Iguaçu, PR.
- Santelices, M. V., Catalán, X., Horn, C. L., & Kruger, D. (2016). Determinants of persistence and the role of financial aid: Lessons from Chile. *Higher Education*, 71(3), 323-342. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9906-6>
- Santos, C. C. B., Abrantes, P. P. M., & Zonta, R. (2021). Limitações orçamentárias: Desafios à assistência estudantil da UnB em tempos de pandemia. *Cadernos Cajúna*, 6(3), 2013-227. <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i3.503>
- Santos, F. F. P., Simon, L. M., & Pinto, N. G. M. (2020) Retenção e evasão escolar em um Instituto Federal de Educação. *Revista Científica da AJES*, 9(18), 186-196.
- Schirmer, S. N., Jardim, D. B., Sena, B. N., Rosa, T. S., Seixas, J. V., & Costa, T. G. (2011). Acompanhamento pedagógico: Uma ação preventiva contra a retenção e a evasão nos cursos de graduação da FURG. *Anais do XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis, SC.

- Silva, L. B., & Mariano, A. S. (2021). A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior. *Educação em Revista*, 37, e26524. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469826524>
- Slywitch, E. F. V., Bilac, D. B. N., & Santos, A. L. B. (2017). Evasão no ensino superior: Estudo de caso com os alunos do curso de ciências contábeis da Faculdade ITOP. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(5), 186-200.
- Souza, R. C. C., & Costa, M. A. T. S. (2020). Monitoramento e avaliação da assistência ao estudante universitário: o caso do Programa de Residência Universitária da Universidade Federal Rural de Pernambuco. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 362-385. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801803>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Universidade de Brasília (UnB). (2015). *Anuário Estatístico da UnB 2015. Período: 2010 – 2014*. http://dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/Anurio_Estatistico_2015.pdf
- Universidade de Brasília (UnB). (2016). *Apresenta pesquisa de retenção e evasão*. Coordenação de Auto Avaliação. http://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=445&Itemid=269
- Velloso, J. (2006). *Curso e concurso: Rendimento na universidade e desempenho em um vestibular com cotas da UnB*. Nesub, Universidade de Brasília. <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/410.pdf>
- Zalazar-Jaime, M. F., & Cupani, M. (2018). Adaptación de las escalas de expectativas de resultado, metas de progreso y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 105-114. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1675>

Sobre os Autores

Luiz Cláudio Costa Ferreira

Universidade de Brasília (UnB)

luizcl.costaferreira@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5919-1065>

Engenheiro Mecânico, possui MBA em Gestão Financeira: Controladoria e Auditoria na Escola de Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas, mestrado em Gestão de Políticas Públicas (PPGP) pela Universidade de Brasília. Atualmente é técnico administrativo da Universidade de Brasília, atuando nos seguintes temas: avaliação de política pública, acesso ao ensino superior e assistência estudantil.

Alexandre Nascimento de Almeida

Universidade de Brasília (UnB)

alexalmeida@unb.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9113-0729>

Professor Associado da Faculdade UnB de Planaltina (FUP) e orientador nos programas de Pós-graduação em Gestão Pública (PPGP), Ciências Ambientais (PPGCA) e Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (PROFÁGUA) da Faculdade UnB de Planaltina (FUP).

Carolina Cassia Batista Santos

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

carolinacassia@ufam.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7676-9113>

Professora Associada do Departamento de Serviço Social da UFAM e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS/UFAM).

Bernardo Kipnis

Universidade de Brasília (UnB)

bernardo.kipnis@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0940-8577>

Professor Associado da Faculdade de Educação da UnB e orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional (PPGE-MP/UnB).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 31 Número 112

3 de outubro 2023

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.