



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ALINE KÁTIA FERREIRA GALINDO

**O IMPACTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE (CAA/UFPE)**

Recife

2018

ALINE KÁTIA FERREIRA GALINDO

**O IMPACTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE (CAA/UFPE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Políticas Públicas.

Área de concentração: Gestão de Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

G158i Galindo, Aline Kátia Ferreira.
O impacto da assistência estudantil na permanência dos estudantes no Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE) / Aline Kátia Ferreira Galindo. – 2018.
77 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Medeiros.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Recife, 2018.
Inclui referências e apêndice.

1. Política pública. 2. Ensino superior. 3. Estudantes universitários – Programas de assistência. 4. Evasão universitária. 5. Programa Nacional de Assistência Estudantil. I. Medeiros, Marcelo (Orientador). II. Título.

320.6 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-015)

ALINE KÁTIA FERREIRA GALINDO

**O IMPACTO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES NO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE (CAA/UFPE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Aprovada em : 30/11/2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcelo Medeiros (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Pablo Francisco de Andrade Porfírio (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, que com sua presença em minha vida me concede a força e a coragem para viver cada experiência e cada desafio, oportunizando meu aprendizado e crescimento.

À minha família por todo apoio e incentivo, em especial ao meu filho Ryan Gabriel e meu esposo Ricardo.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e compreensão e aos colegas que o mestrado me apresentou e que foram fundamentais nessa caminhada.

Aos professores do MPPP, em especial, meu orientador Prof. Dr. Marcelo Medeiros, que proporcionaram, de uma forma muito humana, a oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

Educação não muda o mundo.
Educação muda pessoas .
E pessoas mudam o mundo.

(Freire; Paulo, 1999, p. 84)

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa é examinar o impacto do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) na permanência/evasão dos estudantes no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE). Trata-se de um estudo de caso envolvendo os estudantes inscritos no processo seletivo da Assistência Estudantil entre os semestres letivos de 2016.1 a 2017.2. Os dados foram coletados na Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) e no Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFPE. Como metodologia, utilizamos a estatística descritiva para analisar o perfil dos estudantes elegíveis para a política de assistência e o perfil dos evadidos, a partir das variáveis presentes no banco de dados. Foram realizados testes de balanceamento com os dois grupos: bolsistas (grupo de tratamento) e não bolsistas (grupo de controle). Posteriormente, empregamos a regressão logística para mensurar o efeito da política sobre a evasão. Os principais resultados encontrados apontam que ser bolsista reduz em 55,4% as chances de evasão. Identificamos também que quanto maior for o coeficiente de rendimento, a probabilidade de evadir reduz em 44%. Por outro lado, constatamos que, quanto maior o tempo de permanência (em semestres) do estudante, maior o risco de evasão. Concluimos que a implantação da Política de Assistência Estudantil vem atingindo, entre outros objetivos, a redução nos índices de evasão dos estudantes beneficiários da mesma no Campus Acadêmico do Agreste.

Palavras-chaves: Educação superior. Programa Nacional de Assistência estudantil. Acesso. permanência. Evasão.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the impact of the National Plan for Student Assistance (PNAES) on the graduation/withdraw rates of the students at the Academical Center of Agreste of the Federal University of Pernambuco (CAA/UFPE). This research involved a case study with students admitted in the selection process of the Student Assistance between the semesters 2016.1 - 2017.2. The data was collected at the Student Assistance Board (DAE) and at the Nucleus of Information Technology (NTI) at the UFPE. The methodology employed was a descriptive statistic to analyze the profile of the eligible students for the assistance policy and the profile of the students who withdrew, from the variables found in the database. We did balancing tests with both groups: scholarship recipients (group of treatment) and non-recipient (control group). Then, we employed the logistic regression to measure the effect of this policy on the withdraw. The main results indicated that the scholarship recipients have a 55,4% less chance of withdrawing. We also certified that the higher the coefficient of yield, the probability of withdrawal reduces by 44%. On the other hand, we verified that the longer the permanence of the students (in semesters), the higher the risk of withdrawal. In conclusion, we verified that the implementation of the Student Assistance Policy has been reaching, among other objectives, the reduction of the withdraw rates of the students who benefit from this policy at the Academical Center of Agreste.

Keywords: Higher education. National Plan for Student Assistance. Acceptance. graduation. Withdraw.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fases da Assistência Estudantil	34
Quadro 2 – Áreas estratégicas da Assistência Estudantil	36
Quadro 3 – Limites financeiros dos programas e auxílios da política na UFPE	40
Quadro 4 – Cursos do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE)	43
Quadro 5 – Variáveis utilizadas na Regressão Logística	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Inscritos na seleção da AE, 2016.1 a 2017.2 do CAA/UFPE (Renda <i>per capita</i>) ..	50
Gráfico 2 – Inscritos na seleção da AE, 2016.1 a 2017.2 do CAA/UFPE (Tipo de Cota)	51
Gráfico 3 – Inscritos na seleção da AE, 2016.1 a 2017.2 do CAA/UFPE (Curso)	52
Gráfico 4 – Tipo de Ingresso dos Evadidos do CAA/UFPE (2016.1 a 2017.2)	53
Gráfico 5 – Frequência dos cursos dos Evadidos do CAA/UFPE (2016.1 a 2017.2)	54
Gráfico 6 – Frequência do Turno dos Evadidos do CAA/UFPE (2016.1 a 2017.2)	55
Gráfico 7 – Tipo de Cota dos Evadidos do CAA/UFPE (2016.1 a 2017.2)	56
Gráfico 8 – Frequência de Gênero dos Evadidos do CAA/UFPR (2016.1 a 2017.2)	57
Gráfico 9 – Frequência da Raça dos Evadidos do CAA/UFPE (2016,1 a 2017.2)	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatística Descritiva do Coeficiente de Rendimento dos Evadidos do CAA/ UFPE entre 2016.1 e 2017.2	59
Tabela 2 – Estatística Descritiva do Tempo de Permanência dos Evadidos do CAA/UFPE entre 2016.1 e 2017.2 (nº de semestres)	59
Tabela 3 – Estatística Descritiva do Número de Reprovação dos Evadidos do CAA/UFPE entre 2016.1 e 2017.2	60
Tabela 4 – Teste de Balanceamento entre as Variáveis Independentes	61
Tabela 5 – Coeficientes da Regressão Logística da Evasão +	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Assistência Estudantil
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAV	Centro Acadêmico de Vitória
CEU's	Casas dos Estudantes Universitários
CEU-M	Casas dos Estudantes Universitários – Moradia
CF	Constituição Federal
CRE	Coeficiente de Rendimento
DAE	Diretoria de Assistência Estudantil
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
Fonaprace	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAEST	Núcleo de Assistência ao Estudante
NASE	Núcleo de Atenção a Saúde do Estudante
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
Nufope	Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino
PAE	Política de Assistência Estudantil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC-G	Programas Estudantes – Convênio de Graduação
PNAE	Programa Nacional de Assistência Estudantil
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
Proaes	Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis

Probem	Programa de Bem-Estar Mental
Promisaes	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
Prouni	Programa Universidade Para Todos
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEAP	Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica
SeSu	Secretária de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS	17
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS	17
2.2	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	20
3	ACESSO E PERMANÊNCIA: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA	23
3.1	DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	23
3.2	O DESAFIO DA PERMANÊNCIA	28
3.3	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA DEMOCRATIZAÇÃO	32
3.4	POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	39
4	LÓCUS DA PESQUISA E METODOLOGIA	42
4.1	CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE	42
4.2	METODOLOGIA	46
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
5.1	PERFIL DOS ESTUDANTES ELEGÍVEIS AO PNAE	50
5.2	PERFIL DOS DISCENTES EVADIDOS DA UFPE CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE	53
5.3	ANÁLISE MULTIVARIADA	60
5.3.1	Teste de balanceamento	60
5.3.2	Análise da regressão logística	61
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
7	RECOMENDAÇÕES À GESTÃO	67
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE A– PROGRAMAS E SERVIÇOS DISPONIBILIZADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (Pnaes) DA UFPE.	76

1 INTRODUÇÃO

A universidade brasileira sempre foi uma instituição elitizada e a educação superior um privilégio das classes mais favorecidas. Os processos seletivos eram desconectados de um projeto de universidade inclusiva, os estudantes com melhor renda e com uma melhor qualidade de ensino na educação básica, conseguiam garantir com facilidade uma vaga na universidade pública em detrimento de jovens que não tinham as mesmas condições (GUIMARAES, 2003).

A partir do processo de redemocratização do Brasil, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, representando um marco histórico em relação às questões referentes à inclusão dos direitos políticos e sociais dos cidadãos, consolidando a educação como um direito social, passando a ser um direito público que deve ser dirigido a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação.

Dessa forma, a Educação ao ser reconhecida como direito social pela Constituição Federal (CF) de 1988, foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/96) e, para dar cumprimento ao disposto na CF, foi desenvolvido os Planos Nacionais de Educação. Este cenário impulsionou o Estado à adoção de um conjunto de políticas sociais educacionais voltadas para expansão e ampliação do acesso.

A inclusão de estudantes nesse nível de ensino contou com ações na esfera privada, através do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (Prouni) e na esfera pública, através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que foi instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e complementado com a criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

Essas políticas preveem não apenas o aumento quantitativo de vagas, mas também estabelecem condições para que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica encontrem condições satisfatórias para sua permanência até a conclusão do curso (PINTO, 2015).

Nesse contexto de expansão e ampliação do acesso, estudantes economicamente vulneráveis, negros, pardos, indígenas e deficientes também ampliaram suas condições de acesso a partir da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas. No entanto, se o ingresso no ensino superior desses jovens representou uma vitória, a outra seria certamente garantir sua permanência até a finalização do curso (ZAGO, 2012).

Os que ingressam, oriundos dessas camadas, tem uma tendência a apresentar problemas de adaptação ao ambiente acadêmico e, por sua vez, estariam mais sujeitos a terem dificuldades para concluir seu curso e conseqüentemente evadir (BELLETTATI, 2011; ZAGO, 2006).

Assim como na Universidade Federal de Pernambuco, a evasão representa um dos problemas que mais preocupa as instituições de Ensino Superior no Brasil e no mundo. A saída de estudantes que iniciam e não terminam seus cursos se constituem em desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos, no caso do setor público, os recursos investidos não geram o retorno esperado (SILVA et al., 2007).

Na tentativa de entender e explicar o fenômeno da evasão estudos apontam à ocorrência de fatores internos e externos as instituições, os relacionados às características pessoais dos estudantes, entre outros (TINTO, 1975; BRASIL, 1997; BELLETTATI, 2011; BIAZUS, 2004; SILVA et al. 2007; VILLAS BOAS, 2003; LOBO, 2012; ZAGO, 2006).

As dificuldades financeiras são apontadas pelos estudantes como um dos principais argumentos para evasão (SILVA et al., 2007). Portanto, muitas vezes esse fator pode está associado a outros, como, dificuldades no âmbito pedagógico devido às lacunas na educação básica, que podem acarretar comprometimento no desempenho acadêmico (LOBO, 2006; SAMPAIO et al., 2011).

Nessa direção, a assistência estudantil representa uma importante estratégia para minimizar as dificuldades dos estudantes de baixa renda, visando prover os recursos necessários para garantir as condições de permanência, reduzindo os índices de evasão e retenção. Embora, a forma adequada de implementação no âmbito das universidades públicas ainda não é consenso entre gestores e pesquisadores, uma vez que essas ações tem se restringido, em sua maioria, à destinação de apoio financeiro (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017).

É inegável que a ampliação de recursos financeiros aos estudantes negros e pobres é fundamental para sua permanência. Contudo, as dificuldades que eles vivenciam vão além de questões apenas econômicas. A Assistência Estudantil precisa se constituir em um conjunto de ações que considere as especificidades dos estudantes (PINTO, 2015).

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA), localizado em Caruaru, fruto do Reuni, foi escolhido para pesquisa de campo pela sua importância para região do Agreste, que atrai jovens de cidades e estados vizinhos, parte deles vindos de classes populares, o que demanda ações que possibilitem além do acesso, a sua permanência.

Diante disso, o problema dessa pesquisa situa-se no âmbito da Assistência Estudantil deste Centro, com foco no seu efeito sobre a evasão dos estudantes em situação de vulnerabilidades socioeconômica. Pretendemos responder a seguinte questão: Qual o efeito da Política de Assistência Estudantil sobre a evasão dos estudantes no CAA?

Assim, a pesquisa traz como objetivo geral é avaliar o impacto da política de assistência estudantil na permanência/evasão dos estudantes no CAA/UFPE. Para atender esse objetivo, a pesquisa pretende: (1) descrever o perfil dos estudantes elegíveis ao Pnaes segundo as variáveis: renda *per capita*, tipo de ingresso e o curso no período de 2016.1 até 2017.2; (2) identificar o perfil dos estudantes evadidos; (3) comparar a evasão entre os estudantes elegíveis que recebem o benefício com aqueles que, mesmo elegíveis, não o recebem.

Estudos sobre permanência e evasão são importantes nas instituições de Ensino Superior, devido à possibilidade dos mesmos de indicar as melhores ações, intervenções e práticas que combatam esse fenômeno a partir de sua contextualização no próprio sistema de ensino (LOBO, 2012). Está pesquisa justifica-se pela sua relevância social ao contribuir para preencher uma lacuna no tocante à avaliação da política no âmbito do CAA, em relação ao alcance dos seus objetivos, entre eles a redução da evasão, a fim de fortalecer e aprimorar as ações de assistência e contribuir com a permanência dos estudantes até a conclusão do seu curso.

Metodologicamente adotamos uma abordagem quantitativa, através da estatística descritiva e da regressão logística. O desenho da pesquisa está detalhado no capítulo da metodologia.

O trabalho organiza-se da seguinte forma: o primeiro capítulo irá discutir políticas públicas, destacando a etapa da avaliação. O segundo capítulo aborda a democratização da educação superior com ênfase às políticas de acesso e permanência, o desafio da permanência na educação superior e a importância da assistência estudantil para uma efetiva democratização. No terceiro capítulo será apresentado o lócus da pesquisa e os procedimentos metodológicos. No quarto capítulo delinea-se a discussão dos resultados. Em seguida apresentam-se as recomendações à gestão e, por fim, as considerações finais.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao abordar as políticas públicas relacionadas ao acesso e à permanência na Educação Superior apresentamos neste capítulo uma discussão sobre políticas públicas, destacando a etapa da avaliação.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS

Azevedo (1997) diz que políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado. O autor destaca ainda que uma política pública para determinado grupo constitui-se a partir de uma questão socialmente problematizada, a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado.

Na tentativa de compreender as políticas públicas, Secchi (2010) destaca a tipologia de Lowi que se baseia no critério de impacto esperado na sociedade. Segundo esse critério, há quatro tipos:

- Políticas regulatórias: estabelecem padrões de comportamento, serviço ou produto para atores públicos e privados. Exemplos desse tipo de políticas são as regras para segurança alimentar, para operação de mercado financeiro, regras de tráfego aéreo, códigos de trânsito, leis e código de ética em assuntos como aborto ou eutanásia ou, ainda, proibição de fumo em locais fechados e regras para publicidade de certos produtos;
- Políticas distributivas: geram benefícios concentrados para alguns grupos de atores e custos difusos para toda coletividade/contribuintes. Exemplos desse tipo de política pública são subsídios, gratuidade de taxas para certos usuários de serviços públicos, incentivos ou renúncias fiscais, etc.;
- Políticas redistributivas: concedem benefícios concentrados a algumas categorias de atores e implicam custos concentrados sobre outras categorias de atores. É um tipo de política que provoca muitos conflitos, pois representa um jogo de soma zero. Exemplos clássicos são cotas raciais para as universidades, políticas de benefícios sociais ao trabalhador e os programas de reforma agrária. (SECCHI, 2010, p. 17-18).

As políticas sociais se referem a 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 econômico e caracterizadas por sua abrangência, geralmente relacionadas às áreas de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento (HOFLING, 2001).

Assim, as políticas educacionais são caracterizadas como políticas sociais. A assistência estudantil está inserida no campo das políticas públicas de Educação Superior, que visa uma maior equidade na perspectiva da inclusão social.

No que se refere à tentativa de compreender uma política pública, geralmente costuma-se dividi-la em estágios ou ciclos. Embora estes estágios dialoguem entre si, os mesmos são definidos visando facilitar a análise, levando a uma melhor compreensão do processo de formulação, implementação e avaliação.

Nesse estudo optamos em apresentar a perspectiva do ciclo de políticas públicas desenvolvido por Ball; Bowe *apud* Mainardes (1996). Embora essa perspectiva seja voltada para as políticas educacionais na área do currículo, a mesma se aplica a todas as políticas educacionais, uma vez que esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional (MAINARDES, 2006).

Ball; Bowe *apud* Mainardes (1996) propuseram um ciclo contínuo construído por três contextos principais: o de influências, o da produção do texto e o da prática; eles estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e, não são etapas lineares. Cada um apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006).

O primeiro contexto é o de influências, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Ele é povoado por legisladores e por grupos representativos formais, estando sujeitos às interferências de instituições internacionais, especialistas, acadêmicos, etc. (MAINARDES, 2006). Nele se iniciam as discussões da política e a mesma começa a se definir. No caso da política de assistência estudantil podemos destacar a influência dos movimentos sociais, da União Nacional dos Estudantes (UNE), da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), bem como, de todas as iniciativas e legislações.

O segundo é o da produção do texto, Mainardes (2006) ressalta que esse contexto tem uma relação simbiótica com o primeiro, porém não evidente ou simples. O de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, enquanto os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Nesse, a política é finalmente construída, ocorre à formulação oficial.

Por último, o contexto da prática, que de acordo com Ball; Bowe *apud* Mainardes (1996) é onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde se produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes

autores o ponto chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas a interpretação e, então, podem ser recriadas (MAINARDES, 2006).

Ball *apud* Mainardes (1996) ressalta que não há implementação de política de fato, pelo caráter de linearidade e de diretividade que a palavra carrega, contrastando com as mudanças e adaptações que ocorrem no momento de aplicação das diretrizes políticas na realidade. O termo representa aqui a transferência das diretrizes da política para prática. Levando em consideração que esse processo pode sofrer alterações, à política de assistência estudantil prevê autonomia das IES públicas na execução das ações mediante suas demandas e especificidades.

No que se refere à implementação na UFPE, a Política de Assistência Estudantil foi recentemente regulamentada através do Decreto nº 01/2016, com alterações na execução da política, devido ao aumento da demanda e da necessidade de contingenciamento orçamentário na instituição.

Em 1994, Ball *apud* Mainardes (1996) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o de resultados (efeitos) e o da estratégia política. Porém, em entrevista, concedida para Mainardes e Marcondes (2009), repensa o lugar desses dois últimos e afirma não ser útil separá-los, eles deveriam ser incluídos no da prática e da influência, respectivamente. Os resultados são uma extensão da prática e o da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo por meio do qual as políticas são mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre a política pode ser mudado.

Dessa forma, considerando a política de assistência estudantil, o contexto dos resultados da política podem ser visualizados no contexto da prática, através dos impactos decorrentes das ações implementadas na permanência dos estudantes beneficiados pela política, enquanto o contexto da estratégia política pode está no contexto de influência pela reflexão dos resultados e discussões das possíveis e necessárias mudanças.

As contribuições dessa abordagem para análise de políticas públicas educacionais ocorrem pelo fato da mesma possibilitar uma compreensão mais dinâmica e contextualizada da política estudada. Nessa direção, para fins deste trabalho, o foco será a avaliação, que inserida no contexto da prática, tem como principal finalidade verificar em que medida os objetivos estão sendo alcançados conforme o que está previsto.

2.2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme Secchi (2010) 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. Nesse sentido, podemos considerar a avaliação como um processo que pretende mensurar se as ações realizadas pela política estão levando ao alcance dos objetivos.

Em relação ao momento em que a avaliação é realizada e dos objetivos pretendidos Cohen; Franco (1993) apresentam: a avaliação *ex-ante* – realizada antes da implementação da política, com o objetivo de determinar a implementação ou não do projeto, e, que pode adotar como metodologia a análise do custo-benefício (mais indicado no caso de políticas econômicas) ou análise do custo-efetividade (mais indicado no caso de políticas sociais). A avaliação *ex-post* – realizada durante a implementação ou após a conclusão da política, com o objetivo de decidir pela continuação da política ou pela sua modificação, pode ser de processos (que determina o quanto os componentes do projeto de política são compatíveis com os objetivos propostos) e de impacto (que determina o quanto à política tem alcançado seus objetivos e quais seus efeitos secundários).

A avaliação do impacto da política de assistência estudantil proposta nesse trabalho corresponde a uma avaliação *ex-post*, pois vai ocorrer durante o processo de implementação da política, e diante da sua importância na efetiva democratização da universidade, avaliar seus impactos será relevante para o fortalecimento e redirecionamento de suas ações.

A avaliação efetiva-se no momento em que se aplicam técnicas e métodos para verificar, a partir dos critérios de eficácia, eficiência e efetividade, as reais mudanças que determinada política ou programa social provocou numa realidade específica (ARRETCHE, 2009).

Sobre avaliação de eficácia, entende-se a avaliação da relação entre os objetivos e instrumentos explícitos de um dado programa e seus resultados. Por avaliação de eficiência, entende-se a avaliação da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados. Em relação à avaliação de efetividade, entende-se o exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e /ou resultados (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1996).

No entanto, a tradição brasileira em políticas públicas é bastante pobre em termos de

estudos de avaliação da efetividade das políticas (ARRETCHE, 2009). Assim, a avaliação de impacto, foco deste estudo, pretende identificar a relação causal entre o programa e o resultado na população a partir dos objetivos previstos na política.

Segundo Viana e Amaral (2014), é no processo de avaliação dos produtos, resultados, efeitos e impactos que se poderá averiguar o sucesso da política implementada. A metodologia escolhida para avaliação deve se adequar as possibilidades de medição que o objeto-alvo da avaliação oferece, e as informações obtidas precisam ser rigorosamente tratadas em sua abrangência e significância.

Segundo o MEC, deverá ocorrer o acompanhamento e avaliação do Pnaes de forma a garantir que as ações de assistência estudantil considerem a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Assim, Condé (2012) ressalta que enquanto política pública, o Programa de Assistência Estudantil precisa percorrer as fases de acompanhamento e de avaliação, pois tais fases são indispensáveis, sendo capazes de garantir o sucesso da política, pois nelas é que os resultados e impactos são verificados.

Alguns estudos de caso objetivaram avaliar os resultados da política em diferentes contextos institucionais. Os estudos de Pinto (2015) elaboraram uma trajetória das políticas de assistência ao estudante e analisaram a Política de Assistência Estudantil na Universidade de Juiz de Fora visando identificar os seus instrumentos de monitoramento e avaliação. Entretanto, aponta que não foram identificados mecanismos de monitoramento e avaliação na resolução que dispõe sobre o apoio estudantil na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o que pressupõe que a política carece de avaliação e monitoramento, também foi destacado a insuficiência de recursos humanos.

Com relação às propostas de monitoramento e avaliação, Pinto (2015) propõe a utilização de indicadores de retenção, evasão, rendimento acadêmico, satisfação dos beneficiários, recursos destinados ao programa, alunos atendidos e bolsas e auxílios concedidos, a partir da obtenção de dados dos estudantes beneficiados na política e dos não beneficiados pela política, referente aos três primeiros indicadores citados para uma comparação entre os dois grupos.

O estudo realizado por Penha (2015) verificou os mecanismos de acompanhamento e avaliação previstos e utilizados pela UFPE para o Pnaes, no âmbito do Centro Acadêmico de

Vitória (CAV) e identificou entre os principais aspectos que dificultam a avaliação da política na instituição, os entraves no gerenciamento de arquivos e informações relativos aos estudantes que recebem os benefícios e a existência de um banco de dados carente de informações importantes em relação ao perfil e aos indicadores acadêmicos dos estudantes.

Porém, esse estudo não buscou a análise do impacto ou efetividade no programa, e sim, a descoberta de aspectos analíticos que sugerem um monitoramento e uma avaliação mais efetiva na perspectiva do aprimoramento da política pública.

A partir dessas considerações e desses estudos, percebe-se que a política de Assistência Estudantil no âmbito da UFPE, bem como do CAA, carece de avaliação. A partir das propostas de avaliação de Pinto (2015) e considerando as limitações apontadas por Penha (2015) no tocante a existência de um banco de dados, esse estudo pretende construir um banco de dados que possibilite sua replicabilidade em outros contextos, tanto nesta, como em outras instituições.

3 ACESSO E PERMANÊNCIA: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA

Este capítulo irá discorrer sobre a democratização do Ensino Superior a partir das políticas de expansão do acesso e permanência. Em seguida, iremos discutir sobre os desafios da permanência/evasão, destacando a importância da assistência estudantil, por meio um breve histórico das políticas de assistência, apresentando as primeiras iniciativas e legislações.

3.1 DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A universidade representa uma instituição de grande relevância para o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade. Além disso, a universidade constitui uma das principais formas de inserção social, e o ideal seria que todos os cidadãos tivessem as mesmas oportunidades de acesso e permanência.

No entanto, o acesso à universidade pública no Brasil foi, durante décadas, desigual e elitista, e a educação superior privilégio das classes sociais mais favorecidas economicamente. Todo esse processo de elitização do acesso tem uma origem histórica, pois o Ensino Superior surgiu no Brasil para atender aos filhos da elite do País.

Os estudos de Vasconcelos (2010) relatam que o surgimento da Educação Superior no Brasil ocorreu tardiamente e que, somente com a vinda da família real, é que surgiu o primeiro interesse de criar escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro. O Ensino Superior foi se firmando como um modelo de institutos isolados, de natureza profissionalizante, especialmente em Direito, Medicina e Engenharia e atendia apenas aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão.

Assim, em 1920, surge a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reunia os cursos superiores da cidade e foi durante a década de 30 que a educação passa a ser reconhecida como um direito público regulamentada pelo Estado. No entanto, esses direitos ainda não estavam assegurados integralmente. Entre as décadas de 50 e 70 foram criadas universidades federais em todo Brasil, ao menos uma em cada Estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares (VASCONCELOS, 2010),

Dessa forma, a explosão do Ensino Superior ocorreu apenas durante a década de 1970, e o

número de matrículas subiu de 300.000 para um milhão e meio em 1980, quando a concentração urbana e a exigência de melhor formação para mão de obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de novos cursos (VASCONCELOS, 2010).

Até o início dos anos 80, as universidades cresceram e se transformaram, assumiram o papel de instituições de pesquisa, ampliaram a pós-graduação, montaram laboratórios e bibliotecas. No entanto, não se libertaram das pesadas amarras burocráticas do Estado imposto pela Ditadura Militar. Durante esse período, os recursos públicos foram ficando cada vez mais escassos e a expansão do Ensino Superior foi contida (VASCONCELOS, 2010).

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, representando um marco histórico em relação às questões referentes à inclusão dos direitos políticos e sociais dos cidadãos, consolidando a educação como um direito social, passando a ser um direito público que deve ser dirigido a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições que todos tenham acesso de modo igualitário (VASCONCELOS, 2010).

Diante disso, os principais marcos legais que embasam o sistema educacional brasileiro são a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 e os Planos Nacionais de Educação (PNE).

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 205, define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da Família. E no art. 206, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade e condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). A LDB no seu art. 3º ratifica esse princípio, no inciso I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

A partir da década de 1990, a democratização e o acesso à educação superior estiveram muito presentes na agenda governamental dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva. As ações de Fernando Henrique Cardoso apontaram para consolidação do projeto neoliberal a partir da expansão da educação superior da rede privada e a ausência de investimentos nas instituições públicas (RADAELLI, 2013). Dessa forma, conteve o processo de expansão das universidades públicas e estimulou a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos (SAVIANI, 2010).

Enquanto o governo de Luiz Inácio Lula da Silva seguiu um viés social, por meio de uma política de desenvolvimento com inclusão social, mediante a execução de ações afirmativas e incentivando a expansão das instituições públicas de ensino superior. Os dois governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva deram início efetivamente a um ciclo de políticas que pretendiam universalizar o Ensino Superior e o aproximou das regiões menos favorecidas economicamente (PINTO, 2015).

As principais ações voltadas para promover à educação superior no Brasil, ocorreram tanto no setor público quanto no privado (RADAELLI, 2013). Assim, duas políticas foram criadas pelo Governo Federal, direcionadas a estudantes com vulnerabilidade social que ingressaram em instituições privadas, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni).

O Fies criado ainda no governo de FHC, em substituição ao programa de crédito educativo é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2001b).

Enquanto o Prouni criado em 2004, pela Lei n. 11.096/2005, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos (BRASIL, 2005).

Esses programas aumentaram o quantitativo de estudantes de baixa renda nas instituições privadas; como pré-requisito para ambos os programas, o estudante precisa ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Inicialmente, o Enem foi criado como principal ferramenta para avaliar a qualidade da educação no País e sem caráter obrigatório. No ano de 2009, o MEC ao anunciar sua nova versão, o novo Enem, instituiu a obrigatoriedade para todos os estudantes da rede pública, além de servir como certificação do Ensino Médio. Gradativamente, o Enem foi sendo adotado como processo seletivo para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES), por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

O processo de expansão e ampliação do acesso foi impulsionado a partir do PNE, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previsto para vigorar por um período de 10 anos (2001-2010). O PNE estabeleceu, entre diversas metas relativas ao Ensino Superior, prover até o final da vigência

a oferta de educação superior para no mínimo, 30% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos e, uma política de expansão que diminuísse as desigualdades de oferta decorrentes nas diferentes regiões do país (BRASIL, 2001a).

A expansão do Ensino Superior público, prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, encontrou outro impulso a partir de 2008, com a aprovação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que foi instituído através do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007.

O principal objetivo foi ampliar o acesso e a permanência na educação superior, por meio de medidas para retomar o crescimento do Ensino Superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, em virtude, das ações para o aumento de vagas nos cursos de graduação, da ampliação da oferta de cursos noturnos, da promoção de inovações pedagógicas e do combate à evasão (BRASIL, 2007).

O programa apresenta como diretrizes: I – redução das taxas de evasão e ocupação das vagas ociosas, especialmente no período noturno; II – ampliação da mobilidade estudantil; III – revisão da estrutura acadêmica, buscando a elevação da qualidade; IV – diversificação das modalidades de graduação; V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Nessa direção, com a interiorização, uma política pública social de descentralização da educação, que tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento econômico local, foram criados no Nordeste 42 novos *campi*, dos quais 06 foram instalados no estado de Pernambuco, esse número totaliza o número de *campi* de universidades federais e federais rurais distribuídos nos municípios de Caruaru, Garanhuns, Petrolina, Serra Talhada e Vitória de Santo Antão.

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da UFPE, localizado em Caruaru, faz parte desse processo de interiorização e foi o primeiro Campus da UFPE no interior de Pernambuco, inaugurado em março de 2006, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado.

Considerando uma maior equidade no acesso, uma vez que as instituições públicas continuavam tendo seu público discente, predominantemente, composto por estudantes oriundos de escolas privadas que conseguiam as melhores notas nos processos seletivos, a aprovação da

Lei de Cotas, a Lei n. 12.711/2012, ampliou o acesso de estudantes de classes populares, autodeclarados negros e pardos e deficientes, nas IES públicas.

De acordo com esta lei, as instituições de educação superior públicas deverão reservar, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado, integralmente, o Ensino Médio em escolas públicas, incluindo o critério da renda. Em cada instituição, as vagas serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, e, por pessoas portadoras de deficiência em proporção ao total de vagas, seguindo a proporção respectiva desse grupo, de acordo com o último Censo, na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição.

A IV Pesquisa Nacional de Perfil dos Discentes das Instituições Federais de Ensino Superior revelou que a universidade caminha na direção de espelhar a composição social do País. A universidade é feminina e cada vez mais popular e negra, resultado de um processo de democratização de acesso, com programas tais como o Enem/Sisu e a Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas) que permitiram mais modalidade territorial e justiça social e ético-racial. (FONAPRACE, 2014).

O segundo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sancionado sem vetos, Lei n. 3.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu na meta 12 elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Dados do Censo da Educação Superior, em 2017, apresentam o panorama atual desse processo de expansão da instrução superior. Em relação ao número de matrículas, entre 2007 e 2017, houve um aumento de 56,4%. De 5.302 matrículas registradas, em 2007, esse número subiu para 8.290.911 matrículas, em 2017. No que se refere à organização acadêmica, 296 IES são públicas e 2.152 particulares. Das IES públicas: 41,9% são estaduais (124); 36,8% federais (109); e 21,3% municipais (63). A maioria das Universidades é pública (53,3%) (INEP, 2016).

Neste cenário, constatamos que, para o sucesso da democratização, o foco se volta para questão da permanência, pois não é suficiente apenas garantir o acesso, também é necessário garantir as condições para os estudantes concluírem seu curso, principalmente aqueles que, em virtude da baixa condição financeira, enfrentam vários obstáculos que dificultam seu desenvolvimento acadêmico, podendo provocar a evasão. Assim, na próxima seção será

apresentado o desafio da permanência.

3.2 O DESAFIO DA PERMANÊNCIA

A questão da permanência na educação superior ganhou espaço no Brasil a partir dos anos 90, com a expansão de cursos e instituições na esfera privada, e, a partir dos anos 2000, na pública, por meio das políticas voltadas a expansão da educação superior. Contribuíram também para o desenvolvimento dos estudos sobre a permanência, a expansão dos programas de reservas de vagas, que enfatizaram a importância do acesso e da permanência dos estudantes de baixa renda, negros, pardos, indígenas e deficientes, a partir da perspectiva da inclusão.

A permanência do aluno refere-se à condição de manutenção da matrícula durante o tempo regulamentar do curso até a sua diplomação (SILVA, 2012). Enquanto que a evasão é entendida, como a saída do aluno do curso em que se encontrava matriculado, antes de concluí-lo (SOUZA, 1999).

A perda de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno; enquanto que no setor privado, é uma importante perda de receitas e, em ambos os casos, é fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico. (SILVA et al. 2007).

A preocupação e os estudos sobre evasão surgiram no cenário internacional em meados dos anos 60. A partir da década de 70, os estudos sobre evasão foram fortemente marcados pelo modelo desenvolvido por Tinto (1975), sua teoria é composta por uma dimensão interna, que corresponde às características pessoais do aluno, inclusive, sua experiência anterior ao seu ingresso na universidade; e a dimensão externa corresponde às experiências vividas na graduação (SILVA, 2012).

Lobo (2012) reforça que no Brasil, esse modelo de interação entre estudante e instituição, desenvolvido por Tinto (1975), é o mais utilizado nos estudos desse fenômeno. No entanto, alguns autores realizaram críticas a este modelo, pois acreditam se tratar de uma teoria que se apresenta insuficiente para abranger todas as questões da permanência e da evasão (CASTRO; TEIXEIRA, 2013).

Nesse sentido, o modelo de permanência desenvolvido por Cabrera et al. *apud* Cislagui (2008), além de considerar as variáveis da teoria de Tinto, traz a variável econômica como fundamental para explicar a decisão do estudante sobre sua permanência ou evasão na universidade. Esse modelo considera que essas variáveis econômicas, além de refletirem positivamente no ingresso, facilitam a integração do estudante nas atividades acadêmicas e sociais (CISLAGUI, 2008).

Ainda no que se refere às motivações financeiras para a evasão, Villas Boas (2003), em estudo realizado no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) apontou que problemas financeiros durante a formação, assim como a pouca clareza sobre o mercado de trabalho, podem influenciar tanto na demanda pelo curso, como no abandono.

Corroborando, Zago (2006) destaca que estudantes oriundos de camadas populares e sem recursos suficientes para manterem-se nos seus cursos para o qual foram aprovados, em processos seletivos, seriam potenciais candidatos a evasão.

Silva et al. (2007) observa que tanto nas instituições de ensino superior pública, quanto nas privadas, à carência financeira é o argumento principal, declarada pelos estudantes para evasão, porém, o autor também sugere a ampliação do olhar para além das questões financeiras.

Nesse sentido, causas internas da evasão como o ambiente desfavorável ao aprendizado, professores desqualificados e a falta de assistência educacional são apontadas ainda por Gaioso (2005) e Biazus (2004).

A integração do estudante e da instituição acontece por intermédio de três variáveis independentes que interagem entre si, são elas: o nível de contato informal entre os estudantes e os professores; outras experiências universitárias; e, resultados educacionais. No entanto, uma deficiência em uma dessas variáveis pode gerar consequências nas demais, porém, apenas variáveis referentes aos resultados educacionais têm efeito direto sobre a decisão de abandonar o curso (CISLAGUI, 2008).

No Brasil, as preocupações com o fenômeno da evasão começaram a ganhar espaço na agenda governamental a partir do Seminário sobre as universidades brasileiras, organizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SeSu/MEC), em 1995. Nesse seminário foi instituído a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, representando um dos primeiros esforços para identificar as causas do

fenômeno da evasão no Brasil, e, propor medidas para minimizar os índices observados nas instituições de educação superior pública (BRASIL, 1997).

O relatório da Comissão aponta três maneiras de conceituar evasão, de acordo com o nível em que ela ocorre: evasão do curso – quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono, desistência (oficial), transferência ou reopção, exclusão por norma institucional; evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição que está matriculado; e, evasão do sistema – quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o Ensino Superior (BRASIL, 1997).

Em relação à evasão na universidade pública, o relatório supracitado representou um dos primeiros esforços para identificar as causas da evasão e sugerir medidas para minimizar os índices observados nas instituições de educação superior pública.

Os possíveis fatores relacionados à evasão, internos das instituições de ensino, são referentes às questões acadêmicas; às questões didático-pedagógicas, como critérios impróprios de avaliação do estudante; falta de formação pedagógica ou desinteresse do docente; ausência ou pequeno número de programas institucionais para o estudante, como iniciação científica, monitoria, etc.

Os externos as instituições de ensino são relativos ao mercado de trabalho; relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida; à qualidade da escola básica; à desvalorização da profissão; vinculados às conjunturas econômicas; às dificuldades financeiras dos estudantes; e, relacionados às dificuldades das universidades atualizarem-se frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade.

Os referentes às características pessoais de estudante são relativos às habilidades de estudos; escolha precoce da profissão; as dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; desencanto ou desmotivação dos estudantes com o curso escolhido em segunda ou terceira opção; dificuldades na relação ensino/aprendizagem; desinformação a respeito da natureza dos cursos; descoberta de novos interesses que levam a realização de novo vestibular (BRASIL, 1997).

Todos esses fatores apontados pela literatura podem levar a evasão caso o estudante não encontre o apoio necessário na instituição que possibilite sua integração acadêmica, bem como, os recursos materiais e humanos necessários a sua permanência.

Destacamos ainda, estudos que utilizaram métodos quantitativos para avaliar o impacto do Pnaes sobre a evasão e sobre o desempenho. Vale ressaltar que a avaliação de impacto de

políticas educacionais, utilizando abordagem quantitativa não é realizada com tanta frequência, nas ciências humanas. Acredita-se que uma das principais razões dessa lacuna seja a pouca familiaridade, por parte de alguns estudantes e pesquisadores, com as técnicas da estatística (FIGUEIREDO FILHO et al., 2015).

Os estudos de Saccaro, França e Jacinto (2015) buscaram verificar se os alunos cotistas de instituições federais matriculados em cursos presenciais e que foram contemplados com a bolsa permanência do Pnaes evadiram menos do que cotistas que não receberam o benefício entre os anos de 2009 e 2012. Utilizaram-se informações do Censo da Educação Superior e o método de diferenças em diferenças. Os resultados mostraram que as chances para o recebimento do benefício modificam-se de acordo com as características dos indivíduos e das universidades e que a concessão do benefício da bolsa permanência elevou em 73% o tempo de permanência dos beneficiários.

Em relação ao papel da renda na evasão universitária, além de não apresentar uma conclusão única, pode variar de acordo com o grupo estudado. Sampaio et al. (2011) no seu estudo na UFPE, teve como objetivo compreender a decisão de evasão de estudantes universitários, dando ênfase à relação entre renda, desempenho no vestibular, evasão e a probabilidade de tentar nova carreira em novo vestibular. Os resultados apontaram que a renda tem papel fundamental não apenas por proporcionar aos mais ricos melhores condições de estudo, mas também, por possibilitar ao aluno maior oportunidade de escolha da carreira que melhor se adequa às suas aptidões, favorecendo assim a permanência da desigualdade.

Já os estudos de Machado et al. (2017) realizaram uma avaliação de impacto dos programas de Assistência Estudantil implementados na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Para tanto, foi rodado o *Propense Score Matching* em relação aos benefícios concedidos aos estudantes socioeconomicamente vulneráveis visando medir o efeito dos benefícios no grupo tratado em relação ao grupo controle. Os resultados mostraram um impacto positivo do recebimento dos benefícios sobre o desempenho dos estudantes.

Os estudos de Vitelli (2017) buscaram investigar os fatores que intervêm na constituição do processo de evasão em cursos superiores de graduação no município de São Leopoldo. Foi utilizada a regressão logística. Os principais resultados mostram que a evasão está associada a seis fatores principais: desempenho acadêmico; fatores sociais; identificação da escolha

profissional; a área do conhecimento a qual o curso pertence; o tempo de matrícula no curso e a condição financeira do estudante.

Diante do exposto, acredita-se que quando a evasão não é vista como resultado de problemas acadêmicos, administrativos e de atendimento do aluno, ela não é vista como um problema de gestão institucional (LOBO, 2012). Neste estudo iremos abordar a evasão do curso, no grupo de estudantes elegíveis ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), numa abordagem quantitativa, a partir de dados disponibilizados pela própria instituição, para analisar o efeito da política de assistência estudantil sobre a evasão.

Segundo Silva et al. (2007) um estudo interno com base nos seus dados pode, muitas vezes, ser mais detalhado porque torna possível institucionalizar um mecanismo de acompanhamento da evasão registrando os diversos casos, agrupando e analisando subgrupos, ou diferentes situações, e a partir daí, organizar tabelas e gráficos que demonstrem a evolução para buscar formas de combatê-la, com fundamento dos resultados.

Além do reconhecimento desse fenômeno em um recorte específico, entende-se que a existência de políticas voltadas à prevenção ou combate a evasão, como o PNAES, é necessário considerar sua práxis e o alcance dos seus objetivos, que entre outros, está à redução dos índices de evasão e retenção nas instituições públicas federais (BRASIL, 2010).

Nessa direção, será tratada na próxima seção a assistência estudantil a partir de um breve histórico, apresentando as primeiras iniciativas e legislações para compreensão do seu contexto atual.

3.3 A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DA DEMOCRATIZAÇÃO

No contexto da democratização do acesso e permanência na educação superior, a discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância, pois, apesar do expressivo aumento no número de estudantes que ingressam no Ensino Superior nas últimas décadas, a permanência e o sucesso acadêmico permanecem trazendo muitas preocupações.

As ações de assistência estudantil, no Brasil, remetem aos anos 1930, e, sua regulamentação ocorreu em 1931, com a promulgação do Decreto n. 19.851, denominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual, o Estado reconheceu a assistência estudantil, regulamentou ações de assistência aos estudantes de institutos de Ensino Superior, abarcando a

concessão de bolsas de estudo e de serviços de assistência médica e hospitalar (PINTO; DAVID; MACHADO, 2015). Foi incorporada na Constituição Federal, em 1934, onde estabeleceu a educação como direito de todos e, em no art.157, estabeleceu que a União, os Estados e o Distrito Federal formassem fundos de educação, destinando, conforme consta no §2º do mesmo artigo, parcela destes fundos para aplicação em “auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica” (BRASIL, 1934).

No ano de 1937, jovens universitários criaram a União Nacional dos estudantes (UNE), com o apoio do MEC passando a Casa do Estudante no Brasil a ser sua sede administrativa. Nesse local, eram disponibilizados alguns serviços de assistência, em áreas como saúde, moradia, assistência jurídica, concessão de bolsas, e outros (COSTA, 2010).

Em 1946, houve a consolidação das ações de assistência estudantil, tornando-se obrigatória para todos os sistemas de ensino, para que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (BRASIL, 1946).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, trouxe um título exclusivo referente à assistência social escolar, inserindo a assistência estudantil como um direito igual para todos os alunos que dela precisassem e, não mais, uma ajuda aos necessitados (PINTO; DAVID; MACHADO, 2015).

Com a vigência da Constituição Federal de 1988 e da LDB, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a Andifes, ao final de 1999, solicitou a inclusão da assistência estudantil PNE (RAASCH, 2012).

Simultaneamente ao Reuni, que tem como objetivo criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, foi criado em 2007, o Pnaes que se destinava a auxiliar estudantes matriculados em cursos de graduação presencial de instituições federais de Ensino Superior.

Esse plano foi elaborado pelo Fonaprace, que entendeu a assistência ao estudante como importante fator de inclusão dos estudantes de baixa renda no processo de democratização da universidade, garantindo condições justas de manutenção desses estudantes no ambiente acadêmico.

Dessa forma, em 2007, foi instituído o Pnaes, via Portaria n. 39 do Ministério da Educação (BRASIL, 2007). Atualmente, o Pnaes está disposto, por meio, do decreto n.

7.234/2010, e desde sua criação teve como objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2010).

São objetivos do Pnaes, conforme o Art. 2º: 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 promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Em relação às ações de assistência do Pnaes, o Art. 3º, § 1º diz que as mesmas deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – atenção à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; e, X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Em síntese, Kowalski (2012), em sua tese, organizou uma linha do tempo com os principais acontecimentos históricos que compuseram, segundo a autora, as três fases da assistência Estudantil, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Fases da Assistência Estudantil

PRIMEIRA FASE	<p>–1928: Promoção, pelo presidente Washington Luis, da construção da “Casa do Estudante Brasileiro” que ficava em Paris.</p> <p>–1930: Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no Rio de Janeiro, acoplado ao Restaurante Universitário.</p> <p>–1931: Marca de nascença da assistência estudantil na universidade, instituída pelo presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto n. 19851/1931.</p> <p>–1934: Integração da assistência estudantil aprovada na Constituição Federal, no artigo 157. Previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.</p> <p>–1937: Criação da UNE.</p> <p>–1946: Promulgação da Constituição Federal, que estabelece a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismos referentes à saúde dos discentes.</p> <p>–1961: Aprovação da LDB que estabelecia a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes.</p>
---------------	---

SEGUNDA FASE	<p>–1970: Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médica e odontológica.</p> <p>–1987: Criação do Fonaprace, congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil.</p> <p>–1988: Promulgação da Constituição Federal que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil (acesso e permanência nas IFES).</p> <p>–1990: Limitação de recursos nacional para assistência estudantil; discussões sobre a PAE de forma fragmentada e restrita a algumas IFES.</p> <p>–1996: Aprovação da LDB, que “de costas para a assistência estudantil”, não menciona nenhum tipo de financiamento a PAE.</p> <p>–1998: Aprovação, na Conferência de Paris, da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES.</p> <p>–1999: Criação do Fies, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas.</p> <p>–2001: Aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES.</p> <p>–2004: Criação do Prouni, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas.</p>
TERCEIRA FASE	<p>–2007: Criação do Reuni, que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.</p> <p>–2007: Criação do Pnaes, cujo objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais na IFES.</p> <p>–2010: Sanção, em 19 de julho, do Pnaes como Decreto Lei n. 7.234; assistência estudantil concebida como política pública de direito. Aprovação do Decreto Lei n. 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Aprovação, em 30 de dezembro de 2010, do Decreto n. 7416, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.</p> <p>–2010/2011: Lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.</p>

Fonte: KOWALSKY, 2012, p. 100.

Segundo a autora, essa primeira fase se caracteriza pela assistência estudantil restrita ao

atendimento aos alunos da classe média, que tinham acesso ao Ensino Superior da época e cuja formação era destinada ao trabalho para o Estado. A segunda se constitui em um solo fértil ao desenvolvimento de políticas sociais no País, pois a abertura política e a redemocratização criaram condições favoráveis para implantação dessas políticas. E, por fim, emerge uma terceira, a qual atualmente se encontra em pleno curso no seu desenvolvimento (KOWALSKY, 2012).

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (VASCONCELOS, 2010).

A IV Pesquisa Nacional de Perfil dos discentes das Instituições Federais de Ensino Superior revela que, em relação à renda familiar dos estudantes, principal variável na delimitação das políticas de assistência estudantil das IFES, observa-se que entre o período de 2010 e 2014 houve uma considerável transformação do perfil do estudante em termos das condições socioeconômicas de suas famílias, com uma elevação significativa da participação de estudantes com menor renda familiar (FONAPRACE, 2014).

É importante ressaltar que pesquisas realizadas pelo Fonaprace, fruto dos resultados do perfil dos alunos das IFES, foram fundamentais para definição das áreas de atuação das políticas de assistência estudantil levando em consideração as necessidades dos estudantes.

O quadro abaixo apresenta as áreas e linhas temáticas consideradas essenciais pelo Fonaprace para o fortalecimento da política de assistência nas IFES.

Quadro 2 – Áreas estratégicas da Assistência Estudantil

Áreas	Linhas Temáticas	Órgãos Envolvidos
Permanência	-Moradia -Alimentação -Saúde (Física e mental) -Transporte -Creche -Condições básicas para atender os portadores de	-Assuntos estudantis -Ensino -Pesquisa -Extensão

	necessidades especiais	
Desempenho Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> - Bolsas - Estágios Remunerados - Ensino de Línguas - Inclusão Digital -Fomento à participação político-acadêmica -Acompanhamento psicopedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> -Assuntos estudantis -Órgãos das IFES ligados ao ensino, pesquisa e extensão -Órgãos públicos e entidades com fins sociais
Cultura, Lazer e Esporte	<ul style="list-style-type: none"> -Acesso à informação e difusão das manifestações artísticas e culturais -Acesso às ações de educação esportiva, recreativa e de lazer. 	
Assuntos da Juventude	<ul style="list-style-type: none"> -Orientação profissional, sobre mercado de trabalho -Prevenção a fatores de risco -Meio ambiente -Política, ética e cidadania -Saúde, sexualidade e dependência química 	

Fonte: FONAPRACE, 2012, p. 69.

Percebe-se que o Fonaprace propõe uma quantidade de áreas bem maior em relação as que foram estabelecidas na política pelo Pnaes, demonstrando que as instituições de ensino podem propor e executar ações para além das previstas no Decreto n. 7.234, considerando suas especificidades (BRASIL, 2010).

Diante do exposto percebemos a possibilidade das IFES desenvolverem uma política de assistência estudantil para além daquelas elencadas e, conseqüentemente, contribuir de maneira

mais efetiva para melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes com vistas à redução dos índices de retenção e evasão.

Em relação à igualdade de oportunidades, o art. 5º determina que 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 IFES (BRASIL, 2010).

Apesar de ser um programa nacional, cada universidade tem autonomia para utilizar os recursos levando em consideração as áreas estratégicas, de acordo com suas demandas e especificidades, contribuindo para melhoria do desempenho acadêmico do estudante, evitando a repetência e evasão.

De acordo com um relatório da SeSu/MEC, o programa representou um crescimento constante em valor de orçamento, na proporção de sete vezes maior entre 2008 e 2014 (de R\$ 101,2 milhões para R\$ 742,7 milhões). Esses dados demonstram o quanto é relevante à temática para o governo e, conseqüentemente, para as universidades brasileiras (BRASIL, 2014).

No entanto, a partir de 2015, em virtude, do agravamento da crise pela qual o Brasil vem passando, houve uma redução dos recursos, levando as universidades a um contingenciamento de gastos.

Essa insuficiência de recursos para a assistência estudantil vem sendo destacada pelo atual coordenador do Fonaprace, prof. João de Deus Mendes e, atualmente, irá tramitar um projeto que transforma o Pnae em lei. O objetivo é transformar o Decreto n, 7.234, de 2010, em lei para consolidar o tema no ordenamento jurídico brasileiro, assegurar a manutenção dos auxílios aos estudantes e fortalecer a assistência estudantil nas universidades públicas do Brasil (FONAPRACE, 2018).

No caso da UFPE, ela tinha uma cobertura de 100% dos estudantes, em vulnerabilidade, inscritos na assistência, por meio, de um complemento de recursos para este atendimento, com a crise e contingenciamento de gastos, passou a utilizar apenas o previsto para o Pnae e, a partir de 2016, regulamentou a política através de uma nova resolução. Nesse sentido, apresentamos na próxima seção a implementação dessa política na UFPE, a partir dessa nova resolução.

3.4 POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

A partir de 2016, a UFPE, por meio da Resolução n. 01/2016 regulamenta a Política de Assistência Estudantil (PAE), considerando os objetivos do Pnaes, instituído pelo Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.

A partir deste ano, 50% das vagas dos cursos oferecidos pela universidade serão preenchidas por estudantes contemplados pelo programa de cotas do Governo Federal, acarretando aumento de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. A PAE da UFPE deve assegurar aos estudantes de graduação na forma presencial, regularmente matriculados, e de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, condições para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, habilitando sua permanência na educação superior (UFPE, 2016b).

O art.3º traz as diretrizes da PAE: I - Viabilizar formas de participação dos estudantes nos programas e auxílios estudantis; II - Incentivar a participação do estudante no planejamento e avaliação dos programas e auxílios estudantis; III - Estimular a produção de estudos e pesquisas sobre questões relativas à assistência estudantil; e, IV - Realizar ações de cunho psicoemocional e socioeducativas que visem à integração do estudante à vida universitária.

Os objetivos da PAE encontram-se expressos no art. 4º: I - Garantir a permanência dos estudantes e a conclusão nos cursos de graduação presencial, com qualidade, na perspectiva da formação ampliada, da produção de conhecimento, da melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida, buscando reduzir os índices de retenção e evasão; II - Contribuir para redução dos efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais entre os estudantes; e, III - Viabilizar o acesso aos Programas e Auxílios da Proaes.

Segundo a política, cada instituição tem autonomia para executar as ações de acordo com suas demandas e especificidades, no art. 5º da referida resolução, os programas e auxílios que compreende a PAE da UFPE são: I – Programa de Moradia Estudantil; II – Auxílio transporte; III – Auxílio Creche; IV – Programa de Alimentação; V – Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes); VI – Programa de Bem-Estar Mental (Probem); VII – Programa de Acompanhamento Pedagógico (UFPE, 2016).

Em relação aos estudantes beneficiados, a resolução determina que sejam atendidos, prioritariamente, os que atendam aos critérios socioeconômicos definidos no Decreto n. 7.234/2010, que instituiu o Pnaes; os beneficiários do Programa Estudantes-Convênio de

Graduação (PEC-G) que atendam ao critério anterior, e do Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013, respeitando a Portaria n. 745 de 05/06/2012, que estejam em mobilidade e que atendam às exigências anteriores, desde que não recebam qualquer outro auxílio financeiro da instituição de origem.

A Resolução n. 02/2016 que altera a n. 01/2016 traz alterações na redação dos artigos e define o limite financeiro dos programas e auxílios da política de assistência estudantil por faixa de renda familiar *per capita*.

Quadro 3 – Limites financeiros dos programas e auxílios da política na UFPE

Níveis dos Programas e Auxílios da PAE	Faixa de Renda Familiar <i>per capita</i> (R\$)		Limite Financeiro dos Programas e Auxílios da PAE* (R\$)	
	DE	ATÉ	Campus Recife	<i>Campi Agreste e Vitória</i>
Nível 1	990,01	1.320,00	100,00	200,00
Nível 2	660,01	990,00	200,00	300,00
Nível 3	330,01	660,00	300,00	500,00
Nível 4**	0,00	330,00	400,00	700,00

Fonte: UFPE, 2016.

(*) Os limites financeiros máximos dos *campi* Agreste e Vitória diferem do campus Recife em consequência do valor do transporte intermunicipal, da inexistência de Restaurante Universitário e da inexistência de Moradia Estudantil.

(**) Corresponde aos beneficiários do auxílio moradia do campus Recife da Casa do Estudante Universitário - Moradia (CEU-M) dos não residentes nas Casas dos Estudantes Universitários (CEU's), que receberão R\$ 500,00.

A Proaes, criada em 2011, é responsável pela execução da PAE na UFPE, sua finalidade é desenvolver programas e ações para ampliar as condições de permanência dos estudantes, em condição de vulnerabilidade, nos cursos de graduação. Os programas e serviços disponibilizados pela UFPE atualmente encontra-se no Apêndice.

A DAE da Proaes está composta pelo Núcleo de Assistência ao Estudante (Naest), integrada pela equipe técnica com assistente social, pedagogo e psicólogos e pelo Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante (Nase) formado por uma equipe de enfermeiros, nutricionistas, médicos clínicos, psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais. O núcleo tem por finalidade a

prestação de serviços de atenção à saúde ao estudante da UFPE, em situação de vulnerabilidade, por meio, da prevenção de riscos de prejuízos e interrupção em seu processo de ensino-aprendizagem durante a sua vida acadêmica (CPA, 2016).

4 LÓCUS DA PESQUISA E METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentado o lócus da pesquisa e os procedimentos metodológicos empregados nesse estudo.

4.1 CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA), localizado no Município de Caruaru – PE foi o primeiro campus da UFPE no interior de Pernambuco, inaugurado em março de 2006, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado.

Na escolha do município de Caruaru para instalação de um campus avançado da UFPE, foi considerada sua relevância no contexto atual da região do Agreste, que possui como principais características: cadeias e arranjos produtivos predominantes na área da confecção e da agroindústria, principal centro de serviços e negócios e de distribuição de mercadorias.

De acordo com o MEC, os objetivos do programa de expansão da educação são: ampliar, interiorizar e consolidar a rede de Institutos e Universidades Federais, democratizando o acesso as vagas dessas instituições; fomentar o desenvolvimento regional promovendo a formação de profissionais qualificados, estimulando a permanência desses profissionais no interior do Brasil. Além de potencializar a função social e o engajamento dos Institutos e Universidades como expressão das políticas públicas na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais existentes no País (BRASIL, 2012).

Caruaru pertence à Mesorregião do Agreste Pernambucano, em 2017, sua população era de 356.128 habitantes, sendo a mais populosa cidade do interior nordestino. O município exerce um importante papel centralizador no Agreste e interior pernambucano, concentrando o principal polo médico-hospitalar, acadêmico, cultural e turístico da região. Dessa forma, o Agreste Pernambucano apresenta características sociais e econômicas que se enquadram nos objetivos estabelecidos pelo programa de expansão da rede federal de ensino.

Como polo estudantil, atrai jovens oriundos de cidades e estados vizinhos, alguns se transferem para o município, outros viajam diariamente; com a implantação da Universidade Federal de Pernambuco, jovens e adultos passaram a ter a chance de cursar o Ensino Superior de

qualidade sem que, para isso, tenham que se deslocar para capital ou lugares distantes, longe da família e mais vulneráveis.

Dessa forma, o campus veio democratizar o acesso ao Ensino Superior, formando mão de obra qualificada para atender a região e também fomentar pesquisas que irão contribuir decisivamente para o desenvolvimento do Agreste.

O Centro iniciou suas atividades com cinco graduações nas áreas de Administração, *Design*, Economia, Engenharia Civil e Pedagogia. Atualmente, além desses, funcionam também as licenciaturas em Química, Física, Matemática, a Licenciatura Intercultural, os cursos de Engenharia de Produção, Medicina e Comunicação Social, que integram cinco Núcleos de Ensino (Núcleo de Ciências da Vida, Núcleo de *Design* e Comunicação, Núcleo de Formação Docente, Núcleo de Gestão e o Núcleo de Tecnologia).

Quadro 4 – Cursos do Centro Acadêmico do Agreste (CAA/UFPE)

CURSO	MODALIDADE	TURNO
Administração	Bacharelado	Manhã/Noite
Comunicação Social	Bacharelado	Tarde
Ciências Econômicas	Bacharelado	Integral/Noite
Design	Bacharelado	Noite
Engenharia Civil	Bacharelado	Integral
Engenharia de Produção	Bacharelado	Integral
Física	Licenciatura	Noite
Matemática	Licenciatura	Noite
Medicina	Bacharelado	Integral
Licenciatura Intercultural	Licenciatura	Modular (Manhã/Tarde)
Pedagogia	Licenciatura	Noite
Química	Licenciatura	Noite

Fonte: elaborada pela autora (2018) com dados do CAA/UFPE.

Visando fixar os estudantes nas regiões e, assim, colaborar com o desenvolvimento local, o campus implementa mais uma ação afirmativa, o argumento de inclusão regional, que consiste em um acréscimo de 10% (dez por cento) na nota obtida pelos candidatos no Enem que cursaram

todo o Ensino Médio em escolas regulares e presenciais das mesorregiões descritas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Sendo a mesorregião do Agreste Pernambucano formada pelas cidades de: Águas Belas, Buíque, Itaíba, Pedra, Tupanatinga, Venturosa, Angelim, Bom Conselho, Brejão, Caetés, Calçado, Correntes, Garanhuns, Iati, Jucati, Jupi, Jurema, Lagoa do Ouro, Lajedo, Palmerina, Paratama, Saloá, São João, Terezinha, Canhotinho, Agrestina, Altinho, Barra de Guabiraba, Bonito, Camocim de São feliz, Cupira, Ibirajuba, Lagoa dos Gatos, Panelas, Saíre, São Joaquim do Monte, Alagoinha, Belo Jardim, Bezerros, Brejo da Madre de Deus, Cachoeirinha, Capoeiras, Caruaru, Gravatá, Jataúba, Pesqueira, Poção, Riacho das Almas, Sanharó, São Bento do Una, São Caetano, Tacaimbó, Casinhas, Frei Miguelinho, Santa Cruz do Capibaribe, Santa Maria do Cambucá, Surubim, Taquaritinga do Norte, Toritama, Vertente do Lério, Vertentes, Bom Jardim, Cumaru, Feira Nova, João Alfredo, Limoeiro, Machado, Orobó, Passira, Salgadinho e São Vicente Ferrer (UFPE, 2018).

Figura 1 – Mapa dos Municípios que compõem a Mesorregião do Agreste Pernambucano



Fonte: elaborado pela autora (2018) a partir da base de dados do IBGE, mapas para colorir.

A política de bonificação é uma ação afirmativa que visa reduzir a desigualdade de acesso dos candidatos locais nos cursos mais procurados, minimizando as desigualdades entre as regiões brasileiras, concedendo condições iguais para todos os estudantes bem como, o desenvolvimento local.

A grande maioria dos estudantes do CAA/UFPE concorre pela ampla concorrência, pois são oriundos do município de Caruaru e de cidades vizinhas, e por isso, tem o acréscimo de 10% na nota.

Em relação à execução da política no campus, a mesma é implementada pelo setor de Assuntos Estudantis, sendo responsável pela execução de programas e auxílios, coordena todo processo seletivo e é composta por três assistentes sociais, dois psicólogos e um pedagogo. No que se refere aos processos de monitoramento e avaliação da política, ainda, não se configura como uma prática efetiva nesse campus.

No que se refere aos índices de evasão no campus, os dados que dispomos são referentes à um estudo realizado, em 2016, com os estudantes evadidos, em 2015, no qual foi constatado que em termos percentuais o CAA apresentou a maior taxa de evasão, com 9,46%, enquanto Recife, a taxa foi de 7,69%, sendo a menor taxa a do Centro Acadêmico de Vitória (CAV) com 6,10% (UFPE, 2016a).

Quanto aos fatores relacionados à evasão, esse estudo apontou que, em relação aos índices individuais, destacou-se no âmbito da UFPE, a incompatibilidade com o mercado de trabalho como o mais citado, 24,79% e, no CAA foi de 27,50%. Com relação aos índices internos, a maior indicação foi para os relacionados à falta de formação pedagógica ou desinteresse dos docentes apresentando percentuais superiores a 70% na UFPE, e no CAA, 75%. Por fim, em relação aos externos, as maiores indicações no âmbito da UFPE, para todos os cursos, foi para o horário (33,04%), seguido dos problemas de distância/trânsito/transporte (30,36%). E, no CAA, as indicações foram à distância/trânsito/transporte com 29,41%, destaca-se que a dificuldade financeira dos alunos apresentou o mesmo percentual (29,41%).

Diante disso, um estudo que mensure os efeitos da política nos índices de evasão, além de inédito, poderá contribuir de forma significativa nas ações de acompanhamento da política, bem como, nas ações de prevenção da evasão nesse campus.

4.2 METODOLOGIA

Esta seção apresenta a metodologia de pesquisa e as variáveis que serão utilizadas no trabalho, buscando maximizar a replicabilidade na ciência por parte dos gestores e acadêmicos (KING, 1995; PARANHOS et al., 2014).

Nesta pesquisa será realizado um estudo de caso. Para Yin (2005), esse estudo tem sido muito utilizado nas ciências sociais, sociologia, direito, história, economia, bem como nas áreas de orientação prática, como administração pública, política pública e educação. Biagi (2015) afirma existir um debate entre os autores se o estudo de caso é um método ou, se trata de uma estratégia. Para a autora, o que é relevante é a capacidade do estudo produzir conhecimentos sobre singularidades, particularidades, ações e situações.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa quantitativa. Conforme Lakatos e Marconi (2010) esse tipo de pesquisa emprega técnica estatística para testar hipóteses e mensurar variáveis pré-estabelecidas, resultando em informações concretas e menos passíveis de erros de interpretação.

O período analisado compreende os semestres de 2016 a 2017. Este escopo temporal se justifica pela disponibilidade dos dados, pois só a partir deste período, a DAE começou a disponibilizar dados e informações referentes aos estudantes inscritos e selecionados no processo seletivo, bem como a vigência da resolução n. 01/2016, que regulamenta a política na UFPE.

A renda familiar é a principal variável na delimitação das políticas de assistência nas IES, assim, selecionamos para compor a amostra da pesquisa, os estudantes inscritos no processo seletivo, no respectivo período, uma vez que os mesmos apresentam as mesmas características socioeconômicas.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram coletados dados referente à população de interesse, junto à DAE da Proaes, informações socioeconômicas, e ao Núcleo de Tecnologia da Informação da UFPE (NTI/UFPE), informações referentes às principais variáveis de interesse na pesquisa, sendo construído um banco de dados com 1.355 casos.

Quanto à técnica estatística, realizou-se uma análise descritiva para apresentar o perfil dos estudantes elegíveis, dos estudantes evadidos e uma regressão logística. A regressão logística é uma técnica estatística usada para descrever o comportamento entre uma variável dependente não métrica e dicotômica e variáveis independentes métricas e não dicotômicas. Esse método estuda o

efeito simultâneo de variáveis independentes sobre um determinado fenômeno de interesse (FAVERO, et al., 2009).

Com a regressão logística é possível aferir o efeito de uma ou mais variáveis independentes (explicativas) sobre uma variável dependente, também chamada de variável de interesse. Na regressão logística, a variável dependente, por ser binária, sempre vai assumir valores de 0 a 1. Nas ciências sociais e da saúde muitos são os exemplos de variáveis de interesse com características dicotômicas, ou seja, variável não métrica, como, doente/não doente (FIGUEIREDO FILHO et. al., 2015).

Dessa forma, acredita-se diante do exposto, que a regressão logística se adéqua ao desenho de pesquisa proposto neste trabalho, uma vez que nossa variável de interesse é categórica binária: não evadido (0)/evadido (1).

O levantamento dos dados relativos aos estudantes elegíveis ao Pnaes foi realizado por meio da DAE. Buscou-se, inicialmente, identificar esse grupo de estudantes e buscar informações referentes ao perfil, considerando: renda *per capita*, tipo de ingresso e o curso. Tecnicamente, essa fase foi marcada por alguns obstáculos referentes à carência de informações no banco de dados dessa diretoria.

A partir desses dados foi possível a identificação dos estudantes para obtenção junto ao NTI de dados relativos às variáveis de interesse para esta pesquisa.

Com a finalidade de atingir os objetivos definidos nesse estudo, a primeira etapa da pesquisa realizou uma análise descritiva com os estudantes elegíveis ao PNAE inscritos no processo seletivo da assistência estudantil, segundo as variáveis: renda *per capita*, tipo de ingresso e o curso nos semestres de 2016.1 a 2017.2.

Na segunda etapa foi realizada uma análise descritiva para identificar o perfil dos estudantes evadidos para o mesmo período, envolvendo as seguintes variáveis: tipo de ingresso, curso, turno, tipo de cota, sexo, raça, coeficiente de rendimento, quantidade de reprovação e tempo de permanência.

Em seguida, foi realizado um teste de balanceamento entre o grupo de tratamento (bolsistas) e de controle (não bolsistas), com as principais variáveis independentes indicadas na literatura que explicam a ocorrência de evasão, sendo elas: sexo, raça, coeficiente de rendimento, quantidade de aprovação e tempo de permanência. Esse teste se fez necessário, para identificar diferenças significativas entre esses dois grupos e quando ocorre diferença, tais variáveis

independentes entram, como controle, no modelo.

No caso específico desse trabalho, as técnicas utilizadas para execução desses testes foram Chi-quadrado e Teste T para amostras independentes, dada à natureza das variáveis analisadas. Portanto, feita as análises, identificamos cinco variáveis de controle que entraram no modelo de regressão logística: coeficiente de rendimento, tempo de permanência (em número de semestres), número de disciplinas reprovadas, raça e renda (em R\$).

Na terceira etapa, realizamos uma regressão logística para mensurar o efeito da variável independente ou explicativa (bolsista), na probabilidade de ocorrência da variável dependente (evasão), controlando o efeito pelas demais variáveis de controle resultantes do teste de balanceamento.

O quadro abaixo apresenta as variáveis apresentadas no modelo de regressão logística.

Quadro 5 – Variáveis utilizadas na Regressão Logística

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	TIPO DE VARIÁVEL
Evasão	Variável binária, assumindo valor 0 – quando “não evadido” e 1 – sendo “evadido”. (variável dependente)	Categórica
Bolsista	Variável binária, que assume valor 0 – não bolsista e 1 – bolsista (ou aqueles que são contemplados pela AE). (variável independente)	Categórica
Coeficiente de rendimento	Coeficiente de rendimento do aluno durante o período de estudos na universidade (variável de controle)	Contínua
Tempo de permanência	Mensurada em número de semestres, descreve a quantidade de semestres que o discente permaneceu na universidade. (variável de controle)	Discreta
Número de disciplinas reprovadas	Mensurada em número de disciplinas que o discente reprovou durante o período na universidade. (variável de	Discreta

	controle)	
Raça	Descreve a autodeclaração da raça do estudante a Universidade. Assume valor de '1' quando é preto, em comparação com as outras categorias de branco e pardo. (variável de controle).	Categórica

Fonte: elaborada pela autora (2018).

Todas as análises estatísticas foram realizadas com suporte dos programas *StatisticalPackage For Social Sciences – SPSS*, versão 22 e o R (versão 1.1.456), sendo tabulados no *Microsoft Office Excel 2013*. Buscando aumentar a replicabilidade dos dados, a base de dados encontra-se hospedada no *Gitlab*¹.

¹Gitlab é um repositório público de dados, *scripts* e demais arquivos. Para acessar o banco de dados analisado nessa dissertação, visitar o link: https://github.com/claudioalvesmonteiro/repositorio_tese_aline. Acessado em: 27 de outubro de 2018.

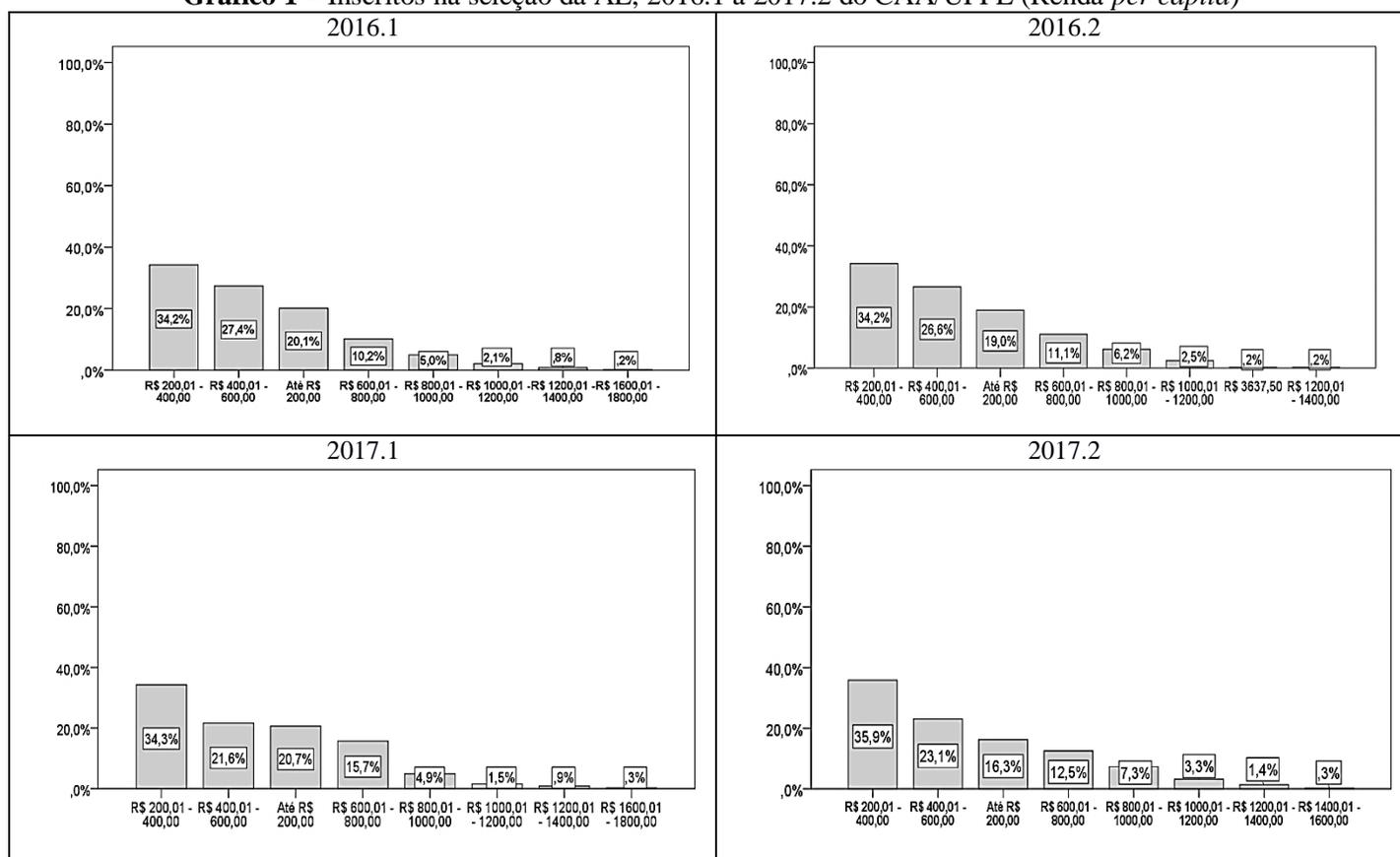
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados e a discussão, referentes à investigação realizada no CAA. Os dados foram obtidos junto a DAE da Proaes, acerca dos estudantes inscritos no processo seletivo do programa, entre o período de 2016.1 e 2017.2.

5.1 PERFIL DOS ESTUDANTES ELEGÍVEIS AO PNAE

Para os propósitos dessa pesquisa, a primeira etapa da análise descreve o perfil dos estudantes elegíveis a Assistência Estudantil (AE) inscritos no processo seletivo entre 2016.1 e 2017.2. As tabelas abaixo apresentam a descrição do perfil dos estudantes elegíveis ao PNAE, segundo as variáveis: renda *per capita*, tipo de ingresso e o curso no campus do Agreste (CAA).

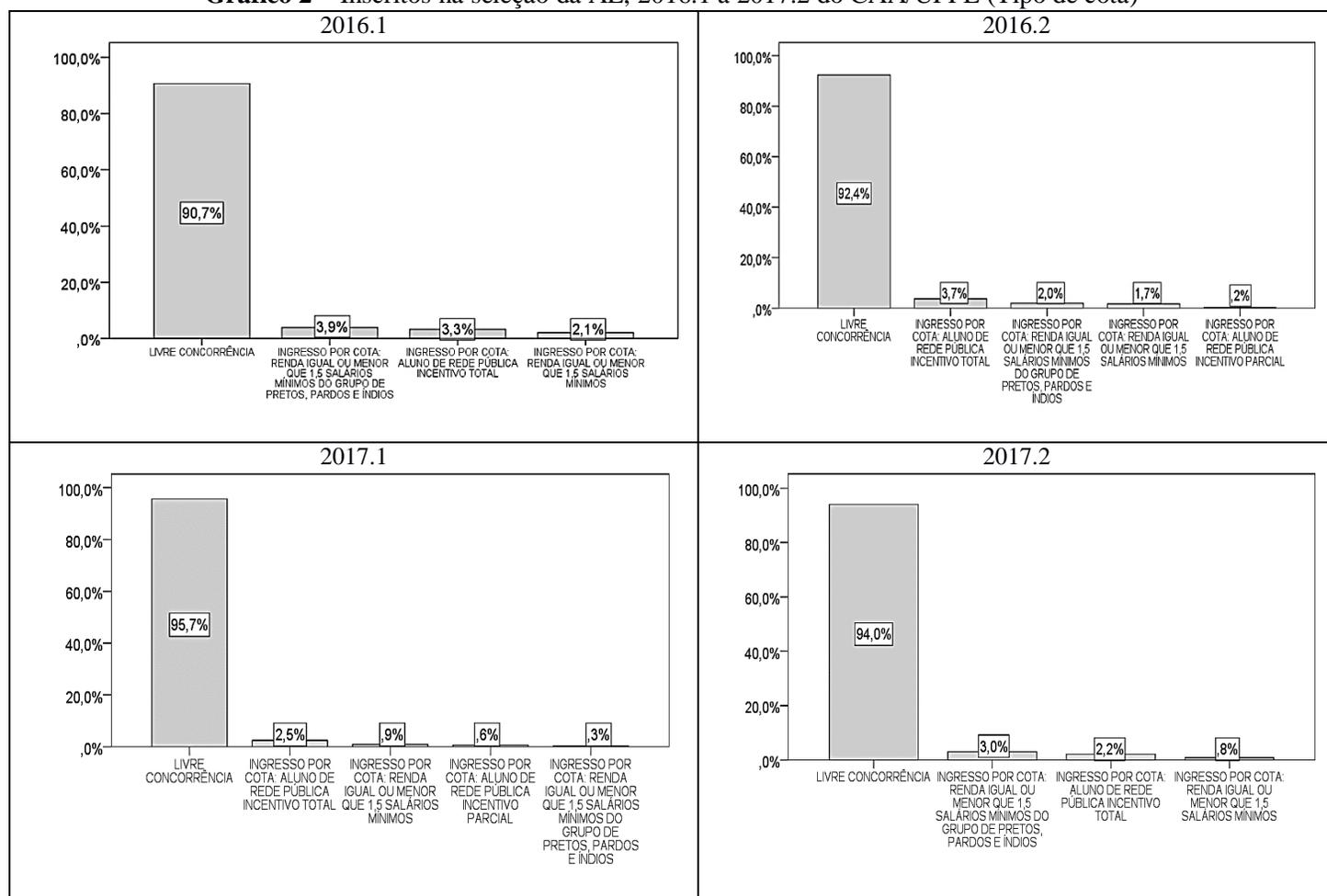
Gráfico 1 – Inscritos na seleção da AE, 2016.1 a 2017.2 do CAA/UFPE (Renda *per capita*)



Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE.

Com relação ao perfil dos inscritos na seleção para os Programas da Assistência Estudantil apresentados nos gráficos acima, os dados apontam que quanto à renda nos quatro semestres, observa-se que um percentual em torno de 90% apresenta renda *per capita* abaixo de R\$ 800,00. Os percentuais variam entre 91,9% (2016.1 e 2016.2); 92,3% (2017.1) e 97,8% (2017.2), o que ressalta a carência financeira desses estudantes. A renda familiar de muitos estudantes é insuficiente para garantir a permanência e término do curso, ocasionando evasão. Por isso, há a necessidade da democratização do ensino superior não está voltada apenas as ações de acesso, como também a mecanismos para a permanência, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por estudantes de baixa renda e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso (ALVES, 2002).

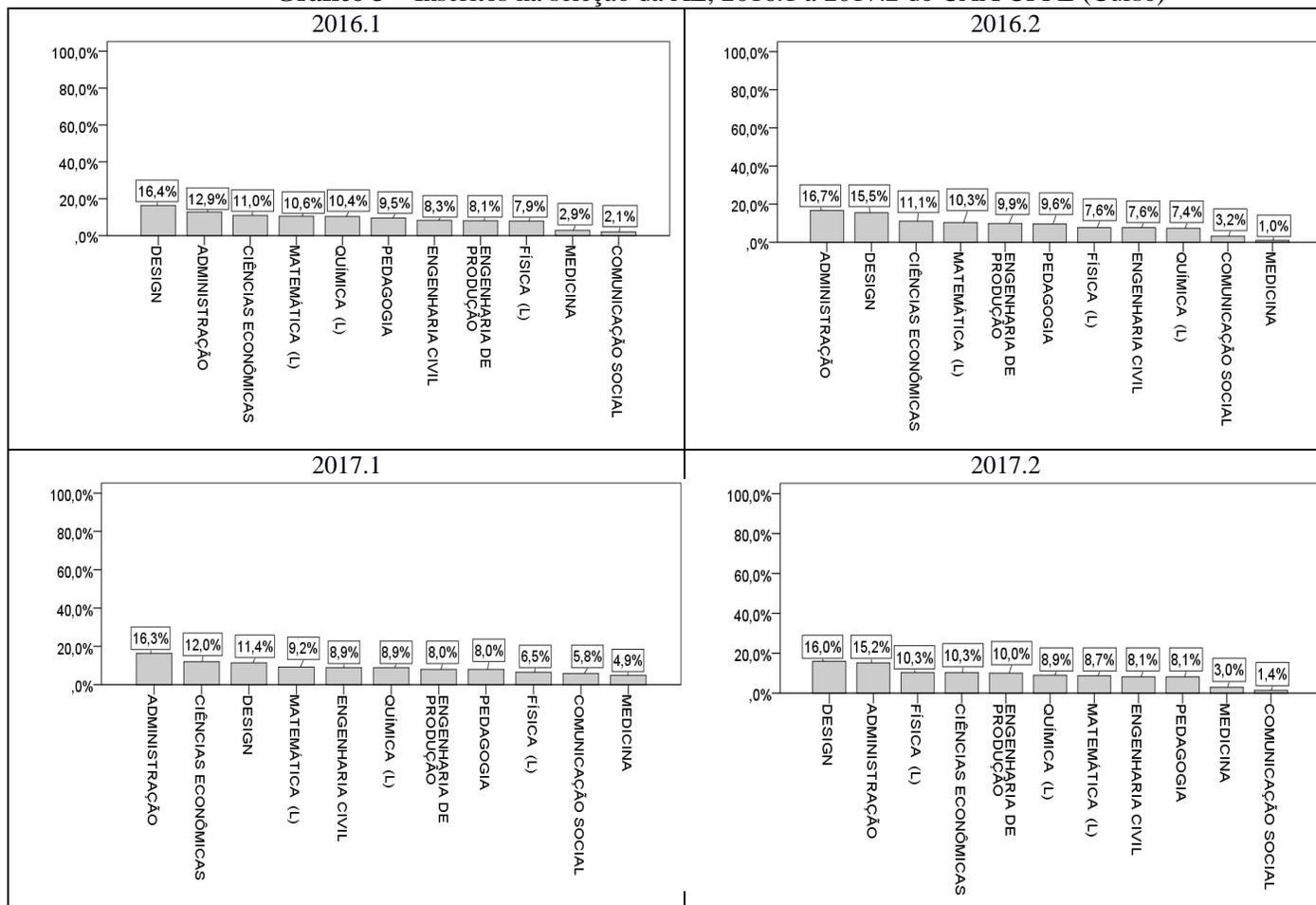
Gráfico 2 – Inscritos na seleção da AE, 2016.1 a 2017.2 do CAA/UFPE (Tipo de cota)



Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE.

Quanto ao tipo de ingresso, predomina a ampla concorrência, mas de 90% dos estudantes, apresentando as seguintes variações: 90,7% (2016.1); 92,4% (2016.2); 95,7% (2017.1) e 94% (2017.2). Fato que se deve a política de ação afirmativa de inclusão regional. Este ocorre devido a um acréscimo de 10% (dez por cento) na nota obtida pelos candidatos no Enem que cursaram todo o Ensino Médio em escolas regulares e presenciais das mesorregiões descritas pelo IBGE.

Gráfico 3 – Inscritos na seleção da AE, 2016.1 a 2017.2 do CAA/UFPE (Curso)



Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE.

De acordo com os inscritos por curso, *Design*, *Administração* e *Ciências Econômicas* apresentam o maior percentual nos quatro semestres, sendo: 2016.1 (16,4% *Design*; 12,9% *Administração* e 11,1% *Ciências Econômicas*); 2016.2 (16,7% *Administração*; 15,5% *Design* e 11,1% *Ciências Econômicas*); 2017.1 (16,3% *Administração*; 12,0% *Ciências Econômicas* e 11,4% *Design*); e, em 2017.2 (16,0% *Design*; 15,2% *Administração* e 10,3% *Física* e *Ciências Econômicas*).

Os cursos de Medicina e Comunicação Social apresentam percentual menor de inscritos. Em 2016.1 (2,9% Medicina e 2,1% Comunicação Social); 2016.2 (3,2% Comunicação Social e 1,0% Medicina); 2017.1 (5,8% Comunicação Social e 4,9% Medicina); e, 2017.2 (3,0% Medicina e 1,4% Comunicação Social).

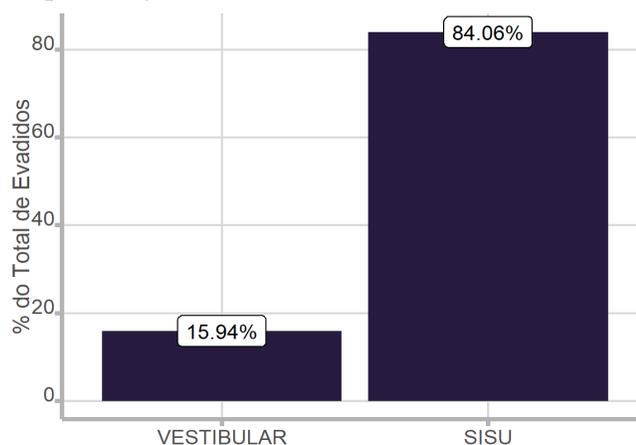
5.2 PERFIL DOS DISCENTES EVADIDOS DA UFPE CAMPUS ACADÊMICO DO AGRESTE

O banco de dados contendo 1.355 casos foi elaborado a partir de dados dos discentes do CAA/UFPE e, reúne os estudantes contemplados e não contemplados pelo programa de assistência estudantil. Vale ressaltar que nos casos de estudantes não contemplados, os mesmos eram elegíveis para o programa, mas, em virtude dos critérios internos do programa, não foram selecionados. Esses motivos, por sua vez, não serão fruto de análise dessa dissertação.

A segunda etapa de análise tem como objetivo descrever o perfil dos discentes evadidos, no período de 2016.1 a 2017.2, a partir do número total de evadidos², que para o período totalizam 69 casos. Esta análise é muito importante para possibilitar a elaboração de estratégias específicas visando conter o fenômeno da evasão.

Portanto, o gráfico 4 apresenta a frequência do tipo de ingresso dos alunos evadidos do CAA/UFPE no período de 2016.1 a 2017.2.

Gráfico 4 – Tipo de Ingresso dos Evadidos do CAA/UFPE (2016.1 a 2017.2)

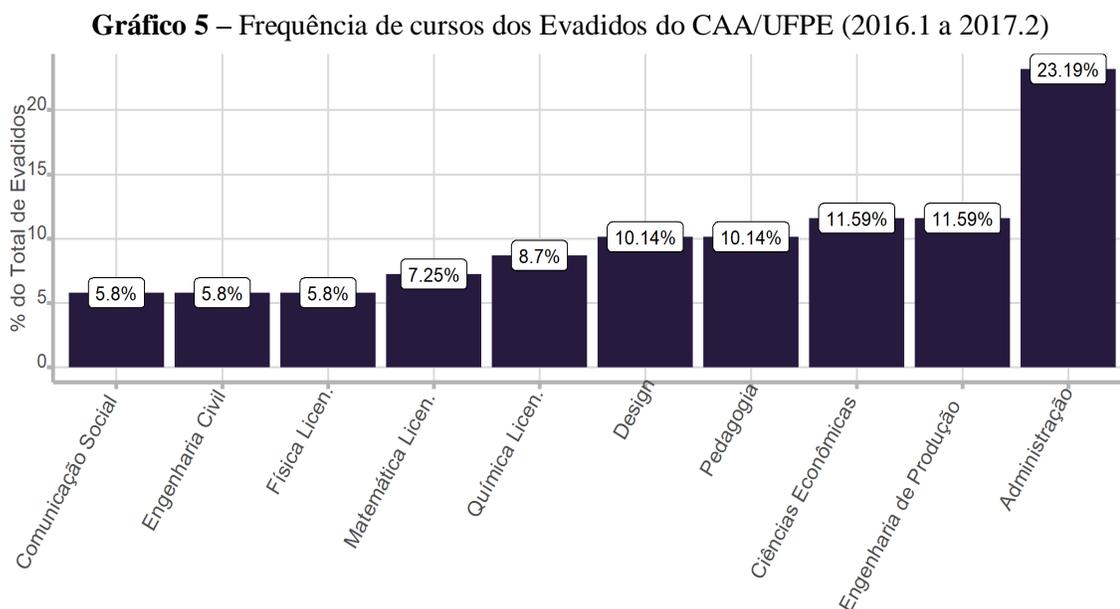


Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE e do NTI/UFPE.

² Não foi calculada a taxa de evasão para as análises por limitação do banco de dados, que não possuíam o número de ingressos por curso.

No gráfico acima é possível ver que no CAA, a maior parte dos evadidos no período foi oriunda do Sisu, totalizando 84,06% dos casos analisados. Em contrapartida, apenas 15,94% dos casos vieram da entrada por vestibular. É importante ressaltar com essa informação que, até 2014, a UFPE utilizava as notas do Enem, apenas na 1ª fase do vestibular, e, a partir de 2015 participa do Sisu e adere ao Enem como prova única, portanto 84,06%, dos estudantes tiveram seu ingresso a partir de 2015, e, 15,94% até 2014.

Seguindo a análise descritiva, faz-se importante mapear a frequência dos cursos em que o fenômeno de evasão está ocorrendo. O gráfico 5, a seguir, levanta essa informação.



Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE e do NTI/UFPE.

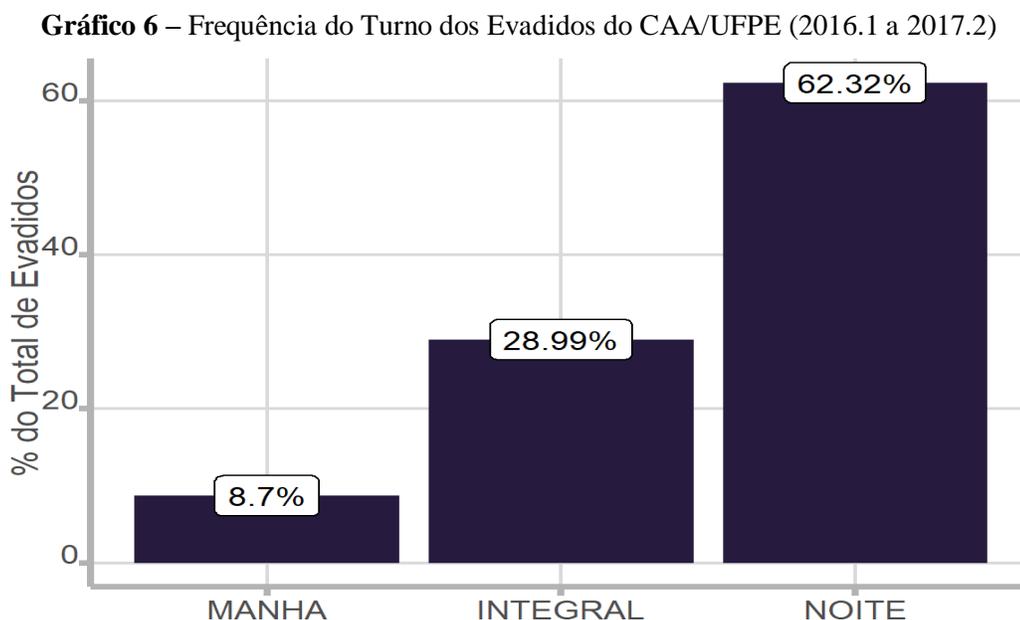
A partir da informação do gráfico acima, analisando o número total de casos de evasão, é possível ver que o curso de Administração concentra a maior porcentagem (23,19%) dos casos, sendo seguidos pelos estudantes de Engenharia de Produção (11,59%) e Ciências Econômicas (11,59%). Por outro lado, os cursos que apresentam menores números de evadidos são dos alunos de Comunicação Social, Engenharia Civil e a Licenciatura em Física, sendo todos com 5,8%.

De acordo com o perfil dos estudantes inscritos para o Pnae, esses cursos que apresentaram o maior percentual de evasão, são também os que apresentam o maior número de estudantes inscritos na seleção da assistência estudantil. Além disso, este curso oferece 160 vagas

no vestibular, sendo 80 no turno da manhã e 80 no da noite.

Vale destacar, ainda, que o curso de Medicina não apresentou nenhum caso de evasão de estudantes elegíveis ao Pnae nesse período, os estudos de Silva Filho et al. (2012) também demonstram que Medicina é um dos cursos que apresenta as menores taxas de evasão. Sampaio et al. (2011) afirma que cursos com maiores prestígios, oportunidades e maiores fluxos de retorno tendem a possuir menores índices de evasão, como, Medicina.

Em relação ao turno, podemos ver no gráfico 6 qual turno apresenta maior número de evadidos.



Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE e do NTI/UFPE.

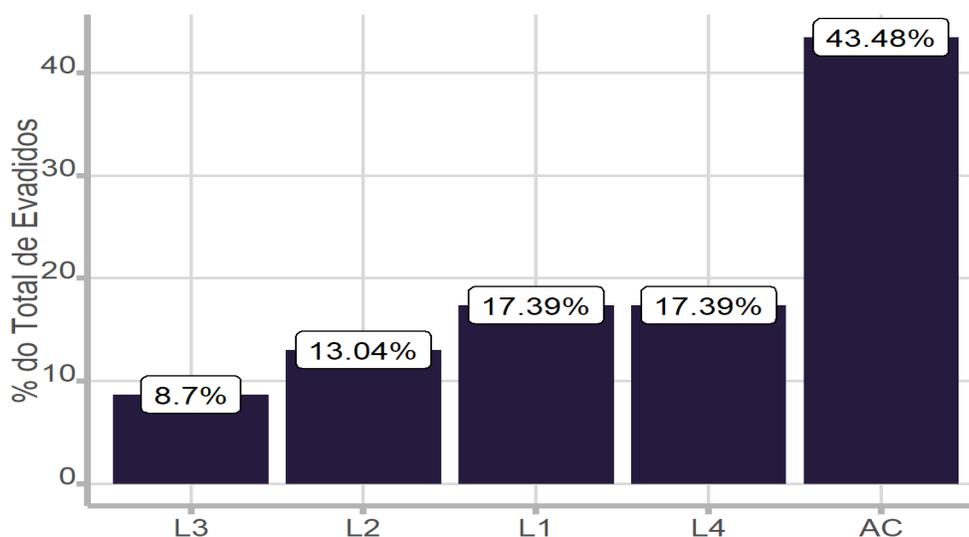
O gráfico de barras, acima, apresenta a frequência dos turnos dos evadidos do CAA, onde temos as seguintes informações: 62,32% dos discentes evadidos no período são do turno noturno, seguidos por aqueles estudantes do regime integral, que concentram 28,99%, e, evadidos provenientes da manhã com 8,7%. O CAA concentra o maior número de cursos no turno da noite, conseqüentemente, ocorre uma maior frequência do número de evadidos nesse turno.

Observando o gráfico anterior, os cursos que apresentaram maior percentual de evadidos (Administração, Ciências Econômicas, *Design* e Pedagogia) são oferecidos no turno manhã/noite ou integral/noite, apenas o de Engenharia de Produção é integral. Assim, com base na última

pesquisa realizada pela UFPE sobre a evasão, no tocante aos fatores individuais, a incompatibilidade dos estudos com trabalho foi o mais citado pelos estudantes. Os estudos de Meira (2015) também identificaram que 82,68% dos evadidos eram do curso noturno, e constatou que para uma parte dos estudantes entrevistados, as dificuldades e o cansaço decorrentes da tentativa de conciliar o horário de trabalho com o horário de estudos foi a principal razão para a evasão.

Em termos de tipo de cota para a entrada na Universidade, o gráfico 7, a seguir.

Gráfico 7 – Tipo de Cota dos Evadidos do CAA/UFPE (2016.1 e 2017.2)



Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE e do NTI/UFPE.

Assim, temos a seguinte informação descritiva quando analisamos a frequência do tipo de cota para entrar na Universidade dos alunos evadidos: 43,48% dos casos evadiram são oriundos da categoria AC (referente à ampla concorrência); seguidos por aqueles presentes nas categorias L4 e L1 (corresponde aos candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente da renda, e, candidatos com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimo que tenha cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas, respectivamente), ambos com 17,39%. Do outro lado, os presentes na categoria L3 (candidatos que independente de renda tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas), possuem apenas 8,7%.

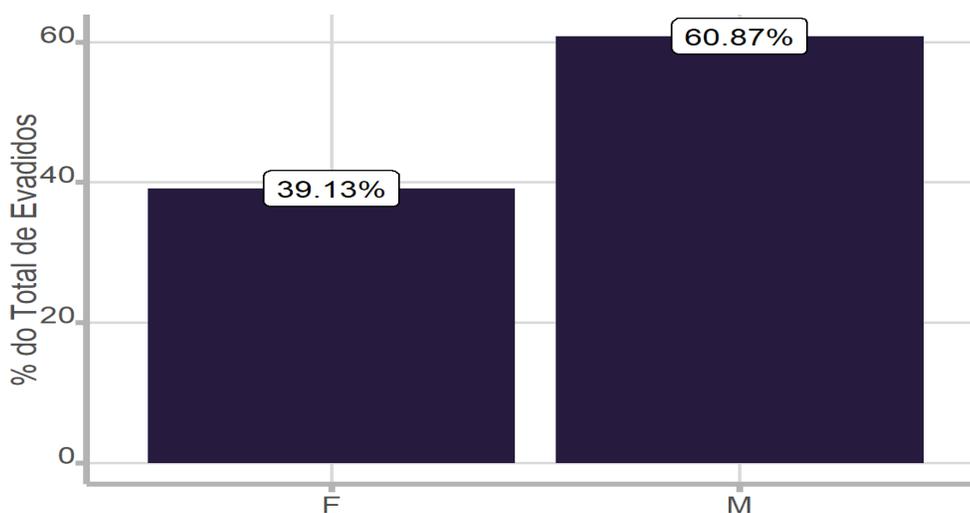
Em relação ao número de casos maior na ampla concorrência, se deve ao argumento de inclusão regional, em virtude do acréscimo de 10% (dez por cento), já citado anteriormente, o

que acaba atraindo mais estudantes. No perfil dos estudantes inscritos na seleção da política, a AC apresenta índices acima de 90%.

Ressalta-se que L2 corresponde aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimo e meio. Essa nomenclatura é específica até o ano de 2016 (UFPE, 2016c).

Faz-se pertinente ver também qual é o gênero que mais apresenta número de evasão no mesmo período de análise. Assim, podemos mapear a propensão por gênero de abandonar os estudos. O gráfico 8 sumariza esta informação.

Gráfico 8 – Frequência de Gênero dos Evadidos do CAA/UFPE (2016.1 a 2017.2)

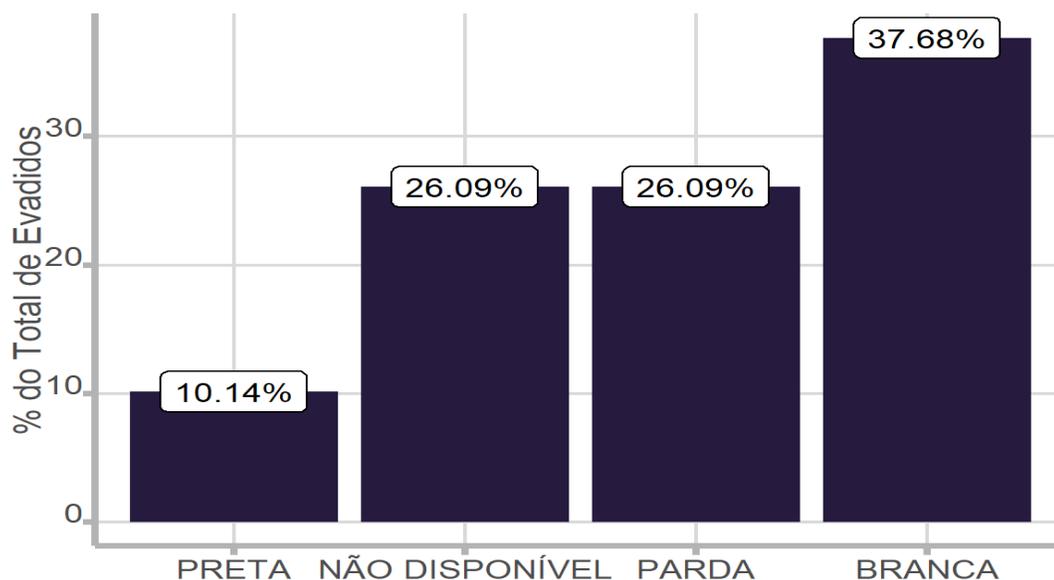


Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE e do NTI/UFPE.

Podemos ver que o grupo que apresenta maiores taxas de evasão se encontra no sexo masculino (60,87%). Em contrapartida, o grupo feminino possui 39,13% dos casos válidos no banco de dados. Esta informação é muito útil à medida que apresenta a disposição de sexo que está mais suscetível a evadir. Meira (2015) também constatou nos seus estudos que a evasão entre os estudantes do sexo masculino é maior que nos estudantes do sexo feminino. Os estudos de Sampaio et. al. (2011), na UFPE, apontaram que mulheres tem, em média, menor probabilidade de evasão.

O gráfico 9 apresenta a frequência da raça dos evadidos do CAA.

Gráfico 9 - Frequência da Raça dos Evadidos do CAA/UFPE (2016.1 e 2017.2)



Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE e do NTI/UFPE.

A análise gráfica da autodeclaração da raça nos apresenta a informação de que 37,68% dos casos se autodeclararam da cor branca, seguindo dos pardos 26,09%. Por último, temos os estudantes da cor preta com 10,14%. Nesse gráfico é possível perceber que 26,09% do total de casos de evadidos não apresentam informação, no sistema, sobre essa variável. Esses casos podem ter relação com o fato da grande maioria dos estudantes ingressarem pela ampla concorrência e optarem em não declarar sua raça.

Também pode estar relacionado ao receio de sofrer discriminação. Pesquisa realizada pelo IBGE com 15 mil pessoas em cinco Estados e no Distrito Federal revelou que, para 63% dos entrevistados a cor influencia no seu dia a dia. Ser branco, negro, moreno, pardo, amarelo ou, indígena faz diferença nas relações pessoais, especialmente no trabalho e diante da polícia, ou da justiça. A maioria das pessoas tem alguma experiência de discriminação, afirma o coordenador da pesquisa, José Luiz Petruccelli (IBGE, 2011).

A seguir na tabela 1, através da estatística descritiva, podemos analisar o coeficiente de rendimento (CRE) dos estudantes evadidos do CAA, no período de 2016.1 a 2017.2.

Tabela 1 – Estatística Descritiva do Coeficiente de Rendimento dos Evadidos do CAA/UFPE entre 2016.1 e 2017.2

	Nº de casos	Média	Desvio padrão
CRE	69	4,23	2,83

Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE e do NTI/UFPE.

A análise descritiva do número de total de evadidos na análise ($n = 69$), no período de 2016.1 a 2017.2, consta que a média do CRE desses estudantes era de 4,23, com desvio padrão de 2,83. O caso que apresentou maior coeficiente é de uma aluna do curso de licenciatura em Matemática com *score* de 8,78, proveniente do turno da noite. Por outro lado, o caso com menor *score* possuía 0, de um aluno proveniente do curso de Administração, no turno da noite.

Ademais, podemos também analisar o tempo de permanência dos evadidos, mensurado em número de semestres, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Estatística Descritiva do Tempo de Permanência dos Evadidos do CAA/UFPE entre 2016.1 e 2017.2 (nº de semestres)

	Nº de casos	Média	Desvio padrão
Tempo de Permanência	69	3,82	3,05

Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE e do NTI/UFPE.

Como é possível ver na análise descritiva, a média de semestres de permanência dos casos de alunos evadidos corresponde a 3,82 semestres com desvio padrão de 3,05. O número de máximo de semestres para o grupo de evadidos é de 15 semestres, de uma aluna do curso de Química da noite. Em contrapartida, o caso com o número menor de semestre é de um estudante proveniente do curso de Administração do turno da noite.

Por fim, e não menos importante, outra variável de relevância no fenômeno da evasão é o número de reprovação. Com o auxílio da tabela 3 é possível analisar esta informação.

Tabela 3 - Estatística Descritiva do Número de Reprovação dos Evadidos do CAA/UFPE entre 2016.1 e 2017.2

	Nº de casos	Média	Desvio padrão
Nº de reprovação	69	2,33	3,40

Fonte: elaborada pela autora (2018) a partir dos dados da DAE e do NTI/UFPE.

A informação acima apresenta, em média, um número de reprovação de 2,33 e desvio padrão de 3,40. Quando o desvio padrão está maior que a média é devido à grande variação dos casos. O caso com maior *score* tem 20 reprovações e está presente no curso de Química no turno da noite e, o menor caso com nenhuma reprovação está presente no curso de Física à noite.

Nesse sentido, os estudos de Sampaio et al. (2011) apontam que o baixo desempenho ao longo do curso pode ser reflexo de interesse, dificuldade ou adaptação e é outro fator que pode incidir sobre a evasão.

5.3 ANÁLISE MULTIVARIADA

5.3.1 Teste de balanceamento

A partir do banco de dados com 1.100 casos³ e das variáveis presentes indicadas pela literatura como importantes na probabilidade de permanência dos alunos, faz-se necessário um teste de balanceamento entre as variáveis independentes do modelo, a fim de descobrir se existe diferença significativa entre grupos antes da execução da análise de regressão logística.

Os testes de balanceamentos entre as variáveis independentes foram feitos comparando a quantidade e média entre os grupos de “bolsistas” e “não bolsistas” para as variáveis: sexo (variável dicotômica), raça (variável categórica), coeficiente de rendimento (variável contínua), tempo de permanência em semestres (variável discreta), número de disciplinas reprovadas (variável discreta) e renda (variável contínua). O resultado dessa análise se encontra na tabela a seguir.

³A diferença de 255 casos da análise descritiva para os testes de balanceamentos e da regressão logística se deu pela ausência de casos, no banco de dados, que não continham informações sobre raça (objeto de análise). Além disso, essas ausências são externas ao controle do pesquisador, ou seja, não podemos afirmar se as ausências são sistemáticas ou aleatórias. Portanto, para não gerar inconsistências nas análises, optamos por excluir esses casos.

Tabela 4 – Teste de Balanceamento entre as Variáveis Independentes

Comparação entre Grupos	Teste Estatístico	P-valor*
Sexo x bolsista e não bolsista	Chi-quadrado	0.51
Raça x bolsista e não bolsista	Chi-quadrado	0.00
Coefficiente de Rendimento x bolsista e não bolsista	Teste T de amostras independentes	0.00
Tempo de permanência em semestres x bolsista e não bolsista	Teste T de amostras independentes	0.00
Número de disciplinas reprovadas x bolsista e não bolsista	Teste T de amostras independentes	0.00
Renda x bolsista e não bolsista	Teste T de amostras independentes	0.00

Fonte: elaboração da autora (2018), a partir de dados da DAE e do NTI/UFPE.

*Nível de significância a 5%

Os testes de balanceamentos entre os grupos de bolsistas de não bolsistas com variáveis independentes demonstram que houve diferenças significativas ($p\text{-valor} < 0.05$) para as variáveis: coeficiente de rendimento, tempo de permanência em semestres, número de disciplinas reprovadas, raça e renda. Portanto, essas variáveis entrarão como controles no modelo logístico multivariado.

5.3.2 Análise da regressão logística

A seguir será feita um modelo de regressão logística para analisar a probabilidade da variável independente de interesse (*Bolsista*, assumindo '0' – não bolsista e '1' - bolsista) ocorrer na variável dependente (*Evasão*, sendo '1' – evadido e '0' – não evadido), controlada pelas

demais variáveis verificadas no teste de balanceamento. A tabela 5 sumariza as informações do modelo de regressão logística.

Tabela 5 – Coeficientes da Regressão Logística da Evasão +

Variáveis	Odd ratio	Modelo 1	
		Erro padrão	Sig.
Bolsista	0.446	0.339	0.01**
Coeficiente de Rendimento	0.559	0.064	0.00***
Cor Preta	2.212	0.480	0.1*
Tempo de permanência	1.174	0.077	0.01**
Nº de disc. Reprovadas	0.890	0.065	0.1*
Renda	1.000	0.001	1.00
Constante	1.485	0.484	1.0
N	1.100		

Fonte: elaboração da autora (2018), a partir de dados da DAE e do NTI/UFPE.

+VD: Evasão (0 – Não evadido, 1 – Evadido).

*** p-valor < 0.01, **p-valor < 0.05, *p-valor < 0.1.

Obs.: O nível de significância considerada para este modelo de regressão logística é de um p-valor < 0,05, que são representadas pelos símbolos ‘***’ e ‘**’. Segundo Figueiredo Filho et al. (2013), nas ciências sociais admitem-se p-valor menor (5%) como critério para rejeitar a hipótese nula, ou seja, de que não há efeito.

No modelo 1, a análise estatística da regressão logística sugere que 3 variáveis foram significativas, sendo elas: bolsista (p-valor < 0,01), coeficiente de rendimento (p-valor < 0,001) e tempo de permanência (p-valor < 0,001), quando controlada pelas demais variáveis do modelo.

Portanto, interpretando os *Odd ratio*⁴, ser bolsista (ou contemplado pelo programa de assistência), em comparação a não bolsista, há uma redução na chance de evasão em 55,4%. Os estudos de Sacaro; França; Jacinto (2015) confirmaram esse resultado esperado em relação ao efeito do benefício sobre os estudantes socioeconomicamente vulneráveis quanto à diminuição da evasão nesse grupo.

Corroboram também os estudos de Vitelli (2010) ao identificar que o risco de evasão era menor entre os estudantes que recebiam algum tipo de auxílio financeiro da IES para manterem-se no curso.

Por sua vez, a probabilidade de evadir também se reduz em 44%, quando maior o coeficiente de rendimento. Estudos evidenciam que existe relação entre desempenho acadêmico e evasão, ou seja, estudantes com melhor desempenho tem mais probabilidade de permanecer nos seus cursos. Vitelli (2017) identifica que a evasão está associada ao desempenho acadêmico, quanto maior o desempenho menor as chances de evadir. Já os estudos de Machado et al. (2017) confirmam um impacto positivo do recebimento dos benefícios sobre o desempenho dos estudantes.

Por outro lado, quanto maior o tempo de permanência (em semestres) do estudante ocorre um aumento de 17% na probabilidade do estudante evadir. Vitelli (2017) aponta que quanto maior o tempo de permanência no curso aumentam as chances de evasão.

Esse conjunto de variáveis pode interferir no fenômeno da evasão, não apenas individualmente, mas também de forma integrada, identificando possíveis interações (VITELLI, 2017).

No modelo de regressão logística estimado, foi possível corroborar, como hipótese de pesquisa, que participar do Pnaes diminui a probabilidade de evasão no CAA, uma vez que o fato de ser contemplado pelo programa de assistência reduz a chance de evasão (ou não permanência) dos estudantes. É importante ressaltar que esses resultados poderão ser mais consistentes e robustos à medida se aumente o escopo temporal, de espaço e, conseqüentemente, o número de casos da análise.

⁴ Segundo Figueiredo Filho (2015), para interpretar os resultados do *odd ratio* em termos de probabilidade na regressão logística, é necessário seguir a seguinte fórmula: (*odd ratio* - 1) *100.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da democratização da educação superior, as políticas de acesso e permanência precisam andar lado a lado uma da outra, pois não é suficiente apenas criar as oportunidades de acesso e não garantir as condições necessárias para que os estudantes, principalmente os que pertencem às classes menos favorecidas, consigam permanecer e concluir seu curso com sucesso. Para esses estudantes conseguir entrar numa universidade pública representa um sonho e uma possibilidade real de transformar suas vidas.

No entanto, se não for oferecida a assistência necessária, esse sonho poderá se transformar num enorme sentimento de frustração, em virtude, das dificuldades enfrentadas tanto em relação aos recursos financeiros necessários a sua manutenção no curso, quanto em relação às dificuldades de adaptação acadêmica e necessidade de ter que conciliar trabalho e estudos.

Nesse sentido, o Pnae representa uma importante estratégia para superação dos obstáculos ao bom desempenho acadêmico e para redução da evasão, que para as IES representa um grande problema a ser combatido, devidos aos prejuízos que traz para os estudantes e para a instituição, comprometendo o desempenho institucional.

A literatura abordada nessa pesquisa aponta que as causas da evasão são diversas e podem estar relacionadas a questões pessoais dos estudantes e envolver fatores internos e externos a instituição. Em relação aos estudantes de baixa renda, as dificuldades financeiras podem representar uma das principais causas da evasão, assim, como também, questões relacionadas à adaptação ao ambiente acadêmico.

A Política de Assistência Estudantil tem como objetivo prover os recursos necessários para que os estudantes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tenham condições de desenvolver plenamente sua graduação e obterem um bom desempenho, reduzindo os índices de evasão e retenção. Dessa forma, avaliar a efetividade da política em relação ao alcance dos seus objetivos possibilita reorientar a tomada de decisões acerca de suas ações.

Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo principal analisar o impacto do Pnae na permanência dos estudantes no CAA/UFPE. Inicialmente, a pesquisa descreveu os estudantes elegíveis a política que se inscreveram no processo seletivo da assistência entre os semestres letivos de 2016.1 e 2017.2, com informações sobre: renda *per capita*, o tipo de ingresso e o curso. Os dados demonstraram que a política de inclusão regional no campus atrai o maior percentual de

estudantes, em torno de 90%, ingressam pela ampla concorrência.

Quanto à renda *per capita*, observamos um percentual expressivo de estudantes (90%) com renda *per capita* (entre R\$ 200,00 e R\$ 800,00), abaixo da prevista no critério da política, que é de 1,5 salários mínimos. O campus atende estudantes oriundos de localidades carentes, que precisam de apoio para conseguir se manter na universidade. Em relação aos inscritos por curso observamos uma distribuição equilibrada de estudantes, sendo o curso de *Design*, Administração e Ciências Econômicas os que concentram um percentual maior de estudantes inscritos e Comunicação Social e Medicina com o menor número de inscritos.

O estudo identificou também o perfil dos estudantes evadidos, totalizando 69 casos. Os resultados apontaram que a maior parte dos evadidos ingressa pelo Sisu, 84,06% dos casos e a apenas 15,94% por vestibular. Quanto à evasão por curso, o de Administração apresenta o maior percentual de evasão, 23,19%; seguido de Engenharia de Produção, 11,59% e de Ciências Econômicas, 11,59%; já os cursos com menores índices de evadidos são o de Comunicação Social, Engenharia Civil e Licenciatura em Física, sendo todos com 0,8%. Enquanto o curso de Medicina não apresentou nenhum caso de evasão de estudantes elegíveis ao PNAE nesse período.

Ressaltamos que o curso de Medicina no CAA dispõe do Setor de Apoio e Assessoria Psicopedagógico (SEAP) que entre suas atribuições está o acompanhamento pedagógico do curso e do estudante.

Entre os estudantes evadidos, verifica-se que 62,32% são do horário noturno; sendo 28,99% do regime integral. O CAA, fruto do Reuni, que prevê a ampliação da oferta de cursos noturnos, oferece a maioria dos cursos à noite, inclusive aqueles com maior percentual de evasão, citados acima. Já em relação ao sexo e raça, o maior percentual dos estudantes evadidos é do sexo masculino, e autodeclarados brancos e pardos.

Na análise do impacto da política de assistência estudantil sobre a evasão dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no CAA, principal objetivo dessa pesquisa, foi rodado o modelo de regressão logística, os resultados apontaram que ser contemplado pelo programa de assistência reduz em 55,4% as chances de evasão (ou não permanência) dos estudantes, corroborando com a hipótese da pesquisa. Os resultados apontaram ainda, que, quanto maior o coeficiente de rendimento, menor são as chances de evasão, a probabilidade reduz em 44%. Por outro lado, quanto maior o tempo de permanência (em semestres) do estudante, a probabilidade de evadir aumenta em 17%.

Apesar de os resultados da pesquisa terem conseguido confirmar a hipótese, ressaltamos que ocorreram algumas limitações quanto ao banco de dados, no tocante as informações disponíveis, tanto pela DAE, como pelo NTI, que não possuíam o número de ingressos por curso, não sendo possível calcular a taxa de evasão para as análises. Algumas informações apresentaram inconsistências e o ideal teria sido a construção do banco de dados em painel. No entanto, mesmo diante desta limitação no banco de dados, foi possível rodar o modelo de regressão logística e encontrar resultados consistentes.

Outra limitação da pesquisa foi ter utilizado apenas a abordagem quantitativa, acreditamos que pesquisas que envolvem métodos quantitativos e qualitativos conseguem resultados mais robustos, pois permitem apreender o objeto de estudo, por meio de perspectivas diferentes e ao mesmo tempo complementares.

Nesse sentido, sugerimos dar continuidade a essa pesquisa, possivelmente, em nível de doutorado, utilizando a abordagem quantitativa e qualitativa a partir da percepção dos gestores, docentes e estudantes da instituição em relação ao efeito da política sobre a evasão.

Por fim, esperamos que a presente pesquisa contribua para o desenvolvimento de uma prática de monitoramento e avaliação da política de assistência estudantil tanto no CAA como em outros centros da UFPE, no sentido de aprimorar e ampliar as ações propostas na política, de forma a possibilitar um bom desempenho acadêmico dos estudantes e a redução dos índices de evasão, uma vez que, os resultados demonstraram a importância da política para a permanência dos estudantes.

Acreditamos, com base nesses resultados, que um programa de apoio à permanência dos estudantes, tanto os elegíveis a política, como aqueles não elegíveis representa uma importante iniciativa no combate a evasão.

7 RECOMENDAÇÕES À GESTÃO

O Pnae constitui uma política focalizada, destinada para estudantes em situação socioeconômica vulnerável, que, a partir das políticas de ampliação do acesso tiveram oportunidades de ingresso numa instituição pública de Ensino Superior, são objetivos da política, prover os recursos necessários à permanência desses estudantes, buscando melhorar seu desempenho e reduzir os índices de retenção e evasão.

Dessa forma, é imprescindível para o alcance dos objetivos da política, que se realize o monitoramento e a avaliação dos seus resultados. Assim, a presente pesquisa buscou desenvolver uma avaliação do impacto do Pnae sobre a evasão dos estudantes do CAA, a fim de contribuir a cerca da efetividade da política na redução da probabilidade de evasão.

Quanto às contribuições do estudo, destacamos a construção de um banco de dados contendo 1.355 casos, elaborado a partir de dados dos discentes do CAA/UFPE que reúne os estudantes contemplados e não contemplados pelo programa de assistência estudantil entre os semestres 2016.1 a 2017.2. Para construção desse banco de dados utilizamos informações da DAE, da Proaes, e do NTI.

Os principais resultados apontaram que ser selecionado no Programa de Assistência Estudantil, ou seja, ser bolsista reduz a probabilidade de evasão. Dessa forma, constatamos que a política está alcançando seu principal objetivo.

Nessa direção, acreditamos que a Assistência Estudantil tem um papel estratégico na consolidação da democratização da educação superior ao garantir as condições necessárias para o estudante permanecer, com sucesso, no seu curso.

A Proaes reconhece que a assistência ao discente não se restringe apenas ao apoio financeiro e oferece um conjunto de programas e serviços voltados ao atendimento das mais diferentes vulnerabilidades (socioeconômicas, pedagógicas, psicoemocional), na perspectiva da integralidade. Conforme Silva et al. (2007) apesar da falta de recursos ser apontada como uma das principais causas da evasão é importante que se priorize as questões de ordem acadêmica, as expectativas em relação ao curso e a instituição.

Para o desenvolvimento de ações de combate a evasão e promoção da permanência é fundamental um trabalho integrado entre gestores dos centros, coordenações de curso, docentes e equipe técnica, tanto do setor da Assistência Estudantil, quanto da equipe Técnica Pedagógica do

Centro.

Os resultados apontaram que as variáveis: bolsista (ou contemplado pela política) coeficiente de rendimento e tempo de permanência podem interferir sobre a evasão, podendo agir isoladamente ou em conjunto. Dessa forma, um bom suporte pedagógico pode ser muito importante para que os estudantes superem as dificuldades encontradas durante a sua trajetória acadêmica, sobretudo em relação à melhoria no desempenho acadêmico com vistas à redução da retenção e da evasão.

Diante disso, elencamos recomendações ao Centro Acadêmico do Agreste, lócus da presente pesquisa, extensivas aos demais centros da UFPE, visando um melhor aproveitamento dos recursos materiais e humanos do campus, para possibilitar a implementação de estratégias e ações para garantir o acesso e as condições de permanência de todos os estudantes, preferencialmente, os que apresentam alguma vulnerabilidade.

1. Apoio à institucionalização do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) para fortalecimento do apoio e das ações no âmbito pedagógico que compõe as atribuições do setor.
2. Implementar e ampliar ações de formação continuada dos docentes e programas de qualificação didático pedagógica em parceria com o Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (Nufope).
3. Promover cursos de capacitação para equipe técnica pedagógica e equipe técnica da assistência estudantil.
4. Ampliar as ações de assistência estudantil com vistas às áreas e linhas temáticas consideradas essenciais pelo Fonaprace para o fortalecimento da política de assistência nas IFES.
5. Elaborar ações voltadas para minimizar o problema da evasão entre os estudantes com perfil no PNAE.
6. Promover, em parceria com o SEAP, orientações e assessoria pedagógica aos docentes.
7. Implementar, em parceria com o SEAP, programas de recepção, acolhimento, integração e orientação ao estudante ingressante.
8. Estabelecer um canal de diálogo com os alunos para escuta e acolhimento das principais demandas dos estudantes.

9. Oferecer assistência ao estudante quanto à orientação e planejamento dos estudos, incentivo e apoio a permanência.
10. Realizar cursos e/ou oficinas para atender os estudantes que apresentam dificuldades acadêmicas.
11. Implementar no CAA o Projeto Estudante Cooperador Pedagógico.
12. Elaborar e executar projetos de extensão com o envolvimento da comunidade estudantil.

Com relação ao monitoramento e avaliação da política no CAA e demais Centros acadêmicos da UFPE, as sugestões propostas são:

1. Aprimorar o gerenciamento de arquivos e informações relativos aos estudantes assistidos pelo PNAE e também dos demais estudantes do campus.
2. Criar e utilizar indicadores para realização do acompanhamento dos programas do PNAES, entre eles: rendimento acadêmico, reprovação, retenção, evasão, satisfação dos beneficiários, atendimento.
3. Realizar anualmente a avaliação da política de modo a verificar e divulgar seus resultados.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. M. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. In: **Serviço Social em Revista**, v. 5, n. 1, jul/dez. Londrina: UEL, 2002.

ANDRADE, A. M. J.; P. TEIXEIRA, M. A. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicoemocional de universitários. In: **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 512 – 628, 2017.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no Estudo sobre Avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 2009.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

BELLETTATI, V. C. F. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**. [Tese em Educação]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

BIAGI, M. C. **Pesquisa científica: roteiro prático para desenvolver projetos e teses**. Curitiba: Juruá, 2015.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis**. [Tese em Engenharia de Produção]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [Coleção Saraiva de Legislação]. (21a ed.). São Paulo: Saraiva.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior – SESu. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. In: **Relatório da Comissão Especial de estudos sobre evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**, Brasília: ANDIFES/ABRVEM/SESu/MEC, 152p. 1997.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.

_____. **Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001b.

_____. **Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasília, 2005.

_____. **Decreto n. 6.096, 24 de abril de 2007.** Instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

_____. **Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes. Brasília, 2010.

_____. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de ensino técnico e médio. Brasília, 2012.

_____. **Lei n. 13.0005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2014.

CASTRO, A. K. D. S. S.; TEIXEIRA, M. A. P. A evasão em um curso de Psicologia: uma análise qualitativa. In: **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 199-209, abr./jun. 2013.

CISLAGUI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um *framework* para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** [Tese em Engenharia e Gestão do Conhecimento]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de políticas públicas. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v.2, n. 2, p.78-100, 2012.

COSTA, S. G. **A Equidade na Educação Superior:** uma Análise das políticas de assistência **Estudantil.** [Tese em Sociologia]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

FAVERO, L. P. et. al. **Análise de dados:** modelagem multivariadas para tomadas de decisões. São Paulo: Elsevier, 2009.

FIGUEIREDO, A. C.; FIGUEIREDO, M. Avaliação Política e Avaliação de Políticas: um quadro de referência teórica. In: **Análise & Conjuntura.** Fundação João Pinheiro, v 1, n. 3, set./dez. 1986.

FIGUEIREDO FILHO, D. B. et al. When is statistical significance not significant? In: **Bras. Political Sci. Rev.**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 31-55, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-38212013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. Regressão logística em Ciência Política. In: **Curso Tópicos Avançados de Metodologia da Pesquisa.** Departamento de Ciência Política (DCP – UFPE), 2015.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Proposta do FONAPRACE para o Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior**, 2007.

_____. **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. ANDIFES, UFU, PROEX: 2012.

_____. **IV Perfil Socioeconômico e Cultural dos estudantes de graduação das Instituições de Ensino superior**. Brasília, 2014.

_____. **I Congresso de Assistência Estudantil**. Disponível em: <http://www.fonaprace.ufma.br/site/index.php/2018/06/29/andifes-defende-que-pnaes-passe-a-ser-politica-de-estado/2018>.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. [Dissertação em Educação]. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2005.

GUIMARÃES, A. S. Acesso dos negros as Universidades Públicas. In: **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003.

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

IBGE. Pesquisa: Cor da Pele influência relações pessoais. In: **Agência Estado**, 2011. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/cor-da-pele-influencia-relacoes-pessoais-diz-ibge-axowtq32cngd1u9fhiqin9lce/>. Acesso em: 13 out. 2018.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Brasília: INEMEC, 2016, 2017.

KING, G. Replication, replication. In: **OS: Political Science & Politics**, v. 28, n. 3, p. 444-452, 1995.

KOWALSKY, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia dos direitos**. [Tese em Serviço Social]. Porto Alegre: Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do sul, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOBO, M. B. C. M. **Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos gerais das causas e soluções**. 2006.

_____. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Cadernos, n. 25, 2012.

MACHADO, G. C. et. al. Avaliação do impacto dos benefícios PNAES sobre o desempenho

acadêmico o caso da Universidade Federal do Rio Grande. In: **III Simpósio de Avaliação do Ensino Superior**, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais. In: **Educ. Soc.** v. 27, n. 94, jan./abr. Campinas, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, 2009.

MEIRA, C. A. **A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.

PARANHOS, R. et al. A Importância da Replicabilidade na Ciência Política: o caso do SIGOBR. In: **Revista Política Hoje**, v. 22, n. 2. p. 213-229, 2014.

PENHA, J. B. P. **Monitoramento e avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito da UFPE – Campus Vitória de Santo Antão**. [Dissertação em Gestão Pública]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

PINTO, C. C. **Proposta para o Monitoramento e Avaliação estudantil na Universidade de Juiz de fora**. [Dissertação em Gestão e Avaliação]: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PINTO, C. C.; DAVID, M. V.; MACHADO, C. S. A Política de Assistência Estudantil no Brasil: O Caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. In: **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária (CIGU)**, Argentina, 2015.

RAASCH, R. A Gestão da Política de assistência Estudantil em uma Universidade Pública na Perspectiva de seus estudantes. In: **Anais do SIMPO**, 12 anos, p. 6, 2012.

RADAELLI, A. B. Estado e política educacional: reuni e a expansão do ensino superior público durante o governo Lula. In: **Jornada do HISTEDBR**. Cascavel, 23 a 25 out. 2013.

SACARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, A. P. Retenção e Evasão no Ensino Superior Brasileiro: uma análise dos efeitos da Bolsa Permanência do PNAES. In: **Anais do 44º Encontro Nacional de Economia**, Anpec, 2015.

SAMPAIO, B. et al. Desempenho no Vestibular, Background Familiar e Evasão: Evidências da Universidade Federal de Pernambuco. In: **Revista de Economia Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 287-309, 2011.

SAVIANI, D. A. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: **Poesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, ago./dez. 2010.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SESU. **Secretaria de Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no Ensino superior no Brasil. In: **Cadernos de pesquisa**. v. 37, n. 132, 2007.

SILVA, J. A. R. **Permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância em Administração**: contribuições para a gestão acadêmica. [Tese em Administração]. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

SOUZA, I. **Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina**. [Dissertação em Administração]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

TINTO, V. Stages of student departur: reflections on the longitudinal character of student leaving. In: **Journal of Higher Education**, v. 59, n. 4, 1975.

UFPE. **Causas da evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da UFPE**. Recife: Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan), 2016a.

_____. **Resolução nº 01/2016**. Regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Pernambuco. 2106b.

_____. **Processo Seletivo UFPE/Sisu 2016**. Recife, 2016c.

_____. Comissão Própria de Avaliação – CPA. Relatório de Auto avaliação Institucional Triênio 2015-2017. Recife, mar. 2018.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. In: **Ensino Em- revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, jul./dez., 2010.

VIANNA, I. L.; AMARAL, E. F. L. Utilização de metodologias de avaliação de políticas públicas. In: AMARAL, E. F. L.; GONÇALVES, Q. G.; FAUSTINO, S. H. R. (Org.). **Aplicação de Técnicas Avançadas de Avaliação de Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

VILLAS-BÔAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. In: **Revista Tempo Social**, v. 15, n. 1, 2003.

VITELLI, Ricardo Ferreira. Evasão em cursos de Graduação: Fatores Intervenientes no Fenômeno. In: **Congressos CLABES**. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamentos e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de

camadas populares. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, n. 32, maio/ago., 2006.

APÊNDICE A - PROGRAMAS E SERVIÇOS DISPONIBILIZADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (Pnaes) DA UFPE

Moradia estudantil – concessão de moradia nas residências universitárias ou auxílio financeiro para este fim nos Campi de Caruaru e Vitória.

Bolsa Nível – auxílio financeiro mensal para o estudante custear parte de suas despesas de locomoção, moradia, alimentação e acadêmicas.

Bolsa Emergencial – bolsa temporária concedida a estudantes de graduação que, por alguma questão recente e emergencial estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica e não podem suprir suas despesas para frequentar as disciplinas que estão em curso no semestre andamento.

Bolsa-permanência/MEC – auxílio financeiro concedido pelo MEC para os estudantes indígenas e quilombolas.

Auxílio-alimentação – isenção do valor das refeições no restaurante universitário de Recife e Caruaru ou auxílio financeiro para este fim.

Auxílio-creche – auxílio financeiro oferecido a estudantes que possuem filhos na faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses de idade.

Primisaes – auxílio financeiro para estudantes estrangeiros do Programa de Estudantes Convênio – Graduação (PEC-G).

Apoio Pedagógico – orientação e acompanhamento de desempenho acadêmico dos estudantes nos Campi de Recife e Caruaru.

Programa de Bem Estar Mental (Probem) – atendimento em psiquiatria, psicoterapia, psicopedagogia e orientação profissional aos estudantes, através de parceria com profissionais devidamente credenciados a UFPE.

Nase (Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante) – oferece atendimento em psicologia, psiquiatria, clínica médica, enfermagem, nutrição, serviço social e saúde sexual, além de psicopedagogia. Os atendimentos acontecem conforme agendamento realizado presencialmente ou por contato telefônico. O Nase não realiza atendimento em urgências, nestes casos os estudantes são orientados buscar as unidades de pronto atendimento (UPA) e os Serviços de Emergência Psiquiatra (SEP).

Projeto Estudante Cooperador Pedagógico – atividade de tutoria que consiste no

acompanhamento dos tutorados pelo tutor, e caracteriza-se pela oferta de apoio pedagógico, preferencialmente, aos discentes beneficiados da Assistência Estudantil Proaes/UFPE que apresentam dificuldades de aprendizagem não superadas nas aulas regulares (UFPE, Proaes, 2018).