

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO E
INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Henrique Augusto Prinhorato

**FATORES ACADÊMICOS E SOCIOECONÔMICOS NA PERMANÊNCIA
ESTUDANTIL DOS BOLSISTAS DO PROUNI: COMPARAÇÃO ENTRE OS
PERÍODOS PRÉ-PANDEMIA DE COVID-19 E DURANTE O ENSINO
REMOTO**

**Sorocaba/SP
2024**

Henrique Augusto Prinhorato

**FATORES ACADÊMICOS E SOCIOECONÔMICOS NA PERMANÊNCIA
ESTUDANTIL DOS BOLSISTAS DO PROUNI: COMPARAÇÃO ENTRE OS
PERÍODOS PRÉ-PANDEMIA DE COVID-19 E DURANTE O ENSINO
REMOTO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Pires

**Sorocaba/SP
2024**

Ficha Catalográfica

P952f Prinhorato, Henrique Augusto
Fatores acadêmicos e socioeconômicos na permanência estudantil dos bolsistas do Prouni : comparação entre os períodos pré-pandemia de Covid-19 e durante o ensino remoto / Henrique Augusto Prinhorato. -- 2024.
133 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. André Pires
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2024.

1. Ensino superior – Brasil. 2. Estudantes – Aspectos sociais. 3. Bolsas de estudo – Política governamental – Brasil. 5. Estudantes – Programas de assistência – Brasil. 6. Pandemia COVID-19, 2020. I. Pires, André, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Henrique Augusto Prinhorato

**FATORES ACADÊMICOS E SOCIOECONÔMICOS NA PERMANÊNCIA
ESTUDANTIL DOS BOLSISTAS DO PROUNI: COMPARAÇÃO ENTRE OS
PERÍODOS PRÉ-PANDEMIA DE COVID-19 E DURANTE O ENSINO
REMOTO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 09/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Pires
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. André de Holanda Padilha Vieira
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba

Dedico este trabalho aos jovens deste país: jovens que não têm a oportunidade que eu tive de ingressar na educação superior; jovens que têm a confiança quebrada desde o berço; jovens sem referências familiares e sociais para lhes mostrar o caminho; jovens que estão dentro de um sistema brutal de exclusão e reprodução das desigualdades.

AGRADECIMENTOS

Recentemente assisti um vídeo no qual o professor Rubem Alves, ao ser entrevistado por um estudante de pós-graduação, respondeu da seguinte forma a pergunta sobre como ele havia planejado sua carreira para alcançar tudo o que havia alcançado: “Só sou quem eu sou por que tudo que planejei deu errado”. Essa resposta me fez refletir, pois a maioria dos meus planos também não se concretizou como esperava. Embora esses descaminhos tenham sido desafiadores, reconheço que tiveram o papel importante em meu desenvolvimento, e os caminhos que não previ mostraram-se os melhores possíveis. Obviamente, não seria possível trilhá-los sem a ajuda de diversas pessoas.

Gostaria de agradecer as oportunidades dadas a mim pelo meu chefe e professor, Rafael Bunhi. Falo “oportunidades”, pois, ao mesmo tempo em que ele me possibilitou um emprego, me incentivou a ingressar no mestrado. Esses dois fatores permitiram que eu me aprofundasse prática e teoricamente no universo da educação superior brasileira. Não posso deixar de agradecer minha companheira de jornada, Francine. Quero tornar pública minha gratidão a ela, tanto pelo apoio psicológico e afetivo, quanto pelo incentivo que ela tem me dado desde o início desta jornada. Agradeço aos meus pais, que são as pessoas que mais se alegram ao me verem realizar meus sonhos. Agradeço, também, ao meu professor e orientador, que me ensinou muito mais do que as ementas dos componentes curriculares. Outras pessoas, com as quais não tenho contato desde a adolescência, foram importantes fontes de inspiração. Também dedico a elas o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Nas últimas décadas, observou-se um processo de massificação do ensino superior brasileiro, impulsionado, sobretudo, pelos Planos Nacionais de Educação e por uma cesta de políticas públicas de expansão e inclusão, como o Programa Universidade para Todos (Prouni). Embora a literatura acadêmica reconheça os avanços do Prouni no que se refere ao acesso ao ensino superior, ela também destaca fragilidades relacionadas à permanência estudantil. Além disso, nota-se a carência de estudos que tratem da permanência desses bolsistas no período pandêmico e do ensino remoto. A fim de preencher esta lacuna, este trabalho objetiva compreender os fatores acadêmicos e socioeconômicos na permanência estudantil dos beneficiários do Prouni na Universidade de Sorocaba (Uniso), comparando os períodos anterior à pandemia de Covid-19 e concomitante ao ensino remoto. Para isso, realizou-se um levantamento bibliográfico e um *survey* com 1.227 bolsistas do Prouni ingressantes na Uniso entre 2018 e 2021, obtendo-se 17,85% (n=219) de respostas. Inicialmente, as variáveis foram analisadas de forma isolada, por meio de gráficos e tabelas contingência. Em seguida, foi realizada uma Análise de Correspondência Múltipla, com o intuito de compreender as inter-relações das variáveis e de suas categorias. Os resultados mais relevantes indicam o aumento significativo das dificuldades de acesso às plataformas digitais, pedagógicas, de relacionamento com os colegas, e de material de estudo. As dificuldades psicológicas, porém, mostraram-se as mais relevantes durante o ensino remoto. Dificuldades de transporte, alimentação, financeiras e tempo para estudar diminuíram de um período para o outro. Ademais, notou-se que a presença de trabalho e renda e o background socioeducacional privilegiado atuaram como fatores de poucas dificuldades, que diminuíram ainda mais durante o ensino remoto, protegendo e reduzindo a probabilidade de evasão desse grupo. Por outro lado, a ausência de trabalho e renda e um background desprivilegiado atuaram como fatores de várias dificuldades, que se ampliaram durante o ensino remoto, aumentando a vulnerabilidade e a probabilidade de evasão desse grupo. Espera-se que esta pesquisa amplie o conhecimento acadêmico sobre a permanência dos bolsistas do Prouni e subsidie tanto as instituições como os formuladores de políticas públicas na criação políticas de permanência eficazes e direcionadas a esse grupo de estudantes.

Palavras-chave: ensino superior – Brasil; estudantes – aspectos sociais; bolsas de estudo – política governamental – Brasil; estudantes – programas de assistência – Brasil. pandemia COVID-19, 2020.

ABSTRACT

Over the past decades, a process of massification of Brazilian higher education has been observed, driven mainly by the National Education Plans and a range of public policies for expansion and inclusion, such as the University for All Program (Prouni). Although the academic literature recognizes the advances of Prouni with regard to access to higher education, it also highlights weaknesses related to student retention. In addition, there is a lack of studies addressing the retention of these scholarship holders during the pandemic period and remote learning. To fill this gap, this work aims to understand the academic and socioeconomic factors affecting the retention of Prouni beneficiaries at the University of Sorocaba (Uniso), comparing the periods before the Covid-19 pandemic and during remote learning. For this, a bibliographic survey and a survey with 1,227 Prouni scholarship holders who enrolled at Uniso between 2018 and 2021 were conducted, obtaining a response rate of 17.85% (n=219). Initially, the variables were analyzed in isolation, through contingency graphs and tables. Then, a Multiple Correspondence Analysis was performed to understand the interrelationships of the variables and their categories. The most relevant results indicate a significant increase in difficulties accessing digital platforms, pedagogical issues, relationships with colleagues, and study materials. Psychological difficulties, however, proved to be the most significant during remote learning. Transportation, food, financial, and study time difficulties decreased from one period to the next. Furthermore, it was noted that the presence of work and income and a privileged socio-educational background acted as factors of few difficulties, which decreased even more during remote learning, protecting and reducing the probability of dropout for this group. On the other hand, the absence of work and income and a disadvantaged background acted as factors of multiple difficulties, which expanded during remote learning, increasing the vulnerability and probability of dropout for this group. It is expected that this research will broaden the academic knowledge about the retention of Prouni scholarship holders and provide support for both institutions and public policy makers in creating effective and targeted retention policies for this group of students.

Key-words: higher education – Brazil; students – social aspects; scholarships – government policy – Brazil; students – assistance programs – Brazil; COVID-19 pandemic, 2020.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas por segmento.....	23
Gráfico 2 – Distribuição das bolsas Prouni por ano.....	34
Gráfico 3 – Razão entre o total de bolsas concedidas e o total de ingressantes na ES.....	36
Gráfico 4 – Bolsas do Prouni concedidas e ingressantes no ensino superior.....	36
Gráfico 5 – Distribuição por Região de Origem.....	66
Gráfico 6 – Distribuição por Raça/Etnia.....	67
Gráfico 7 – Distribuição por tipo de escola no ensino básico.....	67
Gráfico 8 – Distribuição por escolaridade dos pais.....	69
Gráfico 9 – Distribuição por situação financeira.....	70
Gráfico 10 – Distribuição por situação de trabalho.....	70
Gráfico 11 – Distribuição por áreas do conhecimento.....	72
Gráfico 12 – Distribuição por motivo de escolha do curso.....	73
Gráfico 13 – Distribuição por motivo de escolha da Uniso.....	73
Gráfico 14 – Distribuição por condições do local: 0 péssimo e 5 excelente.....	74
Gráfico 15 – Distribuição por qualidade da internet utilizada: 0 péssima e 5 excelente.....	75
Gráfico 16 – Distribuição por tipo de equipamento utilizado.....	75
Gráfico 17 – Distribuição por local de moradia.....	76
Gráfico 18 – Distribuição por quantidade de pessoas compartilhavam a moradia.....	76

Gráfico 19 – Distribuição por classificação da experiência com o ensino remoto.....	77
Gráfico 20 – Distribuição de respostas da questão “Você pensou em desistir ou adiar o curso por causa do ensino remoto?”.....	77
Gráfico 21 – Distribuição de respostas da questão “O Ensino Remoto afetou a qualidade da formação acadêmica?”.....	78
Gráfico 22 – Distribuição das respostas da questão “Você pretende dar continuidade aos estudos?”.....	79
Gráfico 23 – Teste de Cattell: Geral.....	84
Gráfico 24 – Categorias com contribuição acima da média: Condições de internet, equipamento e moradia.....	85
Gráfico 25 – Categorias com contribuição acima da média: Trabalho e Renda.....	87
Gráfico 26 – Categorias com contribuição acima da média: <i>Background</i> Socioeducacional.....	88
Gráfico 27 – Teste de Cattell: antes do ensino remoto.....	91
Gráfico 28 – Teste de Cattell: durante o ensino remoto.....	92
Gráfico 29 – Categorias com contribuição acima da média antes do ensino remoto: Trabalho e renda.....	94
Gráfico 30 – Categorias com contribuição acima da média durante o ensino remoto: Trabalho e renda.....	95
Gráfico 31 – Categorias com contribuição acima da média antes do ensino remoto: <i>background</i> socioeducacional.....	97
Gráfico 32 – Categorias com contribuição acima da média durante o ensino remoto: <i>Background</i> socioeducacional.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos décimos da população de acordo com percentual de concentração de renda.....	28
Tabela 2 – Distribuição do universo e da amostra por ano de ingresso.....	64
Tabela 3 – Distribuição de respostas por tipo de dificuldade: antes e durante o ensino remoto.....	80
Tabela 4 – Variáveis que mais contribuíram para a dimensão 1, 2 e 3.....	84
Tabela 5 – Variáveis que mais contribuíram para a dimensão 1 e 2: antes do ensino remoto.....	91
Tabela 6 – Variáveis que mais contribuíram para a dimensão 1 e 2: durante o ensino remoto.....	92
Tabela 7 – Categorias por variável da subseção 5.2.1, nomeada " Explorando as inter-relações das variáveis sociodemográficas e acadêmicas"	131
Tabela 8 – Descrição das variáveis ativas e suplementares da subseção 5.2.1, nomeada "Explorando as inter-relações das variáveis sócio-demográficas e acadêmicas"	133
Tabela 9 – Descrição das categorias por variável da subseção 5.2.2, nomeada "Fatores da permanência estudantil antes e durante o ensino remoto: delineamento dos perfis dos bolsistas do Prouni em função da probabilidade de evasão"	134
Tabela 10 – Descrição das variáveis ativas e suplementares da subseção 5.2.2, nomeada "Fatores da permanência estudantil antes e durante o ensino remoto: delineamento dos perfis dos bolsistas do Prouni em função da probabilidade de evasão"	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	21
2.1	<i>Desenvolvimento histórico e o atual cenário da educação superior brasileira.</i>	21
2.2	<i>O Programa Universidade para Todos: definição, evolução e concepções acadêmicas</i>	32
3	PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: MODELOS TEÓRICOS E O DEBATE NACIONAL	39
3.1	<i>Principais modelos teóricos</i>	39
3.2	<i>O debate acadêmico no cenário nacional</i>	44
4	UNIVERSIDADE DE SOROCABA: ERGUIDA PELA COMUNIDADE PARA ATENDER A COMUNIDADE	51
4.1	<i>Contextualizando historicamente a cidade de Sorocaba</i>	51
4.2	<i>Contextualizando historicamente a Universidade de Sorocaba</i>	54
4.3	<i>O perfil do estudante da Uniso</i>	58
5	RESULTADOS DA PESQUISA: DESCRIÇÃO DA AMOSTRA, EXPLORAÇÃO GERAL E DELINEAÇÃO DE PERFIS	62
5.1	<i>Descrição das características socioeconômicas e acadêmicas e a experiência do ensino remoto</i>	63
5.1.1	<i>Ano de ingresso</i>	63
5.1.2	<i>Sexo</i>	64
5.1.3	<i>Região de Origem</i>	65
5.1.4	<i>Políticas Afirmativas</i>	66
5.1.5	<i>Primeiro na Família</i>	68
5.1.6	<i>Jovens Trabalhadores</i>	69
5.1.7	<i>Carreira</i>	70
5.1.8	<i>Local das aulas, internet, equipamento e ambiente doméstico</i>	73
5.1.9	<i>Efeitos do ensino remoto e perspectivas futuras</i>	76
5.1.10	<i>Aspectos positivos e negativos do ensino remoto</i>	79
5.2	<i>Exploração geral e delineamento de perfil dos estudantes</i>	81

5.2.1	Explorando as inter-relações das variáveis sociodemográficas e acadêmicas....	82
5.2.2	Fatores da permanência estudantil antes e durante o ensino remoto: delineamento dos perfis dos bolsistas do Prouni em função da probabilidade de evasão.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	116
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO	119
	APÊNDICE C – RECATEGORIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E VARIÁVEIS 1	131
	APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS ATIVAS E SUPLEMENTARES 1	133
	APÊNDICE E – RECATEGORIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E VARIÁVEIS 2	134
	APÊNDICE F – DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS ATIVAS E SUPLEMENTARES 2	136

1 INTRODUÇÃO

Um antigo compositor cearense me dizia que o passado é uma roupa que não nos serve mais. É nesse sentido que se direcionam minhas concepções de justiça, política e sociedade. Não é como se não houvesse necessidade de se conservar as conquistas do passado, pois foram importantes para nosso progresso. Mas, no momento em que o conservadorismo atua em favor da manutenção das injustiças, e em alguns casos a favor da retroação dos avanços conquistados, é que o problema se manifesta. Mesmo nos casos em que as conquistas devem ser conservadas, elas devem se repaginar de tal modo que haja coerência com as novas demandas sociais. Entendo que tais demandas só deixaram de representar exclusivamente os interesses das classes dominantes a partir do momento em que a esfera pública passou ter maior representatividade de grupos minoritários do ponto de vista das relações de poder, embora não fossem necessariamente minoritários do ponto de vista quantitativo, de tal modo que discussões sobre a inequidade de oportunidades; desigualdade; racismo; consciência de classe; machismo e masculinidade hegemônica; discriminação de sexo e gênero; entre outras; passaram a ser promovidas. Tais discussões só poderiam ter acontecido em uma sociedade democrática e de direito, pois são elas a fonte das transformações que permitem que a humanidade progrida para um futuro mais justo.

Considero importante a manifestação da minha percepção de mundo neste preâmbulo, pois é partir dela que o objeto desta pesquisa é construído. Porém, antes de tratar dele especificamente, é conveniente esclarecer minha origem social e minha trajetória de vida, dimensões de extrema relevância para a discussão sobre destino educacional. E, como será mostrado, meu destino educacional está intrinsecamente relacionado a esta pesquisa.

O relato da história de vida da minha família destaca um aspecto importante da realidade brasileira, marcada por limitações de oportunidades educacionais e desafios socioeconômicos. Minha mãe e meu pai servem como exemplos representativos de uma geração que as confrontou. Ela, atualmente com 66 anos, teve que interromper sua educação no que seria hoje a 4ª série do ensino fundamental devido à necessidade de trabalhar; o que era comum na época, quando as prioridades muitas vezes se voltavam para a subsistência. Iniciou com o trabalho doméstico, mas posteriormente ingressou na linha de produção de uma fábrica de tecelagem em Votorantim/Sp. Quando se casou, aos 20 anos, engravidou e parou de trabalhar para cuidar da casa e dos filhos, uma realidade compartilhada por muitas mulheres naquele contexto histórico. Meu pai, hoje com 70

anos, também teve uma trajetória marcada por desafios. Ele deixou a escola no equivalente ao último ano do ensino fundamental e começou a trabalhar ainda na adolescência, no mesmo local em que minha mãe trabalhava. Após a falência da fábrica, se tornou vendedor ambulante de frios, percorrendo a cidade e a região de Sorocaba/Sp em uma Kombi e anunciando seus produtos por meio de um megafone. Durante mais de duas décadas ele sustentou a família com esse ofício. A chegada do quarto filho, eu, quando ele tinha 43 anos, e a experiência de três infartos, levaram-no a repensar sua vida: decidiu abandonar a venda de frios e se dedicar à música, uma paixão que cultivava desde a infância, e concluir o ensino médio. Ao longo de todos esses anos, minha mãe desempenhou um papel crucial na família, cuidando não apenas de seus filhos, mas também de netos e, agora, de bisnetos.

Do ponto de vista econômico, minha família sempre se esforçou para garantir o necessário, o que incluía alimentação, moradia e vestimenta; mas luxos, como roupas caras, carros novos, celulares, viagens e cursos eram inexistentes em nossa realidade. Minha educação básica foi realizada exclusivamente em escolas públicas, desde a creche até o ensino médio, e fui o primeiro da família a ingressar na educação superior. O processo de transição do ensino secundário para o terciário foi um marco em minha vida e trouxe consigo desafios consideráveis. A falta de tradição familiar no ensino superior resultou em uma ausência de orientação sobre escolha de carreira, cursos e instituições. A falta de direcionamento sobre a viabilidade de estudar em tempo integral ou conciliar trabalho e estudos causou confusão e incerteza; por diversas vezes fui confrontado com a sensação de estar perdido, desmotivado e carente de apoio. Além disso, enfrentei um dilema interno: a necessidade de trabalhar em empregos que não me interessavam contra o desejo de me dedicar aos estudos para obter um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ingressar na universidade. Essa tensão entre obrigações financeiras e aspirações acadêmicas foi uma luta constante. A dificuldade em planejar minha carreira também foi uma questão crucial. Meu interesse estava em áreas não disponíveis na região de Sorocaba/Sp, e a proximidade geográfica era um fator de restrição devido às limitações financeiras da minha família. Além disso, o processo de ingresso em universidades públicas era desafiador, mesmo com a existência da Lei de Cotas, as notas de corte eram elevadas; o acesso a recursos como tempo para estudar, apoio familiar e informações sobre programas de assistência estudantil eram cruciais para alcançar esse objetivo, mas muitas vezes escassos. A resposta que obtive ao abordar essas questões com minha família refletiu a pressão econômica predominante: a ideia de que a

prioridade deveria ser o trabalho antes dos estudos, com a necessidade de sustentar a si mesmo antes de buscar uma formação superior era a perspectiva predominante.

Este breve relato biográfico não tem a intenção de gerar autocomiseração, mas sim de lançar luz sobre uma realidade que acomete diversos jovens brasileiros. Jovens que, movidos por sonhos e ambições, deparam-se com as inequidades intrínsecas ao sistema. É a fim de diminuir injustiças como essa que acredito que a sociedade deve progredir, e não no sentido de perpetuar as vantagens daqueles que já são privilegiados. Para alcançar esse objetivo, as políticas públicas de ação afirmativa emergem como uma das ferramentas mais poderosas à disposição do Estado, e podem ser definidas como:

[...] todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas (Feres Júnior *et al.* 2018, p. 13).

Essas políticas, quando formuladas e implementadas de maneira adequada, têm o potencial de diminuir as disparidades de oportunidades que muitos enfrentam devido a suas marcações sociais. Embora possa haver críticas e desafios, é crucial reconhecer o papel essencial que elas desempenham na promoção da justiça social e na correção das desigualdades históricas. Como será visto no decorrer deste trabalho, o Programa Universidade Para Todos (Prouni) representa uma das políticas afirmativas para educação superior mais significativas em nosso país, uma vez que para muitas pessoas, inclusive para mim, ele se revelou a alternativa viável para o acesso à educação superior. No meu caso, isso se deu ao fato de que arcar com as despesas dessa etapa educacional no sistema privado estava fora de cogitação e a entrada em instituições públicas era uma tarefa complexa: além das notas de cortes serem mais altas, se eu entrasse dependeria exclusivamente da assistência estudantil, que nem sempre é suficiente, e não poderia conciliar o estudo com o trabalho, pois a maioria dos cursos disponíveis nas instituições públicas mais próximas exigia, na época, dedicação integral.

A relevância desse programa em minha trajetória foi tão significativa que quando surgiu a oportunidade de tê-lo como objeto de pesquisa no mestrado experimentei grande satisfação, pois poderia contribuir para a compreensão de seus resultados e desafios, bem como para seu aprimoramento. Inicialmente, o processo de transição de uma perspectiva de beneficiário para a de um pesquisador representou um desafio significativo, que envolveu a necessidade de se desvincular da posição de alguém emocionalmente

envolvido e adotar uma abordagem mais distante em relação ao objeto de estudo, a fim de analisá-lo de maneira científica.

A revisão da literatura revelou um amplo corpo de pesquisa acadêmica relacionada ao Prouni, sendo um dos tópicos predominantes de estudo a questão da permanência estudantil. No entanto, uma observação importante que emergiu foi a escassez de produção acadêmica sobre a permanência dos prounistas¹ no período da pandemia de Covid-19, especialmente na fase do ensino remoto. É importante ressaltar que essa primeira revisão, ainda na etapa de delimitação do objeto de pesquisa, foi realizada no decorrer do primeiro semestre de 2022. Tal observação se mostrou digna de reflexão, uma vez que a pandemia trouxe consigo uma série de desafios para a educação, incluindo a transição abrupta para o ensino remoto, o que afetou significativamente a experiência dos estudantes da educação superior. Após a conclusão da revisão da literatura, mostrou-se conveniente explorar mais profundamente essa lacuna na literatura, emergindo de forma clara o objetivo geral desta pesquisa: compreender os fatores acadêmicos e socioeconômicos na permanência estudantil dos beneficiários do Prouni da Uniso durante o ensino remoto, em comparação com o período anterior à pandemia de Covid-19. Pesquisas dessa natureza podem contribuir para o aprimoramento de políticas de inclusão, possibilitando que seus beneficiários perpassem suas formações de modo mais equânime, mesmo em tempos desafiadores como os da pandemia.

A escolha da Universidade de Sorocaba (Uniso) como *locus* de estudo ocorreu por diversos motivos. Primeiramente, há uma dimensão pessoal significativa na seleção desta instituição, pois a Uniso foi onde me graduei e atualmente estou em processo de formação na pós-graduação, no nível de mestrado. Além disso, sou funcionário da instituição. Essa ligação estreita e contínua com a universidade despertou meu interesse em desenvolver uma pesquisa que pudesse ter uma influência positiva sobre suas políticas institucionais de permanência estudantil. Ademais, há a dimensão da viabilidade prática, pois a familiaridade com a instituição facilitou o processo de autorização junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (Cep). A obtenção dos dados dos estudantes, necessária para contatá-los e realizar o estudo, também se mostrou mais acessível. A combinação dessas considerações fortaleceu a decisão de conduzir a pesquisa na Uniso.

Isto posto, para alcançar o objetivo geral foram estabelecidos quatro objetivos intermediários. O primeiro deles visou e esclarecer contexto sócio-histórico que propiciou a criação do Prouni. O segundo almejou explorar a literatura especializada sobre a

¹ Entende-se como prounistas os estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos (Prouni).

permanência estudantil no ensino superior, com ênfase nos estudos sobre o Prouni e a pandemia de Covid-19, especialmente durante o ensino remoto. O terceiro objetivo buscou contextualizar sócio-historicamente a Uniso e a cidade de Sorocaba/Sp. Por fim, o último objetivo teve como intuito compreender, a partir da perspectiva dos beneficiários do Prouni da Uniso, os fatores acadêmicos e socioeconômicos que influenciaram a permanência estudantil nos períodos anterior à pandemia e concomitante ao ensino remoto.

Em relação às hipóteses levantadas, não foi previsto o surgimento de problemas de permanência completamente inéditos. Em vez disso, antecipou-se que o ensino remoto teria o efeito de acentuar e tornar mais evidentes as questões que já existiam, porém, não eram tratadas com a devida importância. Entre elas, destacam-se a exclusão digital e as complexidades relacionadas à saúde mental e emocional dos estudantes. Nesse contexto, é razoável esperar que a pandemia tenha exacerbado problemas preexistentes, tornando-os mais visíveis e urgentes. A exclusão digital, por exemplo, pode ter se agravado com a transição para o ensino remoto, contrariando a ideia de que todos estavam conectados. Quanto à saúde mental e emocional, a pressão adicional causada pela pandemia, juntamente com a adaptação ao ensino remoto, pode ter aumentado o estresse e a ansiedade desses estudantes. Além disso, é plausível que a intensificação desses desafios seja observada de forma diferenciada de acordo com o sexo, raça/etnia e renda. Nesse sentido, questiona-se se as mulheres, sobretudo as negras, que frequentemente assumem maiores responsabilidades domésticas e de cuidado, são tão atingidas quanto os homens em contexto de choque externo. Questiona-se, também, se os beneficiários sem renda própria, dependentes de apoio financeiro de suas famílias, enfrentariam maiores riscos de evasão em virtude da pressão econômica para trabalhar. Ademais, supõem-se que os estudantes que estavam nos estágios iniciais de suas formações durante o ensino remoto enfrentaram maiores riscos de evasão do que seus pares em estágios mais avançados. Essas hipóteses fornecem uma estrutura para a análise dos fatores da permanência estudantil dos beneficiários do Prouni antes e durante o ensino remoto, e sugerem áreas de preocupação que merecem uma investigação mais aprofundada.

Após a definição dos objetivos, tornou-se evidente a necessidade de determinar um método de pesquisa adequado para alcançá-los. Dado o caráter exploratório e qualitativo desta pesquisa, optou-se por um levantamento bibliográfico como abordagem inicial, a fim de atender aos três primeiros objetivos intermediários. Para responder ao último objetivo intermediário, foi adotada uma abordagem diferente. Um formulário eletrônico foi elaborado e enviado por e-mail aos beneficiários do Prouni da Universidade

de Sorocaba, ingressantes entre os anos de 2018 e 2021. O envio do formulário foi acompanhado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a participação voluntária e o respeito aos direitos dos entrevistados. No que se refere à análise dos dados obtidos, esta foi conduzida em duas etapas. Primeiramente, as variáveis foram analisadas de forma isolada por meio de proporções em gráficos e tabelas. Posteriormente, as variáveis foram analisadas sob uma perspectiva interrelacional, por meio da Análise de Correspondência Múltipla (ACM), uma técnica de estatística multivariada específica para bases de dados categóricas. Desta forma, foi possível identificar (1) as principais dificuldades antes e durante o ensino remoto e (2) os perfis dos estudantes que apresentaram maior e menor vulnerabilidade e, conseqüentemente, probabilidade de evasão.

Além desta introdução, este trabalho se desdobrou em mais cinco capítulos. O segundo, intitulado "O Programa Universidade para Todos no contexto sócio-histórico da educação superior brasileira", tem por escopo aprofundar a compreensão sobre a atual configuração do ensino superior no Brasil, de modo geral, e do Prouni, especificamente. Neste capítulo, é traçada uma jornada pela evolução histórica desse sistema, destacando a transição de um sistema elitizado para um massificado. Ademais, é lançado um olhar crítico sobre o Prouni, desde sua gênese até as principais críticas que recebeu, além de explorar o estado atual da questão. No terceiro capítulo, intitulado "Permanência estudantil: modelos teóricos e o debate nacional" é empreendida uma revisão da literatura sobre permanência estudantil, apontando os principais modelos teóricos e como o debate sobre essa temática se desenvolve na academia brasileira, com enfoque nos bolsistas do Prouni, na pandemia de Covid-19 e no ensino remoto. Já no quarto capítulo, nomeado "Universidade de Sorocaba: erguida pela comunidade para atender a comunidade", é elaborada uma contextualização histórica tanto da instituição em que esta pesquisa foi realizada como da cidade na qual ela está inserida. Ademais, descreve-se o perfil discente da instituição. O quinto capítulo, "Resultados da pesquisa: descrição da amostra, exploração geral e delimitação de perfis", detalha o método da pesquisa, apresentando sua estrutura e abordagem. Nele, é oferecida uma descrição e caracterização geral da amostra, revelando suas características por meio de proporções apresentadas em gráficos e tabelas das variáveis obtidas a partir do formulário e dos dados fornecidos pela instituição. Também são apresentados os resultados do estudo. O primeiro são os aspectos positivos e negativos do ensino remoto em comparação com o período anterior à pandemia. O segundo é a exploração das inter-relações das variáveis sociodemográficas e acadêmicas. E o terceiro é o delineamento dos perfis dos estudantes que apresentaram maior e menor

probabilidade de evasão durante o ensino remoto. Para isso, será identificado o modo como as variáveis socioeconômicas e acadêmicas se associam às dificuldades de permanência enfrentadas pelos estudantes nos períodos anterior à pandemia e concomitante ao ensino remoto, atuando, ou não, como fatores de evasão. Por fim, o último capítulo, intitulado "Considerações Finais", atua como uma síntese e reflexão dos principais pontos abordados ao longo deste trabalho. Este capítulo revisita as questões centrais da pesquisa e oferece considerações sobre as hipóteses estabelecidas. Além disso, proporciona uma visão geral das descobertas mais relevantes e de seu significado, consolidando assim o conhecimento adquirido ao longo do estudo.

2 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Como exposto anteriormente, este capítulo objetiva analisar a configuração atual do ensino superior brasileiro, com ênfase no Prouni. Inicialmente, será realizada uma investigação sobre a evolução histórica do sistema educacional superior, destacando a transição gradual de um modelo elitizado para um modelo massificado, fruto de mudanças socioeconômicas, políticas e culturais enfrentadas pelo país ao longo das últimas décadas. Posteriormente, o foco se voltará para uma análise crítica do Prouni, desde sua implementação até os dias atuais, explorando seu papel dentro do contexto mais amplo do ensino superior brasileiro. Além disso, será conduzida uma revisão do estado atual da questão, examinando a produção acadêmica relacionada ao Prouni e abordando as críticas mais significativas que o programa recebeu ao longo do tempo, com destaque para questões relacionadas à permanência estudantil. Espera-se, ao final, proporcionar uma compreensão aprofundada da dinâmica do ensino superior no Brasil, de modo geral, e do Prouni, especificamente.

2.1 Desenvolvimento histórico e o atual cenário da educação superior brasileira

A história do Brasil demonstra que a educação sempre foi restrita a poucos. Cunha (2007), esclarece que nos primeiros séculos da Colônia, a formação superior universitária limitava-se à Universidade de Coimbra, em Portugal. Para seu ingresso a elite nacional se preparava por meio dos cursos de segundo grau das escolas de ordens religiosas, como a dos Carmelitas, dos Beneditinos e dos Franciscanos. Porém, a escola predominante era a dos Jesuítas da Companhia de Jesus, que também exerciam grande poder sobre a Universidade de Coimbra. Em meados do século XVIII, sob influência do Iluminismo, da revolução industrial e da economia capitalista, a universidade europeia passa por uma intensa reformulação. Portugal inseriu-se nesse cenário por meio das reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, que culminou na expulsão dos jesuítas da Colônia em 1759. Logo após, em 1808, ocorre a elevação da Colônia à categoria de reinado com a chegada de Dom João VI e sua família e, posteriormente, o processo de Independência do Brasil, em 1822.

Cunha (2007) defende que quando a realeza e a elite econômica portuguesa chegaram ao Brasil, toda estrutura educacional teve que ser reformulada, pois a partir desse momento era necessária uma educação voltada aos interesses nacionais. Dessa forma, o reinado de Dom Pedro I, o período regencial e o segundo reinado foram

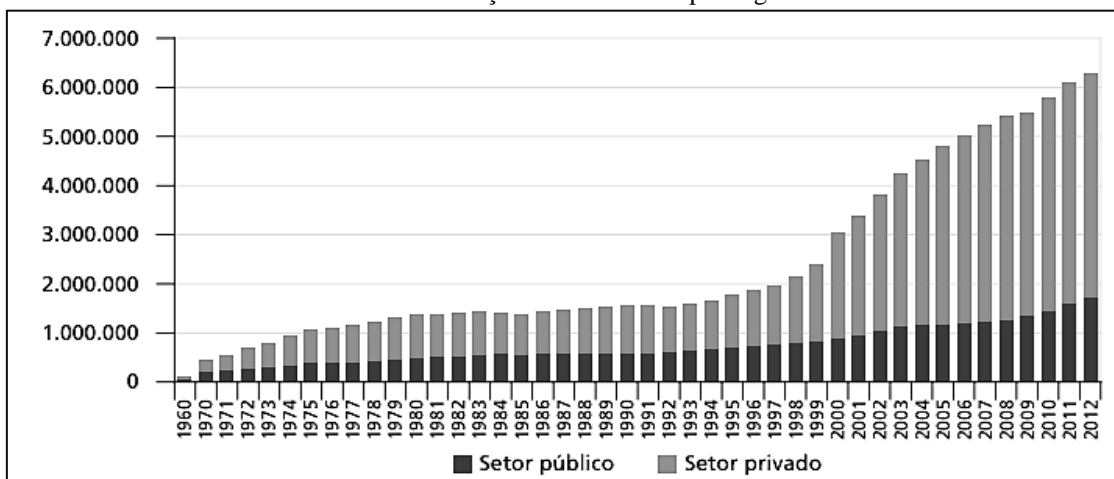
marcados por escolas superiores destinadas à formação de burocratas; militares; médicos; engenheiros; e profissionais liberais. Apesar de algumas tentativas de formação de uma universidade durante o Império, somente na República, em meados de 1920, foi criada a primeira universidade do Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), renomeada posteriormente, em 1937, como Universidade do Brasil (UB) e, em 1965, como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Teixeira, 1989). Portanto, pode-se estabelecer o momento de sua criação como o marco do início do Sistema Educacional Superior (SES) brasileiro como se configura atualmente.

Com base em Martins (2009), a expansão do SES brasileiro no século XX pode ser dividida em dois momentos: de 1920 a 1968 e após 1968. No primeiro momento, o segmento privado, em sua imensa maioria, não possuía fins lucrativos e teve uma organização e um crescimento semelhante às instituições públicas. Em meados dos anos 60, porém, estudantes, docentes e pesquisadores começaram a manifestar uma insatisfação com sua organização e com a incapacidade de absorção da demanda por educação superior, que aumentou em decorrência do aumento da taxa de conclusão do ensino médio, os chamados excedentes. Esses fatores foram importantes para pressionar os governos militares e implicaram a reestruturação no sistema educacional superior, ocorrida em 1968. Essa reforma objetivava expandir o sistema, porém com contenção dos custos financeiros. Sua concepção era a de que a educação superior deveria ter objetivos práticos, voltados para o desenvolvimento nacional e não deveria ser restrita ao público que era até então, ou seja, à elite nacional. Explicitamente, essa reforma não buscava favorecer a expansão das IES (Instituições de ensino superior) privadas com fins lucrativos, mas foi o que de fato aconteceu:

A adesão dos proprietários desses novos estabelecimentos aos valores do regime autoritário, assim como as alianças políticas subterrâneas que estabeleceram com os detentores do poder, criou condições vantajosas para a ampliação de seus negócios. Além de introduzir uma mentalidade empresarial no ensino superior, importaram também o controle de comportamento, com o qual estavam habituados a tratar os professores de seus colégios, e estabeleceram estreita vigilância ideológica no interior de suas instituições, impedindo a emergência da produção de um conhecimento crítico em seus estabelecimentos (Martins, 2009, p. 23).

Como consequência, as clivagens no SES brasileiro se intensificaram: de um lado havia as instituições direcionadas à pesquisa - preponderantemente públicas - e de outro as instituições voltadas ao ensino - majoritariamente privadas. Dessa forma o sistema expandiu-se a partir da década de setenta, como ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1- Evolução das matrículas por segmento.



Fonte: MARTINS, Carlos Benedito; NEVES, Clarissa Baeta; VIEIRA, Maria Manuel. Transformações recentes no ensino superior brasileiro. In: MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel. (Org.). **Educação Superior e desafios no novo século**: contextos e diálogos Brasil-Portugal. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018, p. 25-76. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q6yyv>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Nota-se que a expansão se intensificou a partir dos anos 2000. Uma das hipóteses para esse comportamento está relacionada à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Embora não tenha sido a primeira LDB – uma vez que já existiam a de 1961 e a de 1971 –, nem a primeira a mencionar a necessidade de um Plano Nacional de Educação (PNE) – já previsto pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 –, foi a partir dela que se iniciou efetivamente a criação do primeiro PNE.

A LDB de 1996 atribuiu à União, em colaboração com os Estados e Municípios, a responsabilidade de elaborar um plano nacional de educação. O primeiro só foi aprovado e regulamentado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência decenal e 23 metas e objetivos para o ensino superior, dentre eles: prover a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância; institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado; diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação; criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior; etc. (Brasil, 2001).

Dentro desse cenário, entre 2004 e 2012 especificamente, é desenvolvido um projeto de ampliação do ensino superior brasileiro que objetivou enfraquecer a barreira do acesso, alcançando um maior número de pessoas, principalmente os mais pobres, e

umentando a heterogeneidade do perfil socioeconômico. Como meio para atingir tal objetivo foi criada uma cesta de políticas públicas, que abrange a Lei das Cotas nas Instituições Federais em 2012; o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) em 2008; o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2010; e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) em 2001, reformulado em 2010. Além de programas, como o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) em 2012; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) em 2007; e o Programa Universidade Para Todos (Prouni) em 2005 (Ristoff, 2014).

Ristoff (2014) expõe que o período de maior expansão, no sentido de proliferação do número de instituições privadas, foi durante o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, de 1998 a 2002. Do ponto de vista da quantidade de matrículas, porém, Carvalhaes, Medeiros e Tagliari (2021), ressaltam que o período de maior expansão ocorreu durante o governo Lula-Dilma, de 2003 a 2016. Segundo os autores, essa expansão se caracterizou pela alta concentração de mercado nas grandes corporações educacionais: 5% das maiores instituições detiveram 60% das novas matrículas, que se traduziu em um incremento quantitativo de 4 milhões de matrículas, indo de 3,8 milhões em 2003 para 7,8 milhões em 2016.

Concomitante a esses programas e políticas é discutida a elaboração do PNE subsequente, com vigência de 2011-2020. Ele foi finalizado em 2010, pelo PL 8.035/2010, porém não se tornou lei. Apenas por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que foi estabelecido um novo PNE, com vigência até 2024, contendo 10 diretrizes e 20 metas (Brasil, 2014). A meta 12 possui 21 estratégias e é a principal para se compreender o ensino superior, pois busca “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público”.

Para seu acompanhamento foram criados três indicadores: o indicador 12A – Taxa Bruta de Matrícula na educação superior (TBM) – que é definida como a razão entre o total de pessoas que frequentam cursos superiores de graduação (independentemente da idade) e o total da população de 18 a 24 anos, deve ser superior a 50%; o Indicador 12B – Taxa Líquida de Escolarização na educação superior (TLE) – que é definida pela soma do percentual da população de 18 a 24 anos matriculada em cursos de graduação com o percentual da população de 18 a 24 anos que já concluiu a graduação, deve ser maior que 33%; e o indicador 12C – participação do segmento público na expansão das matrículas

no ensino superior – que busca saber qual foi o total de matrículas realizadas no segmento público em relação ao total de matrículas, a meta deve ser superior a 40%.

Observa-se, portanto, que os dois Planos Nacionais de Educação, especialmente o primeiro, em conjunto com a cesta de políticas de expansão e inclusão na educação superior foram importantes catalisadores da transição de um sistema elitizado para um sistema massificado, e os principais responsáveis pelo atual retrato do sistema educacional superior brasileiro. Conforme propõe Trow (2005), um sistema educacional é massificado quando atende entre 16% e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos; sua consolidação, porém, ocorre a partir de 30%. Caso o percentual seja menor que 16%, o sistema é elitizado e, se maior que 50%, é universal. Nota-se que essa proposta utiliza o conceito de Taxa Líquida de Matrícula (TLM): a razão entre a quantidade de jovens entre 18 e 24 anos que frequenta a educação superior sobre o total desse grupo etário.

Segundo a “Sinopse Estatística” do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2020 existiam 2.457 IES no Brasil, 12,37% públicas e 87,63% não públicas. Essas IES contavam com 8,68 milhões de matrículas, 22,54% nas públicas e 77,46% nas não públicas, distribuídas da seguinte forma: universidades com 4,71 milhões de matrículas, sendo 33,98% nas públicas e 66,02% nas privadas e comunitárias; os centros universitários tinham 2,34 milhões de matrículas, com 0,86% nas públicas e 99,14% nas privadas e comunitárias; as faculdades contavam com 1,40 milhões de matrículas, 8,29% nas públicas e 91,71% nas privadas e comunitárias. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) tinham 217.690 matrículas, 100% nas públicas.

Em relação à meta 12 do PNE vigente (2014-2024), tem-se, segundo o “Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2022” (Inep, 2022), que em 2021 o indicador 12A foi de 37,4% (12,6 pontos percentuais abaixo da meta), ou seja, do total de matriculados no ensino superior, apenas 37,40% estavam na faixa-etária de 18 a 24 anos. E em relação ao indicador 12B, tem-se um percentual de 25,5% (7,5 pontos percentuais abaixo da meta), em outras palavras: do total de jovens de 18 a 24 anos no Brasil, somente 25,5% estavam matriculados ou já haviam concluído esta etapa de ensino.

Analisar o ensino superior desconsiderando sua relação com a etapa antecedente não é a maneira mais adequada para compreendê-lo. Segundo o Censo Populacional de 2021, o número de estudantes no ensino médio brasileiro em 2020 foi de 7,77 milhões, com 935 mil (12%) no sistema não público e 6,83 milhões (88%) no sistema público. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) – que busca avaliar a qualidade

da educação nacional atribuindo notas que variam de 0 a 10 – demonstra que em 2019 o ensino médio da rede não pública obteve uma média de 6,0, ante 3,9 da rede pública.

Tendo em vista que a faixa etária considerada ideal para o início do ensino superior ser imediatamente subsequente à faixa-etária considerada ideal para a conclusão do ensino médio, entende-se que o intervalo entre a conclusão de uma e início da outra deve ser o menor possível. Dessa forma, a inter-relação entre ensino médio e superior pode ser melhor compreendida se essas informações forem relacionadas com os resultados da meta 12 do PNE. As indicações de que apenas 37,4% dos matriculados no ensino superior estão na faixa-etária de 18 a 24 anos (indicador 12A) – ou seja, 62,6% estão acima desta faixa-etária – e de que apenas 25,5% dos jovens entre 18 e 24 têm a escolarização considerada adequada a esta faixa-etária (indicador 12B) – ou seja, 74,5% dos jovens de 18 a 24 anos não estão matriculados e nem concluíram o ensino superior – nos dizem que a maior parte dos concluintes do ensino médio não prioriza ou não consegue ingressar na etapa subsequente de escolarização em um primeiro momento. Diversos fatores podem influenciar isso, como, por exemplo, o contexto socioeconômico que acomete a maior parte da população brasileira. Nesse sentido, o adiamento do ensino superior pode aparecer como reflexo da necessidade de trabalhar para se sustentar e ajudar no sustento da família.

Percebe-se, portanto, que um dos principais gargalos para alcançar a meta 12 do PNE é a quantidade de jovens que ingressam no ensino superior e o conclui na idade correta. Percebe-se, também, que o problema da educação, básica e superior, é indissociável do problema da pobreza e da desigualdade de renda, e enquanto esses problemas não forem mitigados as metas do PNE continuarão praticamente inalcançáveis. Trabalhos como o de Pires *et al.* (no *prelo*) corroboram essa afirmação ao ressaltarem a inalcançabilidade da Meta 12, decorrente, sobretudo, da sua coincidência com a crise política/econômica de 2015 e 2016 que implicou o encerramento de um ciclo econômico que conciliou expansão com inclusão e o início de um ciclo de exclusão e concentração, manifestado especialmente pelo desmantelamento das políticas de inclusão. Nesse sentido, os autores chamam atenção para a possibilidade da re-elitização do sistema educacional superior brasileiro.

As teorias sobre estratificação social da segunda metade do século XX entendiam a educação como uma variável intermediária entre a origem social e o destino de classe, de tal modo que quanto maior fosse o ganho de escolaridade maior seria a mobilidade social. Esta seria impulsionada pelo mérito, pelo esforço e pelas conquistas educacionais ao invés das características socioeconômicas. Nesse sentido, uma vez que o acesso à

educação fosse universalizado, a equidade social seria gradualmente alcançada (Barbosa; Pires, 2022).

A partir dessa visão, seria lícito supor que a expansão do sistema educacional superior brasileiro implicou diminuição da desigualdade socioeconômica. A “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, porém, não corrobora essa argumentação. Em 2020, a renda média per capita brasileira ficou em R\$1.349,00, com variações de acordo com a região: nordeste R\$ 891,00; norte R\$ 896,00; centro-oeste R\$ 1.504,00; sul R\$ 1.597,00; sudeste R\$1.623,00. O que mais chama atenção, porém, é que metade da população brasileira (105 milhões de pessoas) teve rendimento igual ou menor a R\$836,00, sendo que, na época, o salário-mínimo era de R\$1.044,00. Observa-se que dentre esses 50%, 21,9 milhões de pessoas (20,85%) tinha renda de até R\$261,00; 61,4 milhões de pessoas (58,47%) entre R\$261,00 e R\$522,00; e 22,1 milhões de pessoas (21,05%) entre R\$522,00 e R\$836,00. Na outra ponta, apenas 7,2 milhões de pessoas (3,4%) tiveram rendimento acima de R\$5.255,00. De forma complementar a esses dados, a Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos elaborada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), demonstrou que em dezembro de 2020 o rendimento mínimo para a manutenção de uma família de quatro pessoas seria de R\$5.304,90 ou R\$1.326,23 per capita.

Essas informações demonstram a situação da pobreza no Brasil. Analisá-las isoladamente, porém, pode dar a entender que o Brasil é um país pobre, o que não exatamente verdade: reportagem publicada por Alvarenga (2022) no g1, demonstra – segundo um levantamento feito em 2022 pela agência de classificação de risco Austin Rating – que o Produto Interno Bruto brasileiro foi o 7º maior do mundo entre 2010 e 2014 e em 2021 foi o 13º. Portanto, para entender a pobreza no Brasil o olhar deve-se direcionar para a forma como a renda está concentrada. Com esse objetivo, dois indicadores foram utilizados pelo IBGE na Síntese: o coeficiente de Gini e o Índice de Palma. O primeiro foi desenvolvido por Corrado Gini, e é uma medida em que 0 representa total igualdade e 1 total desigualdade. Em 2020 esse índice foi igual a 0,524. Já o segundo, criado por Gabriel Palma, busca compreender a desigualdade por meio da razão entre o rendimento nacional bruto dos 10% mais ricos e o rendimento nacional bruto dos 40% mais pobres. Se o resultado for igual a 1, significa que o rendimento entre os dois grupos foi igual, se for igual a 2, significa que o rendimento dos 10% mais ricos foi o dobro do rendimento dos 40% mais pobres, e assim sucessivamente. Em 2020, o Brasil ficou em 3,71. Isso é ilustrado na Tabela 1, em que a população é dividida em dez

décimos de acordo com seus rendimentos e organizada de forma crescente. Cada um desses décimos possui um percentual de concentração da renda. É visto que 76,20% da renda está concentrada nos últimos quatro décimos, sendo 41,60% no último.

Tabela 1 - Distribuição dos décimos da população de acordo com percentual de concentração de renda.

<i>Décimos da população</i>	<i>Percentual de concentração de renda</i>
Até 10%	0,90%
Mais de 10% a 20%	2,40%
Mais de 20% a 30%	3,40%
Mais de 30% a 40%	4,40%
Mais de 40% a 50%	5,60%
Mais de 50% a 60%	7,00%
Mais de 60% a 70%	8,40%
Mais de 70% a 80%	10,80%
Mais de 80% a 90%	15,40%
Mais de 90%	41,60%

Fonte: Adaptado de: IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise da condição de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101892>. Acesso em: 13 ago. 2023.

Como indicado na própria Síntese, a principal fonte para a criação desses indicadores foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-contínua). Porém, como exposto por Souza (2016), apesar da Pnad-contínua ter sua importância internacionalmente reconhecida, ela possui limitações para a obtenção de informações precisas sobre os rendimentos dos centésimos mais ricos, havendo, portanto, uma chance desses indicadores estarem subestimados. O autor analisa os valores declarados no Imposto de Renda da Pessoa Física de 1926 a 2013 daqueles pertencentes aos 1% mais rico da população. Com esses dados tributários foi possível corrigir os Índices de Gini, expondo que as mudanças na distribuição de renda no Brasil ocorreram na base ou no meio da pirâmide social e quase nada na camada superior. O resultado demonstrou que a concentração de renda dos 1% mais ricos no Brasil variou entre 20% e 25% nesses oitenta e sete anos, e em 2016 era de 23%. Para efeito de comparação, dentre os países considerados mais igualitários, como França e Japão, entre 1970 e 1975 o percentual de concentração de renda dos 1% mais ricos era de 8,5% e 7,8% respectivamente, enquanto no Brasil era de 24,6%. Entre 2010 e 2015 era de 8,8% e 9,5% respectivamente, enquanto no Brasil era de 23,2%. Em 2015 os cinco países com menor concentração de renda eram a Dinamarca com 6,4%, Países Baixos com 6,4%, Suécia com 7,1%, Noruega com 7,8% e Nova Zelândia com 8,1%. Esses dados expõem que, dentre os países com dados relativamente confiáveis, o Brasil está entre os mais desiguais e, devido ao comportamento estável da desigualdade, há motivos para supor que

atualmente o percentual de concentração do 1% mais rico não esteja distante da média histórica.

Observa-se, portanto, que a compreensão sobre estratificação social que entende o acesso à educação como meio de mobilidade social, que tem em seu bojo o mérito como principal variável, não possui respaldo com os dados da realidade; algo que Boudon (1974) já havia chamado atenção. Estudos recentes, como o de Carvalho e Ribeiro (2019), mostram que a expansão do acesso à educação superior no Brasil foi acompanhada por uma estratificação horizontal. Isso significa que apesar de termos saído de um sistema elitizado para um sistema massificado, a pobreza e a desigualdade continuaram a ser, como exposto por Dias Sobrinho (2010), o principal fator de exclusão educacional. A diferença é que em um sistema elitizado os pobres são excluídos de tal modo que raramente acessam o ensino terciário, ou seja, a estratificação é vertical, enquanto em um sistema massificado os mais pobres têm maiores possibilidades de acesso, mas essas possibilidades variam de acordo com a origem social e marcações sociais. Almeida (2012, p. 209) esclarece:

Obras de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, naquela época, funcionaram como análises que demonstravam a cautela com a qual deveria ser apreciada a expansão do ensino então em curso, devido à questão das oportunidades diferenciadas de acordo com a origem social do estudante. Discutiam as estratégias mobilizadas pelas frações de classe dominantes em sua luta para manter ou reconverter o prestígio simbólico e material dos diplomas face à entrada de segmentos que até então não circulavam nos ambientes universitários. Em termos de sistematização no âmbito sociológico, extrai-se que esses estudos e pesquisas realizadas apontarão os vários entraves que interromperam e interrompem fortemente o desejo de acesso e permanência dos segmentos mais desprovidos culturalmente, relegando-os aos ramos e carreiras de menor prestígio, geralmente envoltas em processo de desclassificação simbólica.

Senkevics (2021) reforça esse argumento ao mostrar como as origens sociais dos mais ricos os “protegem”, pois o acesso ao ensino superior é praticamente garantido e independe da nota obtida no Enem ou vestibulares: caso não consigam acessar o ensino superior público, poderão acessar o ensino superior privado, que têm, em média, notas de corte menores. Já para os mais pobres, a principal possibilidade de acesso à graduação é por meio da nota obtida no Enem, seja para ingressar em uma instituição pública ou em uma instituição privada ou comunitária com bolsa. A contradição está no fato de que, em decorrência do acúmulo de desvantagens provindas da origem social, é bastante improvável que eles obtenham notas altas e, mesmo quando obtêm, se direcionam aos cursos e/ou instituições de menor seletividade e prestígio social, ocupando, assim, as profissões menos prestigiadas e com menores salários. Na prática observa-se que tanto o

bônus quanto, principalmente, o ônus da meritocracia pesa muito mais sobre os mais pobres do que sobre os mais ricos.

Pesquisa realizada por Barbosa, Picanço e Pires (2022) dá sustentação a esse raciocínio. Por meio de análise do questionário socioeconômico do Enem do ano de 2016 do estado do Rio de Janeiro, considerando as variáveis cor/raça, ensino médio público ou privado, e a renda familiar, os autores notaram a existência de discrepâncias entre as instituições que aqueles dos menores estratos sociais desejam e as que eles conseguem ingressar. Em relação à motivação para fazer o Enem ter sido “ingressar na educação superior pública”, em todas as variáveis foi atribuído em torno de 90% de relevância máxima. Esse comportamento não se repetiu em relação à afirmação de que a motivação para fazer o Enem foi “ingressar na educação superior privada”, apresentando uma distribuição mais equilibrada: a variável renda familiar demonstrou que 20% dos jovens com maior renda familiar atribuíram relevância zero, enquanto para aqueles com menor renda familiar, o percentual foi de 10%. Do outro lado, em torno de 33% dos mais pobres, ante 27% dos mais ricos, atribuíram relevância máxima para esta questão. Por fim, em relação à afirmação de que a motivação para fazer o Enem foi “conseguir uma bolsa de estudos (Prouni, outras)”, 70,80% dos mais pobres atribuíram relevância máxima e 3,60% atribuíram relevância zero, enquanto entre os mais ricos 23,80% atribuíram relevância máxima e 33,90% atribuíram relevância zero.

Isso poderia ser uma característica restrita ao estado do Rio de Janeiro, porém não é o que indica a pesquisa feita por Pires (2015), em que foram analisados os microdados do Enem dos participantes do estado de São Paulo no ano de 2012. A pesquisa considerou as respostas do questionário socioeconômico daquela edição e essas respostas foram subdivididas em dois grupos e cada grupo em dois subgrupos: o primeiro grupo foi “Escolaridade dos pais”, com o subgrupo “pai ou mãe com até a 4ª série do ensino fundamental” e o subgrupo e “pai ou mãe com ensino superior ou pós-graduação”. Já o segundo grupo foi “Renda mensal da família”, com o subgrupo “até 1,5 salários-mínimos” e o subgrupo “acima de 20 salários-mínimos”. Em relação à afirmação de que a motivação para realizar o Enem foi “ingressar na educação superior pública”, o resultado mostrou que essa afirmação tinha relevância máxima para 77,4% daqueles com ao menos um dos pais com até a quarta série do ensino fundamental; 83,8% daqueles que tinham ao menos um dos pais com ensino superior ou pós-graduação; 78,2% daqueles com renda familiar de até 1,5 salários-mínimos; e 79,8% daqueles com renda familiar acima de 20 salários-mínimos. Em relação à afirmação de que a motivação para fazer o Enem foi “conseguir uma bolsa de estudos (Prouni, outras)”, o resultado mostrou uma

relevância máxima para 88,1% daqueles ao menos com um dois pais com até a quarta série do ensino fundamental; 54,7% daqueles ao menos com um dos pais com ensino superior ou pós-graduação; 88,7% daqueles com renda familiar de até 1,5 salários-mínimos; e 19,9% daqueles com renda familiar acima de 20 salários-mínimos.

Isso posto, fica nítido que apesar de existir um grande desejo pelas IES públicas entre os jovens dos menores estratos socioeconômicos, o ingresso no ensino superior muitas vezes só é possível por meio das IES não públicas que oferecem bolsas de estudos totais ou parciais, como o Prouni. Aqueles que não conseguirem bolsa de estudo terão que “dar um jeito” de pagar as mensalidades e, nessa situação, o valor das parcelas torna-se determinante. Isso pode explicar, parcialmente, a esmagadora expansão das instituições privadas, especialmente das que buscam lucro com mensalidades baixas, pois, além da nítida incapacidade de absorção do sistema público, não são todas as pessoas que têm as condições necessárias para frequentá-lo. Nas IES públicas, dependendo da carreira escolhida, os processos de seleção são mais concorridos e, mesmo com a criação da Lei de Cotas, o atraso causado pela baixa qualidade do ensino básico público é um fator de complicação. Junto a isso, muitos desses jovens necessitam trabalhar para se sustentar e ajudar no sustento da família, e como os cursos nas instituições públicas são majoritariamente integrais, deixam de ser uma opção. Tudo se torna mais complicado quando não há uma instituição pública próxima, pois 304 podem não ser suficientes para cobrir um território da magnitude do Brasil.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído com o objetivo de atenuar essas dificuldades. Conforme delineado no artigo 3º do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, as ações de assistência estudantil devem ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, bem como no acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Ademais, o artigo 5º do referido Decreto estabelece que terão prioridade de atendimento “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior”. Um dos principais objetivos do PNAES, conforme o artigo 2º, é “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior”. Leonardi, Rosa e Andreatza (2024) destacam que este objetivo foi alcançado de maneira satisfatória, visto que o Programa reduziu a necessidade de os estudantes oriundos de escolas públicas e com baixa renda familiar conciliarem estudo e trabalho, permitindo-

lhes dedicação integral aos estudos e, conseqüentemente, diversificando o perfil dos estudantes das Ifes (Instituições Federais de Ensino Superior). Adicionalmente, houve um aumento na participação de estudantes negros, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência. O sucesso do programa é em grande parte atribuído à sua execução descentralizada, permitindo que cada universidade adapte os recursos às suas necessidades específicas, respeitando a autonomia institucional e otimizando a gestão das ações assistenciais. No entanto, os autores ressaltam que o PNAES enfrenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a fragilidade institucional decorrente de sua implementação via decreto, o que torna o programa suscetível a mudanças políticas e descontinuidades. Além disso, os recursos disponíveis são frequentemente insuficientes para atender a todas as demandas, sendo necessário o apoio de programas complementares, como o Programa Bolsa Permanência (PBP). Outro problema identificado é o critério de renda familiar para acesso aos benefícios, que pode excluir estudantes que enfrentam dificuldades financeiras, mas não possuem renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

Observa-se, portanto, que o segmento público possui uma cesta de políticas públicas de acesso à educação superior mais ampla do que o segmento não público: no que se refere à inclusão, possui a Lei de Cotas, e no que se refere à permanência, conta com o PNAES e o PBP. No segmento não público, por outro lado, as políticas são focadas apenas na inclusão, com o Fies e o Prouni. Este último, embora ofereça uma bolsa permanência de R\$700,00, a restringe aos estudantes matriculados em cursos integrais, como Medicina. Mesmo nesse cenário, o Prouni se destaca como uma das principais políticas de inclusão para os estratos socioeconômicos mais baixos no segmento.

2.2 O Programa Universidade para Todos: definição, evolução e concepções acadêmicas

O Prouni foi instituído em 13 de janeiro de 2005 pela Lei nº 11.096, com o objetivo de conceder bolsas de estudos nos cursos de graduação para pessoas pertencentes aos menores estratos socioeconômicos. Para aqueles na faixa de renda familiar per capita de até três salários-mínimos, podem ser oferecidas bolsas parciais de 50%. Para aqueles na faixa de renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo, podem ser oferecidas bolsas integrais. O benefício é concedido mediante a nota obtida no Enem e, inicialmente, apenas o candidato que cursou o ensino médio em escola pública ou em escola particular na condição de bolsista integral poderia ser atendido (Brasil, 2005). Porém, a partir da Lei

n. 14.350, de 25 de maio de 2022, os estudantes de escolas particulares que não são bolsistas passaram a poder usufruir do programa (Brasil, 2022).

Nos termos do art. 5º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, fica estabelecido que para determinada instituição aderir ao Prouni, um termo deve ser assinado. Esse documento tem vigência decenal e oferece duas opções de adesão: 1) oferecer no mínimo uma bolsa integral para o equivalente a 10,7 estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do período letivo anterior; 2) oferecer uma bolsa de estudo integral a cada 22 estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos atinja o equivalente a 8,5% da receita anual dos períodos letivos que já tenham bolsas do Prouni efetivamente recebidas (Brasil, 2005). No artigo 2º, inciso III, é determinado que o Prouni também será destinado “ao professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda”. No artigo 7º, Inciso II, são estabelecidas políticas de ação afirmativa por meio de cotas para pessoas com deficiência e autodeclaradas pretas, pardas e indígenas. No parágrafo primeiro, é determinado que as cotas devem ser “no mínimo igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE” (Brasil, 2005).

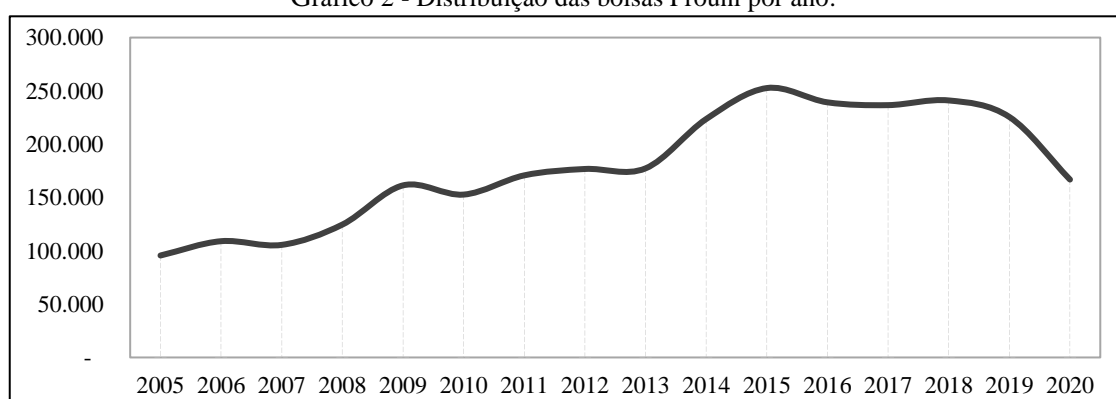
Seu financiamento é por meio de renúncia fiscal dos principais impostos federais: o Programa de Integração Social (PIS); o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público (PASEP); a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS); o Imposto Sobre a Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); e a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL). Os “Demonstrativos de Gastos Tributários que acompanham os Projetos de Lei Orçamentária Anual”, previram um gasto tributário de R\$2,66 bilhões para o programa em 2020. Essa prática, porém, não começou com o Prouni: desde a Constituição Federal de 1967 a isenção fiscal sobre a renda, patrimônio e serviços é meio de financiamento das instituições de ensino de qualquer natureza, e a única contrapartida era o reinvestimento de seus superávits na manutenção e expansão de suas atividades, não havendo exigências em relação às bolsas de estudo (Carvalho, 2011). A única forma de conseguir bolsa parcial ou integral era por meio dos vestibulares concedidos pelas próprias instituições, prática relativamente comum na época.

A Constituição Federal de 1988 separa as instituições com fins lucrativos das sem fins lucrativos, estas últimas podendo ser classificadas como comunitárias, confessionais

e filantrópicas. Carvalho (2011), argumenta que a LDB de 1996 introduziu um novo modelo de instituição, nomeado “particular em sentido estrito”, com o objetivo de distinguir as instituições que atuavam de fato como empresas privadas das demais. As instituições alocadas no segundo grupo – comunitárias, confessionais e filantrópicas – continuaram a usufruir dos benefícios da isenção fiscal, ainda sem a obrigatoriedade de concessão de bolsas de estudos, enquanto as alocadas na primeira não. Essa mudança impactou diretamente os custos operacionais das instituições com fins lucrativos, o que aumentou o preço das mensalidades, diminuiu a demanda e aumentou a evasão. Dessa forma, no início dos anos 2000, as instituições sem fins lucrativos – “particulares em sentido estrito” – passaram a pressionar o governo para que houvesse uma ampliação dos gastos tributários que as incluísse. Diante disso, o Prouni foi instituído com o objetivo de exigir uma contrapartida maior das instituições sem fins lucrativos para que se beneficiassem das isenções fiscais e de incluir as instituições com fins lucrativos nos gastos tributários; ambas as situações tendo como contrapartida a concessão de bolsas totais e parciais para os estudantes advindos das camadas mais pobres da população brasileira.

Com o passar dos anos, o programa foi ganhando adesão e se destacando como política pública de inclusão. Desde sua criação até o ano de 2020, 2,86 milhões de pessoas pertencentes aos estratos mais vulneráveis socioeconomicamente foram beneficiadas. No Gráfico 2, observa-se que a quantidade de bolsas concedidas teve duas fases: a de expansão, de 2005 a 2015, e a de retração, de 2016 a 2020.

Gráfico 2 - Distribuição das bolsas Prouni por ano.



Fonte: Adaptado de: MEC. **Portal de dados abertos do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 13 ago. 2023.

Esse comportamento, como exposto por Oliveira (2018), pode estar relacionado às conjunturas socioeconômicas e políticas enfrentadas pelo país. A autora ressalta que durante os governos petistas havia uma concepção de política fiscal e econômica que

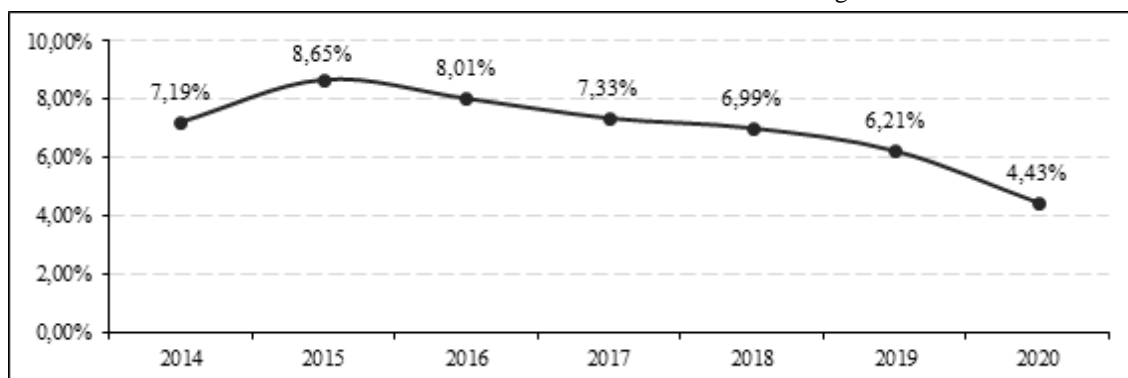
entendia o desenvolvimento econômico como consequência do constante investimento estatal; inicialmente poderia haver aumento dos gastos e das dívidas públicas, mas, em um segundo momento, o aumento do Produto Interno Bruto (Pib) diminuiria o percentual da dívida pública. Isso pode explicar a fase de expansão do Prouni: o aquecimento da economia ocasionaria maior demanda por ensino superior, o que aumentaria o número de bolsas concedidas. Ainda no segundo mandato de Dilma Rousseff, no início de 2015, é adotada uma política fiscal e econômica que contém em seu bojo a concepção de austeridade fiscal: a busca pela redução dos gastos públicos, inclusive os sociais, com o objetivo de atingir um equilíbrio fiscal. A pesquisadora argumenta que uma das suas consequências no curto prazo é o resfriamento da economia, por impactar negativamente tanto a percepção dos agentes econômicos como a ajuda àqueles mais dependentes do Estado. Após a saída de Dilma em março de 2016, o governo passa a ser exercido por Michel Temer; e a partir dele a política de austeridade fiscal atinge um novo patamar por meio da Emenda Constitucional nº 95, em que é instituída a “Lei de Teto de Gastos”, sancionada no final de 2016. Em 2019, inicia o governo de Jair Bolsonaro e a política de austeridade, sob tutela do ministro da economia Paulo Guedes, segue constante, assim como a crise política e econômica enfrentada pelo país desde 2015.

Em 2020, porém, há uma queda jamais vista na quantidade de bolsas concedidas: de 225 mil em 2019 vai para 166 mil, uma variação de -26,04%. A principal hipótese para esse acontecimento é o início da pandemia de Covid-19, o que é claramente perceptível ao cruzar as datas em que a pandemia começou a se intensificar no Brasil e no mundo com as datas do processo de seleção do Prouni: o processo de seleção dos candidatos para o Prouni foi iniciado em 28/01/2020 e finalizado em 23/03/2020, conforme destaca o Edital nº 71, de 13 de dezembro de 2019. No estado de São Paulo a quarentena foi oficializada por meio do Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020; diversas instituições de ensino superior, porém, suspenderam as atividades presenciais antes do decreto. No caso da instituição que esta pesquisa foi realizada, por exemplo, a suspensão foi implementada em 17/03/2021 (Focas, 2020).

Todas essas variáveis podem explicar a fase de retração de 2016 a 2020: o resfriamento da economia, potencializado pelas políticas de isolamento decorrentes da pandemia de Covid-19, diminuiria a demanda por ensino superior, o que diminuiria a quantidade de bolsas concedidas. É interessante destacar, porém, que essas características, especialmente as relacionadas à segunda fase, são ainda mais perceptíveis ao analisar percentual de bolsas do Prouni concedidas em relação ao total de ingressantes

na educação superior, que caiu significativamente a partir de 2015, como ilustra o Gráfico 3.

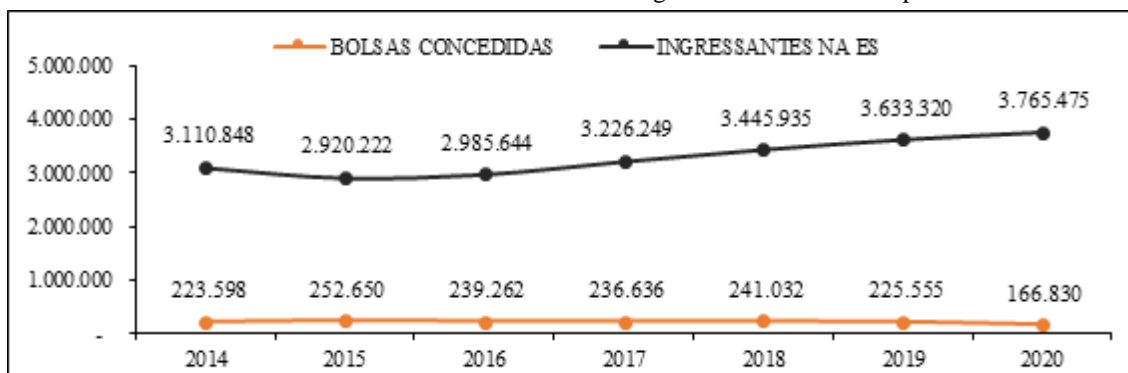
Gráfico 3 - Razão entre o total de bolsas concedidas e o total de ingressantes na ES.



Fonte: Adaptado de: INEP. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 13 ago. 2023.
MEC. **Portal de dados abertos do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 13 ago. 2022.

O Gráfico 4 acrescenta informações ao gráfico anterior ao ilustrar que, no período entre 2014 e 2019, a quantidade de bolsas concedidas permaneceu relativamente constante, com uma média de 236.456. No entanto, durante esse mesmo período, observou-se um aumento substancial no número de ingressantes na educação superior. O ano de 2020 testemunhou um aumento ainda mais acentuado nessa discrepância, tornando evidente que os ciclos de crises afetam as pessoas de maneira diferenciada, dependendo de sua posição socioeconômica.

Gráfico 4 - Bolsas do Prouni concedidas e ingressantes no ensino superior.



Fonte: Adaptado de: INEP. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 13 ago. 2023.
MEC. **Portal de dados abertos do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Dentro do contexto em que ocorreu sua implementação e desenvolvimento, o Prouni não deixou de ser objeto de estudo de diversos pesquisadores. Ao decorrer dos anos, entre ataques e defesas, suas produções formaram uma literatura especializada.

Como exposto por Pires e Ribeiro (2020), parte do que já foi produzido pode ser alocada em quatro grupos: (1) desenho do programa, especificamente a relação público/privado e massificação/democratização; (2) perfil dos ingressantes, principalmente no que se refere à escolaridade dos pais e às características socioeconômica dos alunos; (3) a permanência no ensino superior, em decorrência dos gastos com moradia, transporte, alimentação, diferenciação institucional entre cursos, preconceitos e conciliação com o trabalho; e, por fim, (4) o ingresso no mercado de trabalho e evasão. Em decorrência da inter-relação entre as temáticas desses grupos, dificilmente algum trabalho aborda exclusivamente uma, sendo mais comum haver a temática principal e uma ou mais temáticas secundárias.

Nos anos iniciais, as produções acadêmicas tinham um forte teor crítico, majoritariamente direcionado ao desenho do programa, especialmente ao processo de tramitação do Projeto de Lei no Congresso Nacional; às concessões fiscais; à discussão sobre o investimento público em instituições privadas; e à preocupação com a mercantilização em detrimento da democratização da educação superior.

Trabalho de Catani e Gilioli (2005, p. 65) trata da mercantilização:

O programa parece tentar aliar cidadania e privatização. Acaba fortalecendo ainda mais as IES privadas – pois expande o segmento através do aumento do número de matrículas (ao invés de fazê-lo prioritariamente no setor público, conforme determinava o PNE) – e alimenta a mercantilização da educação superior.

Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 137), discorrem sobre a dualidade público/privado, ao reforçarem que a expansão do acesso à educação superior deveria ser feita por meio do segmento público:

Ao invés de privilegiar as IES privadas, o governo poderia investir no setor público, capaz de democratizar a educação superior. Todavia, para cumprir a meta do PNE de ampliar de 9% para 30% da população de 18 a 24 anos no ensino superior até 2010, optou por conceder benefícios e não promover direitos.

Carvalho (2006, p. 988), faz uma crítica contundente à renúncia fiscal e ao benefício que isso proporcionou ao segmento privado, principalmente às IES com fins lucrativos. Segundo a autora, essa prática se caracterizaria como destinação de recursos públicos às instituições privadas, o que demonstra o caráter inconstitucional do Prouni:

[...] a concepção do programa fere o artigo 213 da Constituição Federal de 1988, como bem lembra Pinto (2004), uma vez que a Carta Magna não permite a destinação de recursos público para instituições com fins lucrativos e apenas admite bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio e, neste caso, para as instituições sem fins lucrativos.

Com o passar dos anos, decorrente do sucesso do Prouni como um programa que atende concomitantemente um número grande de estudantes carentes e possui baixo custo para o Estado (Ristoff, 2016), as críticas tornaram-se menos contundentes. As pesquisas passaram a analisar outras dimensões: o perfil dos estudantes; suas trajetórias; o desempenho acadêmico; a mudança na vida dos egressos; as dificuldades de permanência etc. Assim, a academia foi paulatinamente se convencendo da importância do Prouni como uma política pública que pode auxiliar no reparo da exclusão que esses grupos historicamente sofrem. Essa mudança de perspectiva pode ser observada pelos trabalhos posteriores dos autores mencionados anteriormente: Carvalho (2011, p. 18) diz que mesmo o programa sendo um estímulo à expansão das instituições privadas, ele “mudou a lógica de priorizar apenas o financiamento à oferta via mercado, na medida em que promoveu o acesso das camadas mais pobres sem contrapartida ou contraprestação de serviços”. Mello Neto, Medeiros e Catani (2019, p. 17), afirmam:

O ProUni tem se mostrado como um importante mecanismo na inclusão de alunos pertencentes aos menores estratos socioeconômicos no sistema de ensino superior brasileiro. Possivelmente único no mundo, o programa financia vagas ao ensino superior a estudantes que são, simultaneamente, dos menores estratos socioeconômicos e dos maiores estratos em desempenho escolar. De maneira outrora inesperada, os alunos mais pobres obtêm as melhores notas nas IES privadas que, em geral, são frequentadas por alunos das camadas mais ricas. De tal maneira, trata-se de uma situação que pode, e deve, ser melhor explorada por pesquisadores em todo o mundo.

Apesar da mudança de tom nas produções mais recentes, a literatura tem convergido para um fato que Catani e Gilioli (2005) já chamaram a atenção: o Prouni é uma política que garante o acesso, mas não a permanência no sistema educacional superior.

3 PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: MODELOS TEÓRICOS E O DEBATE NACIONAL

Este capítulo busca rever a literatura sobre permanência estudantil, detalhando os modelos teóricos clássicos, como o Modelo da Integração Estudantil e o da Afiliação Estudantil, e os modelos mais contemporâneos, como o modelo do Engajamento Estudantil; do Atrito do Estudante; do Envolvimento Estudantil; e o Modelo Integrado. Além disso, enfatiza-se como o debate sobre a permanência se desenvolveu na academia brasileira, especialmente a partir dos anos 2000 com o processo de expansão e massificação do sistema. Ademais, é dada especial atenção à discussão sobre permanência durante a pandemia e o ensino remoto, bem como referente aos bolsistas do Prouni. Por fim, é detalhada a revisão bibliográfica realizada no dia 13/03/2024. Espera-se, ao final, que o leitor esteja familiarizado com as principais conceituações teóricas sobre a permanência estudantil, bem como com suas aplicações à realidade brasileira, especialmente no caso dos bolsistas do Prouni e no contexto da pandemia de Covid-19.

3.1 Principais modelos teóricos

O debate acerca da permanência estudantil tem sido objeto de estudo desde o período pós-guerra, ainda na década de 1950. Ao longo dos anos, diversas teorias foram desenvolvidas a fim de explicar os motivos que influenciam os estudantes a decidir pela evasão de seus cursos e instituições. De modo geral, a literatura brasileira – Borges, Gouvêa e Barbosa (2022); Heringer (2023); Mendes (2020); Santos Junior e Real (2019) – aponta duas vertentes teóricas como as mais influentes na produção acadêmica nacional: a integração estudantil, delineada por Vincent Tinto (1975), e a afiliação estudantil, proposta por Alain Coulon (1980).

Inspirado na teoria do suicídio de Émile Durkheim, que estabelece uma relação entre esse fenômeno e a falta de integração do indivíduo na sociedade, a concepção da Integração Estudantil avança a tese de que estudantes insuficientemente integrados com colegas, funcionários e professores da instituição carregam consigo um sentimento de não pertencimento, aumentando a probabilidade de evasão (Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023). A contribuição de Tinto reside na ênfase dada às práticas institucionais, destacando ações empreendidas pelas instituições de ensino superior com o objetivo de assegurar a permanência do estudante, que não é compreendida como a simples retenção, ou não evasão, caracterizando-se como um processo de persistência ao longo do tempo e diante dos desafios, resultando, por fim, em um aprendizado efetivo. A permanência, portanto,

é compreendida como um processo longitudinal, marcado por diferentes estágios pelos quais os estudantes normalmente transitam durante seu percurso formativo, cada qual apresentando desafios específicos que exigem abordagens específicas por parte da comunidade acadêmica (Honorato; Borges, 2023).

Além disso, Borges, Gouvêa e Barbosa (2022) destacam que essa concepção entende que os estudantes ingressam no ensino superior portando um conjunto diversificado de atributos, os quais exercem influência direta e indireta sobre sua permanência. A interação entre variáveis físicas, como cor/raça e sexo, experiências escolares anteriores, como notas e conquistas acadêmicas, e variáveis relacionadas a características familiares, status socioeconômico e expectativas familiares, emerge como fator que pode afetar tanto o compromisso do estudante quanto suas expectativas em relação aos objetivos e envolvimento com a instituição. Embora as IES possuam pouca influência sobre os atributos individuais e os contextos familiares dos estudantes, sua atuação no processo de permanência se manifesta em outras dimensões, como na oferta de acolhimento e suporte nos âmbitos acadêmico, social e financeiro; no desenvolvimento de um senso de pertencimento e identidade institucional e profissional; e na promoção de atividades direcionadas à integração e/ou engajamento na sala de aula.

A atuação das IES, portanto, não se limita apenas a aspectos acadêmicos, estendendo-se à criação de um ambiente propício ao engajamento estudantil. Elementos como a definição de expectativas e metas institucionais, aliadas à implementação de atividades administrativas, desempenham um papel crucial nesse sentido. Esses elementos contribuem para o desenvolvimento de programas diferenciados, adaptados às necessidades e motivações diversas dos estudantes. Dessa forma, a atuação estende-se à promoção de um ambiente institucional que estimula o comprometimento e a participação ativa dos estudantes em sua jornada educacional, caracterizando-se como um ambiente de bem-estar social e intelectual que os instigaria a tomarem decisões favoráveis à permanência, persistindo diante de dificuldades (Honorato; Borges, 2023).

Como ressalta Honorato e Borges (2023), com o passar dos anos Tinto tem direcionado sua teoria cada vez mais para o interior da sala de aula, especialmente no que se refere às políticas e ações institucionais relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem. Isso significa que existe uma dimensão pedagógica no processo de permanência que ganha cada vez mais força, tendo em vista que o perfil do estudante tende a se diversificar na medida em que os sistemas de ensino superior se massificam e universalizam. Esse é o caso, por exemplo, dos estudantes trabalhadores – representativos do sistema brasileiro – cujo as características sociais não permitem que coloquem a

experiência do ensino superior no centro de suas vidas, limitando-a ao momento em que estão dentro da sala de aula, interagindo com seus colegas e professores. Nesse sentido, a qualidade do ensino e da aprendizagem se manifesta como vetor da permanência estudantil.

A teoria da Afiliação Estudantil, conforme expõe Mendes (2020), entende que o cerne da permanência estudantil reside no processo de aprendizado do "ofício de estudante". Este processo implica a transformação de um estudante "amador" em um estudante "profissional", demandando significativa dedicação no aprendizado, domínio de ferramentas e compreensão das regras institucionais. A evasão ou abandono se manifesta quando o estudante não é bem-sucedido na incorporação dos saberes legitimados socialmente, resultando no não-reconhecimento. Desse modo, Coulon direciona sua análise principalmente para a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior, um momento caracterizado por rupturas profundas, envolvendo condições de existência, vida afetiva e uma ruptura psicopedagógica que implica a substituição do tutelamento da escola básica pela autonomia. Além disso, destaca as rupturas no tempo, espaço e regras do saber, abordando elementos como aulas longas, regime semestral, ritmo de trabalho, deslocamento no campus, amplitude dos campos intelectuais, necessidade de síntese, ligações entre saberes e atividade profissional futura etc.

O autor enfatiza que a entrada na universidade carece de significado se não for acompanhada por um processo de afiliação, simultaneamente institucional e intelectual. O processo de afiliação desdobra-se em três tempos: o "tempo do estranhamento", o "tempo da aprendizagem" e o "tempo da afiliação". No "tempo do estranhamento", ocorre a separação do passado familiar, resultando na perda de referências. Esta fase inicial é seguida por um período crítico, marcado por inseguranças e dúvidas, no qual o estudante se encontra ansioso, sem um passado definido e ainda sem vislumbrar o futuro. Essa fase inicial é responsável pela desestruturação do passado, e nem sempre é seguida pela reestruturação que leva à afiliação. A progressiva familiarização com a instituição, adaptação aos códigos locais e início do trabalho intelectual caracterizam o "tempo da aprendizagem". Durante esta fase, os estudantes adquirem os elementos do ofício, transitando de iniciantes à aprendizes e desenvolvendo rotinas que naturalizam o que antes os desconcertava. O "tempo da afiliação" representa a passagem definitiva para um novo estado, no qual o estudante se torna "veterano" e capaz de manejar as regras, interpretando-as ou transgredindo-as. Coulon destaca que o processo de afiliação só é completo quando a competência de estudante, envolvendo a aprendizagem dos códigos da vida intelectual, é legitimada pela instituição e pelos professores (Mendes, 2020).

Coulon distingue a afiliação institucional da intelectual, indicando que a primeira envolve a compreensão dos dispositivos institucionais que regem a vida estudantil cotidiana, enquanto a segunda se refere ao conhecimento do estudante sobre o que se espera dele no plano intelectual para demonstrar sua competência. A afiliação institucional é adquirida de forma mais definitiva, enquanto a intelectual é um processo contínuo, sempre em recomeço e confirmação. Essas duas competências são cruciais para definir um "membro" no contexto caracterizado pelo uso competente de diferentes regras e instruções. A afiliação intelectual passa por duas etapas: a submissão à palavra pública universitária que provoca o desejo de conformidade, e a liberação dessa submissão, para navegar com facilidade na organização (Mendes, 2020).

Dentro do cenário brasileiro, essas duas teorias são, sem dúvida, as mais relevantes. Outros modelos teóricos, porém, merecem ser mencionados. Heringer (2023) destaca a divergência entre as concepções de integração de Tinto e de afiliação de Coulon com perspectiva de Engajamento Estudantil, principalmente proposta por Ella Kahu (2013). Enquanto as primeiras duas teorias enfatizam a responsabilidade do estudante em se afiliar ou integrar à instituição, adaptando-se às suas regras e cultura, a visão do engajamento estudantil apresenta uma abordagem mais dinâmica e participativa, englobando a atitude ativa de envolvimento e comprometimento do estudante com seu próprio desenvolvimento acadêmico e intelectual, e a responsabilidade da instituição de criar as melhores condições para que o estudante alcance tais objetivos. Esse conceito vai além da simples integração ou afiliação, propondo uma interação mais recíproca entre estudantes e instituição. Além disso, Heringer (2023) ressalta que o engajamento estudantil é influenciado por diversas variáveis, abrangendo aspectos socioculturais, estruturais e psicossociais, compreendê-lo apenas a partir de fatores institucionais seria, portanto, limitado, pois variáveis importantes seriam negligenciadas. Além disso, a noção de senso de pertencimento é fundamental para o engajamento, pois engloba os fatores que fazem com que os estudantes se sintam parte integral da instituição. Esse senso de pertencimento é considerado um componente significativo para o sucesso acadêmico e a permanência estudantil, destacando a importância de criar um ambiente que promova a identificação dos estudantes com a instituição, contribuindo para sua integração e permanência ao longo do percurso acadêmico.

Enriquecendo o entendimento acerca desse tema, Pinheiro, Ribeiro e Fernandes (2023) mencionam outras contribuições teóricas de relevância: o Modelo de Atrito do Estudante, elaborado por John Bean (1980), a Teoria do Desenvolvimento, apresentada por Alexander Astin (1984), e o Modelo Integrado, concebido por Cabrera *et al.* (1992).

O Modelo de Atrito do Estudante é baseado no Modelo da Integração, mas diferencia-se ao incorporar fatores ambientais e individuais no processo de evasão, focalizando a intenção de permanência ou abandono do estudante. Bean identifica duas naturezas de causas para a evasão: exógenas, relacionadas a fatores externos ao indivíduo, e endógenas, originadas internamente. O modelo estabelece uma relação causal entre variáveis independentes (internas e externas), abrangendo aspectos de *background*, organizacionais, pessoais, ambientais e atitudinais, e uma variável dependente (evasão ou abandono). O atrito refere-se à interrupção da matrícula como resultado desse processo (Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023).

O Modelo do Envolvimento, oriundo de estudos de Astin em 1975 sobre fatores impactantes na evasão e permanência universitária, destaca a relação positiva entre o envolvimento do estudante com a academia e sua permanência. Inspirado no conceito freudiano de "catexia", Astin define o estudante envolvido como aquele que investe tempo e energia, tanto física quanto psicologicamente, para estudar, interagir e permanecer na instituição. Essa abordagem ressalta o comportamento prático do estudante e enfatiza a necessidade de ações institucionais para promover o envolvimento, transcendendo motivações ou pensamentos (Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Por último, o Modelo Integrado de Permanência, concebido por Cabrera *et al.* em 1992, propõe a união de elementos dos modelos interacionista, de atrito do estudante e de desenvolvimento. Destaca-se o fator financeiro como fundamental, influenciando positivamente a permanência e facilitando a integração nos componentes acadêmicos e sociais da instituição. Além disso, o modelo incorpora fatores como comprometimento com a instituição, busca do diploma, participação em debates acadêmicos e atividades internas e externas ao campus, assim como o desempenho acadêmico no primeiro ano do curso, impactando nas decisões relacionadas à permanência. Essa abordagem integrada amplia o entendimento da permanência estudantil, considerando a complexidade e interação de diversos fatores, proporcionando uma visão mais abrangente e detalhada do fenômeno (Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023).

Posto isso, é crucial ressaltar que, independentemente da vertente teórica adotada, a permanência estudantil deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional, cujas causas de evasão ou abandono envolvem dimensões pessoais, sociais, institucionais e políticas. Diante da literatura apresentada torna-se evidente que o desafio da permanência estudantil transcende fronteiras nacionais, não sendo exclusividade do Brasil. O que distingue, talvez, realidades como a nossa e de nações igualmente desiguais é a natureza multifacetada das dificuldades enfrentadas para se manter no ensino superior,

apresentando-se mais como um problema social com diversas dimensões explicativas do que meramente questões de ineficiência econômica ou decisões individuais, como observado em sociedades desenvolvidas (Borges; Gouvêa; Barbosa, 2022).

3.2 O debate acadêmico no cenário nacional

No caso especificamente brasileiro, o tema a permanência estudantil ganhou força a partir dos anos 2000, com a expansão, diversificação e massificação da educação superior (Pinheiro; Ribeiro; Fernandes, 2023). Heringer (2023) ressalta que foi a partir da cesta de políticas públicas voltadas para acesso ao ensino superior implementada nas décadas passadas, e especialmente com a implementação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como “Lei de Cotas”, que essa temática ganhou significativa importância no debate público, pois a presença de grupos historicamente discriminados e de origem popular passou a ter maior visibilidade. Lima e Zago (2018) corroboram parcialmente essa concepção. Ao fazerem uma revisão bibliográfica de teses e dissertações sobre o tema da evasão no ensino superior de 2000 a 2015, constataram a inexistência de pesquisas entre 2000 e 2003 e entre 2005 e 2008, seguidas por um aumento acentuado a partir de 2012. Também ressaltam o predomínio de pesquisas dessa natureza em instituições públicas. A hipótese das autoras, no entanto, está relacionada às iniciativas governamentais, como a instituição da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidade Públicas Brasileiras, em 1995, e não à Lei de Cotas. A partir dessa revisão sistemática, as autoras estipulam o perfil do estudante que tem maior probabilidade de evadir: baixo capital econômico e cultural; entre 18 e 33 anos; do sexo feminino; no início de suas formações; no período noturno ou a distância; sem financiamento estudantil; e não participam de atividades de extensão.

Pesquisa feita por Santos Junior e Real (2019) também verifica a quantidade de teses e dissertações elaboradas nos últimos anos sobre a evasão estudantil, com enfoque no período de 2000 a 2018. Os autores destacam a produção de 43 pesquisas entre 2000 e 2009; entre 2010 e 2018 a produção sobre o tema em território nacional sextuplicou, chegando a 256. Os autores concluem que a maior parte das investigações se volta às universidades federais e que os fatores institucionais relacionados à permanência são poucos explorados. Conclusão semelhante à de Honorato e Borges (2023), que identificaram que a produção brasileira se direciona às associações entre marcações sociais e taxas de evasão e às percepções de docentes, discentes e gestores universitários sobre as dificuldades de permanência e de implementação de políticas institucionais de

combate à evasão. Além disso, chamam atenção para a perspectiva predominante nas produções mais recentes da permanência como apoio econômico e social, sendo dado pouco espaço à dimensão institucional, especialmente à pedagógica e didática, como a flexibilização e ajustes curriculares, apoio acadêmico em competências básicas e formação continuada dos professores; mas também ao clima institucional, ao papel das lideranças na gestão da evasão, ao engajamento de docentes e funcionários. Menores ainda são as referências à avaliação institucional como instrumento para o planejamento de políticas permanência estudantil.

Como destacado por Heringer (2023), uma das definições amplamente referenciadas no Brasil é aquela proposta por Vargas e Heringer (2016), a qual sublinha que a permanência não deve ser confundida com assistência social. A permanência, segundo essa definição, possui uma abrangência mais ampla, abarcando todos os estudantes e englobando programas de iniciação científica, atividades de docência, monitoria e apoio à participação em eventos, entre outros. Por outro lado, as políticas de assistência social encontram-se dentro das políticas de permanência, mas com um foco nas necessidades de grupos específicos, concentrando-se em ações que facilitem a frequência às aulas e outras atividades acadêmicas. Vale ressaltar que essa definição adota uma abordagem pragmática, sem alinhar-se explicitamente com as concepções teóricas anteriormente apresentadas. Nesse sentido, o Censo da Educação Superior adota uma perspectiva avaliativa das ações de permanência, categorizando-as em (1) apoio social e (2) atividades extracurriculares. O apoio social está relacionado à assistência estudantil, abrangendo aspectos como alimentação, bolsa permanência, moradia e transporte. Enquanto as atividades extracurriculares englobam elementos mais amplos, como monitoria, estágio não obrigatório, extensão, entre outros.

No que se refere ao Prouni, várias análises apontam para sua fragilidade no tocante à permanência estudantil. Um estudo conduzido por Pires, Ribeiro e Prinhato (2023) compara as iniciativas de permanência destinadas aos beneficiários do Prouni em universidades privadas com fins lucrativos e sem fins lucrativos. Os resultados demonstraram que dos 212.322 bolsistas em 2019, apenas 10.664 (5,02%) se beneficiaram de algum apoio social, como subsídios para alimentação; bolsa permanência; bolsa trabalho; material didático; moradia; e transporte. Esse percentual variava significativamente entre os segmentos: no caso dos bolsistas integrais das universidades privadas sem fins lucrativos, cerca de 10% possuíam algum tipo de apoio social, e nas universidades com fins de lucro 0,4%. Os autores também mostram um comportamento similar no que se refere às atividades extracurriculares: nas

universidades sem fins lucrativos 45,3% dos bolsistas integrais exerciam algum tipo de atividade extracurricular, 76,5% com remuneração. Nas universidades com fins lucrativos o percentual é menor: 10,4% exerciam algum tipo de atividade extracurricular, destes 21,0% com remuneração.

A fragilidade do programa referente à permanência fica ainda mais evidente a partir de uma análise de perfil, pois percebe-se que esses estudantes enfrentam grandes dificuldades em suas jornadas (Almeida, 2012). Segundo Pires e Ribeiro (2020), tais dificuldades podem ser tanto objetivas quanto subjetivas. Em um aspecto mais objetivo pode-se mencionar a necessidade de trabalhar em tempo parcial ou integral, em trabalhos por vezes precários, e que os obrigam a gerenciar o pouco tempo que têm disponível, estudando nos meios de transporte, nos intervalos ou durante a madrugada. Já em um aspecto mais subjetivo, pode-se mencionar a falta de apoio e de incentivos da família e daqueles ao seu redor. Vale ressaltar que várias dessas dificuldades ocorrem simultaneamente e que nem sempre as dificuldades objetivas podem ser observadas separadamente das subjetivas; tudo isso gera uma barreira entre o ingresso e a conclusão do curso, sendo fatores que afetam a permanência. Trabalhos como o de Pires e Varollo (2023) reforçam, por meio de pesquisa de estado da arte, que as principais dificuldades objetivas são: alimentação; transporte; moradia; tempo de estudo; tempo de descolamento; e necessidade de trabalhar no contraturno. Dos problemas subjetivos, os autores ressaltam a exclusão e discriminação, que se manifesta por questões de ordem socioeconômicas – como incapacidade de arcar com os custos das festas, da colação de grau e formatura, das vestimentas etc. – e pela falta de conhecimento dos não prounistas sobre o funcionamento do programa, que implica a crença de que os bolsistas prejudicam a qualidade do curso. Os autores ressaltam que essas questões afetam o bem-estar psicológico dos bolsistas e podem levar à problemas como ansiedade e depressão.

Essa falha do programa já era prevista e foi fortemente discutida nos primórdios de sua implementação, pois deixava-se a permanência dos estudantes à mercê das instituições. Essa discussão levou à implementação da Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, que instituiu o Projeto Escola de Fábrica e autorizou a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Prouni matriculados em cursos integrais, com cinco horas diárias ou mais de aula, sendo praticamente limitada a poucos cursos, como

os de medicina. O seu valor é equivalente ao praticado na Política Federal de Concessão de Bolsas de Iniciação Científica (Brasil, 2005), que atualmente é de R\$700,00².

Neste contexto, ao estabelecer uma correlação com a revisão teórica apresentada, torna-se evidente a contradição intrínseca e central do modelo atual do Prouni. Se por um lado existe um consenso entre as principais vertentes teóricas, embora algumas deem mais ênfase que outras, sobre a indissociabilidade entre a permanência do estudante e o seu envolvimento/tempo dedicados à vida acadêmica, social e cultural da instituição em que estuda, seja por meio das atividades obrigatórias ou não obrigatórias, por outro lado a literatura especializada expõe que o perfil dos beneficiários do Prouni é precisamente aquele menos propenso a se integrar ou se dedicar a esses aspectos da vida institucional, dadas suas necessidades relacionadas à subsistência. Ou seja, entende-se teoricamente que a permanência é um fenômeno multidimensional, relacionado, inclusive, à dimensão institucional e política; na prática, porém, observa-se que os estudantes beneficiários do Prouni dependem predominantemente da dimensão individual, especialmente no que concerne à motivação intrínseca, para se manterem no curso e concluírem sua formação. Uma questão central desta pesquisa é compreender como que um contexto de choque externo como o da pandemia de Covid-19, e conseqüentemente do ensino remoto, pode ter afetado a permanência dos prounistas, sendo que em condições “normais” eles já possuíam maiores incentivos à evasão do que seus pares não bolsistas.

A literatura tem ressaltado como a permanência dos estudantes do ensino superior foi afetada durante esse período. Uma das conseqüências da pandemia foi a imposição, por falta de alternativas, do Ensino Remoto que, como expôs Pires (2021), desarranjou as rotinas tanto de professores como de alunos. Sampaio, Pires e Carneiro (2021, p. 60) destacam que “quando as instituições de ensino superior fecharam seus campi, o efeito mais imediato relacionado à permanência foi a dimensão da inclusão digital”, mostrando que era falsa a ideia de que todas as pessoas estavam conectadas. Ações nesse sentido eram praticamente inexistentes, e a pandemia compeliu as instituições a providenciarem, para os docentes e discentes, meios de acesso: equipamentos, softwares e pacote de dados de internet. Essas ações, porém, mostraram-se distintas das IES públicas para as IES privadas e comunitárias; enquanto parte das instituições alocadas no primeiro grupo criaram campanhas para doação de equipamentos para estudantes de baixa renda, quase

² Antes de 2023 o valor era de R\$400,00. Com o Projeto de Lei 238/2023 o valor foi reajustado para R\$700,00.

nada foi visto nas instituições alocadas no segundo grupo. Por outro lado, as IES não públicas foram mais rápidas na passagem para o ensino remoto.

Sampaio, Pires e Carneiro (2021) também ressaltam a saúde mental/emocional como outra dimensão da permanência bastante relevante durante esse período. Pesquisa realizada por Freires *et al.* (2023), que examinou como a presença ou ausência de atividades acadêmicas remotas durante a pandemia de Covid-19 afetou o estresse dos estudantes universitários, corroborou essa argumentação. Os pesquisadores dividiram os participantes em dois grupos: aqueles que continuaram suas atividades de forma remota, predominantemente de IES privadas (69,90%), e aqueles cujas atividades foram suspensas, majoritariamente de IES públicas (89,30%). Os resultados apontaram fatores de estresse comuns para ambos os grupos, como a própria pandemia em si, pelo medo do vírus, especialmente no retorno às atividades presenciais; o isolamento social; e a incerteza sobre o futuro. No entanto, houve diferenças significativas nos estressores específicos enfrentados por cada grupo. Para os estudantes que continuaram suas atividades acadêmicas remotamente, os principais fatores de estresse estavam relacionados às questões pedagógicas do ensino-aprendizagem remoto, como dificuldades de acesso a um ambiente adequado para aprendizado em casa, problemas com a conectividade da internet, pressão acadêmica e insegurança sobre a qualidade do ensino. Por outro lado, os estudantes que tiveram suas atividades acadêmicas suspensas destacaram fatores de estresse relacionados à própria suspensão das atividades, como a incerteza sobre o futuro acadêmico, falta de recursos para continuar os estudos e preocupações com a conclusão do curso. Ambos os grupos também mencionaram estressores sociais e econômicos mais amplos, como instabilidade política, problemas financeiros e preocupações com o futuro do país.

Tendo em vista a natureza longitudinal da permanência estudantil, apresentada por teorias como a da Integração e da Afiliação, e ao entendimento dos estágios da formação acadêmica como centrais no processo de permanência, especialmente referente ao primeiro ano, é possível supor que estudantes que ingressaram no ensino superior ainda no período do ensino remoto tenham enfrentado dificuldades específicas.

Estudo conduzido por Domingues *et al.* (2023) investigou as vivências e a adaptação de estudantes que ingressaram no ensino superior durante o período do ensino remoto em uma instituição pública e uma instituição privada, ambas no interior de Minas Gerais, utilizando o Questionário de Vivências Acadêmicas - Revisado (QVA-r) como ferramenta de análise. Os resultados revelaram que esses estudantes avaliaram as dimensões relacionadas à carreira, à instituição e aos estudos de modo semelhante às

pesquisas realizadas com o mesmo método no período anterior à pandemia, indicando que o ensino remoto não afetou de modo significativo as dimensões mencionadas. No entanto, houve uma queda significativa na avaliação das dimensões interpessoal e, principalmente, pessoal de um período para o outro, indicando que as relações sociais entre os alunos foram prejudicadas durante o ensino remoto e a saúde mental também: um aumento de problemas como ansiedade, oscilação de humor e sentimentos de pessimismo foi encontrado na pesquisa em questão. No que se refere às questões pedagógicas, destaca-se a dificuldade dos estudantes em tomar decisões e administrar seu tempo, o que pode estar relacionado ao uso frequente de tecnologias que disputam a atenção dos estudantes, como redes sociais, e/ou à competição por outros estímulos dentro da própria casa. Apesar dessas dificuldades, os estudantes demonstraram gostar da instituição em que estudavam e expressaram intenção de prosseguir no mesmo curso e na mesma instituição após o retorno das aulas presenciais, com a expectativa de uma experiência de aprendizagem mais satisfatória no futuro.

Esses trabalhos destacam o modo como os estudantes do ensino superior foram afetados no decorrer do ensino remoto e da pandemia, sobretudo na dimensão individual e psicológica, mas também na dimensão social e econômica. A permanência estudantil, como fenômeno multidimensional, seria inevitavelmente afetada por um choque externo da magnitude da pandemia de Covid-19. No âmbito da permanência especificamente dos estudantes beneficiários do Prouni, constata-se a carência de estudos acadêmicos que tratem dessa temática durante o ensino remoto, comprovada por um levantamento bibliográfico realizado no dia 13/03/2024 nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para isso, foram utilizados os descritores: (1) Prouni, Ensino Remoto e Permanência; (2) Prouni, Pandemia e Permanência; (3) Programa Universidade para Todos, Ensino Remoto e Permanência; e (4) Programa Universidade para Todos, Pandemia e Permanência. Nenhuma pesquisa que tratasse da permanência dos estudantes do Prouni durante a pandemia ou o ensino remoto foi encontrada, apesar dos resultados da terceira e quarta busca no Portal de Periódicos da Capes mostrarem, respectivamente, 2 e 5 trabalhos, porém sem relevância para o tema em questão. Diante disso, optou-se por uma abordagem mais ampla, excluindo o descritor "Permanência". Os novos descritores passaram a ser: (1) Prouni e Ensino Remoto; (2) Prouni e Pandemia; (3) Programa Universidade para Todos e Ensino Remoto; e (4) Programa Universidade para Todos e Pandemia. Na plataforma SciELO, a terceira e quarta busca resultaram em 4 e 21 resultados, respectivamente, nenhum diretamente relacionado à temática. Já no Portal de Periódicos

da Capes, os resultados foram mais substanciais: 2, 56 e 279 trabalhos na segunda, terceira e quarta buscas. No entanto, após a revisão detalhada, constatou-se que nenhum dos trabalhos abordava o objeto em questão.

Portanto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de preencher uma lacuna na literatura científica concernente à permanência estudantil, fornecendo uma base de referência para futuras investigações com enfoque similar.

4 UNIVERSIDADE DE SOROCABA: ERGUIDA PELA COMUNIDADE PARA ATENDER A COMUNIDADE

Tendo em vista que esta pesquisa é fruto de um estudo realizado com os estudantes da Uniso, convém contextualizar sócio-historicamente tanto a instituição como a cidade na qual ela está inserida. Este capítulo se inicia por esta última, com ênfase nos aspectos históricos, econômicos e sociais que moldaram o desenvolvimento da cidade de Sorocaba/Sp, bem como nas suas características sociodemográficas atuais. Posteriormente, o olhar será direcionado ao desenvolvimento histórico, econômico e social da Uniso – que se confunde com o desenvolvimento da própria educação superior em Sorocaba/Sp – perpassando sua gênese, evolução e cenário atual. Ademais, será descrito o perfil dos discentes desta instituição. Espera-se que este capítulo situe os leitores que desconhecem a cidade e a região, além de esclarecer a natureza e a importância da Uniso.

4.1 Contextualizando historicamente a cidade de Sorocaba/Sp

Conforme explica Carvalho (2004), após um período de recessão, a cidade viu um ressurgimento econômico no início do século XX, impulsionado pela industrialização, especialmente da indústria têxtil, que implicou à Sorocaba/Sp a alcunha de “Manchester Paulista³”. Esse período foi caracterizado pelos grandes investimentos (1) em indústrias locais – que, conforme expõe Zimmermann (1992 *apud* Celli, 2012, p. 92), tornou a cidade a segunda mais desenvolvida do estado até 1920, atrás apenas da capital, e a terceira até 1950, atrás de Campinas – e (2) infraestrutura, como a construção da usina hidrelétrica de Itupararanga, a fim de suprir a crescente demanda por energia das indústrias em expansão, e a revitalização da Estrada de Ferro Sorocabana, responsável por conectar a cidade aos grandes centros comerciais, como São Paulo. Concomitantemente, ocorreu um processo de modernização, evidenciado por iniciativas como a melhoria da infraestrutura urbana e a implementação de serviços públicos essenciais, como fornecimento de água e canalização de esgotos. Obviamente, as legislações municipais também refletiam esse processo; um exemplo são os códigos de novas posturas⁴: uma tentativa de controlar e domesticar práticas consideradas

³ A comparação com a cidade de Manchester ocorreu por conta de a cidade britânica ser um importante polo industrial têxtil no século XIX (Herrera, 2018).

⁴ Uma série artigos publicados na Codificação de Leis da Câmara Municipal, publicada em 1915. Entre as proibições, destacam-se: construções cobertas com sapé, ou ainda o emprego de rótulas, postigos, vidraças,

inadequadas à nova concepção de cidade, gerando conflitos entre os setores dominantes – que buscavam impor uma visão de cidade ideal, moderna e higienizada – e as práticas populares enraizadas na história colonial e imperial, como o comércio tropeiro.

Desse modo, esse período, que compreende a primeira metade do século XX, foi marcado por contradições, evidenciadas sobretudo pelas perspectivas dos habitantes e trabalhadores da cidade, que expõem um entrelaçamento de temporalidades em que o antigo e o novo convivem e se misturam. Em Sorocaba/Sp, as primeiras décadas republicanas foram marcadas por mudanças físicas, sociais e econômicas, mas também por resquícios da era imperial. Ademais, destaca-se a dualidade na percepção do progresso industrial da cidade: enquanto a imprensa local, alinhada aos interesses da classe dominante, celebrava os avanços industriais e urbanos, jornais como “O Operário” ofereciam uma visão crítica, expondo as condições de trabalho precárias enfrentadas pelos operários, inclusive crianças, e ironizando o suposto progresso da cidade (Carvalho, 2004). A segunda metade do século XX representou, conforme destaca Zimmermann (1992 *apud* Celli, 2012, p. 92), uma fase de diversificação do parque industrial da cidade, especialmente na década de 1970 com a criação da Zona Industrial, implicando o enfraquecimento da indústria têxtil.

Atualmente, conforme os dados fornecidos pelo IBGE referentes ao ano de 2022, Sorocaba/Sp registra uma população de 723.682 habitantes, atribuindo-lhe o status de vigésima sétima cidade mais populosa do Brasil e sétima do estado de São Paulo. Vale ressaltar, conforme Lei Complementar nº 1.241, de 08 de maio de 2014, que a cidade é sede da Região Metropolitana de Sorocaba, que compreende 27 municípios⁵ e 2,174 milhões de habitantes (Seade, 2022). No que se refere às características gerais da cidade, o IBGE (2024) mostra a presença de uma estrutura etária equilibrada entre os sexos masculino e feminino em todas as faixas etárias. No âmbito econômico, observou-se que em 2022 o rendimento médio mensal equivalia a três salários-mínimos (R\$3.636,00) – ocupando a 47ª posição no estado – enquanto a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total correspondia a 34,13%. Adicionalmente, constatou-se que

venezianas ou cancelas que abram para fora e atrapalhem o trânsito público; fazer algazarra e vozeria ou rumor que perturbe o sossego público; andar pelos passeios com cestos, balaios, tabuleiros; amarrar animais em postes de iluminação e telefones; deixar vagando pelos logradouros da cidade cabras, vacas, bois, porcos, cavalos, burros e galinhas; mendigar pelas pela cidade; realizar batuques, tambaques, cateretês e divertimentos semelhantes dentro do perímetro urbano. A higiene das ruas, habitações, alimentação também eram tratadas na referida lei (Carvalho, 2004).

⁵ Alambari, Alumínio, Araçariçuama, Araçoiaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Cerquilha, Cesário Lange, Ibiúna, Iperó, Itapetininga, Itu, Jumiirim, Mairinque, Piedade, Pilar do Sul, Porto Feliz, Salto, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sarapuú, Sorocaba, Tapiraí, Tatuú, Tietê e Votorantim (São Paulo, 2014)

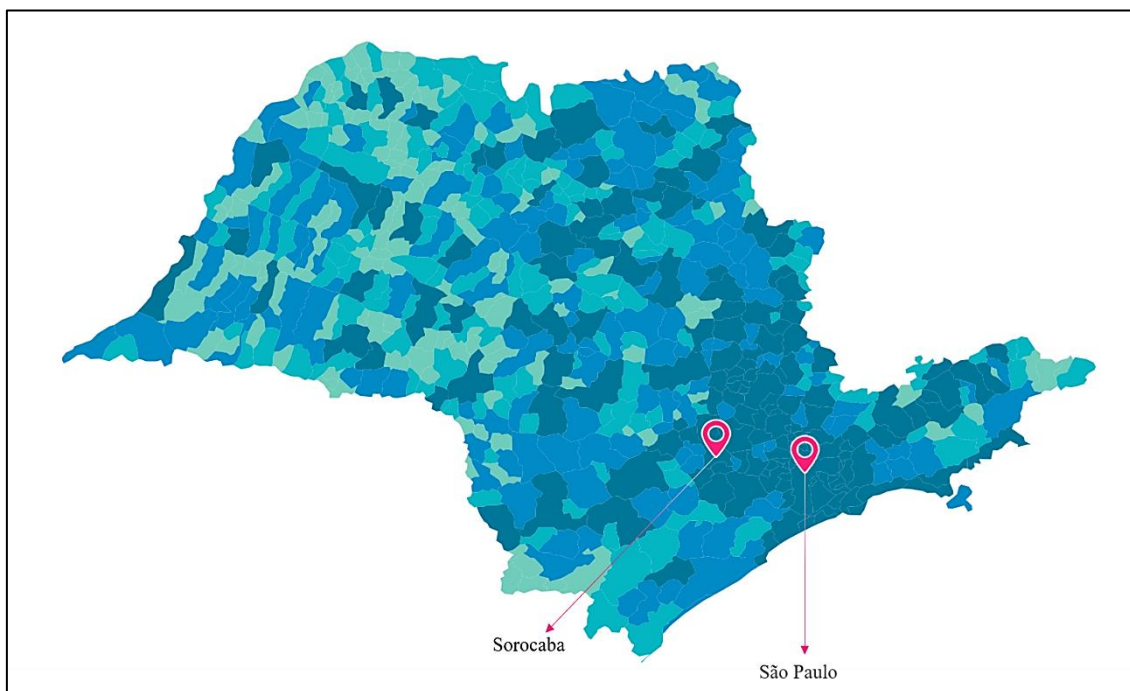
aproximadamente 31,7% dos habitantes residiam em domicílios com ganhos mensais inferiores a meio salário-mínimo por indivíduo (R\$ 606,00). No que se refere à atividade econômica especificamente, seu Pib per capita, em 2021, era de R\$ 64.046,61 (81ª posição no estado). No ano de 2017, o total de receitas arrecadadas foi de R\$ 2.904.617,70 (em milhares de reais), ao passo que o montante de despesas empenhadas totalizou R\$ 2.411.150,69 (em milhares de reais). Segundo a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), em 2021 o PIB da cidade de Sorocaba/Sp se dividia da seguinte forma: 21,10% eram os impostos líquidos de subsídios; 25,60% referiam-se à indústria; e 53,20% referiam-se ao setor de serviços.

Os dados do IBGE também indicam, no que tange à educação básica, que em 2010 a taxa de escolarização entre crianças e adolescentes de seis a quatorze anos alcançava o patamar de 98,1%. Em relação ao Ideb referente ao ano de 2021, verificou-se que Sorocaba/Sp obteve a pontuação de 6,2 para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública e de 5,5 para os anos finais, situando-se, respectivamente, nas posições 251 e 165 dentre os 645 municípios do estado. Os dados do Censo da Educação Superior de 2022 revelam que Sorocaba/Sp possuía 14 IES, divididas, no que se refere à categoria administrativa, da seguinte forma: uma IES comunitária (a Uniso); cinco privadas sem fins lucrativos; quatro privadas com fins lucrativos; duas públicas federais e duas instituições públicas estaduais. Quanto à organização acadêmica, dividiam-se da seguinte forma: sete faculdades; cinco universidades; um centro universitário; um Instituto Federal. Além disso, o Censo também informa a existência de 1.820 cursos de graduação em 2021, além de 28.746 ingressantes, 46.822 matrículas e 7.461 concluintes. Estas informações se referem tanto aos cursos presenciais como a distância.

Referente à saúde pública, a cidade apresentou em 2021 uma taxa média de mortalidade infantil de 10,44 por 1.000 nascidos vivos, bem como uma taxa de internações devido a diarreias de 5,7 para cada 1.000 habitantes. Adicionalmente, destaca-se que 98% dos domicílios apresentaram condições adequadas de esgotamento sanitário, enquanto 82,2% dos domicílios urbanos localizam-se em vias públicas com arborização e 48,5% destes possuem urbanização adequada, compreendendo a presença de bueiros, calçadas, pavimentação e meio-fio.

Quanto à extensão territorial, em 2022 a área total do município de Sorocaba/Sp correspondia a 449,872 quilômetros quadrados e sua densidade demográfica era de 1.608,64 indivíduos por quilômetro quadrado (IBGE, 2024). A Figura 1 ilustra a localização da cidade no mapa do estado de São Paulo.

Figura 1 - Localização da cidade de Sorocaba no mapa do estado de São Paulo.



Fonte: Adaptado de: IBGE. **Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>. Acesso em: 28 mar. 2023.

4.2 Contextualizando historicamente a Universidade de Sorocaba

O desenvolvimento histórico da Uniso está intrinsecamente ligado à história da própria educação superior na cidade de Sorocaba/Sp, que remete à década de 1950. Venanzi e Sandano (2016) ressaltam que esse período foi marcado pela criação das primeiras IES na região: a Faculdade de Medicina, vinculada posteriormente à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-Sp), em 1949; a Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de Sorocaba (Fafi) em 1951; e a Faculdade de Direito (Fadi) em 1956. Inicialmente subsidiadas pelo poder público municipal, essas instituições passaram a cobrar mensalidades, a fim de garantir a continuidade de suas atividades, ainda na década de 1960, devido a uma crise financeira enfrentada pelo município que inviabilizou a manutenção dos subsídios. Posteriormente, foi criada a Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Sorocaba (Faccas), a Faculdade de Educação Física de Sorocaba (Fefiso) em 1971 e a Faculdade de Engenharia de Sorocaba (Facens) em 1978.

Venanzi e Sandano (2016) expõem que ainda na década de 1960, diversas discussões foram promovidas acerca da possibilidade de estabelecer uma universidade pública em Sorocaba/Sp, refletindo um desejo de expansão e aprimoramento do ensino superior. Entretanto, essas aspirações foram obstaculizadas por questões políticas e resistências institucionais. Destaca-se que Sorocaba/Sp perdeu duas oportunidades nesse sentido: uma para São Carlos, com a criação da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), e outra para Campinas, com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). No caso desta última, a intenção inicial era criar a Universidade Estadual de Sorocaba por meio da integração de todas as faculdades isoladas existentes na região, contudo, esse projeto foi inviabilizado devido, principalmente, à resistência da Puc-Sp e da própria Igreja Católica. Os autores, porém, enfatizam que nas reuniões da Fundação Dom Aguirre (FDA), até então mantenedora da Fafi e da Faccas, na década 1980, a discussão sobre a necessidade de uma universidade na região não havia se encerrado. Impulsionada pela ideia de integrar as instituições de ensino superior isoladas em uma única entidade universitária, a FDA, ao obter autorização para o curso de Ciências Econômicas em dezembro de 1987, atingiu o requisito mínimo de nove cursos de graduação exigidos pelo Mec para pleitear a criação de uma universidade. Esse marco deu início ao movimento em favor da futura Uniso. Dentre os argumentos favoráveis a esse movimento estavam a autonomia e a sustentação da pesquisa proporcionadas por uma universidade em comparação com faculdades isoladas e a posição desfavorável de Sorocaba/Sp em relação a outras cidades que já possuíam universidades públicas.

O ano 1988 foi um marco nesse processo: em março o Prof. Aldo Vannucchi foi designado como Coordenador Municipal de Ensino Superior pela Prefeitura Municipal de Sorocaba/Sp; em julho foi criada a Comissão Municipal de Apoio à Universidade; em outubro, Aldo Vannucchi foi convidado pela FDA para iniciar os trabalhos preparatórios no denominado “Projeto Uniso”; e em dezembro foi criado o Fundo de Apoio à Universidade de Sorocaba. Um ano depois, em novembro de 1989, a FDA enviou ao Conselho Federal de Educação a Carta-Consulta, solicitando a transformação das unidades de ensino superior mantidas por ela em uma universidade. Em fevereiro de 1993, por meio da Portaria nº 210, foi criada a Faculdades Integradas Dom Aguirre (Fida), como denominação transitória, e em junho de 1994 a Uniso foi oficialmente reconhecida⁶ pelo Mec, iniciando suas atividades com catorze cursos de graduação e com Aldo Vannucchi nomeado reitor (Venanzi; Sandano, 2016).

⁶ Atualmente o termo seria “credenciada”

Obviamente, a criação da Uniso foi objeto de disputa de vários campos, e a maior parte da discordância girava em torno da condução do “Projeto Uniso” e dos cursos que seriam ofertados, pois, segundo os opositores, não se adequavam às necessidades da região. Apesar dos desafios enfrentados, a criação da Uniso foi vista como um marco importante para o desenvolvimento educacional e socioeconômico da região. É importante mencionar que durante seu processo criação, diversos segmentos dirigiram-se à FDA para indagar se esta concordaria com a estadualização ou federalização da Uniso. A resposta foi positiva, porém tanto o governo do estado quanto o federal declinaram da proposta. Dessa forma, diante da impossibilidade de criação de uma universidade pública, optou-se pela criação de uma universidade comunitária (Venanzi; Sandano, 2016). Posto isso, mostra-se essencial para compreender a Uniso de hoje, entender antes as definições tanto de universidade como de instituição comunitária.

O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro 2017, classifica as IES no Brasil de acordo com suas organizações acadêmicas: (1) faculdades, (2) centros universitários e (3) universidades. Existem, também, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que são: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II. Para fins regulação, supervisão e avaliação, toda a Rede Federal se equiparam às universidades federais.

Inicialmente, o processo de credenciamento ocorre como faculdade, com a possibilidade de progressão para o status de centro universitário e, posteriormente, para universidade. Esse procedimento compreende várias etapas, incluindo análise documental, avaliação *in loco*, emissão de parecer pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro da Educação; e uma série de exigência referentes ao corpo regime de trabalho e titulação do corpo docente; quantidade de cursos; etc. As faculdades são o nível com menor autonomia, e dependem da autorização do Mec para oferecer cursos de graduação. Os centros universitários, por sua vez, abarcam uma ou mais áreas do conhecimento e possuem autonomia para criar, organizar e encerrar cursos e programas de educação superior. Já as universidades se caracterizam pela obrigatoriedade de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que não são obrigatórias nos níveis antecedentes. São instituições multidisciplinares responsáveis pela formação de profissionais de nível superior, condução de pesquisas e promoção da extensão, visando o desenvolvimento do conhecimento humano. Dentre suas características estão: a

presença de, no mínimo, 1/3 dos docentes com mestrado ou doutorado; alocação de 1/3 do corpo docente em tempo integral; no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa *in loco* realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular; entre outras (Brasil, 2017).

Nos termos do 19º artigo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluído pela Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019, ficam estabelecidas as categorias administrativas pelas quais as instituições de ensino superior podem ser classificadas: (1) públicas, (2) privadas e (3) comunitárias. Enquanto as instituições públicas são criadas, incorporadas, mantidas e administradas pelo Estado, as privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; podem ser com ou sem fins lucrativos e se qualificar como confessionais e/ou se certificar como filantrópicas. No contexto das Instituições Comunitárias de Educação Superior (Ices), a Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, as define como organizações da sociedade civil brasileira que devem cumprir uma série de requisitos. Primeiramente, devem estar constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive aquelas instituídas pelo poder público (Brasil, 2013). Seu patrimônio deve pertencer a entidades da sociedade civil e/ou ao poder público. Além disso, as Ices devem ser sem fins lucrativos, o que implica a não distribuição de qualquer parcela de seu patrimônio ou rendas, aplicação integral de recursos no país para a manutenção de seus objetivos institucionais e manter escrituração contábil que assegure a exatidão de suas receitas e despesas. A transparência administrativa, portanto, é requisito fundamental, conforme estipulado nos artigos 3º e 4º da referida lei. Em caso de extinção, o patrimônio deve ser destinado a uma instituição pública ou similar. A qualificação como Instituição Comunitária de Educação Superior é concedida mediante o cumprimento dos requisitos estabelecidos pela lei. As Ices têm a possibilidade de qualificar-se também como entidade de interesse social e de utilidade pública, desde que atendam aos requisitos legais correspondentes. Além disso, devem oferecer serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico. Elas também são orientadas a institucionalizar programas permanentes de extensão e ação comunitária, visando à formação e desenvolvimento dos estudantes, assim como o progresso da sociedade como um todo. Assim como as IES privadas, as comunitárias podem se qualificar como confessionais e/ou se certificar como filantrópicas. Atualmente, a Uniso está qualificada como comunitária por meio da Portaria nº 628, de 30 de outubro de 2014.

A Uniso, portanto, incorpora as características de universidade e de comunitária, evidenciada por sua missão, expressa em seu sítio institucional: "ser uma Universidade Comunitária que, através da integração do ensino, pesquisa e extensão, gere conhecimento e capacite profissionais em Sorocaba e Região, para serem agentes de transformação social, baseados em princípios cristãos".

A instituição está situada no interior do estado de São Paulo, em específico na Rodovia Raposo Tavares, no quilômetro 92,5, no bairro Vila Artura, no município de Sorocaba - SP, cujo Cep é 18023-000, aproximadamente a uma hora e meia de distância da capital. De acordo com o painel do Censo da Educação Superior de 2022, a Uniso pode ser classificada como uma instituição de médio porte, registrando uma de receita bruta anual de 70.953 milhões de reais em 2014 (último ano com dados financeiros disponíveis no Censo). Em 2022, seu corpo docente era composto por 389 professores, dos quais 57% possuíam titulação de mestre e 43% de doutor. Em média, cada docente atendia 19 estudantes. Quanto ao regime de trabalho, a maioria dos professores (67,00%) atuava sob contrato horista, enquanto 33,00% dedicavam-se em tempo integral. Seu corpo discente contava com 10.516 estudantes, dos quais 7.321 foram categorizados no Censo como "matrícula ativa" e 3.195 como "ingressantes". Esses estudantes estavam distribuídos em 83 cursos de graduação, sendo 65 deles presenciais e 18 a distância, e 32 cursos de pós-graduação, 24 lato sensu e 8 stricto sensu, todos presenciais.

4.3 O perfil do estudante da Uniso

Para além das proporções apresentadas, torna-se crucial uma compreensão mais aprofundada dos discentes da Uniso. Os dados do Censo da Educação Superior de 2022 fornecem uma visão preliminar do perfil típico dos estudantes da instituição: a maioria está matriculada em cursos de bacharelado, na modalidade presencial, predominantemente nas áreas de Negócios, Administração e Direito. O período de estudo mais comum é o noturno, com uma prevalência do sexo feminino. Ademais, a maioria dos estudantes é branca, com uma média de idade de 24 anos. Em 2022, o percentual de estudantes com algum tipo de bolsa de estudo ou financiamento (Prouni, Fies e programas institucionais) era de 52,70%. Especificamente para as bolsas do Prouni, o percentual de beneficiados correspondia a 16,37%.

Pesquisa feita por Moreno (2014) permite um maior aprofundamento quanto ao perfil destes estudantes. Utilizando ferramentas de mineração de dados e técnicas de agrupamento, a investigação analisou os dados internos da própria instituição. Apesar das

limitações da pesquisa, os resultados dão indícios sobre quem são esses estudantes. O primeiro achado que chama atenção é existência de correlação entre a motivação da escolha do curso com o nível do curso: um estudante que tivesse escolhido determinado curso motivado pela mensalidade mais acessível, por exemplo, tinha maior probabilidade de escolher uma licenciatura. Por outro lado, se o motivo estivesse relacionado à rápida ascensão profissional, provavelmente o curso seria tecnológico. No que se refere aos cursos de bacharelado, não foram identificadas correlações específicas, provavelmente por conta heterogeneidade desse grupo de estudantes. A renda também mostrou correlação com o nível do curso, sendo a licenciatura preferida entre os estudantes com renda abaixo de R\$ 2.000,00 (Moreno, 2014).

Ademais, também foi encontrada correlação entre ocupação profissional e cursos específicos, como é o caso dos estudantes que trabalhavam em indústrias, que possuíam maior probabilidade de estarem matriculados no curso de Tecnologia em Gestão de Produção Industrial – inexistente hoje em dia – e os estudantes que já atuavam como professores, que tinham maior probabilidade de estarem matriculados no curso de Pedagogia. Correlação semelhante foi encontrada referente ao sexo e faixa etária dos estudantes: pessoas com mais de 24 anos e do sexo feminino possuíam maior probabilidade de ingressar no curso de Pedagogia, enquanto aqueles do sexo masculino na mesma faixa etária tinham maior probabilidade de ingressar no curso Tecnológico em Gestão da Produção Industrial (Moreno, 2014).

Desse modo, a pesquisa delineou dois perfis específicos:

- a) Os estudantes dos cursos tecnológicos, de modo geral, eram motivados pela rápida ascensão profissional. Se fossem sexo masculino, tivessem mais de 24 anos e que já trabalhassem na indústria havia alta probabilidade de o curso escolhido ser Gestão da Produção Industrial;
- b) Estudantes dos cursos de licenciatura possuíam rendas menores e se motivavam pela mensalidade mais acessível. Se esses estudantes fossem do sexo feminino, tivessem mais de 24 anos e já trabalhassem na área, havia alta probabilidade de o curso escolhido ser Pedagogia.

No caso do Prouni especificamente, os dados fornecidos pelo setor de assistência social da instituição expõem que 5.836 estudantes foram beneficiados entre 2005 e 2022, todos com bolsas integrais. A decisão pelo oferecimento apenas de bolsas integrais foi tomada pela reitoria da instituição, relacionada principalmente a aspectos financeiros,

pois esse modelo de adesão ofereceria maiores vantagens. Além disso, também se tornaria mais viável a operacionalização e a gestão das bolsas.

Isso posto, não é exagero afirmar que os beneficiários do Prouni da Uniso são "privilegiados" em comparação com os bolsistas de outras cidades e regiões do país, e até mesmo do próprio Estado de São Paulo. Isso fica evidenciado ao se analisar os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil referentes ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), uma adaptação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) global, criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), mas ajustado para melhor refletir as condições locais específicas dos municípios brasileiros.

O IDHM é calculado com base em três dimensões principais: longevidade; educação e renda. Cada uma dessas três dimensões é avaliada separadamente, resultando em subíndices que variam de 0 a 1. O IDHM é a média geométrica desses subíndices, também variando de 0 a 1. Um IDHM abaixo de 0,499 é considerado como indicativo de muito baixo desenvolvimento humano. Municípios nesta categoria enfrentam sérios desafios em termos de saúde, educação e renda, necessitando de intervenções significativas para melhorar a qualidade de vida de seus habitantes. A faixa seguinte, com um IDHM entre 0,500 e 0,599, é classificada como baixo desenvolvimento humano. Embora haja alguma melhoria em comparação à categoria anterior, esses municípios ainda apresentam dificuldades substanciais em diversas áreas essenciais para o bem-estar da população. Quando o IDHM se situa entre 0,600 e 0,699, ele é considerado médio desenvolvimento humano. Esta faixa representa uma condição intermediária, onde há progresso perceptível, mas ainda existem várias áreas que precisam de melhorias para atingir um desenvolvimento mais robusto. Municípios com um IDHM entre 0,700 e 0,799 são classificados como tendo alto desenvolvimento humano. Nesta categoria, os indicadores de saúde, educação e renda são significativamente melhores, refletindo condições de vida mais favoráveis para a maioria dos habitantes. Finalmente, um IDHM de 0,800 ou mais é indicativo de muito alto desenvolvimento humano. Esta faixa representa os municípios mais desenvolvidos, onde os níveis de bem-estar, acesso a serviços e qualidade de vida são os mais elevados. Municípios nesta categoria são frequentemente modelos de desenvolvimento para outras regiões.

De acordo com os dados do Atlas referentes a 2010, último ano com informações disponíveis, Sorocaba/Sp possuía um IDHM geral de 0,798, situando-se como o 47º maior IDMH do país dentre os 5.565 municípios existentes, fazendo parte dos 25% dos municípios com os maiores IDHM. Analisando as dimensões específicas, a cidade

apresentava um IDHM de 0,762 para a educação; 0,792 para a renda; e 0,843 para a longevidade, todas também situadas entre os 25% mais elevados entre os municípios brasileiros. Com base nesses critérios, Sorocaba/Sp pode ser classificada como uma cidade de alto desenvolvimento humano, justificando a perspectiva apresentada acima de que os prounistas da Uniso são privilegiados em comparação com a maior parte dos bolsistas no Brasil.

Pesquisa realizada por Alves (2019) analisou o perfil dos prounistas egressos nos anos de 2012 e 2013 por meio da aplicação de questionários e de entrevistas. No que tange às características socioeconômicas, o autor constatou que a maioria dos egressos era do sexo feminino, com faixa etária predominante entre 26 e 30 anos. Quanto à cor/raça, observou-se que a maioria dos egressos era branca, enquanto os indivíduos negros compreendiam aproximadamente um terço da amostra. Ademais, constatou-se que aproximadamente três quartos dos egressos foram os primeiros membros de suas famílias a completarem o ensino superior. No contexto profissional, a maioria dos participantes estava empregada no momento da pesquisa, ocupando posições com carteira assinada e atuando em suas respectivas áreas de formação. Durante as entrevistas, os egressos expressaram que a bolsa foi fundamental para facilitar a inserção no mercado de trabalho, que era obstaculizada pela escassez de oportunidades e pela relutância dos empregadores em contratar recém-graduados. No que concerne à situação financeira, a maioria relatou melhoria, embora a maior parte também tenha indicado que seus rendimentos se situavam entre dois e quatro salários-mínimos. Quanto às dificuldades enfrentadas na graduação, mais da metade relatou desafios como a falta de recursos financeiros para custear despesas básicas como alimentação, transporte e material didático, além da necessidade de conciliar os estudos com o trabalho. Em termos gerais, esses indivíduos demonstraram satisfação e realização pessoal proporcionadas pelo programa, reconhecendo seu papel significativo no aprimoramento de seus conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho; no desenvolvimento de uma perspectiva crítica; e no enriquecimento cultural.

5 RESULTADOS DA PESQUISA: DESCRIÇÃO DA AMOSTRA, EXPLORAÇÃO GERAL E DELINEAÇÃO DE PERFIS

O universo considerado para esta pesquisa abrange todos os estudantes da Uniso que foram beneficiados pelo Prouni ingressantes nos anos de 2018, 2019, 2020 e 2021. Considerando esse critério, há 1.227 bolsistas. O motivo da seleção desses anos específicos se justifica pela intenção de incluir na pesquisa estudantes que estavam em diferentes momentos de suas trajetórias acadêmicas quando o ensino remoto foi implementado.

O Acesso aos dados desses estudantes foi concedido pelo setor de assistência social da instituição, após a devida tramitação do projeto pelo Comitê de Ética, aprovado no dia 10 de outubro de 2022 sob o parecer nº 5.702.898. Esses dados foram importados do sistema do Prouni com diversas informações, a maioria sem aplicação para esta pesquisa, como a quantidade de semestres cursados na IES; total de semestres cursados; status da bolsa; nota média no Enem; entre outras. Portanto, o arquivo foi tratado de tal modo que restassem somente as informações necessárias para contatá-los para o envio do formulário eletrônico e para a descrição e caracterização do universo.

O formulário, elaborado no *Microsoft Forms 365*, foi dividido em três partes. A primeira abordou informações pessoais e familiares, a segunda focou no percurso escolar e ingresso na Uniso, enquanto a última abrangeu a experiência durante o ensino remoto e as perspectivas futuras (consultar o Apêndice B). As duas primeiras partes foram desenvolvidas com base no questionário do estudante do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2021, com adaptações realizadas conforme necessário. A última parte teve como referência a literatura especializada em permanência estudantil. Antes do envio do formulário, foi conduzido um pré-teste no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas de Educação Superior (Gepes-Uniso). Os participantes foram solicitados a respondê-lo e sugerir melhorias. Após esse procedimento o primeiro e-mail foi enviado aos estudantes em 04/11/2022. Ao longo do processo de coleta de dados, mais doze e-mails foram enviados, sendo o último em 10/01/2023. Dessa forma, o período de campo da pesquisa durou dois meses e seis dias. Esse procedimento foi controlado em uma planilha de Excel, na qual estavam registrados em uma tabela todos os estudantes do universo, bem como o status de cada um deles – se haviam respondidos o formulário ou não – e em outra tabela era contada automaticamente a quantidade de respostas por status. Ao final, 17,85% (n=219) dos estudantes do universo responderam o formulário.

O processo de análise dos dados obtidos será dividido em duas etapas, sendo a primeira voltada à descrição e caracterização da amostra e a segunda à exploração de suas inter-relações. Desse modo, inicialmente o propósito será a descrição das variáveis de maneira simples e objetiva, apresentando-as isoladamente. Posteriormente, a fim de obter um maior aprofundamento das inter-relações das variáveis e dos perfis dos bolsistas, será aplicada a Análise de Correspondência Múltipla (ACM). A integração dessas duas técnicas se justifica pela profundidade oferecida sobre o comportamento das variáveis, pois serão compreendidas tanto isoladamente como dentro de um contexto correlacional, permitindo desvendar padrões e tendências de associações entre elas, proporcionando uma compreensão sobre como as variáveis socioeconômicas e acadêmicas atuaram, ou não, como fatores da permanência estudantil, tanto antes como durante o ensino remoto.

5.1 Descrição das características socioeconômicas e acadêmicas e a experiência do ensino remoto

Conforme mencionado, este tópico descreverá as variáveis presentes no formulário eletrônico enviado aos estudantes. Essas variáveis serão apresentadas de forma isolada por meio de proporções em gráficos de barras, gráficos de colunas e tabelas de contingência, sempre que possível comparando-as com o universo. As variáveis analisadas são: (1) ano de ingresso; (2) sexo; (3) região de origem; (4) cor/raça; (5) tipo de escola do ensino básico frequentada; (6) presença de deficiência; (7) escolaridade dos pais; (8) trabalho e renda; (9) área do conhecimento do curso; (10) motivo pela escolha da Uniso e do curso; (11) condições do local, da internet e do equipamento utilizado para acessar as aulas remotas; (12) avaliação da experiência com o ensino remoto; (13) consideração de desistência ou adiamento do curso devido ao ensino remoto; (14) se o ensino remoto prejudicou a qualidade da formação acadêmica; (15) intenção de continuidade dos estudos; (16) dificuldades de permanência antes do ensino remoto; (17) dificuldades de permanência durante o ensino remoto. Complementarmente, serão apresentados dados do Censo da Educação Superior de 2022 e dos Dados Abertos do Mec (2021), além de outras fontes de dados primários e secundários. A descrição das variáveis será feita com base na literatura especializada.

5.1.1 Ano de ingresso

Nota-se na Tabela 2 que a quantidade de prounistas do universo desta pesquisa permaneceu relativamente estável entre 2018 e 2020, porém, em 2021 caiu drasticamente. Uma distribuição semelhante é observada na amostra.

Tabela 2 - Distribuição do universo e da amostra por ano de ingresso.

<i>Ano de inclusão</i>	<i>Quant. Universo</i>	<i>% coluna</i>	<i>Quant. Amostra</i>	<i>% coluna</i>
2018	341	28%	51	23%
2019	319	26%	64	29%
2020	398	32%	72	33%
2021	169	14%	32	15%
Total	1227	100%	219	100%

Fonte: Elaboração própria.

Uma hipótese para a queda na quantidade de bolsistas pode ser desenvolvida a partir dos Dados Abertos do Prouni do Mec (2021). Ao analisar o cenário nacional, nota-se que a quantidade de bolsas concedidas caiu de 241 mil para 166 mil entre 2018 e 2020, último ano com dados disponíveis. Dessa forma, era esperado que o universo desta pesquisa se comportasse de maneira semelhante aos dados nacionais, o que não aconteceu: 2020 é o ano com maior quantidade de bolsistas. Como citado no Capítulo 2, essa queda brusca na quantidade de bolsas do Prouni concedidas pelo Mec pode ter sido reflexo da pandemia de Covid-19. O que chama atenção, porém, é que a instituição em que esta pesquisa foi realizada não foi afetada em 2020. Isso pode ser explicado pelo fechamento dos campi ter ocorrido com a maioria dos contratos já firmados naquele ano, os reflexos da pandemia, portanto, só foram sentidos no ano subsequente. Isso é evidenciado ao cruzar as datas do cronograma do Prouni daquele ano com as datas de implementação das políticas de isolamento social: conforme destaca o Edital nº 71, de 13 de dezembro de 2019, o processo de seleção para o Prouni iniciou em 28/01/2020 e encerrou em 23/03/2020. Na instituição em que esta pesquisa foi realizada, as políticas de isolamento social começaram a ser implementadas em 17/03/2020 (Focas, 2020). Assim, a maior parte das bolsas já havia sido concedida antes da implementação das políticas de isolamento, o que não aconteceu no processo seletivo de 2021, pois apenas em 02/08/2021 foi liberado o retorno às aulas presenciais no estado de São de Paulo, com previsão de 60% de ocupação das IES, conforme destaca o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020.

5.1.2 Sexo

Nas últimas décadas, observou-se um aumento na quantidade de mulheres no ensino superior brasileiro. Como destaca Santos e Costa (2021), diversos fatores confluíram para que isso fosse possível, como o aumento da conclusão do ensino médio e atuação de movimentos de feministas. As autoras destacam que entre 1970 e 2000 houve uma virada na escolarização feminina, em quesitos como a taxa de alfabetização,

anos de estudos e ingresso no ensino superior; neste último, foram de 25,6% para 52,8%. Apesar do avanço, Mendes *et. al.* (2021) sublinham que essa expansão foi acompanhada por uma segregação nas escolhas educacionais que implica, para o sexo feminino, sobrerrepresentação em carreiras com menor retorno financeiro, como Pedagogia e Serviço Social, e para o sexo masculino em profissões com maior retorno financeiro, como Engenharias e Computação. No caso do Prouni especificamente, Costa (2019) traz uma reflexão, a partir da cidade de São Paulo, sobre a precariedade que as beneficiárias enfrentam. O *background* das estudantes do curso de Pedagogia, por exemplo, mostrou-se determinante em suas trajetórias educacionais e profissionais: pais analfabetos ou semianalfabetos, com ocupações de baixa remuneração e prestígio, como operários ou domésticas; muitas das estudantes eram mães e com maior faixa-etária, a maior parte desempregada, a outra parte, que estava empregada, atuava em serviços domésticos.

De modo geral, os dados do Censo da Educação Superior de 2022 apontam a manutenção do predomínio feminino no país, com 58,24% das matrículas. Os Dados Abertos do Prouni (Mec, 2021) são congruentes: em 2020, 60,62% das bolsas foram concedidas às mulheres. Isso posto, era esperado que o universo desta pesquisa, e consequentemente a amostra, mostrassem certa coerência com a literatura e com as estatísticas nacionais. Nesse sentido, observou-se que o sexo feminino corresponde à 60,72% (n=745) no universo e à 64,38% (n=141) na amostra e o sexo masculino à 39,28% (n=482) no universo e 35,62% (n=78) na amostra.

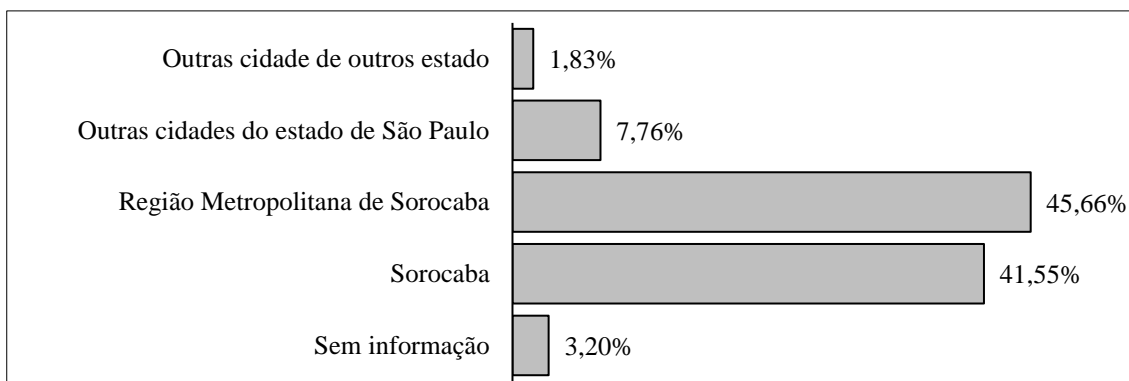
5.1.3 Região de Origem

Os Dados Abertos do Prouni (Mec, 2021) mostram que a região sudeste é onde há maior quantidade de bolsistas, com destaque para os estados de São Paulo e Minas Gerais, que, em 2020, representavam 24,20% e 11,35%, respectivamente. Os dados também indicam um aumento na interiorização: em 2005, 64,86% das bolsas foram para estudantes de instituições localizadas em cidades interioranas, em 2020 esse percentual passou para 85,12%. Importante ressaltar que a maior parte desse período foi marcada pela expansão da educação a distância, como esclarece Carvalhaes, Medeiros e Tagliari (2021), o que pode ter influenciado esses resultados.

Isso posto, e tendo em vista a missão institucional da universidade em que esta pesquisa foi realizada, mencionada anteriormente, esperava-se que houvesse uma concentração da amostra no estado de São Paulo, especialmente na Região Metropolitana

de Sorocaba/Sp e na cidade de Sorocaba/Sp, que juntas perfazem 87% dos respondentes, conforme ilustra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição por Região de Origem.



Fonte: Elaboração própria.

5.1.4 Políticas Afirmativas

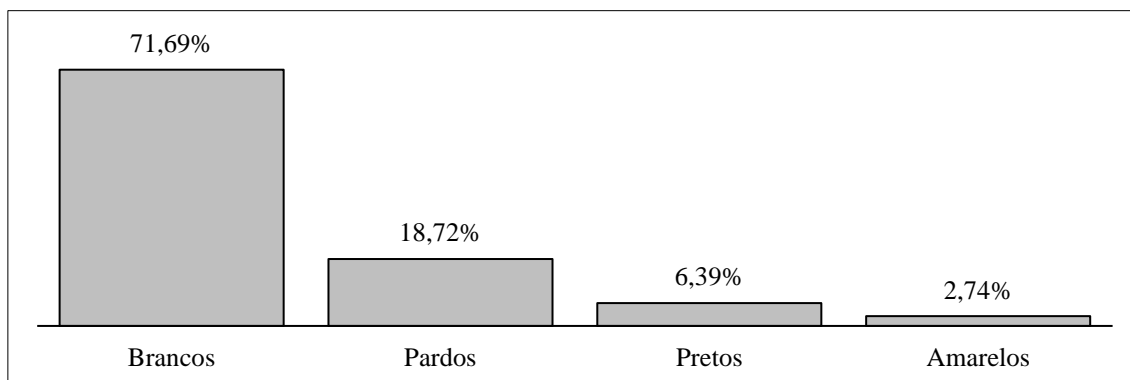
A Lei que criou o Prouni, em seu artigo 7º, Inciso II, estabelece políticas afirmativas para pessoas com deficiência e autodeclaradas pretas, pardas e indígenas (PPI), com percentuais no mínimo iguais ao da respectiva unidade federativa, segundo o último censo do IBGE (Brasil, 2005). A literatura especializada destaca como o Prouni tem sido particularmente importante para aqueles pertencentes a esses grupos. Almeida (2017), ressalta como o programa marcou uma virada no acesso da população negra⁷ e de baixa renda no ensino superior, que antes era limitado às universidades públicas, extremamente seletivas; por conta das mensalidades, as instituições privadas e comunitárias eram praticamente inacessíveis para esse grupo. Silva e Cunha (2020) sublinham que tanto para homens quanto para mulheres, ser preto ou pardo aumenta a possibilidade de o estudante ser bolsista do Prouni; o mesmo vale para não morar na região norte, possuir renda familiar menor que 1,5 salários-mínimos per capita, não trabalhar e ter cursado o ensino médio em escola pública. À medida que esses critérios se interseccionam maior é a probabilidade de o estudante ser bolsista. Os autores também destacam que os estudantes negros sofrem maior impacto positivo do Prouni no desempenho médio do Enade. Os Dados Abertos do Prouni (Mec, 2021) corroboram esses trabalhos, pois mostram que o percentual de bolsas concedidas às pessoas negras aumentou de 37,20% em 2005 para 59,47% em 2020.

O estudo “Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil” (IBGE, 2023), mostra que no estado de São Paulo o percentual de pessoas autodeclaradas brancas é 58,40% e

⁷ Pessoas negras é a soma da quantidade pessoas pretas e pardas.

de pessoas autodeclaradas negras é 40,00%, sendo 32,8% de pardas e 7,2% de pretas. Ao analisar a cidade de Sorocaba/Sp especificamente, nota-se uma diferença significativa na composição étnico/racial: 74,10% de pessoas autodeclaradas brancas e 24,80% de pessoas autodeclaradas negras, sendo 20,70% pardas e 4,10% pretas (IBGE, 2010)⁸. Como expõe o Gráfico 6, a amostra possui percentuais semelhantes ao observado na cidade de Sorocaba/Sp.

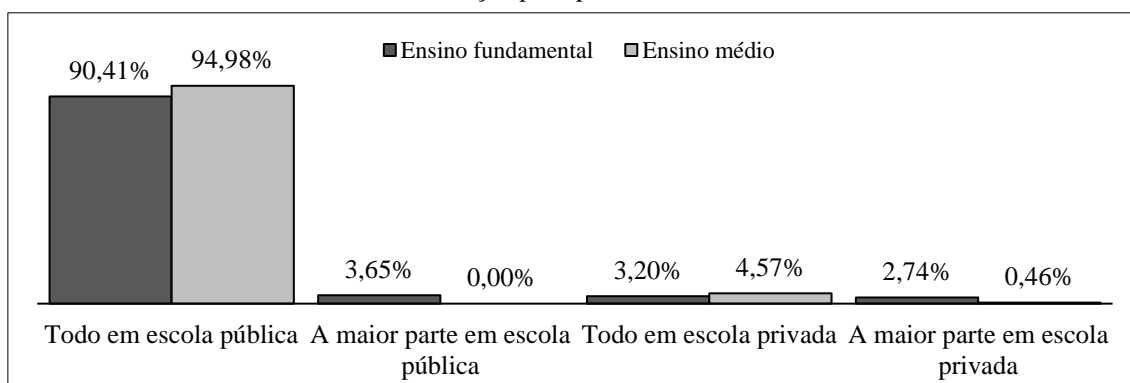
Gráfico 6 – Distribuição por Raça/Etnia.



Fonte: Elaboração própria.

Como mencionado, existem marcações sociais que podem aumentar a probabilidade de um estudante ser bolsista do Prouni (Silva; Cunha, 2020). Além da raça/etnia, a natureza jurídica/administrativa da escola onde o estudante cursou o ensino básico também é um fator relevante. O Gráfico 7 ilustra que a amostra é composta basicamente por estudantes de escolas públicas: 90,41% (n=198) cursou o ensino fundamental completamente em escola pública e 94,98% (n= 208) cursou o ensino médio. É preciso, porém, ressaltar que o desenho do programa favorece os egressos de escola pública, tendo em vista os critérios de renda e as políticas afirmativas.

Gráfico 7 – Distribuição por tipo de escola no ensino básico.



⁸ Quando esta pesquisa foi realizada, os dados do Censo Demográfico 2022 referentes à raça/etnia não haviam sido atualizados.

Fonte: Elaboração própria.

Na mesma lei são estabelecidas cotas para pessoas com deficiência. Dados do governo do estado de São Paulo (Pessoa com Deficiência, 2023) mostram que o percentual de pessoas com deficiência na cidade de Sorocaba/Sp em 2010⁹, era 7,90%. Considerando apenas aqueles entre 15 e 29 anos¹⁰, cai para 3,47%. No que se refere à educação superior, os dados mostram que, em 2019, o percentual de pessoas com deficiência na cidade de Sorocaba/Sp era 0,42% e na instituição em que esta pesquisa foi realizada era 0,49%. Na amostra, o percentual é 2,74% (n=6).

5.1.5 Primeiro na Família

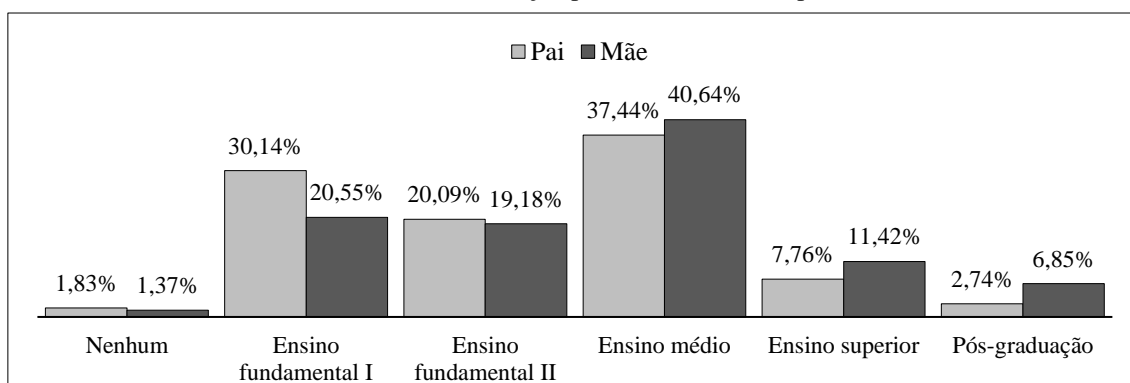
Durante o século XX diversos teóricos da sociologia se dedicaram ao estudo da relação entre educação e desigualdade. Bourdieu (1992) expandiu a compreensão sobre como a transmissão de privilégios e desvantagens ocorrem internamente entre as classes sociais para além da visão economicista, a qual considerava apenas o capital econômico nesse processo. Dentre os diversos conceitos introduzidos pelo autor, a noção de capital cultural mostrou-se de grande valia para explicar como essas dinâmicas ocorrem. Para este trabalho, a noção sobre escolaridade dos pais é particularmente importante, pois, como argumenta o sociólogo, os filhos tendem a reproduzi-la. Lahire (2004), porém, destaca que esse processo só acontece quando existem as condições de sociabilidade que o possibilitem. Nesse sentido, o autor destaca que o sucesso escolar de crianças com pais com baixo capital cultural está relacionado ao fato destes não criarem as condições para transmiti-lo: mesmo com profissões precárias e desprestigiadas, como operários e domésticas, são pais presentes e que se preocupam com a vida escolar dos filhos, no sentido de não desejarem o mesmo futuro para eles.

Trabalhos sobre o Prouni (Almeida, 2012; Varollo, 2021) têm apontado que os bolsistas, em sua maior parte, são os primeiros das suas famílias a ingressarem no ensino superior. A amostra desta pesquisa indica a mesma direção: o Gráfico 8 expõe que 4 em cada 5 estudantes possuem o pai e ou a mãe sem ensino superior. Em relação aos outros membros da família, 38,36% (n=84) não possui nenhum parente nessa condição.

⁹ Quando esta pesquisa foi realizada, os dados do Censo Demográfico de 2022 referentes às pessoas com deficiência não haviam sido atualizados.

¹⁰ O Censo de 2010, utilizado para a elaboração do painel interativo sobre pessoas com deficiência disponibilizados no site do governo do estado de São Paulo, agrupa as faixa-etárias da seguinte forma: de 0 a 14; de 15 a 19; de 20 a 29; de 30 a 39; de 40 a 49; de 50 a 59; e 60 anos ou mais.

Gráfico 8 – Distribuição por escolaridade dos pais.



Fonte: Elaboração própria.

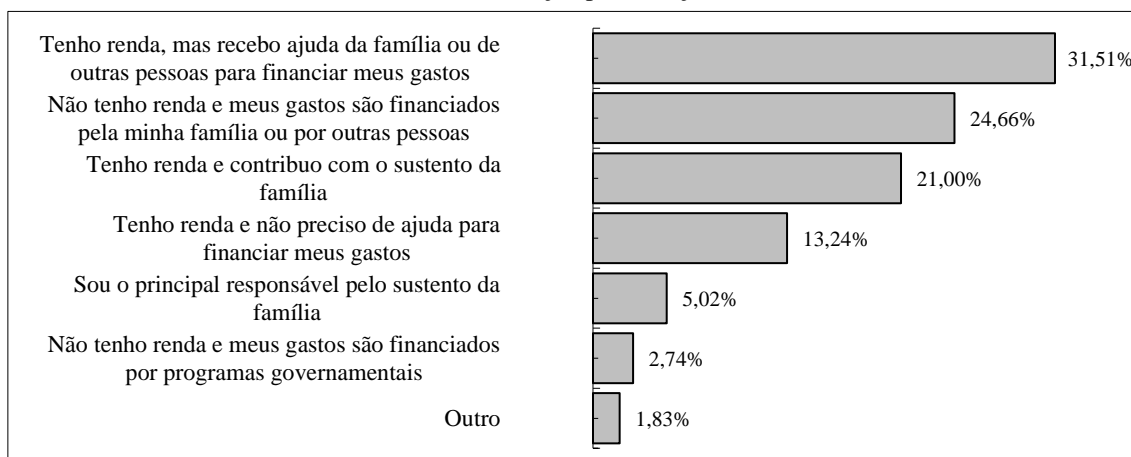
5.1.6 Jovens Trabalhadores

Não é recente na academia a compreensão sobre o perfil trabalhador dos estudantes do ensino superior brasileiro. Almeida (2012) mostra como pesquisas que identificam a necessidade de jovens conciliarem os estudos com atividade profissional têm sido realizadas desde a década de oitenta. No caso do Prouni especificamente, dois fatores atuam para acentuar a característica de jovens trabalhadores: a alta capacidade que o programa tem para a inclusão de jovens e o perfil “guerreiro” desses estudantes. Os Dados Abertos (Mec, 2023) mostram que o Prouni nunca teve percentual de jovens entre 18 e 24 anos abaixo de 60%, em 2020, por exemplo, o percentual era 74,08%. Para efeito de comparação, o PNE vigente estabelece que para a educação superior o percentual deve ser, no mínimo, 50%; segundo o Observatório de Metas do PNE (OPNE, 2023), em 2020 esse percentual era igual a 48,60%. No que se refere ao perfil desses estudantes, trabalhos como o de Almeida (2012) destacam que as trajetórias ocupacionais dos bolsistas são marcadas pela precariedade¹¹ e esforço individual.

A amostra, conforme ilustra o Gráfico 9 e 10, possui um perfil condizente com o apresentado: 4 em cada 5 estudantes tinha entre 18 e 24 anos; exerciam algum tipo atividade profissional; e possuíam renda. Em relação ao turno, 4 em cada 5 estudavam a noite.

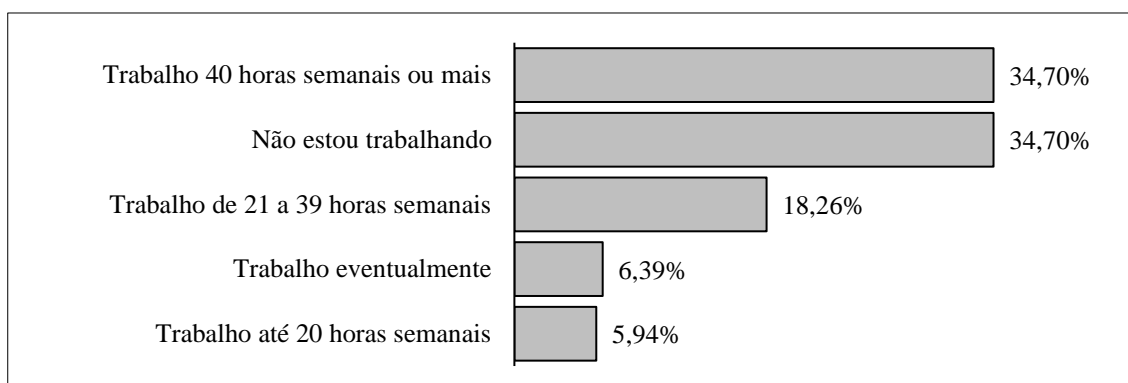
¹¹ O autor define precariedade como a interação entre três elementos: relação de trabalho, valor do salário e se o trabalho permite um progresso funcional aos indivíduos.

Gráfico 9 – Distribuição por situação financeira.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 10 – Distribuição por situação de trabalho.



Fonte: Elaboração própria.

Também é importante mencionar que praticamente nenhum bolsista da amostra (1,37%, $n=3$) recebeu algum tipo de auxílio, apoio ou bolsa acadêmica durante o ensino remoto. Esse dado vai no sentido do que aponta Sampaio, Pires e Carneiro (2021), que revela a discrepância entre as ações de permanência entre as instituições públicas e não públicas durante a pandemia de Covid-19: as primeiras agiram fortemente no sentido de garantir a permanência de seus estudantes, as segundas, porém, foram mais ágeis na adaptação para o modelo do ensino remoto.

5.1.7 Carreira

Muitos são os estudos sobre os destinos educacionais dos estudantes do ensino superior brasileiro, seja no que se refere ao acesso às instituições e cursos mais prestigiados (Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022); às probabilidades de conclusão desses cursos (Knop; Collares, 2019; Rodrigues, 2023); e à inter-relação com a atividade profissional (Vieira, 2023). De modo geral, a literatura

sustenta a argumentação de que a origem social exerce influência sobre o destino acadêmico e profissional.

Antes das discussões sobre acesso, conclusão e inserção no mundo do trabalho, porém, precede a discussão, como a proposta por Prates e Barbosa (2015), sobre os valores atribuídos socialmente aos diplomas do ensino superior. Os autores ressaltam, dentre outras coisas, o caráter patrimonialista do grau de bacharel, que o confere maior prestígio social do que os demais graus acadêmicos, especialmente àqueles com formações mais especializadas, técnicas. Nesse sentido, a elite e as classes médias teriam predileção pelo grau acadêmico mais privilegiado socialmente, enquanto a classe popular, principalmente com o objetivo de rápida inserção no mercado de trabalho, se direcionaria aos graus menos privilegiados. Vieira (2023), ao analisar a relação entre a origem familiar e a entrada no emprego formal, indica que essa lógica pode estar correta. O autor mostra que os menores estratos sociais têm maior probabilidade de estarem empregados formalmente imediatamente após a conclusão da graduação, e isso acontece, sobretudo, pela maior necessidade de renda. Esse dado parece corroborar a ideia de que estudantes dos menores estratos tendem a priorizar cursos com maiores garantias de rápida inserção no mercado de trabalho.

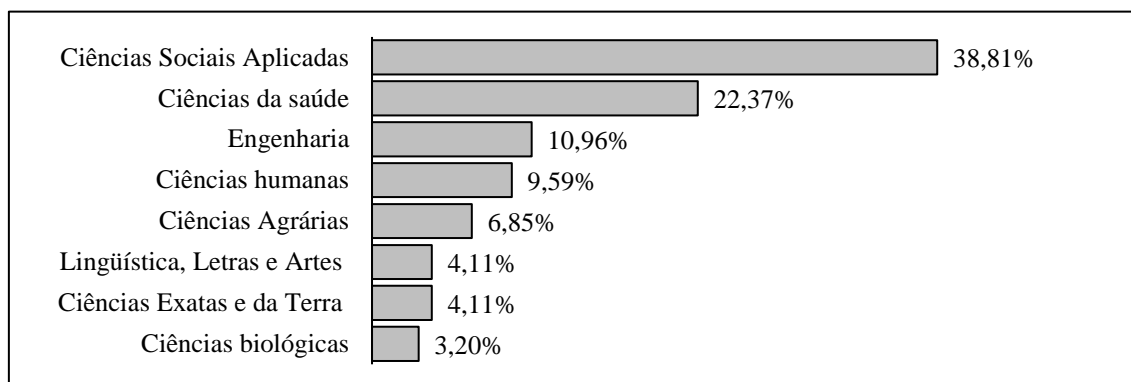
De modo geral, nota-se na amostra o predomínio do grau de bacharelado, que corresponde a 82,19% (n=180) dos estudantes. Em seguida, está o grau de tecnólogo e de licenciatura, que representam, respectivamente, 10,96% (n=24) e 6,85% (n=15). Essas informações indicam que 4 em cada 5 estudantes estão em busca do grau de bacharel.

Ao considerar a distribuição dos bolsistas por área do conhecimento¹², o Gráfico 11 revela que 72,15% da amostra (n=158) está distribuída entre as áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Engenharia. Dos estudantes dessas três áreas, 86,71% (n=137) estão matriculados em cursos de bacharelados, ou seja, uma proporção de 4 em cada 5. O restante, 13,29% (n=21), está matriculado em cursos tecnológicos.

Por outro lado, observa-se que 27,85% (n=61) da amostra está distribuída entre as demais áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Agrárias, Linguística, Letras e Artes, Ciências Exatas e da Terra; e Ciências Biológicas. Entre elas, 70,49% (n=43) estão matriculados em cursos de bacharelados. O restante divide-se em 24,59% (n=15) nas licenciaturas e 4,92% (n=3) nos tecnológicos.

¹² As áreas de conhecimento aqui mencionadas foram classificadas de acordo o CNPq.

Gráfico 11 – Distribuição por áreas do conhecimento.

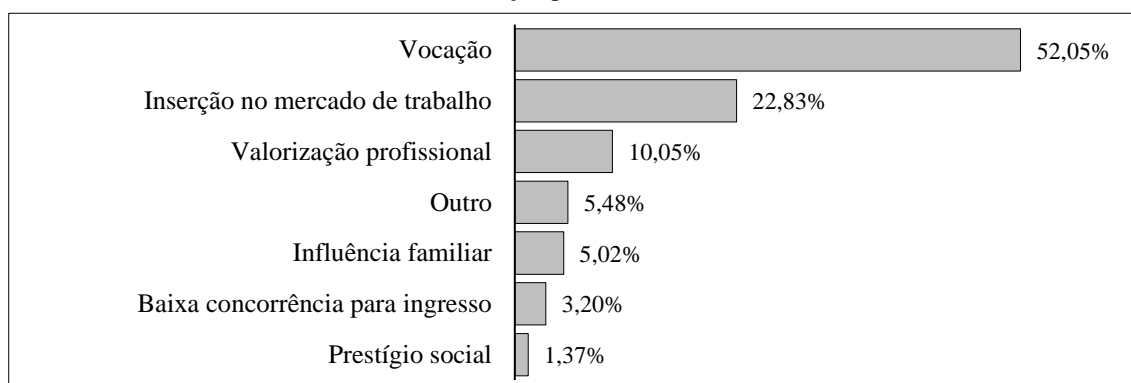


Fonte: Elaboração própria.

É preciso ter cuidado com generalizações a partir de amostras. No caso desta, assume-se que a distribuição das respostas por curso é proporcional ao universo selecionado e aos cursos oferecidos pela própria instituição. Isso posto, algumas considerações podem ser realizadas com base na literatura anteposta. Considerando, no que se refere ao capital econômico, que a origem social da amostra já está delimitada, renda familiar per capita igual ou menor do que 1,5 salário-mínimo, o alto percentual de prounistas matriculados em bacharelados parece contrariar a ideia apresentada de que aqueles provenientes dos menores estratos sociais tendem a se direcionar aos cursos e graus menos privilegiados. Porém, esses dados podem indicar, como já exposto por Almeida (2014) e Pires, Romão e Varollo (2019), que os prounistas correspondem à “nata” do segmento social de que provêm; seriam, portanto, mais próximos do perfil de alunos da classe média.

O argumento da busca por uma formação que os inclua mais facilmente no mercado de trabalho parece, ao menos parcialmente, se sustentar. Como mostra o Gráfico 12, apesar de o principal motivo para a escolha do curso ter sido a vocação, não é irrelevante o percentual de 33% de estudantes que utilizou como critério para a escolha do curso questões relacionadas ao mercado laboral, sendo que 23% escolheram seus cursos considerando exclusivamente a inserção neste.

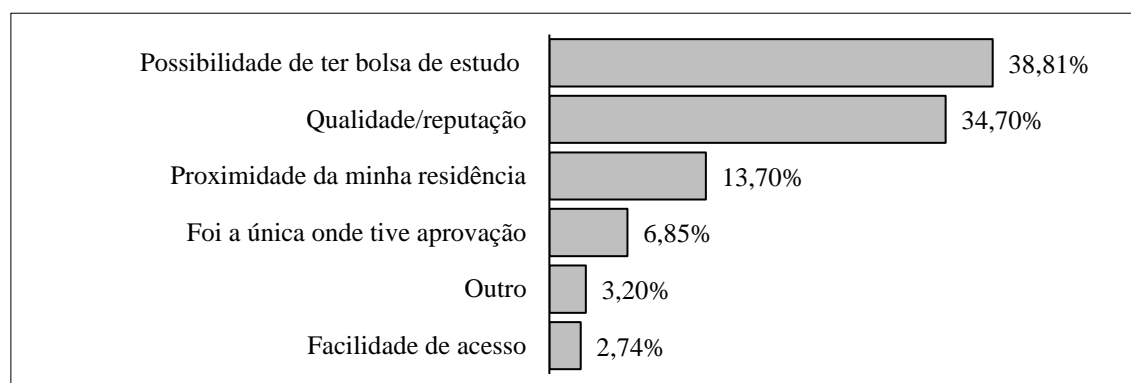
Gráfico 12 – Distribuição por motivo de escolha do curso.



Fonte: Elaboração própria.

Como tratado no segundo capítulo deste trabalho, pesquisas (Pires, 2015; Barbosa; Picanço; Pires, 2022) mostram uma discrepância entre as IES que as pessoas dos menores estratos sociais desejam ingressar, as públicas, das que elas de fato conseguem. Um dos principais fatores para isso é que as IES privadas e comunitárias oferecem mais condições para a conciliação com o trabalho. O Gráfico 13 corrobora essa ideia, ao mostrar que a possibilidade de ter bolsa de estudo foi o principal motivo para a escolha da instituição.

Gráfico 13 – Distribuição por motivo de escolha da Uniso.



Fonte: Elaboração própria.

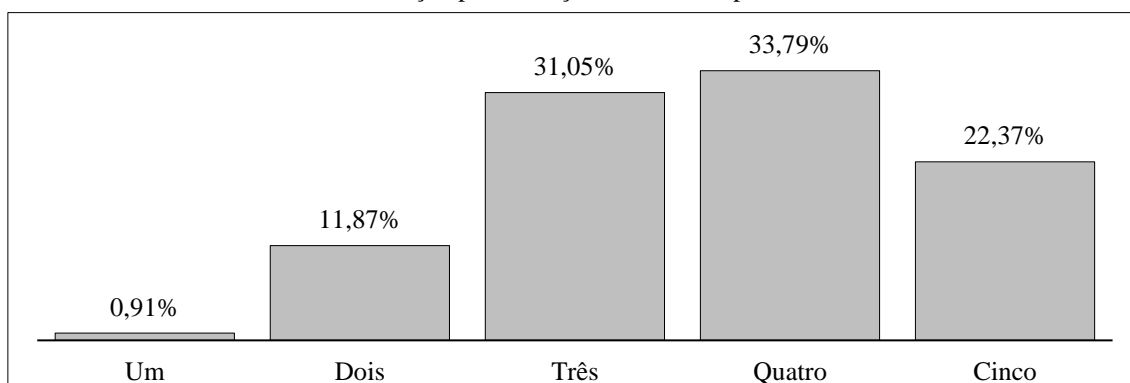
5.1.8 Local das aulas, internet, equipamento e ambiente doméstico.

Conforme discutido ao longo deste estudo, a transição para o ensino remoto impôs diversos desafios, sendo particularmente significativos aqueles relacionados ao acesso às tecnologias de comunicação virtual. Em sua pesquisa, Pires (2021) sintetiza e compara os resultados de duas investigações empíricas: uma conduzida pelo Observatório Institucional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e outra realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp), abrangendo diversas instituições públicas e privadas. A pesquisa da Unicamp

contou com a participação de 4.665 estudantes da própria Unicamp, enquanto a do Semesp envolveu 1.764 participantes, dos quais foram considerados apenas 1.100 estudantes de diversas instituições privadas. Os resultados indicam que, durante o ensino remoto, os estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica enfrentaram dificuldades significativas devido à inadequação da infraestrutura necessária para acessar as aulas remotas. A qualidade insuficiente da conexão à internet – instabilidade e baixa velocidade – foi um problema prevalente, afetando especialmente os estudantes de áreas periféricas e rurais e comprometendo a participação efetiva nas aulas síncronas e o acesso aos materiais didáticos online. Além disso, muitos desses estudantes relataram a necessidade de compartilhar seus equipamentos, como computadores e outros dispositivos eletrônicos, com os membros da família, o que limitava o tempo disponível para estudo e para participação nas atividades acadêmicas. A falta de um ambiente adequado para o estudo em casa foi outra dificuldade comum. Muitos não dispunham de um espaço silencioso e livre de distrações, dificultando a concentração e a realização das atividades acadêmicas. Este problema foi ainda mais significativo para aqueles que viviam em residências pequenas e/ou com muitas pessoas

No âmbito desta pesquisa, nota-se que praticamente todos os estudantes, 97,18% (n=213), assistiram as aulas de casa; e quatro em cada cinco classificaram as condições do local como regular, boa ou excelente, notas 3, 4 e 5 respectivamente, como mostra o Gráfico 14. Àqueles que classificaram as condições como péssimas ou ruins (notas 1 e 2), foi pedido que justificassem, por meio de questões abertas, o motivo dessas notas. Após a categorização das 28 respostas, foram encontrados dois problemas centrais: o ambiente de casa ser inadequado (barulho, quantidade de pessoas etc.) e o equipamento utilizado não ter a qualidade necessária para o acompanhamento das aulas.

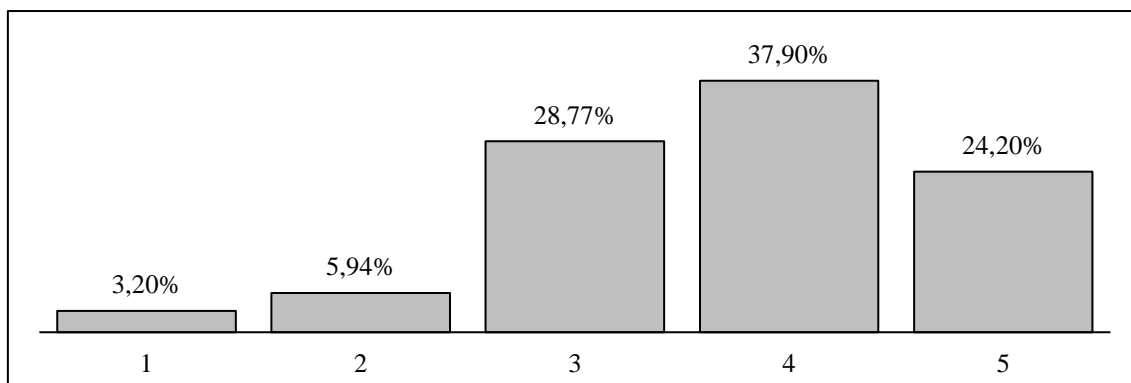
Gráfico 14 – Distribuição por condições do local: 0 péssimo e 5 excelente.



Fonte: Elaboração própria.

A qualidade da internet foi classificada como regular, boa ou excelente (notas 3, 4 e 5) por mais de 90% da amostra, como expõe o Gráfico 15. As justificativas dos 19 bolsistas que a classificou como 1 e 2 giravam em torno de três problemas: (1) instabilidade/velocidade (42,11%); (2) falta condições financeiras para pagar uma internet melhor (31,58%); e (3) localidade (26,32%).

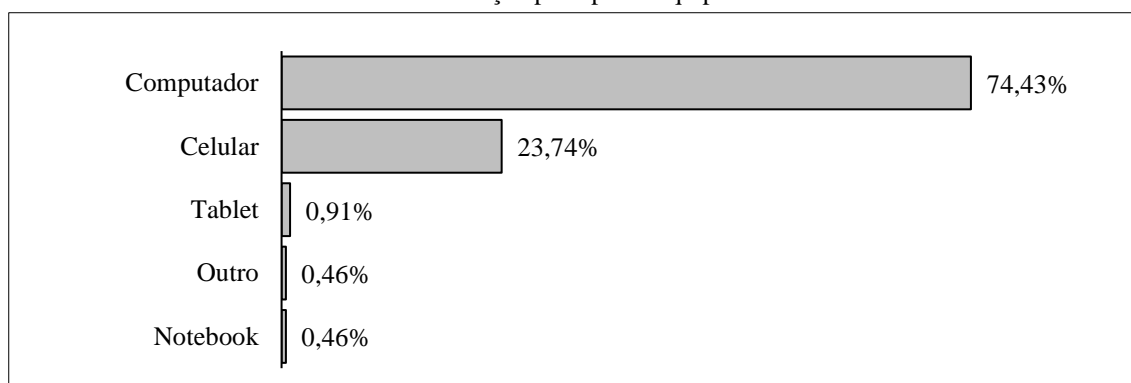
Gráfico 15 – Distribuição por qualidade da internet utilizada: 0 péssima e 5 excelente.



Fonte: Elaboração própria.

Buscou-se compreender quais foram os equipamentos utilizados pelos estudantes, bem como a qualidade destes. O Gráfico 16, mostra que 3 em cada 5 utilizaram computador e 4 em cada 5 classificaram seus equipamentos como regulares, bons ou excelentes. Das 21 respostas que os classificaram como ruins ou péssimos, as principais queixas relacionaram-se à aspectos como obsolescência do equipamento: não suportavam aplicativos como o Teams e o Zoom, necessários às aulas remotas; eram antigos; estavam com defeito etc.

Gráfico 16 – Distribuição por tipo de equipamento utilizado.

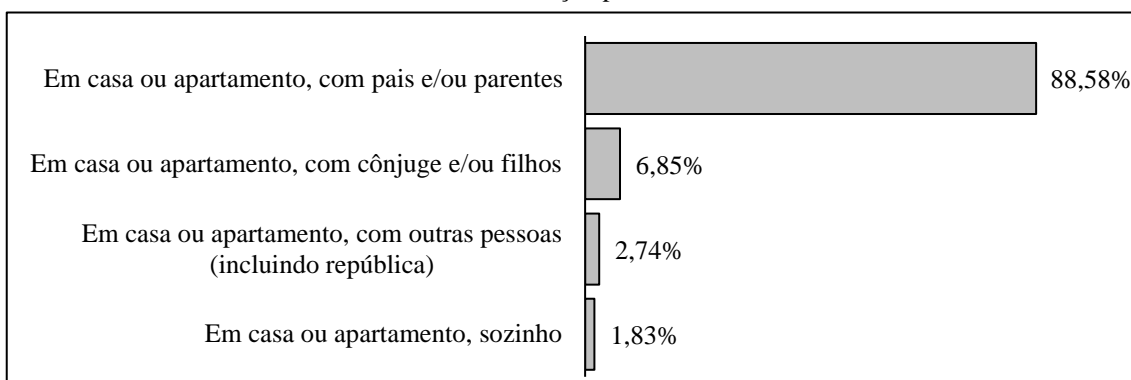


Fonte: Elaboração própria.

Duas perguntas foram feitas para compreender o ambiente doméstico dos bolsistas durante o ensino remoto: a primeira referente ao tipo de moradia e a segunda à quantidade de pessoas a compartilhavam. O Gráfico 17, mostra que 4 em cada 5 moravam em casa

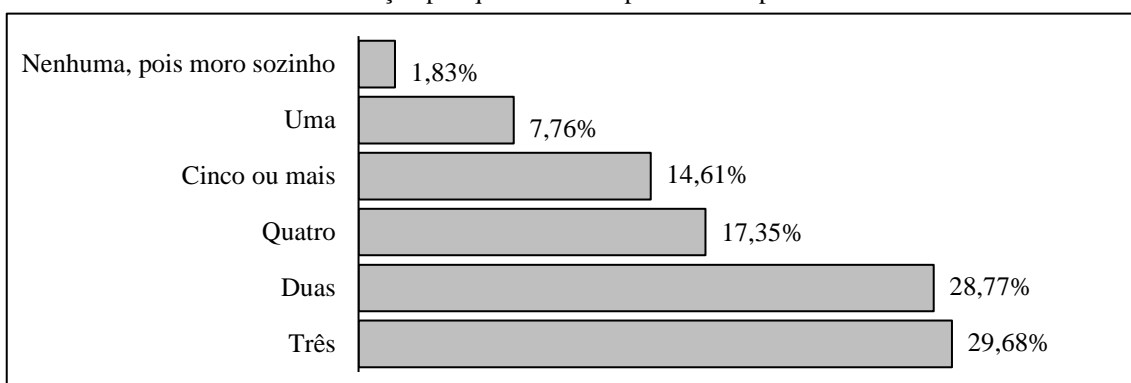
ou apartamento, com pais ou parentes; e o Gráfico 18 mostra que 3 em cada 4 moravam com três pessoas ou mais.

Gráfico 17 – Distribuição por local de moradia.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 18 – Distribuição por quantidade de pessoas compartilhavam a moradia.

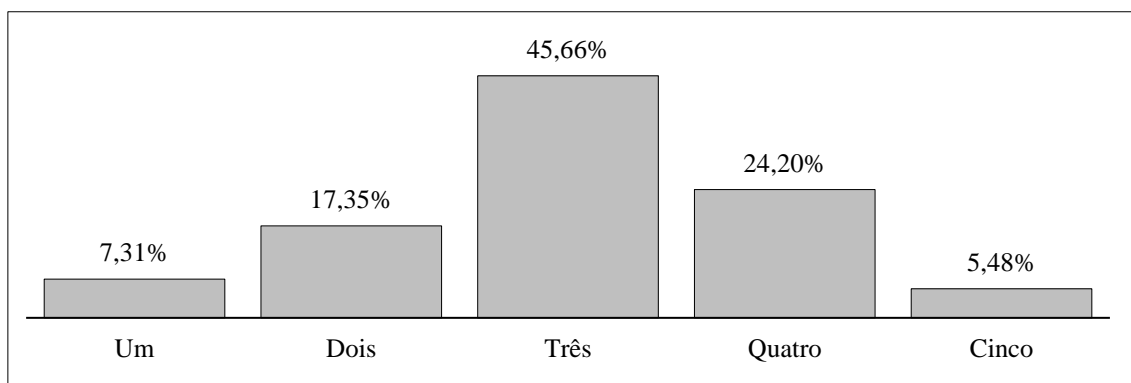


Fonte: Elaboração própria.

5.1.9 Efeitos do ensino remoto e perspectivas futuras.

O Gráfico 19 mostra que 3 em cada 4 respondentes classificaram a experiência do ensino remoto como regular, boa ou excelente. Aos estudantes que a classificaram como péssima ou ruim, foi solicitado que justificassem de modo dissertativo suas respostas. Das 42 respostas, 83% (n=35) estavam relacionadas a questões pedagógicas, tais como: dificuldades em manter o foco; dificuldade de se adaptar ao modelo; descaso com as avaliações; professores não sabiam lidar com o ensino remoto; fala de aulas práticas, especialmente na área da saúde; etc.

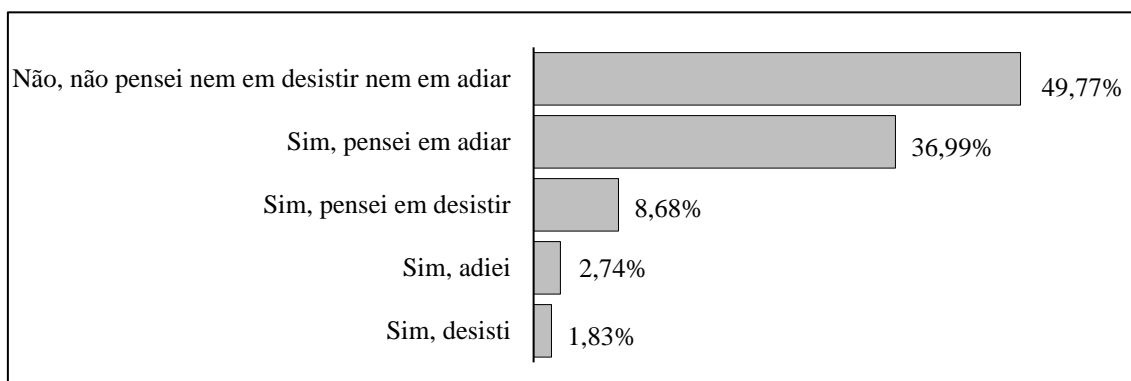
Gráfico 19 - Distribuição por classificação da experiência com o ensino remoto.



Fonte: Elaboração própria.

Também mostrou necessário compreender se em algum momento os respondentes adiaram ou desistiram do curso por causa do ensino remoto, ou se ao menos consideraram essas possibilidades. Como expõe o Gráfico 20, esse é o caso de metade da amostra. Além disso, 2 em cada 5 estudantes conhecem ao menos um prounista que desistiu ou adiou o curso por causa do ensino remoto.

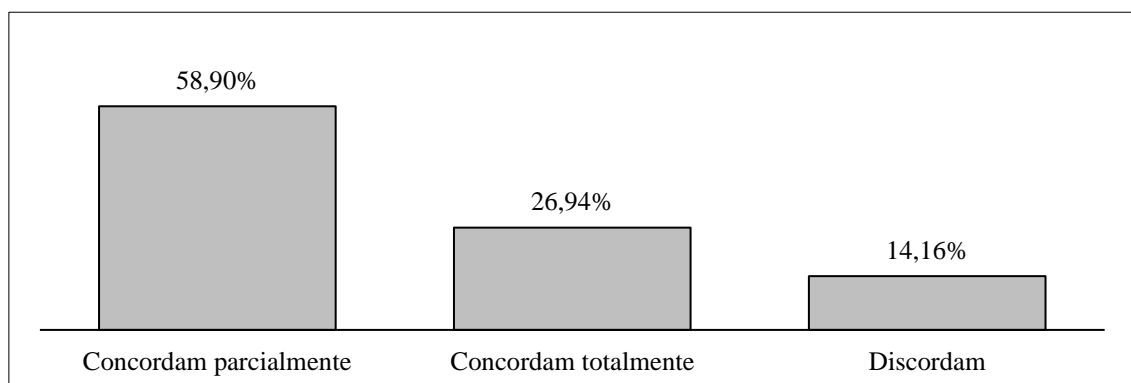
Gráfico 20 - Distribuição de respostas da questão “Você pensou em desistir ou adiar o curso por causa do ensino remoto?”



Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos efeitos do ensino remoto na qualidade da formação acadêmica, constatou-se que quatro em cada cinco respondentes concordaram total ou parcialmente que o ensino remoto afetou negativamente, conforme mostra o Gráfico 21.

Gráfico 21 - Distribuição de respostas da questão “O Ensino Remoto afetou a qualidade da formação acadêmica?”

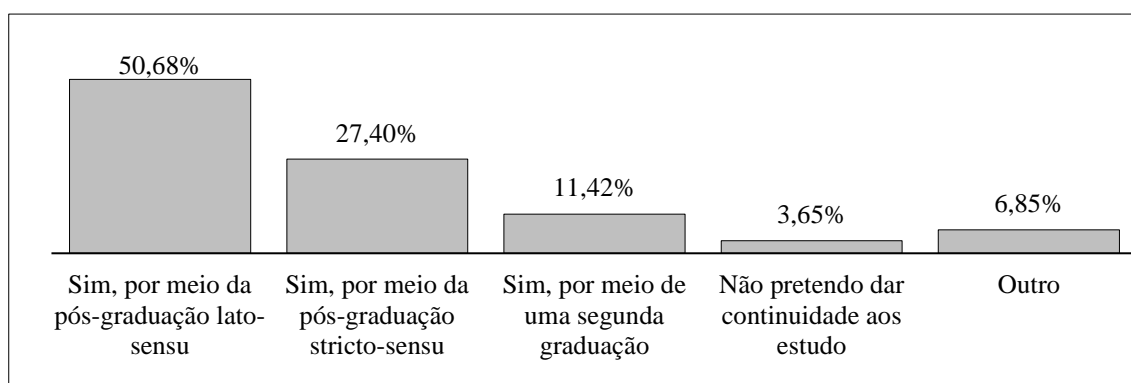


Fonte: Elaboração própria.

Por conta da importância dessa pergunta, foi pedido, na questão subsequente, que eles justificassem suas respostas de modo dissertativo, ou seja, que explicassem o porquê concordaram totalmente, parcialmente ou discordaram da afirmação de que o ensino remoto prejudicou a qualidade de suas formações. Após a classificação das 173 respostas, notou-se que as respostas que concordavam total ou parcialmente (n=149) giravam em torno de aspectos acadêmicos, dois especificamente: (1) pedagógicos, como a dificuldade em acompanhar as aulas, falta de atenção, didática dos professores, desorganização dos materiais, falta de padrão no software utilizado para as aulas remotas; e (2) a falta de atividades práticas, especialmente em cursos como os da área de Saúde.

Por fim, em relação à continuidade dos estudos, o Gráfico 22 expõe que 4 em cada 5 estudantes pretendem, seja por meio da pós-graduação – lato ou stricto-sensu – ou por meio de uma segunda graduação, prosseguir a formação escolar. Desse modo, nota-se que a amostra estudada possui uma alta aspiração educacional.

Gráfico 22 - Distribuição das respostas da questão “Você pretende dar continuidade aos estudos?”



Fonte: Elaboração própria.

5.1.10 Aspectos positivos e negativos do ensino remoto

A pandemia de Covid-19 afetou intensamente o ensino superior, especialmente referente às questões de permanência estudantil. Com base nisso, foram elaboradas duas questões com o objetivo de comparar as principais dificuldades dos prounistas antes e durante o ensino remoto. Em cada uma delas foram disponibilizadas quatorze alternativas, com a possibilidade de assinalar mais de uma: (1) moradia; (2) financeiro; (3) transporte; (4) alimentação; (5) material para os estudos; (6) tempo para estudar; (7) acesso às plataformas digitais; (8) relacionamento com os colegas; (9) relacionamento familiar; (10) cansaço por conta do trabalho; (11) problemas psicológicos; (12) questões pedagógicas; (13) não enfrentei nenhuma dificuldade; e (14) outra. A Tabela 3 mostra o percentual de respostas afirmativas, em ordem crescente, de cada questão, bem como a mudança de posição de cada uma delas.

Tabela 3 – Distribuição de respostas por tipo de dificuldade: antes e durante o ensino remoto.

<i>Id</i>	<i>Antes</i>	<i>Quant.</i>	<i>%</i>	<i>Id</i>	<i>Durante</i>	<i>Quant.</i>	<i>%</i>
1	Transporte	97	16%	1	Problemas psicológicos	129	18%
2	Financeiro	93	15%	2	Questões pedagógicas	107	15%
3	Problemas psicológicos	76	12%	3	Acesso às plataformas digitais	83	11%
4	Tempo para estudar	74	12%	4	Financeiro	72	10%
5	Cansaço por conta do trabalho	73	12%	5	Cansaço por conta do trabalho	72	10%
6	Alimentação	34	6%	6	Relacionamento com os colegas	63	9%
7	Não enfrentei nenhuma dificuldade	31	5%	7	Material para os estudos	62	8%
8	Material para os estudos	30	5%	8	Tempo para estudar	53	7%
9	Questões pedagógicas	30	5%	9	Relacionamento familiar	49	7%
10	Relacionamento familiar	26	4%	10	Alimentação	13	2%
11	Relacionamento com os colegas	23	4%	11	Não enfrentei nenhuma dificuldade	13	2%
12	Moradia	10	2%	12	Moradia	10	1%
13	Acesso às plataformas digitais	7	1%	13	Transporte	7	1%
14	Outra	7	1%	14	Outra	2	0%
-	Total	611	-	-	Total	735	-

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que os problemas relacionados ao acesso às plataformas digitais aumentaram mais de dez vezes de um período para o outro, saindo da décima-terceira posição para a terceira posição. Na sequência, estão os problemas relacionados às questões pedagógicas, que mais que triplicaram; ao relacionamento com os colegas, que quase triplicaram; e aos materiais para estudo, que mais que dobraram. Em relação aos problemas de relacionamento familiar e psicológicos, como ansiedade e depressão, o aumento na quantidade de respostas foi menos significativo; no caso deste último, a explicação decorre do fato de já fazerem parte de um cenário preocupante antes da pandemia e que foi agravado por ela: saiu da terceira para a primeira posição.

Dentre os problemas relacionados aos aspectos materiais da permanência estudantil, dois são bastante relatados na literatura: os de locomoção, visto que os prounistas passam uma parte considerável dos seus dias nos transportes públicos, e os de alimentação, pois a maior parte retira dinheiro do próprio bolso e muitos carregam suas refeições durante o dia (Pires; Ribeiro, 2020; Pires; Romão; Varollo, 2023). Esses fatores explicam o motivo pelo qual o isolamento social diminuiu esses problemas: os de transporte saíram da primeira para a penúltima posição, enquanto os de alimentação saíram da sexta para a décima. Esses fatores podem ter influenciado a diminuição dos problemas financeiros, que saíram da segunda para a quarta posição, mesmo em um cenário no qual 98,63% (n=216) da amostra não recebeu nenhum tipo de auxílio, apoio

ou bolsa acadêmica durante o ensino remoto. As respostas também indicam que a carga de trabalho nesse período não diminuiu, mantendo-se o nível de cansaço; em contrapartida, o tempo disponível para estudar aumentou, provavelmente em decorrência da diminuição do tempo gasto para locomoção. É importante, porém, ter cautela nesta generalização, principalmente ao considerar cortes de sexo. A questão que buscou compreender a quantidade de bolsistas que não enfrentou nenhuma dificuldade exemplifica as mudanças desse período: se antes da pandemia esta asserção ocupava a sétima posição, durante ela passou para a décima-primeira. De modo geral, pode-se resumir a experiência do ensino remoto, em comparação com o período anterior, em quatro aspectos positivos e seis negativos:

Aspectos positivos: (1) diminuição das dificuldades de locomoção; (2) menos problemas com a alimentação; (3) mais tempo para se dedicar aos estudos; (4) menos adversidades financeiras.

Aspectos negativos: (1) dificuldade de acesso às plataformas digitais; (2) defasagem pedagógica; (3) falta de sociabilidade; (4) materiais de estudo; (5) intensificação dos problemas psicológicos; (6) manutenção da carga de trabalho.

5.2 Exploração geral e delineamento de perfil dos estudantes

A primeira parte desta seção foi dedicada à descrição e caracterização geral da amostra por meio de proporções das variáveis, analisando-as isoladamente. Nesta segunda parte, a análise será feita de um modo um pouco mais sofisticado, analisando, em um primeiro momento, como as variáveis acadêmicas e sociodemográficas se inter-relacionam entre si e, posteriormente, como se inter-relacionam com as dificuldades enfrentadas antes e durante o ensino remoto, compondo, assim, os perfis dos estudantes mais e menos vulneráveis. Terá, portanto, uma natureza exploratória. Para isso, será aplicada uma técnica chamada Análise de Correspondência Múltipla (ACM).

A ACM é uma técnica de estatística multivariada que ganhou destaque nas ciências sociais com as aplicações de Pierre Bourdieu, a partir década de 1970, sendo considerada por ele valiosa para a compreensão da dinâmica social, especialmente por sua afinidade, quase que “natural”, com o conceito de campo (Laberon, 2009). Conforme explicado por Bertonecelo (2022), a ACM é uma ferramenta que possibilita não apenas explorar, por meio de nuvens de pontos em um espaço geométrico bidimensional, como

as categorias¹³ de uma base de dados organizada no formato indivíduos (linhas) por variáveis (colunas) se relacionam entre si, como também de predizer em qual região do plano um indivíduo de uma amostra possui maior ou menor probabilidade de estar. Essa técnica engloba a compreensão de como essas categorias se opõem e se aproximam mutuamente em suas dimensões. Cada dimensão captura uma porcentagem da variância total dos dados, e sua interpretação envolve a extração de significado das categorias que mais contribuíram para sua construção. Seus principais resultados são a nuvem de categorias e a nuvem e de indivíduos, ambas projetadas sobre as mesmas dimensões. Em função dos objetivos desta seção, serão projetadas apenas as nuvens de categorias.

Sua execução foi conduzida no software RStudio, um Ambiente de Desenvolvimento Integrado (IDE, do inglês *Integrated Development Environment*), caracterizado por uma interface gráfica amigável que simplifica a programação, análise e visualização de dados, empregando a linguagem R, especializada em estatística e análise de dados. A base de dados original (“formulário_original”) foi importada pelo RStudio diretamente da plataforma *Microsoft Forms* 365, contendo 219 linhas e 52 colunas.

5.2.1 Explorando as inter-relações das variáveis sociodemográficas e acadêmicas

O tratamento da base de dados foi iniciado com a eliminação das cinco primeiras colunas, visto que continham informações suplementares desnecessárias, provenientes do próprio *Microsoft Forms*, tais como: ID, hora de início, hora de conclusão, e-mail e nome. A sexta coluna, relacionada à concordância com o TCLE, também foi excluída. Assim, restaram 46 colunas, exclusivamente associadas às perguntas do formulário. Subsequentemente, empreendeu-se um processo de redução do número de variáveis, culminando em um total de 24. Inicialmente, foram removidas as variáveis em que uma categoria foi predominantemente escolhida pelos participantes da amostra (frequência superior a 95%), correspondentes às questões 4, 6, 7, 11, 17, 18, 20, 26 e 34 (consultar o Apêndice B). Posteriormente, foram excluídas as perguntas que solicitavam justificativas, por meio de respostas dissertativas, sobre a escolha de uma determinada alternativa, a saber: questões 28, 31, 33, 40 e 42. Considerando o escopo da primeira parte desta seção, também foram eliminadas as questões relacionadas às dificuldades enfrentadas antes e durante o ensino remoto, questões 37 e 38, respectivamente. Por fim, as perguntas 46 e 47 foram descartadas e a segunda pergunta foi transformada em cabeçalho de linha,

¹³ Entende-se como “categorias” as possibilidades de respostas de cada questão (variável). Por exemplo, a variável sexo possui duas categorias, “feminino” e “masculino”.

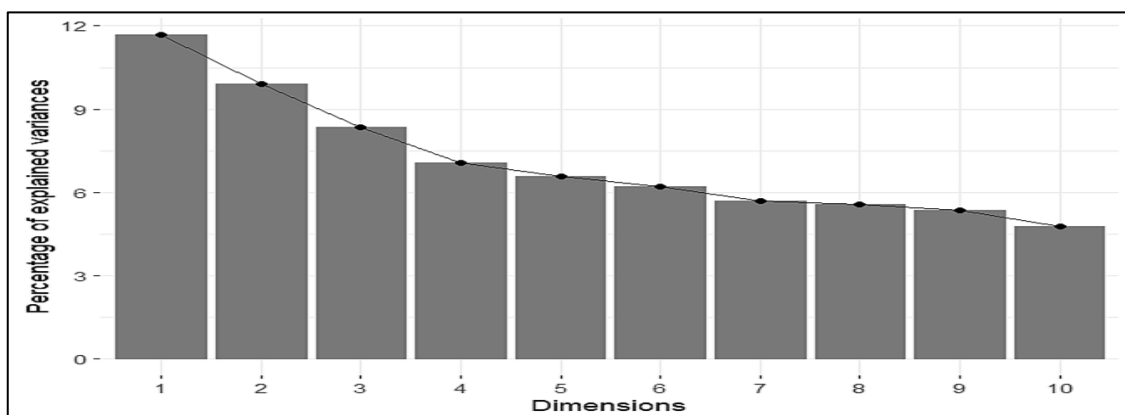
referindo-se aos nomes dos respondentes. Dessa forma, 19 colunas foram removidas da base.

Posteriormente, teve início um processo de recodificação das variáveis e categorias com o objetivo de otimizar a visualização delas nos gráficos (Consultar o Apêndice C). Tal procedimento implicou a substituição de quatro colunas: as questões referentes à cidade e estado de nascimento (9 e 10, respectivamente) foram substituídas por uma única coluna representando a região de nascimento; e as questões 12 e 13, que abordavam a escolaridade do pai e da mãe, foram substituídas por uma coluna que considerava apenas a maior escolaridade entre os pais.

Concluída essa fase, deu-se início à primeira etapa da análise, focada numa exploração geral dessa nova base de dados pós-tratamento, nomeada “Dados”. O primeiro passo consistiu em determinar quais variáveis seriam consideradas ativas e quais seriam suplementares. Conforme destacado por Bertonecelo (2022, p. 36), a distinção reside no fato de que as variáveis ativas são levadas em conta na construção das dimensões, ao passo que as variáveis suplementares não participam desse processo, embora possam ser projetadas no gráfico para permitir a compreensão dos “fatores estruturantes das oposições ou afinidades reveladas nos diferentes espaços relacionais”. Desse modo, as variáveis da base “Dados” foram agrupadas em dois conjuntos: (1) variáveis sociodemográficas e (2) variáveis acadêmicas, sendo as primeiras consideradas como ativas (consultar o Apêndice D).

Posteriormente, foi realizada a verificação da quantidade de dimensões necessárias para conduzir a análise. O resultado indicou que seriam necessárias 19 dimensões para explicar 100% da variância. No entanto, a utilização de todas essas dimensões não é necessária. Hjellbrekke (2019) enfatiza a importância de interpretar o menor número possível de dimensões, desde que seja um número suficiente para reter todas as informações relevantes na tabela. Nesse sentido, o teste de Cattell, ou *scree test*, foi empregado como ferramenta para essa tomada de decisão. Bertonecelo (2022) esclarece que esse teste ordena as dimensões com base na porcentagem da variância explicada, restando-se aquelas à esquerda do ponto em que a curva começa a se aplanar. Considerando esse critério, decidiu-se reter as três primeiras dimensões, que juntas explicam 29,93% da variância, conforme mostra o Gráfico 23.

Gráfico 23 - Teste de Cattell: Geral.



Fonte: Elaboração própria.

A partir desse ponto, mostrou-se viável conferir significado das dimensões obtidas. Para isso, é importante analisar quais foram as categorias e variáveis – nesse caso apenas as ativas – que mais contribuíram para cada uma delas (Bertoncelo, 2022). Conforme evidenciado na Tabela 4, a primeira dimensão está predominantemente associada às condições do local e do equipamento, sendo as variáveis com maiores contribuições “Cond_local” (21,27%), “Qual_internet” (20,3%) e “Cond equip” (20,30%), que juntas explicam 61,88% da variância dessa dimensão. A segunda dimensão está majoritariamente associada à situação de trabalho e renda, sendo “Sit_fin” (20,97%) e “Sit_trab” (21,39%) as variáveis mais determinantes. Por fim, a terceira dimensão tem maior contribuição da variável “Raca” (20,98%) e da variável “Esc_pais” (20,92%), indicando uma associação significativa dessa dimensão com características socioeducacionais.

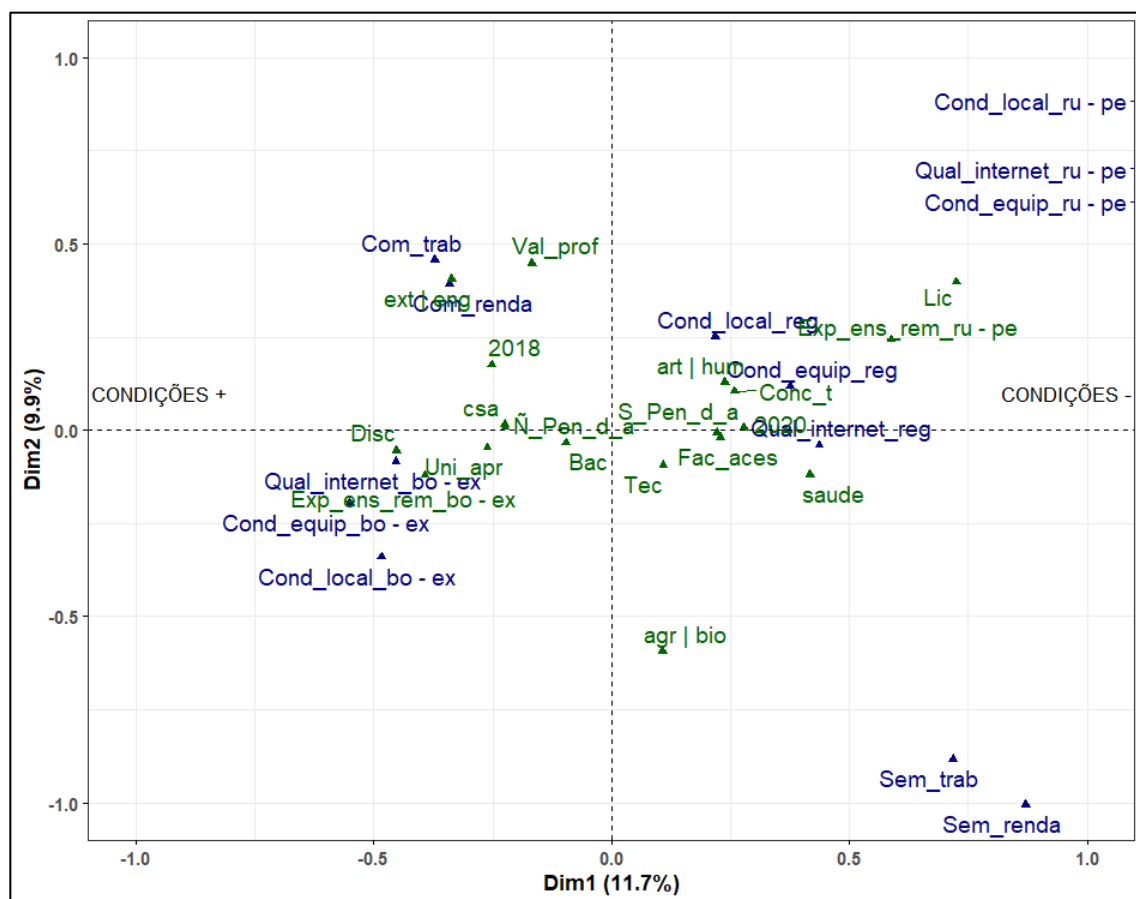
Tabela 4 - Variáveis que mais contribuíram para a dimensão 1, 2 e 3.

<i>Variável</i>	<i>Dim 1</i>	<i>Dim 2</i>	<i>Dim 3</i>
Cond_local	21,2730	9,8429	5,5957
Qual_internet	20,3133	2,6249	3,7405
Cond equip	20,3019	3,3415	2,9490
Sit_fin	13,3407	20,9725	5,6571
Sit_trab	12,0165	21,3953	4,0074
Equi_rem	3,8478	7,1742	2,4652
Sexo	2,9089	10,4867	2,4668
Mora_compar	2,8190	0,3352	0,7983
Out_fam	1,7305	4,0014	4,3088
Faixa_etária	0,7718	2,4614	17,8650
Reg_nas	0,6056	3,2672	8,2426
Raca	0,0424	0,9932	20,9814
Esc_pais	0,0284	13,1035	20,9223
Média	7,69	7,69	7,69

Fonte: Elaboração própria.

Ao representar graficamente as nuvens de categorias em um espaço bidimensional, torna-se possível visualizar, por meio das aproximações e afastamentos, o modo como as variáveis sociodemográficas (ativas e em azul) e as variáveis acadêmicas (suplementares e em verde) se associam em cada uma das dimensões geradas. No Gráfico 24, por exemplo, a dimensão 1 é representada no eixo horizontal, enquanto a dimensão 2 no eixo vertical. Ao realizar a plotagem das variáveis que apresentaram uma contribuição para a dimensão 1 superior à média¹⁴, observa-se uma tendência de deterioração das condições do local e do equipamento à medida que o eixo é deslocado da esquerda para a direita.

Gráfico 24 - Categorias com contribuição acima da média: Condições de internet, equipamento e moradia.



Fonte: Elaboração própria.

Por meio das oposições e aproximações entre as categorias ao longo do eixo horizontal, torna-se perceptível quais são as categorias que se associam às condições mais ou menos favoráveis. Desse modo, é possível visualizar a associação entre melhores

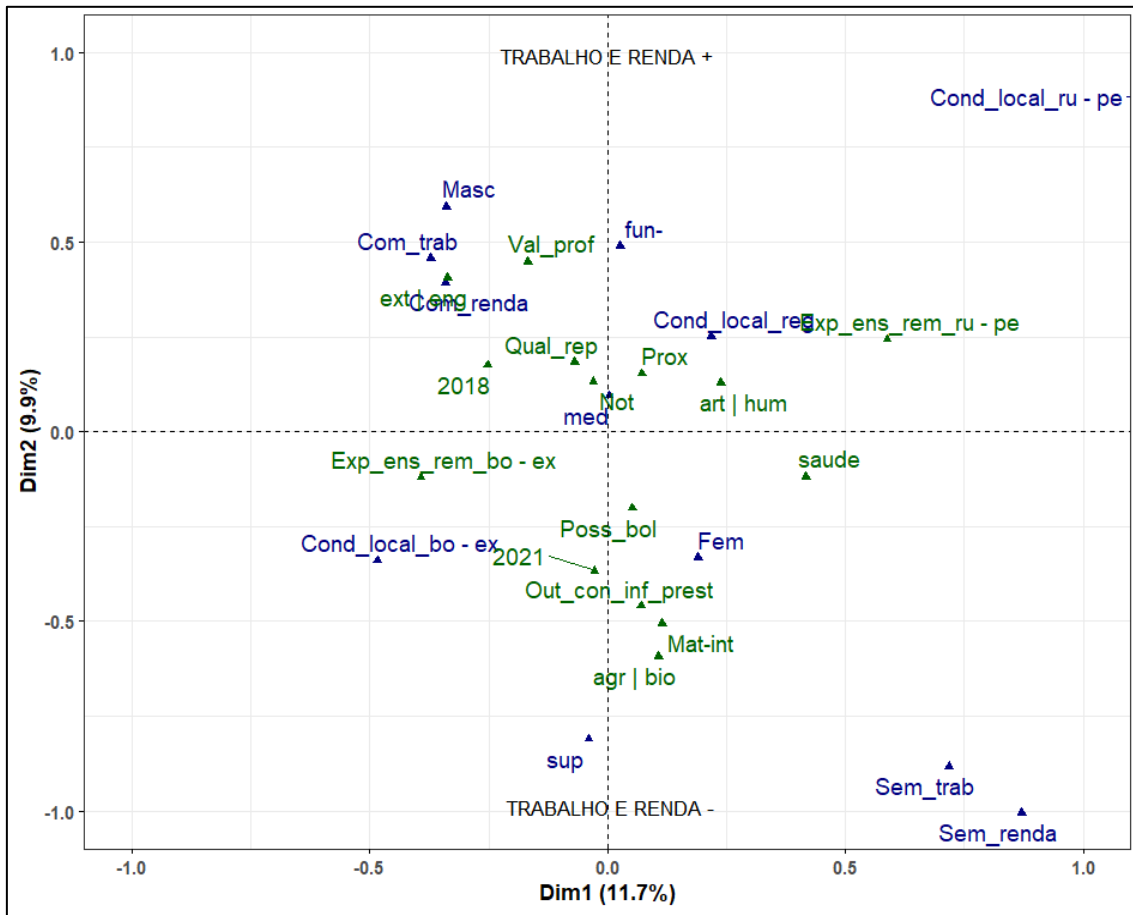
¹⁴ São projetadas as categorias das variáveis que contribuíram acima da média para evitar excesso de informação em torno da origem do plano, prejudicando a visualização (Bertoncelo, 2022).

condições de internet, local e equipamento à presença de trabalho e renda. Ademais, também se nota a correlação com cursos de bacharelado nas áreas de Ciências Exatas, Engenharia ou Ciências Sociais Aplicadas. Quanto às variáveis acadêmicas, percebe-se a associação com o ano de ingresso ter sido 2018, e o motivo da escolha do curso ser a valorização profissional e a da instituição por ser a única em que se obteve aprovação. À medida que as condições pioram, elas passam a se associar à ausência de trabalho e renda; aos cursos tecnológicos; aos cursos de licenciatura nas áreas de Artes, Humanidades e Ciências Agrárias e Biológicas (nesse caso apenas licenciatura em Ciências Biológicas); e aos bacharelados nas áreas de Saúde e Ciências agrárias e Biológicas (Bacharelado em Ciências Biológicas e Medicina Veterinária), além do ano de ingresso ser 2020.

O aspecto do trabalho e renda ganha destaque ao plotar as variáveis que tiveram uma contribuição acima da média para a dimensão 2. Observa-se, no Gráfico 25, que as oposições agora são evidenciadas entre a parte superior e inferior do plano, e à medida que o eixo vertical se desloca de cima para baixo as categorias vinculadas ao trabalho e renda mudam de positivas para negativas. Desse modo, evidencia-se a correspondência entre trabalho e renda com o sexo masculino e com a menor escolaridade dos pais. Em relação às variáveis acadêmicas, torna-se clara a correspondência com cursos noturnos nas áreas de Ciências Exatas, Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas. Além disso, correlaciona-se também com o motivo da escolha do curso ser a busca por valorização profissional e da instituição pela qualidade e reputação; e ao ano de ingresso ser 2018. Por outro lado, na porção inferior, encontra-se correspondência entre as categorias associadas à ausência de trabalho e renda com o sexo feminino e com maior escolaridade dos pais. Ademais, percebe-se a associação com cursos matutinos nas áreas da saúde ou ciências agrárias e biológicas e com a motivação por trás da escolha da instituição ser a possibilidade de obter bolsa de estudos e a do curso ser a baixa concorrência, influência familiar ou prestígio social¹⁵. Quanto ao ano de ingresso, nota-se associação com o ano de 2021.

¹⁵ Estas categorias estão agregadas por conta baixa frequência de respostas (menos de 5%), o que prejudicaria a construção da ACM.

Gráfico 25 - Categorias com contribuição acima da média: Trabalho e Renda.



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se no Gráfico 26 que dimensão 1 ainda se mantém representada no eixo horizontal, porém, agora, é a dimensão 3 que passa a ser representada pelo eixo vertical. As oposições mantiveram-se entre a parte superior e inferior, e ao plotar as variáveis que tiveram uma contribuição acima da média para a dimensão 3 percebe-se o deslocamento do eixo vertical de baixo para cima conforme os aspectos socioeducacionais tornam-se desfavorecidos. Desse modo, verifica-se uma maior correspondência entre não ser branco, ter pais com menor escolaridade, ter mais de 25 anos, não ter nascido na região metropolitana na qual a instituição está localizada e o ano de ingresso ser 2018. Por outro lado, existe maior correspondência entre ser branco, ter pais com maior escolaridade, ter menos de 25 anos, ter nascido na região metropolitana em que a instituição se localiza, e ao ano de ingresso ser 2020.

ao sexo feminino, à maior escolaridade dos pais; a associação com cursos matutinos nas áreas da saúde ou ciências agrárias e biológicas e com a motivação por trás da escolha da instituição ser a possibilidade de obter bolsa de estudos e a do curso ser a baixa concorrência, influência familiar ou prestígio social e aos estágios iniciais ou intermediários de formação.

- c) Não ser branco, ter pais com menor escolaridade, ter mais de 25 anos, não ter nascido na região metropolitana na qual a instituição está localizada e o estar nos anos finais da formação são variáveis associadas. Por outro lado, existe maior correspondência entre ser branco, ter pais com maior escolaridade, ter menos de 25 anos, ter nascido na região metropolitana em que a instituição se localiza, e estar no início ou no meio da formação.

5.2.2 Fatores da permanência estudantil antes e durante o ensino remoto:

delineamento dos perfis dos bolsistas do Prouni em função da probabilidade de evasão

As informações apresentadas anteriormente, apesar de importantes para o processo de exploração da amostra, são insuficientes para delinear os perfis dos bolsistas mais vulneráveis em contextos de choque externo. Para isso, faz-se necessário apreender a forma como as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto se diferenciaram das dificuldades enfrentadas antes desse período, assim como de que modo elas se inter-relacionam com as características socioeconômicas e acadêmicas. Deste modo, inicia-se a segunda etapa desta análise.

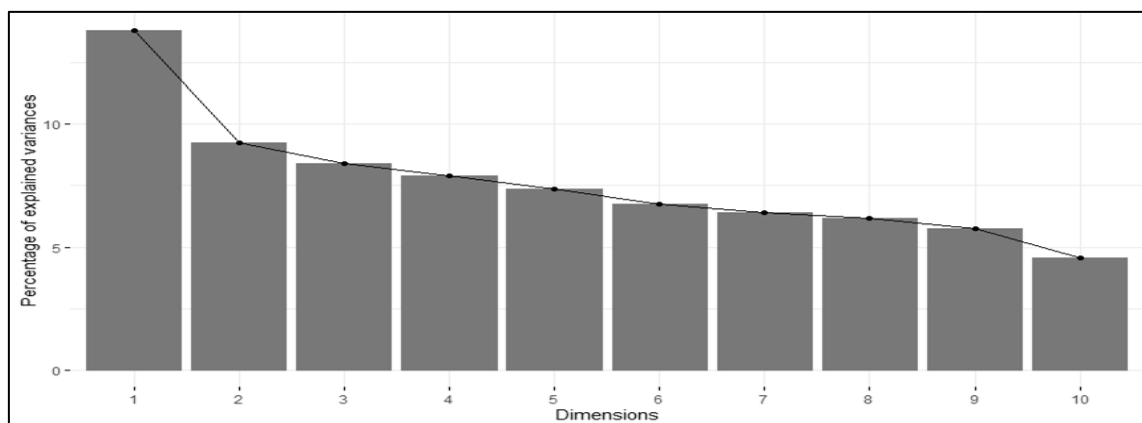
Primeiramente, mostra-se relevante descrever o processo de tratamento dos dados. A base de dados utilizada foi a mesma da seção precedente, denominada "formulário_original". No entanto, em virtude dos objetivos específicos desta etapa, sua manipulação foi conduzida de maneira distinta. Inicialmente, o procedimento assemelhou-se ao anterior: foram eliminadas as variáveis desnecessárias para a análise, começando pelas seis primeiras colunas, resultando em uma base contendo 46 variáveis. Em seguida, realizou-se uma redução do número de variáveis seguindo os mesmos critérios apresentados anteriormente, abrangendo as questões 4, 6, 7, 11, 17, 18, 20, 26, 28, 31, 33, 34, 35, 40, 42, 46 e 47 (consultar Apêndice B). A primeira coluna foi convertida em cabeçalho de linha, pois referia-se aos nomes dos participantes da pesquisa. Diferentemente da seção antecedente, no entanto, as questões 37 e 38 foram mantidas. Posteriormente, iniciou-se um processo de recodificação das variáveis e categorias, com o intuito de aprimorar a visualização dos gráficos, implicando a substituição de quatro

colunas: as questões referentes à cidade e estado de nascimento (9 e 10, respectivamente) foram substituídas por uma única coluna representando a região de nascimento; e as questões 12 e 13, abordando a escolaridade do pai e da mãe, foram substituídas por uma coluna que considerava apenas a maior escolaridade entre os pais. Desse modo, restaram 26 variáveis.

Consecutivamente, empreendeu-se um processo de transformação das categorias das questões 37 e 38 em variáveis categóricas binárias, em que as categorias apresentavam apenas dois níveis: "Sim" e "Não". Desta forma, foram adicionadas à base de dados 26 variáveis novas: 13 referentes ao período anterior ao ensino remoto e 13 ao período concomitante. A categoria "outros", relativa a ambos os períodos, foi excluída. Neste ponto, a nova base de dados contava com 48 variáveis. Em seguida, ela foi dividida em duas novas bases de dados: uma relativa ao período anterior (denominada "dificuldades_antes") e outra ao período concomitante (denominada "dificuldades_durante"). Na primeira, foram removidas as variáveis concernentes ao período concomitante, e na segunda foram removidas as variáveis relacionadas ao período anterior. Dessa forma, ambas as bases ficaram com 37 variáveis. Em seguida, realizou-se uma revisão adicional, mantendo apenas as variáveis socioeconômicas e acadêmicas mais relevantes e aquelas relacionadas às dificuldades, resultando em duas bases contendo 25 variáveis (consultar o Apêndice E). O único procedimento realizado na base "dificuldades_antes" e que não foi aplicado na base "dificuldades_durante" foi a exclusão das colunas referentes às questões "O ensino remoto afetou negativamente a qualidade da sua formação acadêmica?" e "Você pensou em desistir ou adiar a conclusão do curso por causa do ensino remoto?". Esta decisão foi fundamentada pela falta de sentido em analisar tais questões no período anterior ao ensino remoto. Desse modo, essa base ficou com 23 variáveis.

Assim como na seção anterior, as variáveis foram divididas entre ativas e suplementares. No primeiro grupo estão aquelas relacionadas às características socioeconômicas e acadêmicas, enquanto no segundo grupo estão aquelas relacionadas às dificuldades enfrentadas (consultar o Apêndice F). Isso posto, procedeu-se à verificação da quantidade de dimensões necessárias para conduzir a análise do período anterior ao ensino remoto. Os resultados indicaram que seriam necessárias 17 dimensões para explicar 100% da variância, no entanto, optou-se por reter apenas as duas primeiras dimensões, as quais, conjuntamente, explicam 27,02% da variância, conforme evidenciado pelo teste de Cattell, exposto no Gráfico 27.

Gráfico 27 - Teste de Cattell: antes do ensino remoto.



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se na Tabela 5 que existem quatro variáveis com contribuição acima da média para a primeira dimensão: “Sit_trab”, “Ar_con”, “Turno” e “Sit_fin”. Para comparar com o período concomitante, também será considerada a variável “Sexo”. A partir disso, decidiu-se interpretar essa dimensão como referente ao trabalho e renda. Quanto à segunda dimensão, nota-se a existência de cinco variáveis com contribuição superior à média, que são “Ar_con”, “Esc_pais”, “Faixa-etária”, “Raca” e “Sit_fin”. Desse modo, decidiu-se interpretá-la como relacionada ao *background* socioeducacional. Devido à importância da dimensão temporal para a discussão sobre a permanência estudantil, em ambas as dimensões serão consideradas as categorias da variável “Ano_ing”.

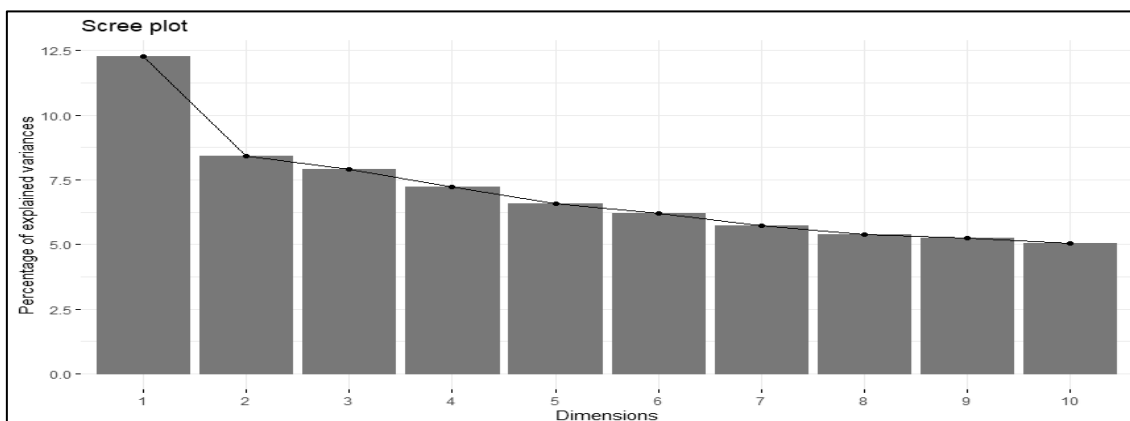
Tabela 5 - Variáveis que mais contribuíram para a dimensão 1 e 2: antes do ensino remoto.

<i>Variáveis</i>	<i>Dim 1</i>	<i>Dim 2</i>
Sit_trab	22,79	6,05
Ar_con	15,17	20,31
Turno	14,09	4,66
Sexo	9,48	0,02
Sit_fin	24,39	11,17
Esc_pais	3,65	13,41
Faixa_etária	3,23	16,48
Raca	0,85	17,53
Mora_compar	0,00	1,92
Ano_ing	6,36	8,75
Média	10,00	10,00

Fonte: Elaboração própria.

Referente ao período concomitante ao ensino remoto, a análise indicou que a quantidade de dimensões necessárias para explicar completamente a variância seria 20, mas também foi optado pela retenção das duas primeiras, como ilustra o Gráfico 28.

Gráfico 28 - Teste de Cattell: durante o ensino remoto.



Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 6, observa-se que as dimensões geradas possuem praticamente as mesmas variáveis relacionadas às dificuldades que o período anterior ao ensino remoto. No que se refere à primeira dimensão, nota-se que cinco variáveis possuem contribuição acima da média: “Ar_con”, “Turno”, “Sit_fin”, “Sit_trab” e “Sexo”. Desse modo, também decidiu-se interpretá-la como relacionada ao trabalho e renda. Também será considerada nessa dimensão a variável “Ano_ing”. No que se refere à segunda dimensão, nota-se a existência de seis variáveis com contribuição acima da média: “Raça”, “Ar_con”, “Des_adi”, “Afe_neg”, “Faixa_etária” e “Ano_ing”. Para efeito de comparação com o período anterior, também será considerada a variável relacionada à escolaridade dos pais. Desse modo, essa dimensão será interpretada como referente ao *background* socioeducacional.

Tabela 6 – Variáveis que mais contribuíram para a dimensão 1 e 2: durante o ensino remoto.

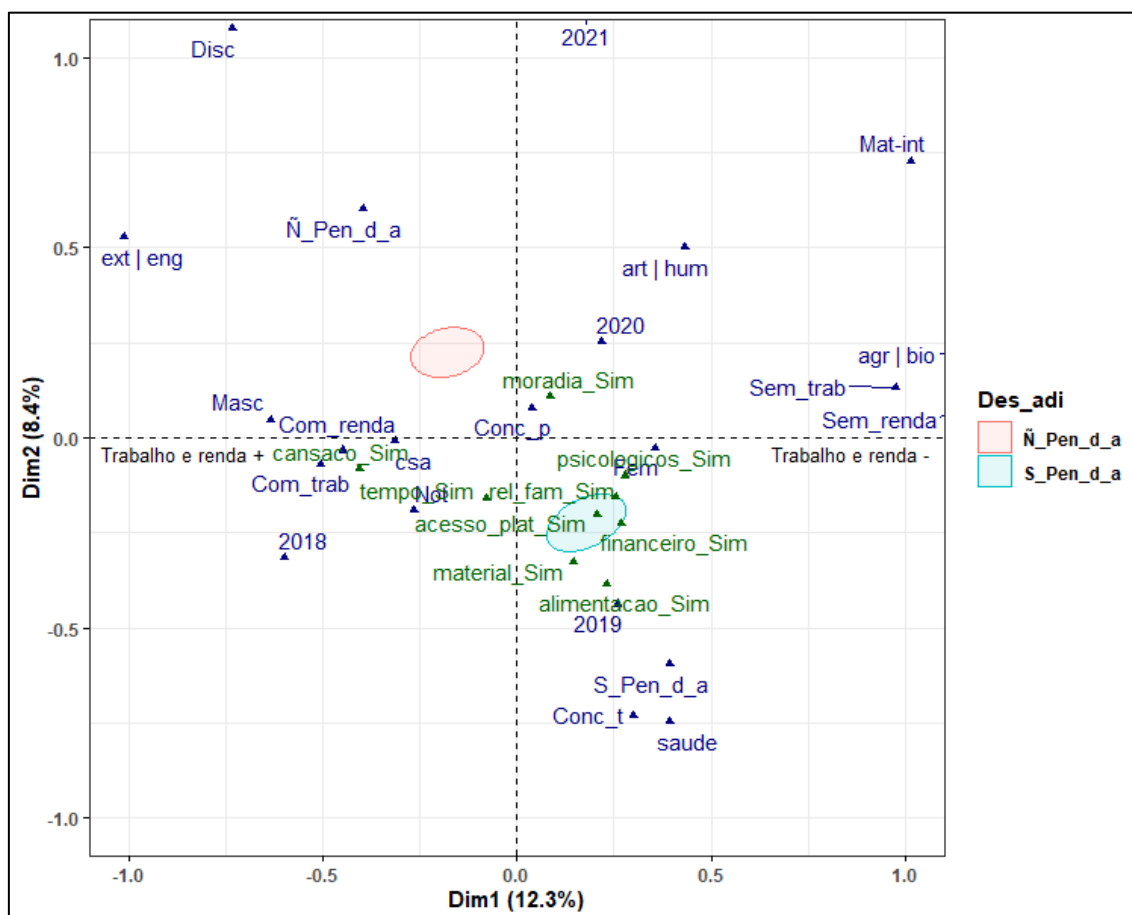
<i>Varáveis</i>	<i>Dim 1</i>	<i>Dim2</i>
Raca	0,26	11,16
Ar_con	17,17	12,40
Des_adi	6,35	21,30
Turno	10,98	8,26
Afe_neg	4,15	18,71
Faixa_etária	2,11	8,52
Esc_pais	3,08	1,59
Mora_compar	0,01	1,39
Sit_fin	20,99	0,17
Sit_trab	20,10	0,54
Sexo	9,19	0,08
Ano_ing	5,59	15,88
Média	8,33	8,33

Fonte: Elaboração própria.

Antes de partir para a análise das representações gráficas, convém ressaltar que as categorias das duas variáveis centrais para a análise – “Você pensou em desistir ou adiar o curso por causa do ensino remoto?” (“Afe_neg”) e “O ensino remoto afetou negativamente a qualidade de sua formação acadêmica?” (“Des_adi”) – aparecerão sempre próximas, o que indica que o estudante que respondeu afirmativamente aquela provavelmente concordou totalmente com esta. Assim, entende-se a qualidade da formação acadêmica como vetor da permanência: quanto maior o efeito negativo do ensino remoto sobre a qualidade maior é a probabilidade de evasão e vice-versa.

Isto posto, a representação gráfica das nuvens de categorias permite visualizar como as características socioeconômicas e acadêmicas se associam às dificuldades em cada uma das dimensões geradas. No Gráfico 29, que se refere ao período anterior ao ensino remoto, a dimensão 1 está no eixo horizontal e a dimensão 2 no eixo vertical. A plotagem das variáveis que apresentaram uma contribuição superior à média para a dimensão 1 destaca as oposições entre o lado esquerdo e direito do gráfico, evidenciando um deslocamento do eixo conforme a situação de trabalho e renda muda. No lado direito, observa-se que problemas de moradia, acesso às plataformas digitais, financeiros, psicológicos e pedagógicos estão associados à ausência de trabalho e renda. Essas dificuldades também se associam ao sexo feminino, às áreas de Saúde, Artes, Humanidades, Ciências Agrárias e Biológicas, ao turno matutino ou integral e aos anos de ingresso de 2019, 2020 e 2021. Isso indica que, antes do ensino remoto, os estudantes sem trabalho e renda tinham maior probabilidade de estar nos estágios iniciais ou intermediários de suas formações e enfrentavam uma ampla gama de dificuldades. No lado esquerdo do gráfico, a presença de trabalho e renda se associa à ausência dos desafios mencionados, mas está relacionada a desafios específicos, como cansaço devido ao trabalho e falta de tempo para estudar. Além disso, esse perfil se correlaciona ao sexo masculino, às áreas de Ciências Exatas, Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas, ao período noturno e ao ano de ingresso de 2018. Assim, antes do ensino remoto, os estudantes com trabalho e renda tinham maior probabilidade de estar nos estágios mais avançados de suas formações, enfrentando dificuldades específicas devido à conciliação de trabalho e estudo.

Gráfico 30 - Categorias com contribuição acima da média durante o ensino remoto: Trabalho e renda.



Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, a ACM possibilitou a identificação de dois perfis de estudantes no que se refere à dimensão "Trabalho e Renda":

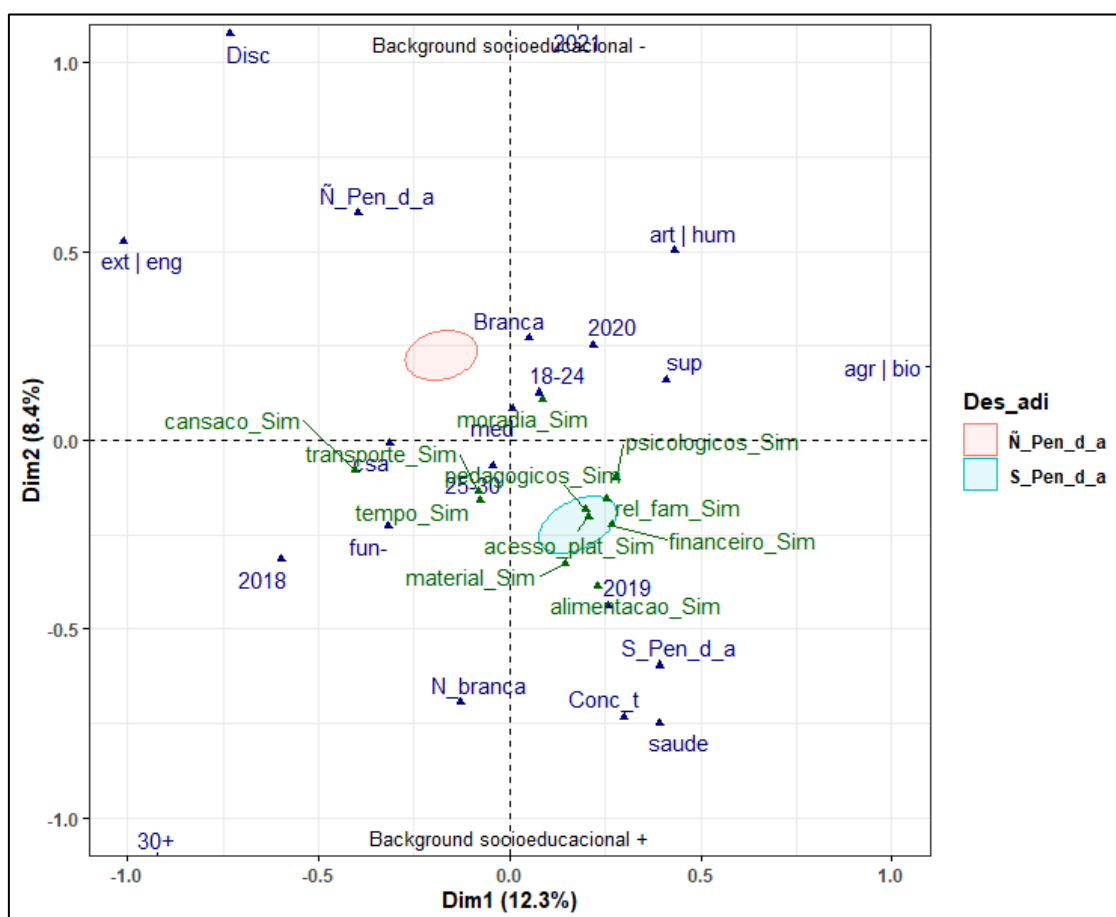
- **Perfil 1:** Compreende estudantes que possuem trabalho e renda, matriculados em áreas do conhecimento tipicamente masculinas, como Ciências Exatas, Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas. Esses estudantes frequentam a instituição no período noturno, provavelmente em decorrência da necessidade de conciliar estudo e trabalho, e encontram-se nos estágios mais avançados de suas formações. Além disso, este perfil enfrenta dificuldades específicas, como a falta de tempo para estudar e o cansaço decorrente do trabalho. Durante o período de ensino remoto, esses estudantes apresentaram uma menor probabilidade de evasão. Desse modo, pode-se dizer que a presença de trabalho “protege” os bolsistas do Prouni em contextos de choque externo. Apesar disso, tal proteção não implica ausência de dificuldades.
- **Perfil 2:** inclui estudantes que não possuem trabalho e renda, matriculados em áreas do conhecimento tipicamente femininas, como as da Saúde.

Esses estudantes frequentam a instituição no período diurno ou integral e estão nos estágios iniciais ou intermediários de suas formações. Ademais, enfrentaram uma gama de dificuldades, que se ampliou durante o ensino remoto. Estes estudantes apresentaram uma maior probabilidade de evasão durante o período de ensino remoto. A partir disso, é possível dizer que contextos de choque externo intensificam a vulnerabilidade dos bolsistas que não possuem trabalho e renda.

No Gráfico 31, a segunda dimensão continua a ser representada pelo eixo vertical e a primeira pelo eixo horizontal, porém, ao plotar as variáveis que contribuíram acima da média para a dimensão 2 no período anterior ao ensino remoto, evidencia-se a oposição entre a parte superior e inferior do plano. Na porção superior, encontra-se a associação entre um *background* socioeducacional desprivilegiado, como ter pais com ensino fundamental ou menos e não ser branco, com o ano de ingresso no curso ser 2018 e 2019, e com as áreas da Saúde, Ciências Exatas e Engenharia. Além disso, correlacionam-se com dificuldades de moradia, alimentação, relacionamento familiar, financeiras e cansaço. Na porção inferior evidencia-se a correspondência entre um *background* socioeducacional mais privilegiado com duas dificuldades: pedagógicas e de relacionamento com colegas. Além da correlação mais acentuada com as áreas de Artes, Humanidades e Ciências Agrárias e Biológicas.

Obviamente, essas correlações também são congruentes com as categorias relacionadas à permanência estudantil, evidenciadas pelas elipses de confiança. Nesse sentido, pode-se dizer que os estudantes que pensaram em desistir ou adiar suas formações por causa do ensino remoto têm maiores probabilidades de não serem brancos, de terem pais com ensino fundamental ou menos, de estarem na área da Saúde ou Ciências Sociais Aplicadas e de estarem em estágios mais avançados de suas formações. O inverso também é verdade: os estudantes que não consideraram essas possibilidades têm maior probabilidade de serem brancos, de terem pais com ensino médio ou superior, estarem nas áreas de Ciências Exatas, Engenharia, Artes ou Humanidades, e de estarem nos estágios iniciais ou intermediários de suas formações.

Gráfico 32 - Categorias com contribuição acima da média durante o ensino remoto: *Background* socioeducacional



Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, foi possível identificar dois perfis de estudantes referentes à dimensão "*Background* socioeducacional":

Perfil 1: Compreende os estudantes com *background* socioeducacional privilegiado, matriculados em cursos das áreas da Artes e Humanidades, nos turnos diurno ou integral e nos estágios iniciais ou intermediários de

suas formações. Além disso, enfrentaram, antes do ensino remoto, dificuldades pedagógicas e de relacionamento com os colegas. No período do ensino remoto, esse grupo deixou de se associar a essas dificuldades e passou a se associar apenas às dificuldades de moradia. Ademais, este perfil apresentou menor probabilidade de evasão. Portanto, pode-se dizer que o *background* socioeducacional privilegiado também atua como “proteção” em contextos de choque externo.

Perfil 2: inclui os estudantes com *background* socioeducacional menos privilegiado, matriculados em cursos da área da Saúde e nos estágios finais de suas formações. Antes do ensino remoto enfrentavam diversas dificuldades, tais como: de moradia, de alimentação, de relacionamento familiar, financeiras e cansaço. Durante o ensino remoto essa gama de dificuldades se ampliou, indicando que esses estudantes enfrentaram maior probabilidade de evasão. Desse modo, pode-se dizer que contextos de choque externo intensificam a vulnerabilidade de estudantes já vulneráveis em contextos “normais”.

Percebe-se que a ACM evidenciou importantes padrões referentes às dificuldades enfrentadas pelos estudantes da amostra antes e durante o ensino remoto, com enfoque nas associações dessas dificuldades com características socioeconômicas e acadêmicas, proporcionando perspectivas esclarecedoras sobre a dinâmica dessas interações. O resultado mais importante da análise, porém, foi a compreensão sobre como essas variáveis atuaram, ou não, como fatores da permanência estudantil. Em suma, identificou-se que os bolsistas mais vulneráveis em contextos de choque externo, como a pandemia e o ensino remoto, são aqueles que não possuem trabalho e renda e que possuem um *background* socioeducacional desprivilegiado. Sendo assim, este grupo apresenta maiores probabilidades de evasão. O inverso também é válido: os bolsistas com menores probabilidades de evasão, e, portanto, mais “protegidos” nesses contextos, são aqueles que possuem trabalho e renda e que têm um *background* socioeducacional privilegiado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste trabalho consistiu em compreender os fatores acadêmicos e socioeconômicos na permanência estudantil dos beneficiários do Prouni na Universidade de Sorocaba, comparando os períodos anterior à pandemia de Covid-19 e concomitante ao ensino remoto. Para alcançá-lo, foram estabelecidos quatro objetivos intermediários.

O primeiro visou esclarecer o contexto sócio-histórico que propiciou a criação do Programa Universidade para Todos. O segundo capítulo desta pesquisa tratou dessa questão, ao traçar o desenvolvimento histórico do ensino superior no Brasil, culminando em uma análise de sua atual configuração. Além disso, apresentou a definição do Prouni, acompanhada de sua evolução histórica e de um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas. O segundo objetivo intermediário almejou explorar a literatura especializada sobre a permanência estudantil no ensino superior, com ênfase nos estudos referentes aos beneficiários do Prouni e à pandemia de Covid-19, especialmente durante o ensino remoto. Essa tarefa coube ao terceiro capítulo desta pesquisa, que apresentou os principais modelos teóricos relativos à permanência estudantil, assim como o debate nacional sobre essa temática. O terceiro objetivo buscou contextualizar sócio-historicamente a instituição em que a pesquisa foi realizada e a cidade na qual ela está inserida. O quarto capítulo desempenhou essa função ao relatar a história da cidade e da Universidade de Sorocaba, bem como o perfil discente desta instituição. Por fim, o último objetivo teve como intuito compreender, a partir da perspectiva dos beneficiários do Prouni da Uniso, os fatores acadêmicos e socioeconômicos que influenciaram a permanência estudantil nos períodos anterior à pandemia e concomitante ao ensino remoto. O quinto capítulo incumbiu-se dessa tarefa, expondo os resultados da pesquisa.

O primeiro resultado ressalta tanto os aspectos negativos quanto positivos do ensino remoto para a permanência estudantil dos prounistas da Uniso. Um dos achados de destaque foi o notável aumento das dificuldades de acesso às plataformas digitais, seguidas por dificuldades pedagógicas; de relacionamento com os colegas; e de material de estudo. Observa-se que a maior parte dessas dificuldades está relacionada, de alguma forma, ao processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas anteriores, a exemplo de Freires *et al.* (2023), identificaram o ensino-aprendizagem como um dos principais fatores de estresse para os estudantes que mantiveram suas atividades acadêmicas durante o ensino remoto, o que poderia explicar o motivo pelo qual as dificuldades psicológicas, como ansiedade e depressão, apareceram nesta pesquisa como o problema mais significativo

durante esse período, apesar de seu crescimento ser menor em comparação com os problemas mencionados acima, dado que sua relevância já era significativa no contexto anterior ao ensino remoto. Estudos como o de Mendes *et al.* (2023) corroboram a ideia de que o ensino remoto teve efeitos negativos na saúde mental dos estudantes, além de evidenciarem consequências negativas no relacionamento interpessoal, decorrentes do isolamento social. Por outro lado, o isolamento social resultou na diminuição das necessidades de deslocamento, minimizando os problemas relacionados ao transporte. Adicionalmente, a necessidade de carregar a alimentação ao longo do dia também diminuiu, contribuindo para a redução de problemas nesse aspecto. Tais fatores podem explicar a redução das dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes, bem como o aumento do tempo disponível para o estudo. Vale ressaltar que foi observada a manutenção da carga de trabalho de um período para o outro.

Outro importante resultado permitiu compreender como variáveis sociodemográficas e acadêmicas se interrelacionam. Desse modo, notou-se que melhores condições de equipamento, internet e moradia estão associadas à presença de trabalho e renda, aos cursos de bacharelado em Ciências Exatas, Engenharia ou Ciências Sociais Aplicadas, e a estágios avançados de formação. Condições piores, por outro lado, se relacionam à ausência de trabalho e renda, cursos de licenciatura ou tecnológicos em outras áreas, e estágios iniciais ou intermediários de formação. Além disso, percebeu-se que a presença de trabalho e renda se correlaciona com o sexo masculino, menor escolaridade dos pais, escolha do curso pela valorização profissional e da instituição pela qualidade e reputação, e estágios avançados de formação. Inversamente, a ausência de trabalho e renda associa-se ao sexo feminino, maior escolaridade dos pais, cursos matutinos na área da Saúde ou Ciências Agrárias e Biológicas, motivação por bolsa de estudos, baixa concorrência do curso, influência familiar ou prestígio social, e estágios iniciais ou intermediários de formação. No que se refere ao *background* socioeducacional, foi possível identificar a correspondência entre não ser branco, ter pais com menor escolaridade, ter mais de 25 anos, não ser da região metropolitana da instituição e estar nos anos finais da formação. Em contrapartida, ser branco, ter pais com maior escolaridade, ter menos de 25 anos, ser da região metropolitana e estar nos estágios iniciais ou intermediários mostraram-se categorias correlacionadas.

O terceiro resultado permitiu compreender a inter-relação das variáveis socioeconômicas e acadêmicas com as dificuldades enfrentadas pelos bolsistas antes da pandemia de Covid-19 e durante o ensino remoto. Revelaram-se perfis distintos de estudantes em função das dimensões "Trabalho e Renda" e "*Background*

Socioeducacional". A presença de trabalho e renda e um *background* socioeducacional mais privilegiado, mostraram-se fatores da permanência estudantil, protegendo estudantes com essas características em contextos de choque externo. Em contraste, a ausência de trabalho e renda e um *background* socioeducacional desprivilegiado foram fatores de evasão, aumentando a vulnerabilidade desses estudantes em contextos de choque externo. De modo geral, bolsistas com maiores probabilidades de evasão durante o ensino remoto são aqueles sem trabalho e renda, matriculados em áreas do conhecimento tipicamente femininas, como Saúde, no período diurno ou integral, e nos estágios iniciais ou intermediários de suas formações. Esses estudantes, que enfrentavam diversas dificuldades antes do ensino remoto, viram-nas amplificadas durante esse período. Além disso, possuem um *background* socioeducacional desprivilegiado (não brancos e com pais de baixa escolaridade). Por outro lado, bolsistas com menores probabilidades de evasão são aqueles com trabalho e renda, matriculados em áreas tipicamente masculinas, como Ciências Exatas, Engenharia e Ciências Sociais Aplicadas, no período noturno e nos estágios mais avançados de suas formações. Antes e durante o ensino remoto, enfrentaram dificuldades específicas, como falta de tempo para estudar e cansaço devido ao trabalho. Ademais, possuíam um *background* socioeducacional privilegiado (brancos e com pais com maior escolaridade).

Isso posto, observa-se que o objetivo geral deste estudo foi alcançado de forma bastante satisfatória. Porém, cabe ressaltar suas limitações quanto à inferência estatística. As análises aqui realizadas estão limitadas à amostra investigada, não sendo possível generalizar as conclusões para o universo em questão e, tampouco, para os bolsistas do Prouni de modo geral. Bertonecelo (2022) aponta a existência de métodos de inferência estatística para a Análise de Correspondência Múltipla. Aplicá-los, no entanto, demandaria um prazo superior ao disponível para a conclusão deste trabalho.

Os resultados deste estudo validam as hipóteses inicialmente propostas, revelando que o ensino remoto reconfigurou, em vez de criar, os desafios de permanência dos estudantes. O ensino remoto trouxe luz a questões previamente subestimadas, como a exclusão digital e, em menor escala, a saúde mental, conforme discutido por Sampaio, Pires e Carneiro (2021). Determinadas características socioeconômicas se mostraram associadas a características acadêmicas específicas, influenciando as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Marcações sociais como sexo, cor/raça e renda emergiram como fatores de dificuldade da permanência, intensificando-se em contextos de choque externo, como a pandemia de Covid-19. Isso é evidente no caso das mulheres negras: ao mesmo tempo em que estão associadas à ausência de trabalho e renda (por serem do sexo

feminino) também estão associadas a um *background* socioeducacional desprivilegiado (por serem negras), aumentando a vulnerabilidade deste grupo e aumentando a probabilidade de evasão. Outra hipótese levantada inicialmente questionou se beneficiários sem renda própria, dependentes de apoio financeiro familiar, enfrentariam maiores riscos de evasão devido à pressão econômica para trabalhar. Ficou evidente que a ausência de trabalho e renda para esses bolsistas é um fator de complicação da permanência, tendo em vista que vêm de famílias sem recursos financeiros suficientes para sustentá-los durante percurso formativo. A necessidade de trabalhar é, portanto, uma questão de subsistência, conforme aponta a literatura especializada. Supôs-se, também, que estudantes nos estágios iniciais de suas formações durante o ensino remoto enfrentariam maiores riscos de evasão do que seus pares nos estágios mais avançados. A análise confirmou parcialmente essa hipótese. Na dimensão "Trabalho e Renda", bolsistas sem trabalho e renda que estavam nos estágios iniciais ou intermediários de seus percursos formativos mostraram maiores probabilidades de evasão. Contudo, na dimensão "*Background* Socioeducacional", estudantes com maiores probabilidades de evasão estavam nos estágios finais de suas formações, associando-se a *background* socioeducacional desprivilegiado (não brancos e com pais de baixa escolaridade). É importante destacar que a variável relacionada ao ano de ingresso pode não ter captado com precisão o estágio de formação acadêmica dos estudantes da amostra, uma vez que a instituição possui cursos com períodos mínimos de integralização variados (4, 6, 8 e 10 semestres).

Conforme delineado ao longo do estudo, várias teorias ressaltam a natureza multidimensional da permanência estudantil, enfatizando que a decisão de um estudante em permanecer ou não em um curso ou instituição é influenciada pela interação de diversas variáveis, tanto internas quanto externas a ele. Nesse contexto, destaca-se a importância da dimensão institucional na promoção da permanência dos estudantes. Políticas institucionais desempenham um papel fundamental nesse processo, especialmente em períodos de choque externo. Entretanto, como observado por Sampaio, Pires e Carneiro (2021), durante o ensino remoto, poucas ações nesse sentido foram implementadas pelas instituições que não são públicas. Isso se reflete de maneira evidente na instituição em que esta pesquisa foi realizada, na qual 98,63% (n=216) dos prounistas da amostra não receberam qualquer forma de auxílio, suporte ou bolsa.

É evidente que o Estado também desempenha um papel central na promoção da permanência. No caso específico do Prouni, sua formulação deixou os bolsistas inteiramente à mercê das instituições, que, conforme apontado por Pires, Ribeiro e

Prinhorato (2023), quase nada fazem nesse sentido, seja por falta de interesse ou por limitações financeiras. As instituições federais contam com o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que as apoia financeiramente na promoção da permanência estudantil. A criação de uma política pública nacional complementar ao Prouni e equivalente ao PNAES seria crucial para estimular e viabilizar a promoção da permanência nas instituições privadas e comunitárias.

Nesse sentido, nota-se que a falta de iniciativas tanto institucionais como governamentais para lidar com esses desafios comprometeu o percurso formativo desses estudantes durante o ensino remoto, especialmente daqueles que se enquadram dentro do perfil com maior probabilidade de evasão. Espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o conhecimento sobre a permanência estudantil dos bolsistas do Prouni, não apenas durante o período do ensino remoto, mas também, e guardada as devidas proporções, em relação a outros tipos de choques externos, como crises econômicas, crises políticas, paralisações de atividades, problemas climáticos etc. Desse modo, esta pesquisa pode fornecer subsídios tanto para as IES quanto para os formuladores de políticas públicas educacionais formularem políticas eficazes de permanência estudantil, oferecendo suporte e orientação específica para os bolsistas do Prouni, levando em consideração suas características sociais, econômicas, demográficas e acadêmicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2012.tde-11122012-103750>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Prouni e o acesso de estudantes negros ao ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 23, p. 89-105, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3224>. Acesso em: 11 de nov. 2023.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo**: uma análise sociológica. 1. ed. São Paulo: Musa, 2014.
- ALVARENGA, Darlan. Brasil cai para a 13ª posição no ranking mundial de maiores economias do mundo. **G1**, Rio de Janeiro, 4 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/03/04/brasil-cai-para-a-13a-posicao-no-ranking-de-maiores-economias-do-mundo.ghtml>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- ALVES, Welington Rodrigues. **Programa Universidade Para Todos (Prouni)**: o olhar dos egressos de uma universidade comunitária no estado de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2019/welington-rodrigues-alves.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- ATLAS do desenvolvimento humano no Brasil: ranking. Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2022. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; PICANÇO, Felícia; PIRES, André. Expectativas, valores e o sentido do ensino superior no Brasil: experiências dos estudantes da UFRJ sobre o ensino superior. In: ZUCCARELLI, Carolina; HONORATO, Gabriela (org.). **Educação e sociedade**: análises sociológicas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2022. p. 213-240. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/110358501/livro-an-alises-sociol-agicas-final>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; PIRES, André. Uma análise exploratória sobre seleção e inclusão no ensino superior brasileiro: do mérito herdado ao mérito relacional. **Pro-posições**, Campinas, v. 33, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0070>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- BERTONCELO, Edison. **Construindo espaços relacionais com a análise de correspondências**: aplicações nas ciências sociais. Brasília: Enap, 2022. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/7253>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, 2010. Disponível em: Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. 13 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Edital nº 71, de 13 de dezembro de 2019.** Programa Universidade para Todos – Prouni processo seletivo – primeiro semestre de 2020. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2019/edita_71_13122019.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf> (camara.leg.br). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de dezembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1995, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.** Institui o projeto escola de fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do programa universidade para todos – PROUNI, institui o programa de educação tutorial – pet, altera a lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a consolidação das leis do trabalho – CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências, 2005. Brasília: Presidência da República, 2005. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019.** Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm#art3. Acesso em: 1 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022.** Altera as Leis nºs 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Lei Complementar nº 187, de 16 de dezembro de 2021, para aperfeiçoar a sistemática de operação do Programa Universidade para Todos (Prouni). Brasília: Presidência da República, 2022. disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.350-de-25-de-maio-de-2022-403313380>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Supervisão e Regulação da Educação Superior. **Portaria nº 628, de 30 de outubro de 2014.** Fica qualificada como Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES) a Universidade de Sorocaba. Disponível em: <https://uniso.br/assets/docs/documentos-oficiais/ICES.pdf>. Acesso em: 16 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Gastos Tributários (Bases efetivas).** Brasília: MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/relatorios/renuncia/gastos-tributarios-bases-efetivas#:~:text=Demonstrativos%20dos%20Gastos%20Tribut%C3%A1rios%20Bases%20Efetivas%20que%20apresentam,efetivos%20para%20per%C3%ADodos%20anteriores%2028s%C3%A9rie%20de%205%20anos%29>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei 238**. Altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, para corrigir os valores das bolsas de estudos ofertadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e prever o seu reajuste anual. Brasília: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2232602&filenome=PL%20238/2023. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei 8.035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020 e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BORGES, Eduardo Henrique Narciso; GOUVEA, Adriane Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Entre crises e dilemas persistentes: uma análise dos programas de permanência estudantil nas universidades federais brasileiras. **Plural – Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 60-79, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2022.192974>. Acesso em: 26 mar. 2024.

BOUDON, Raymond. **Education, opportunity, and social inequality**: Changing prospects in Western Society. 1. ed. New Jersey: John Wiley & Sons. 1974.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

CARVALHAES, Flavio; MEDEIROS, Marcelo; TAGLIARI, Clarissa. Expansão e diversificação do ensino superior: privatização, educação a distância e concentração de mercado no Brasil, 2002-2016. 2021. **Social Science Research Network SSRN**, New York, p. 1-31, jul. 2021. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3892300. Acesso em: 13 ago. 2023.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo. v.31, n. 1, p. 195-233. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 34., 2011, Natal. **Resumos [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011. p. 1-21. Tema: Educação e Justiça Social. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-935%20int.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

CARVALHO, Rogério Lopes Pinheiro de. Aspectos da modernidade em Sorocaba: experiências urbanas e representações. **Revista de História**, São Paulo, n. 151, p. 201-225, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i151p201-225>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, v.11, n. 20, p. 55-68, jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v11i20.3216>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>. Acesso em: 13 ago. 2023.

CELLI, Andressa. **Evolução urbana de Sorocaba**. 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.16.2012.tde-27072012-141358>. Acesso em: 27 mar. 2024.

COSTA, Henrique. Mulheres paulistanas no Prouni: mediações entre a universidade e precariedade. **Mediações: revista de ciências sociais**, Londrina, v. 24, n. 3, p. 213-226, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e149>. Acesso em: 5 abr. 2024.

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

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). **Pesquisa nacional da cesta básica de alimentos**. São Paulo: DIEESE, 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2020>. Acesso em: 11 nov. 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade, e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 1223-1245, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DOMINGUES, Sérgio; SOUZA, Rita de Cássia de; MELO, Carolina Bandeira de; CRUZ, Beatriz Monteiro da. A adaptação de estudantes que chegaram à educação superior em Minas Gerais durante o ensino remoto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 01-19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349266765por>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

FREIRES, Leogildo Alves; FERNANDES, Sheyla Christine Santos; CASTRO, Angélica Maria Ferreira de Melo; OLIVEIRA, Leonita Chagas de; TORRES, Luan Filipy Freire; SANTOS, Eduardo Feitosa. Estresse em universitários: conhecendo o efeito das atividades remotas no cotidiano pandêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 01-19, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280006>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Base de dados dos direitos da pessoa com deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em: <https://basededadosdeficiencia.sp.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

HERRERA, Henrique Martins. **Manchester Paulista?:** Formação de classe e lutas de trabalhadores e trabalhadoras têxteis em Sorocaba, 1890-1930. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://1library.org/br/download/874333542844203009>. Acesso em: 27 mar. 2024.

HERINGER, Rosana. Permanência estudantil no ensino superior público brasileiro. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 37, n. 2, p. 55-76, fev. 2023. Disponível em: [https://doi.org/10.33148/CES\(2143\)](https://doi.org/10.33148/CES(2143)). Acesso em: 26 mar. 2024.

HJELLBREKKE, Johs; KORSNES, Olav. Quantifying the Field of Power in Norway. *In*: ROBSON, Karen; SANDERS, Chris (org.). **Quantifying theory**: Pierre Bourdieu. Dordrecht: Springer Science, 2009. p. 31-46.

HONORATO, Gabriela de Sousa; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. Permanência na educação superior brasileira: contribuições de Vincent Tinto. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 01-17, abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/46400>. Acesso em: 26 mar. 2024.

IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados/resumo.html>. Acesso em: 11 nov. 2023.

IBGE. **Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>. Acesso em: 28 mar. 2023

IBGE. **Desigualdades sociais por cor e raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [IBGE | Biblioteca | Detalhes | Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil](https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101892). Acesso em: 11 nov. 2023.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise da condição de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101892>. Acesso em: 13 ago. 2023.

INEP. **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 13 ago. 2023.

INEP. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/lancado-relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 13 ago. 2023.

INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 13 ago. 2023.

KNOP Márcia; COLLARES, Ana Cristina Murta. A influência da origem social na probabilidade de concluir os diferentes cursos de ensino superior. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.34. n. 2, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934020001>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática. 2004.

LEBARON, Frédéric. How Bourdieu ‘quantified’ Bourdieu: the geometric modelling of data. *In*: ROBSON, Karen; SANDERS, Chris (org.). **Quantifying theory: Pierre Bourdieu**. Dordrecht: Springer Science, 2009. p. 11-29.

LEONARDI, Fabricio Gobetti; ROSA, Anderson da Silva; ANDREAZZA, Rosemarie. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do ensino superior público federal: disputas políticas e efeitos sócio-históricos. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 11, p. 1-21, fev. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v11i00.8674402>. Acesso em: 25 mar. 2024.

LIMA, Franciele Santos de; ZAGO, Nadir. Evasão na educação superior: tendências e resultados de pesquisa. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, n. 36, p. 131-164, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i9.481>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MARTINS, Carlos Benedito; NEVES, Clarissa Baeta; VIEIRA, Maria Manuel. Transformações recentes no ensino superior brasileiro. *In*: MARTINS, Carlos Benedito; VIEIRA, Maria Manuel. (Org.). **Educação Superior e desafios no novo século: contextos e diálogos Brasil-Portugal**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018, p. 25-76. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q6yyv>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MEC. **Portal de dados abertos do Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MEIKEN, Alexandre. Professores recebem orientações e aulas no ambiente virtual já são realidade na Uniso. **FOCAS Uniso**, Sorocaba, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://focas.uniso.br/index.php/2020/03/17/professores-recebem-orientacoes-e-aulas-no-ambiente-virtual-ja-sao-realidade-na-uniso/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MELLO NETO, Ruy de Deus e; MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; CATANI, Afrânio Mendes. Percepções de bolsistas Prouni acerca do pertencimento ao ensino superior privado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 583-603, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i43.4391>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MELLO NETO, Ruy de Deus e; MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos; CATANI, Afrânio Mendes. Prouni e retornos de capitais para instituições privadas de ensino superior: uma leitura para além dos benefícios diretos com o financiamento público. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-23, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8655907>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MENDES, Maíra Tavares. Crítica ao conceito de afiliação de Alain Coulon: implicações para a permanência estudantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 01-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-46982222346>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MENDES, Tayná; HOUZEL, Luiza; MILANSKI, Bruna; MEDEIROS, Carolina; ROCHA, Flávia Eduarda; ELGALY, Pedro; ALMEIDA, Vivian de; CARVALHAES, Flavio. Azul ou rosa? A segregação de gênero no ensino superior brasileiro, 2002-2016. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147830>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MORENO, Rafael Fernando de Moraes. **Análise do perfil discente da Universidade de Sorocaba, mediante a técnica de mineração de dados**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2014/rafael-fernando-de-moraes-moreno.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. **Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?** 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/1088834>. Acesso em: 27 mar. 2024.

PAINEL de indicadores do Plano Nacional de Educação: Meta 12. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTZjNTY1NTUtODMxMi00OWJhLWE4ZjUtZjVINjY1NDk3ZmIwIiwidCI6IjZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PINHEIRO, Cristiane Borges; RIBEIRO, Joge Luiz Lordelo de Sales; FERNANDES, Sergio Augusto Franco. Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 28, p. 01-23. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772023000100022>. Acesso em: 26 mar. 2024.

PIRES, André. A Covid-19 e a Educação Superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**, Lima, v. 30, n. 58, p. 83-103. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.004>. Acesso em: 13 ago. 2023.

PIRES, André. Renda familiar e escolaridade dos pais: reflexões a partir dos microdados do Enem 2012 do Estado de São Paulo. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 523-541, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v17i3.8638262>. Acesso em: 13 ago. 2023.

PIRES, André.; RIBEIRO, Maynara de Oliveira.; PRINHORATO, Henrique Augusto. A permanência estudantil em universidades privadas para alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni). **Educação & Emancipação**, São Luis, v. 16, n. 2, p. 275–301, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319v16n2.2023.31>. Acesso em: 15 ago. 2023.

PIRES, André; RIBEIRO, Maynara de Oliveira. Produções bibliográficas sobre o programa universidade para todos (Prouni) entre 2005 e 2018: desenho do programa; perfil dos ingressantes; permanência e egressos. **Revista HISTDBR on-line**, Campinas, v. 20, p. 1-22. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8657166>. Acesso em: 13 ago. 2023.

PIRES, André; ROMÃO, Paulo Cesar Ricci; VAROLLO, Victor Marques. O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 01-26, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240020>. Acesso em: 11 nov. 2023.

PIRES, André; VAROLLO, Víctor Marques. A multidimensionalidade do ProUni na percepção de seus beneficiários. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 25, p. 1-21, set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2023v25id5009>. Acesso em: 26 mar. 2024.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-339., maio/ago. 2015. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200006>. Disponível em: 11 nov. 2023.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do campus: impacto de programa de inclusão sobre a graduação. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-68, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://flacso.org.br/2017/03/06/publicacao-avalia-democratizacao-do-ensino-superior/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Acesso em: 13 ago. 2023.

RODRIGUES, Leonardo. Estratificação horizontal do ensino superior brasileiro e as profissões imperiais: os concluintes de Medicina, Engenharia e Direito entre 2009 e 2017. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 67, n. 1, p. 1-42. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/dados.2024.67.1.312>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SAMPAIO, Helena; PIRES, André; CARNEIRO, Ana Maria. De volta ao futuro? A pandemia de Covid-19 como catalisadora de mudanças no ensino superior. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 2, p. 53-56, maio 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7268>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SANTOS, Ana Paula de Souza; COSTA, Maria Luísa Furlan. O avanço feminino na educação superior brasileira: perspectivas de gênero, raça e classe. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 21, p. 1-19, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbapt.2021.12657>. Acesso em: 5 abr. 2024.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. Fator institucional para a evasão na educação superior: análise da produção acadêmica no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 01-22. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8656028>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020**. Decreta a quarentena no estado de São Paulo, no contexto da pandemia do covid-19 (novo coronavírus), e dá outras providências complementares, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 1.241, de 08 de maio de 2014**. Cria a Região Metropolitana de Sorocaba e dá providências correlatas, 2014. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2014/lei.complementar-1241-08.05.2014.html>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SEADE Censo 2022. São Paulo: SEADE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.seade.gov.br/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHAES, Flávio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Mérito ou Berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, 2022, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149528>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SENKEVICS, Adriano Souza. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991 – 2020**. 2021. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-11012022-103758>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013**. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4904174/mod_folder/content/0/2016_PedroHerculanoGuimara%CC%83esFerreiradeSouza.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_introducao.htm. Acesso em: 11 nov. 2023.

TROW, Martin. **Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII.** University of California: California, 2005.

VARGAS, Hustana; HERINGER, Rosana. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 25, n. 72, p. 1-34, abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047114>. Acesso em: 13 ago. 2023.

VAROLLO, Victor Marques. **Desafios e oportunidades no Programa Universidade Para Todos.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15575>. Acesso em: 11 nov. 2023.

VENANZI, Délvio. **O processo de criação da Universidade de Sorocaba (1988-1994).** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2016/delvio-venanzi.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

VENANZI, Délvio; SANDANO, Wilson. O processo de criação da Universidade de Sorocaba (1988-1994). **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 653-667, nov. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2845>. Acesso em: 26 mar. 2024.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. Desigualdades sociais na entrada no emprego formal entre graduados da educação superior. **Tempo Social**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 131-161, abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2023.200986>. Acesso em: 11 nov. 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. A sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

Solicitamos que leia com atenção este termo e caso tenha alguma dúvida, entre em contato com o pesquisador responsável e sua equipe de pesquisa, podendo esclarecer dúvidas do projeto e de sua participação.

O participante da pesquisa receberá uma cópia do TCLE, após o preenchimento do formulário eletrônico, no e-mail indicado, pois a coleta de dados será realizada em ambiente virtual, em conformidade com o preconizado no item 4, destaque 2, do Comunicado SEI/MS – 0015188696, de 05.06.2020.

- **Título da pesquisa:** fatores acadêmicos e socioeconômicos na permanência estudantil dos bolsistas do prouni: comparação entre os períodos pré-pandemia de covid-19 e durante o ensino remoto.
- **Pesquisador responsável:** Henrique Augusto Prinhorato Endereço: rua João dos Santos Filho, 115. Votorantim/SP. Telefone: (15) 2101 – 7014 / (15) 99779 – 7313 / (15) 3023 – 4883
- **Pesquisador participante:** André Pires
- **Endereço:** rod. Raposo Tavares, km 92,5 – Vila Artura, Sorocaba – SP, 2101-700.
- **Telefone:** (15) 2101-7104 / 2101-7008
- **Objetivo:** compreender os fatores acadêmicos e socioeconômicos que influenciaram a permanência estudantil dos beneficiários do Prouni na Universidade de Sorocaba (Uniso), comparando os períodos anterior à pandemia e concomitante ao ensino remoto
- **Procedimentos do estudo:** será realizado um levantamento bibliográfico e enviado um formulário eletrônico para os 1.227 bolsistas do Prouni, ingressantes entre 2018 e 2021. A análise dos dados ocorrerá em duas etapas: inicialmente, as variáveis serão examinadas isoladamente; posteriormente, será utilizada a Análise de Correspondência Múltipla (ACM) para analisar suas inter-relações.

- **Riscos, desconfortos e o como o participante será atendido neste caso:** a pesquisa envolve riscos mínimos como, por exemplo, o participante sentir-se incomodado com alguma questão do questionário. Lembremos que o questionário será respondido de maneira on-line. Nesse caso, o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso lhe cause quaisquer transtornos ou prejuízos.
- **Benefícios:** os benefícios serão indiretos, observados por meio da contribuição para a ampliação do conhecimento sobre a permanência estudantil dos bolsistas do Prouni, subsidiando instituições e formuladores de políticas públicas na criação de políticas de permanência mais eficazes.
- **Custo/reembolso para o participante:** a pesquisa não trará nenhum custo para aqueles que responderem os questionários.
- **Confidencialidade da pesquisa:** todas as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa e em publicações a ela relacionadas. A identidade e os dados pessoais dos participantes serão mantidos sob sigilo.
- **Contato:** em caso de dúvidas sobre esta pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores, que estão discriminados no início deste documento.

Em caso de denúncias ou dúvidas sobre outras questões éticas, você poderá entrar em contato com a secretaria do comitê de ética em pesquisa cep-uniso, nos seguintes horários: segunda-feira das 9h às 12h30, quarta-feira das 13h30 às 16h e sexta-feira das 9h às 12h30, situado na rodovia raposo tavares, km 92,5; cep 18023-000 sorocaba – sp; telefone (15) 2101-7085; e-mail: cep@uniso.br.

Assinatura do Pesquisador Responsável:



Eu, _____, declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado ” A permanência dos prounistas no decorrer do ensino remoto emergencial: um estudo de caso em uma instituição comunitária do interior do estado de São Paulo”, que tem como pesquisador(a) responsável Henrique Augusto Prinhato e equipe de pesquisa André Pires e, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi garantido ao participante da pesquisa:

- Que todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo, serão analisadas em conjunto com as de outros participantes, não sendo divulgada a sua identificação ou de outros participantes em nenhum momento;
- Que pode retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade;
- A qualquer momento, se for de seu interesse, pode ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito;
- Quando o estudo for finalizado, será informado sobre os principais resultados e conclusões obtidos neste estudo, bem como sobre a possibilidade de publicação destes dados em revista ou apresentação em encontros científicos.
- Declaro que recebi uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa.

Sorocaba, _____ de _____

NOME E ASSINATURA DO PARTICIPANTE OU RESPONSÁVEL:

Nome por extenso:

Assinatura:

APÊNDICE B – FORMULÁRIO

1. Diante do exposto no TCLE, você concorda em participar da pesquisa?

- Sim
 Não

INFORMAÇÕES PESSOAIS E FAMILIARES

2. Qual é o seu nome (completo e sem abreviações)?

3. Qual é a sua idade?

4. Qual é o seu estado civil?

- Solteiro
 Casado
 Separado/divorciado

5. Qual é o seu sexo?

- Masculino
 Feminino

6. Qual é o seu gênero?

- Cisgênero (se identifica com o sexo de nascença)
 Transgênero (se identifica com o sexo oposto)
 Não-binário (não se identifica nem com o sexo de nascença nem com o sexo oposto)

7. Você é uma pessoa com deficiência?

- Sim
 Não

8. Qual é a sua cor ou raça?

- Preta
 Branca
 Amarela
 Parda
 Indígena
 Não quero declarar

9. Em qual cidade você nasceu?

10. Em qual estado você nasceu?

- AC
- AL
- AP
- AM
- BA
- CA
- DF
- ES
- GO
- MA
- MT
- MS
- MG
- PA
- PB
- PR
- PE
- PI
- RJ
- RN
- RS
- RO
- RR
- SC
- SP
- SE
- TO

11. Qual é a sua nacionalidade?

- Brasileira
- Brasileira naturalizada

Estrangeira

12. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

Nenhuma

Ensino fundamental I: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)

Ensino fundamental II: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)

Ensino médio

Ensino superior

Pós-graduação

13. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

Nenhuma

Ensino fundamental I: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)

Ensino fundamental II: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série)

Ensino médio

Ensino superior

Pós-graduação

14. Alguém da sua família - irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes - possui ensino superior?

Sim

Não

15. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)

Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais

Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas

Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos

Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos

Tenho renda e contribuo com o sustento da família

Sou o principal responsável pelo sustento da família

Outro

16. Qual alternativa a seguir descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)

Não estou trabalhando

- Trabalho eventualmente
- Trabalho até 20 horas semanais
- Trabalho de 21 a 39 horas semanais
- Trabalho 40 horas semanais ou mais

17. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- Todo em escola pública
- Todo em escola privada
- Todo no exterior
- A maior parte em escola pública
- A maior parte em escola privada
- Parte no Brasil e parte no exterior

18. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- Todo em escola pública
- Todo em escola privada
- Todo no exterior
- A maior parte em escola pública
- A maior parte em escola privada
- Parte no Brasil e parte no exterior

PERCURSO ESCOLAR E INGRESSO NA UNISO

19. Qual curso você faz na Uniso

- Administração
- Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Arquitetura e Urbanismo
- Artes Visuais
- Biomedicina
- Ciência da Computação
- Ciência de Dados e Inteligência Artificial
- Ciências Biológicas (Bacharelado)
- Ciências Biológicas (Licenciatura)
- Ciências Contábeis
- Ciências Econômicas
- Comércio Exterior
- Dança

- () Design
- () Design de Interiores
- () Direito
- () Educação Física - Bacharelado
- () Educação Física - Licenciatura
- () Enfermagem
- () Engenharia Agrônômica
- () Engenharia Ambiental
- () Engenharia Civil
- () Engenharia da Computação
- () Engenharia de Alimentos
- () Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia
- () Engenharia de Controle e Automação
- () Engenharia de Produção
- () Engenharia Elétrica
- () Engenharia Mecânica
- () Engenharia Química
- () Estética e Cosmética
- () Farmácia
- () Filosofia
- () Fisioterapia
- () Fonoaudiologia
- () Gastronomia
- () Gestão Ambiental
- () Gestão Comercial
- () Gestão da Produção Industrial
- () Gestão da Qualidade
- () Gestão de Equinocultura
- () Gestão de Recursos Humanos
- () Gestão Financeira
- () História
- () Internet das Coisas
- () Jogos Digitais
- () Jornalismo
- () Letras: Português/Inglês

- Logística
- Marketing
- Matemática
- Medicina Veterinária
- Moda
- Música
- Nutrição
- Odontologia
- Pedagogia
- Podologia
- Processos Gerenciais
- Produção de Cerveja
- Psicologia
- Publicidade e Propaganda
- Química
- Química Industrial
- Relações Internacionais
- Relações Públicas
- Sistemas de Informação
- Sociologia
- Teatro
- Terapia Ocupacional
- Outro

20. Qual é a modalidade do curso?

- Presencial
- A distância

21. Qual é o tipo de curso?

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnológico

22. Qual é o turno?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

- Integral
- Não se aplica (curso EaD)

23. Em qual semestre você entrou no curso?

- 1º semestre de 2018
- 2º semestre de 2018
- 1º semestre de 2019
- 2º semestre de 2019
- 1º semestre de 2020
- 2º semestre de 2020
- 1º semestre de 2021
- 2º semestre de 2021

24. Qual é o principal motivo para você ter escolhido esse curso?

- Inserção no mercado de trabalho
- Influência familiar
- Valorização profissional
- Prestígio social
- Vocação
- Oferecido na modalidade a distância
- Baixa concorrência para ingresso
- Outro

25. Qual é a principal razão para você ter escolhido a Uniso?

- Preço da mensalidade
- Proximidade da minha residência
- Proximidade do meu trabalho
- Facilidade de acesso
- Qualidade/reputação
- Foi a única onde tive aprovação
- Possibilidade de ter bolsa de estudo
- Outro

A EXPERIÊNCIA DURANTE O ENSINO REMOTO E PERSPECTIVAS FUTURAS

26. De onde você assistia as aulas remotas?

- De casa
- Do trabalho

() Outro

27. Classifique as condições do local em que você assistia as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)

1	2	3	4	5
Péssimo				Excelente

28. Caso tenha assinalado as alternativas 1 e 2 da questão anterior, por favor justifique sua escolha

29. Qual foi o seu principal equipamento para acessar às aulas remotas?

() Computador

() Celular

() Tablet

() Outro

30. Classifique a qualidade do equipamento utilizado por você para assistir as aulas remotas (sendo 1 péssimo e 5 excelente)

1	2	3	4	5
Péssimo				Excelente

31. Caso tenha assinalado as alternativas 1 e 2 da questão anterior, por favor justifique sua escolha

32. Classifique a qualidade da internet utilizada por você durante o ensino remoto (sendo 1 péssima e 5 excelente)

1	2	3	4	5
Péssimo				Excelente

33. Caso tenha assinalado as alternativas 1 e 2 da questão anterior, por favor justifique sua escolha

34. Você recebeu algum tipo de auxílio, apoio ou bolsa acadêmica DURANTE o ensino remoto? (pode selecionar mais de uma opção)

- Auxílio moradia
- Auxílio alimentação
- Auxílio moradia e alimentação
- Auxílio permanência
- Bolsa de iniciação científica
- Bolsa de extensão
- Bolsa de monitoria/tutoria
- Bolsa PET
- Não recebi nenhum tipo de auxílio, apoio ou bolsa acadêmica
- Outro

35. Onde e com quem você morava durante a pandemia de Covid-19?

- Em casa ou apartamento, sozinho
- Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes
- Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos
- Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república)
- Em alojamento universitário da própria instituição
- Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria pensão ou outro)

36. Quantas pessoas da sua família moravam com você durante a pandemia de Covid-19? considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você

- Nenhuma, pois moro sozinho
- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco ou mais

37. Quais foram as dificuldades enfrentadas por você ANTES do ensino remoto emergencial? (pode selecionar mais de uma opção)

- Moradia
- Financeiro
- Transporte
- Alimentação
- Material para os estudos
- Tempo para estudar
- Acesso às plataformas digitais
- Relacionamento com os colegas
- Relacionamento familiar
- Cansaço por conta do trabalho
- Problemas psicológicos, como asiedade e depressão
- Questões pedagógicas, como dificuldades em acompanhar as aulas e estudar
- Não enfrentei nenhuma dificuldades
- Outro

38. Quais foram as dificuldades enfrentadas por você DURANTE o ensino remoto emergencial (pode selecionar mais de uma opção)?

- Moradia
- Financeiro
- Transporte
- Alimentação
- Material para os estudos
- Tempo para estudar
- Acesso às plataformas digitais
- Relacionamento com os colegas
- Relacionamento familiar
- Cansaço por conta do trabalho
- Problemas psicológicos, como asiedade e depressão
- Questões pedagógicas, como dificuldades em acompanhar as aulas e estudar
- Não enfrentei nenhuma dificuldades
- Outro

39. Classifique sua experiência com o ensino remoto (sendo 1 péssima e 5 excelente)

1	2	3	4	5
Péssimo				Excelente

40. Caso tenha assinalado as alternativas 1 e 2 da questão anterior, por favor justifique sua escolha

41. O ensino remoto afetou negativamente a qualidade da sua formação acadêmica?

- Concordo totalmente
 Concordo parcialmente
 Discordo

42. Por favor, justifique a resposta da questão anterior

43. Você pensou em desistir ou adiar a conclusão do curso por causa do ensino remoto?

- Sim, pensei em desistir
 Sim, pensei em adiar
 Sim, desisti
 Sim, adiei
 Não, não pensei nem em desistir nem em adiar

44. Você conhece algum prounista da Uniso que desistiu do curso ou adiou sua conclusão por causa do ensino remoto?

- Sim, conheço uma pessoa
 Sim, conheço mais de uma pessoa
 Não, não conheço ninguém

45. Você pretende dar continuidade aos estudos?

- Sim, por meio de uma segunda graduação
 Sim, por meio da pós-graduação lato-sensu (especialização e MBA)
 Sim, por meio da pós-graduação stricto-sensu (mestrado e doutorado)
 Não pretendo dar continuidade aos estudo

() Outro

46. Você gostaria de fazer algum comentário ou mencionar algo que não foi tratado nesta pesquisa?

47. Por favor, indique um e-mail para que possamos enviar uma cópia em formato eletrônico do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

APÊNDICE C – RECATEGORIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E VARIÁVEIS 1

Tabela 7 - Categorias por variável da subseção 5.2.1, nomeada " Explorando as inter-relações das variáveis sociodemograficas e acadêmicas"

PERGUNTA	VARIÁVEL ACM	CATEGORIAS ACM
Qual é a sua idade?	Faixa_etária	18-24
Qual é a sua idade?	Faixa_etária	25-30
Qual é a sua idade?	Faixa_etária	30+
Qual é o seu sexo?	Sexo	Fem
Qual é o seu sexo?	Sexo	Masc
Qual é a sua cor ou raça?	Raca	Branca
Qual é a sua cor ou raça?	Raca	N_branca
Em qual cidade você nasceu? + em qual estado você nasceu?	Reg_nas	ñ-rms-sp
Em qual cidade você nasceu? + em qual estado você nasceu?	Reg_nas	ñ-sp
Em qual cidade você nasceu? + em qual estado você nasceu?	Reg_nas	rms
Alguém da sua família possui ensino superior?	Out_fam	Com_sup
Alguém da sua família possui ensino superior?	Out_fam	Sem_sup
Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira?	Sit_fin	Com_renda
Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira?	Sit_fin	Sem_renda
Qual alternativa a seguir melhor descreve sua de trabalho?	Sit_trab	Com_trab
Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho ?	Sit_trab	Sem_trab
Classifique as condições do local em que você assistas as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)	Cond_local	Cond_local_bo - ex
Classifique as condições do local em que você assistas as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)	Cond_local	Cond_local_reg
Classifique as condições do local em que você assistas as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)	Cond_local	Cond_local_ru - pe
Qual foi seu principal equipamento para acessar às aulas remotas?	Equi_rem	Cel-out
Qual foi seu principal equipamento para acessar às aulas remotas?	Equi_rem	Pc
Classifique a qualidade do equipamento utilizado por você para assistir as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)	Cond equip	Cond equip_bo - ex
Classifique a qualidade do equipamento utilizado por você para assistir as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)	Cond equip	Cond equip_reg
Classifique a qualidade do equipamento utilizado por você para assistir as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)	Cond equip	Cond equip_ru - pe
Classifique a qualidade da internet utilizada por você para assistir as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)	Qual_internet	Qual_internet_b o - ex
Classifique a qualidade da internet utilizada por você para assistir as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)	Qual_internet	Qual_internet_r eg
Classifique a qualidade da internet utilizada por você para assistir as aulas remotas (sendo 1 péssima e 5 ótima)	Qual_internet	Qual_internet_r u - pe
Quantas pessoas moravam com você durante a pandemia de Covid-19?	Mora_compar	Três-
Quantas pessoas moravam com você durante a pandemia de Covid-19?	Mora_compar	Três+
Até que etapa da escolarização seu pai concluiu? + Até que etapa da escolarização sua mãe concluiu?	Esc_pais	fun-
Até que etapa da escolarização seu pai concluiu? + Até que etapa da escolarização sua mãe concluiu?	Esc_pais	med
Até que etapa da escolarização seu pai concluiu? + Até que etapa da escolarização sua mãe concluiu?	Esc_pais	sup
Qual curso você faz na Uniso?	Area_con	agr bio
Qual curso você faz na Uniso?	Area_con	art hum

Qual curso você faz na Uniso?	Area_con	csa
Qual curso você faz na Uniso?	Area_con	ext eng
Qual curso você faz na Uniso?	Area_con	saude
Qual é o tipo de curso?	Curso	Bac
Qual é o tipo de curso?	Curso	Lic
Qual é o tipo de curso?	Curso	Tec
Qual é o turno?	Turno	Mat-int
Qual é o turno?	Turno	Not
Em qual semestre você entrou no curso?	Ano_ing	2018
Em qual semestre você entrou no curso?	Ano_ing	2019
Em qual semestre você entrou no curso?	Ano_ing	2020
Em qual semestre você entrou no curso?	Ano_ing	2021
Qual é o principal motivo para você ter escolhido esse curso?	Mot_c	Ins_merc
Qual é o principal motivo para você ter escolhido esse curso?	Mot_c	Out_con_inf_prest
Qual é o principal motivo para você ter escolhido esse curso?	Mot_c	Val_prof
Qual é o principal motivo para você ter escolhido esse curso?	Mot_c	Voc
Qual é o principal motivo para você ter escolhido a Uniso?	Mot_u	Fac_aces
Qual é o principal motivo para você ter escolhido a Uniso?	Mot_u	Poss_bol
Qual é o principal motivo para você ter escolhido a Uniso?	Mot_u	Prox
Qual é o principal motivo para você ter escolhido a Uniso?	Mot_u	Qual_rep
Qual é o principal motivo para você ter escolhido a Uniso?	Mot_u	Uni_apr
Classifique sua experiência com o ensino remoto (sendo 1 péssima e 5 excelente)	Exp_ens_rem	Exp_ens_rem_bo - ex
Classifique sua experiência com o ensino remoto (sendo 1 péssima e 5 excelente)	Exp_ens_rem	Exp_ens_rem_reg
Classifique sua experiência com o ensino remoto (sendo 1 péssima e 5 excelente)	Exp_ens_rem	Exp_ens_rem_ru - pe
O ensino remoto afetou negativamente a qualidade de sua formação acadêmica?	Afe_neg	Conc_p
O ensino remoto afetou negativamente a qualidade de sua formação acadêmica?	Afe_neg	Conc_t
O ensino remoto afetou negativamente a qualidade de sua formação acadêmica?	Afe_neg	Disc
Você pensou em desistir ou adiar do curso por causa do ensino remoto?	Des_adi	Ñ_Pen_d_a
Você pensou em desistir ou adiar do curso por causa do ensino remoto?	Des_adi	S_Pen_d_a
Você conhece algum prounista que desistiu ou adiou de sua formação por causa do ensino remoto?	Com_prouni	Ñ_con
Você conhece algum prounista que desistiu ou adiou de sua formação por causa do ensino remoto?	Com_prouni	S_con
Você pretende continuar os estudos?	Cont_est	N_pret
Você pretende continuar os estudos?	Cont_est	S_pret

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE D – DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS ATIVAS E SUPLEMENTARES

1

Tabela 8 - Descrição das variáveis ativas e suplementares da subseção 5.2.1, nomeada " Explorando as inter-relações das variáveis sócio-demográficas e acadêmicas"

DESCRIÇÃO	VARIÁVEL ACM	NATUREZA	STATUS
Faixa etária	Faixa_etária	Sociodemográfica	Ativa
Sexo	Sexo	Sociodemográfica	Ativa
Cor/raça	Raca	Sociodemográfica	Ativa
Região de nascimento	Reg_nas	Sociodemográfica	Ativa
Outras pessoas na família com formação superior	Out_fam	Sociodemográfica	Ativa
Situação financeira	Sit_fin	Sociodemográfica	Ativa
Situação de trabalho	Sit_trab	Sociodemográfica	Ativa
Condições do local	Cond_local	Sociodemográfica	Ativa
Equipamentos utilizados para acessar às aulas	Equi_rem	Sociodemográfica	Ativa
Condição do equipamento	Cond equip	Sociodemográfica	Ativa
Qualidade da internet	Qual_internet	Sociodemográfica	Ativa
Quantas pessoas compartilhavam a moradia	Mora_compar	Sociodemográfica	Ativa
Escolaridade dos pais	Esc_pais	Sociodemográfica	Ativa
Área do conhecimento do curso	Ar_con	Acadêmica	Suplementar
Grau do curso de graduação	Curso	Acadêmica	Suplementar
Turno em que estuda	Turno	Acadêmica	Suplementar
Ano de ingresso	Ano_ing	Acadêmica	Suplementar
Motivo da escolha do curso	Mot_c	Acadêmica	Suplementar
Motivo da escolha da Uniso	Mot_u	Acadêmica	Suplementar
Classificação da experiência do ensino remoto	Exp_ens_rem	Acadêmica	Suplementar
Se o ensino remoto afetou negativamente a qualidade de suas formações	Afe_neg	Acadêmica	Suplementar
Se pensou em desistir ou adiar o curso por causa do ensino remoto	Des_adi	Acadêmica	Suplementar
Se conhece outros prounistas que pensaram em desistir ou adiar suas formações	Con_prouni	Acadêmica	Suplementar
Se pretende continuar estudando	Cont_est	Acadêmica	Suplementar

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE E – RECATEGORIZAÇÃO DAS CATEGORIAS E VARIÁVEIS 2

Tabela 9 - Descrição das categorias por variável da subseção 5.2.2, nomeada “Fatores da permanência estudantil antes e durante o ensino remoto: delineamento dos perfis dos bolsistas do Prouni em função da probabilidade de evasão”

PERGUNTA	VARIÁVEL ACM	CATEGORIAS ACM
Qual é a sua idade?	Faixa_etária	18-24
Qual é a sua idade?	Faixa_etária	25-30
Qual é a sua idade?	Faixa_etária	30+
Qual é o seu sexo?	Sexo	Fem
Qual é o seu sexo?	Sexo	Masc
Qual é a sua cor ou raça?	Raca	Branca
Qual é a sua cor ou raça?	Raca	N_branca
Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira?	Sit_fin	Com_renda
Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira?	Sit_fin	Sem_renda
Qual alternativa a seguir melhor descreve sua de trabalho?	Sit_trab	Com_trab
Qual alternativa a seguir melhor descreve sua de trabalho?	Sit_trab	Sem_trab
Qual curso você faz na Uniso?	Ar_con	agr bio
Qual curso você faz na Uniso?	Ar_con	art hum
Qual curso você faz na Uniso?	Ar_con	csa
Qual curso você faz na Uniso?	Ar_con	ext eng
Qual curso você faz na Uniso?	Ar_con	saude
Qual é o turno?	Turno	Mat-int
Qual é o turno?	Turno	Not
Quantas pessoas moravam com você durante a pandemia de Covid-19?	Mora_compar	Três-
Quantas pessoas moravam com você durante a pandemia de Covid-19?	Mora_compar	Três+
Até que etapa da escolarização seu pai concluiu? + Até que etapa da escolarização sua mãe concluiu?	Esc_pais	fun-
Até que etapa da escolarização seu pai concluiu? + Até que etapa da escolarização sua mãe concluiu?	Esc_pais	med
Até que etapa da escolarização seu pai concluiu? + Até que etapa da escolarização sua mãe concluiu?	Esc_pais	sup
Você enfrentou dificuldades de moradia?	moradia	moradia_Não
Você enfrentou dificuldades de moradia?	moradia	moradia_Sim
Você enfrentou dificuldades financeiras?	financeiras	financeiro_Não
Você enfrentou dificuldades financeiras?	financeiras	financeiro_Sim
Você enfrentou dificuldades de transporte?	transporte	transporte_Não
Você enfrentou dificuldades de transporte?	transporte	transporte_Sim
Você enfrentou dificuldades de alimentação?	alimentação	alimentacao_Não
Você enfrentou dificuldades de alimentação?	alimentação	alimentacao_Sim
Você enfrentou dificuldades de material de estudo?	material	material_Não
Você enfrentou dificuldades de material de estudo?	material	material_Sim
Você enfrentou dificuldades de tempo?	tempo	tempo_Não
Você enfrentou dificuldades de tempo?	tempo	tempo_Sim
Você enfrentou dificuldades de acesso às plataformas digitais?	acesso_plat	acesso_plat_Não
Você enfrentou dificuldades de acesso às plataformas digitais?	acesso_plat	acesso_plat_Sim

Você enfrentou dificuldades de relacionamento com os colegas?	rel_col	rel_col_Não
Você enfrentou dificuldades de relacionamento com os colegas?	rel_col	rel_col_Sim
Você enfrentou dificuldades de relacionamento familiar?	fel_fam	rel_fam_Não
Você enfrentou dificuldades de relacionamento familiar?	fel_fam	rel_fam_Sim
Você enfrentou dificuldades de cansaço?	cansaço	cansaco_Não
Você enfrentou dificuldades de cansaço?	cansaço	cansaco_Sim
Você enfrentou dificuldades psicológicas?	psicologicos	psicologicos_Não
Você enfrentou dificuldades psicológicas?	psicologicos	psicologicos_Sim
Você enfrentou dificuldades pedagógicas?	pedagogicos	pedagogicos_Não
Você enfrentou dificuldades pedagógicas?	pedagogicos	pedagogicos_Sim
O ensino remoto afetou negativamente a qualidade da sua formação acadêmica?	Afe_neg	Conc_p
O ensino remoto afetou negativamente a qualidade da sua formação acadêmica?	Afe_neg	Conc_t
O ensino remoto afetou negativamente a qualidade da sua formação acadêmica?	Afe_neg	Disc
Você pensou em desistir ou adiar sua formação acadêmica por causa do ensino remoto?	Des_adi	Ñ_Pen_d_a
Você pensou em desistir ou adiar sua formação acadêmica por causa do ensino remoto?	Des_adi	S_Pen_d_a

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE F – DESCRIÇÃO DAS VARIÁVEIS ATIVAS E SUPLEMENTARES

2

Tabela 10 - Descrição das variáveis ativas e suplementares da subseção 5.2.2, nomeada "Fatores da permanência estudantil antes e durante o ensino remoto: delineamento dos perfis dos bolsistas do Prouni em função da probabilidade de evasão"

Descrição	Variável ACM	Natureza	Status
Faixa etária	Faixa_etária	Sociais e acadêmicas	Ativa
Sexo	Sexo	Sociais e acadêmicas	Ativa
Cor/raça	Raca	Sociais e acadêmicas	Ativa
Situação financeira	Sit_fin	Sociais e acadêmicas	Ativa
Situação de trabalho	Sit_trab	Sociais e acadêmicas	Ativa
Área do conhecimento do curso	Ar_con	Sociais e acadêmicas	Ativa
Turno em que estuda	Turno	Sociais e acadêmicas	Ativa
Quantas pessoas compartilhavam a moradia	Mora_compar	Sociais e acadêmicas	Ativa
Escolaridade dos pais	Esc_pais	Sociais e acadêmicas	Ativa
Se o ensino remoto afetou negativamente a qualidade de suas formações	Afe_neg	Sociais e acadêmicas	Ativa
Se pensou em desistir ou adiar o curso por causa do ensino remoto	Des_adi	Sociais e acadêmicas	Ativa
Dificuldades de moradia	moradia	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades financeiras	financeiras	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades de transporte	transporte	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades de alimentação	alimentação	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades de material	material	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades de tempo	tempo	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades de acesso às plataformas digitais	acesso_plat	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades de relacionamento com os colegas	rel_col	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades de relacionamento familiar	fel_fam	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades de cansaço	cansaço	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades psicológicas	psicologicos	Dificuldades	Suplementar
Dificuldades pedagógicas	pedagogicos	Dificuldades	Suplementar
Nenhuma dificuldade	nenhum	Dificuldades	Suplementar

Fonte: Elaboração própria.