

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

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



Arizona State University

---

Volume 29 Número 99

19 de julho de 2021

ISSN 1068-2341

---

## A Bolsa faz Diferença? Uma Análise do Desempenho Acadêmico de Alunos Bolsistas de Cursos de Graduação da Área de Negócios

*Vitor Hideo Nasu*

Universidade de São Paulo

Brasil



*Maiara Sasso*

Universidade de São Paulo e FIPECAFI

Brasil

**Citação:** Nasu, V. H., & Sasso, M. (2021). A bolsa faz diferença? Uma análise do desempenho acadêmico de alunos bolsistas de cursos de graduação da área de negócios. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(99). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5896>

**Resumo:** Esta pesquisa buscou analisar a relação entre as modalidades de bolsas acadêmicas e o desempenho acadêmico de alunos de cursos de graduação da área de negócios. Com base na literatura, duas hipóteses foram formuladas: (i) os alunos que recebem bolsas acadêmicas possuem melhor desempenho acadêmico em relação àqueles que não as recebem e (ii) as modalidades de bolsas acadêmicas possuem relação positiva com o desempenho acadêmico. Utilizaram-se os dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes de 2018, resultando em uma amostra de 83.003 observações. Os resultados dos testes t de Welch indicaram que os alunos bolsistas possuem melhor desempenho acadêmico do que os não-bolsistas e os modelos de regressão apontaram que a modalidade de bolsa acadêmica está positivamente associada à performance discente. Portanto, ambas as hipóteses foram sustentadas. Estas evidências sugerem que as políticas educacionais referentes à concessão de bolsas acadêmicas no âmbito da graduação na área de negócios são relevantes e que as entidades podem, continuamente, aprimorar tais políticas, sobretudo, quando

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

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 4/4/2020

Revisões recebidas: 21/1/2021

Accito: 2/3/2021

houver mudanças nos contextos social e econômico. Todavia, não foram avaliados os valores das bolsas, mas tão somente a sua concessão e modalidade, abrindo espaço para investigações, especialmente em momentos de restrição orçamentária, tal como provocado pela Covid-19.

**Palavras-chave:** bolsa acadêmica; bolsa de estudos; performance acadêmica; alunos da área de negócios; ENADE

### **Does the scholarship make a difference? An analysis of the academic performance of undergraduate students in the business area**

**Abstract:** This research sought to analyze the relationship between the scholarship modalities and the academic performance of undergraduate students in the business area. Based on the literature, two hypotheses were formulated: (i) students who receive academic scholarships have better academic performance in relation to those who do not receive them and (ii) the modalities of academic scholarships have a positive relationship with academic performance. Data from the 2018 National Student Performance Exam were used, resulting in a sample of 83,003 observations. The results of Welch's t-tests indicated that scholarship students have better academic performance than non-scholarship students and the regression models pointed out that the scholarship modality is positively associated with student performance. Therefore, both hypotheses were supported. This evidence suggests that the educational policies related to the awarding of academic scholarships within the scope of undergraduate programs in the business area are relevant and that the entities can continuously improve these policies, especially when there are changes in the social and economic contexts. However, the values of the scholarships were not examined, but only their grant and modality, opening space for investigations, especially in times of budget constraint, as caused by the Covid-19 pandemic.

**Keywords:** academic scholarship; scholarship; academic performance; business students; ENADE

### **¿La beca hace la diferencia? Un análisis del rendimiento académico de estudiantes becarios de educación superior del área de negocios**

**Resumen:** El artículo analiza la relación entre las modalidades de becas académicas y el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior del área de negocios. Se formularon dos hipótesis: (i) los estudiantes que reciben becas académicas tienen un mejor rendimiento académico en relación con aquellos que no los reciben y (ii) las modalidades de las becas académicas tienen una relación positiva con el rendimiento académico. Se utilizaron datos del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil de 2018, lo que resultó en una muestra de 83.003 observaciones. Los resultados de las pruebas t de Welch muestran que los estudiantes becarios obtuvieron un mejor rendimiento que los estudiantes sin beca y los modelos de regresión señalaron que la modalidad de la beca se asocia positivamente con el rendimiento. Por lo tanto, ambas hipótesis fueron apoyadas. Esta evidencia sugiere que las políticas educativas relacionadas con la concesión de becas académicas son relevantes y que las entidades pueden mejorar continuamente estas políticas, especialmente cuando hay cambios en los contextos sociales y económicos. Sin embargo, no se evaluaron los valores de las becas, sino solo su concesión y modalidad, lo que abre oportunidades para investigaciones, especialmente en tiempos de restricción presupuestaria, como lo causó el Covid-19.

**Palabras-clave:** beca académica; beca de estudios; rendimiento académico; estudiantes del área de negocios; ENADE

## **A Bolsa faz Diferença? Uma Análise do Desempenho Acadêmico de Alunos Bolsistas de Cursos de Graduação da Área de Negócios**

No ensino superior, a concessão de bolsas é uma importante política educacional porque oportuniza maiores condições para o alcance dos resultados almejados por parte dos bolsistas na realização das atividades para as quais foram concedidas (Ferreira, 2015; Rodrigues et al., 2016). Cada modalidade de bolsa tem critérios de concessão e finalidades específicas, como a de fomentar pesquisas no nível de graduação, a de oferecer suporte financeiro para alunos que se dedicam exclusivamente aos estudos ou aos projetos dos departamentos das instituições de ensino superior (IES) e a de custear as despesas dos estudantes em estado de intercâmbio nacional ou internacional.

A fonte dos recursos financeiros concedidos aos alunos na forma de bolsa acadêmica advém da iniciativa pública ou privada. No âmbito público, tem-se, por exemplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual financia alunos de graduação no âmbito dos projetos de iniciação científica (IC) e alunos de pós-graduação por meio dos programas *stricto sensu*. Na esfera privada, IES têm políticas de concessão de bolsas que utilizam, por exemplo, a posição no vestibular como um dos critérios. Para ilustrar essa prática, a FUCAPE Business School informa, em seu endereço eletrônico (FUCAPE, 2020), que fornece bolsas de IC aos primeiros colocados no seu vestibular.

Essas políticas de concessão de bolsas, ainda que representem parcelas menores do orçamento das IES, são essenciais porque podem desempenhar papel crucial na viabilização e formação dos estudantes, principalmente daqueles com menores condições sociais e econômicas na manutenção de seus estudos, além de ser um atrativo para a sua inserção no ensino superior. Em circunstâncias nas quais há forte restrição orçamentária e financeira, como o vivenciado atualmente pela pandemia da Covid-19, as IES precisam estudar ainda mais as formas como alocam seus recursos para manter o seu programa de concessão de bolsas e avaliar os seus resultados, justamente porque não é a sua principal política. Esta problemática precisa ser pensada tanto por gestores de IES do setor público quanto do privado.

De acordo com os dados reunidos por Mazza (2009), a CAPES ofereceu 6.089 bolsas, de 1987 a 2000, a estudantes para realizar intercâmbios no exterior. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por sua vez, ofereceu 7.730 bolsas no exterior durante o período de 1986 a 1999. E a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) ofereceu 2.071 bolsas no exterior de 1992 a 1999. Tomados em conjunto, somam-se mais de 15.000 casos. Sem a oferta de bolsas acadêmicas por essas entidades, seria mais difícil pluralizar as oportunidades de intercâmbio internacional no País, as quais ficariam à cargo do próprio aluno ou da IES.

Dentre os principais critérios que o aluno bolsista deve atender está o de desempenho acadêmico. A política de bolsas acadêmicas geralmente determina o desempenho mínimo, ou “bom desempenho”, para a sua manutenção. Desta forma, estudantes que detêm bolsas precisam empregar esforços para manter a sua performance no curso acima do mínimo estipulado a fim de evitar o cancelamento do recebimento do recurso financeiro e, em alguns casos, a restituição do mesmo à entidade que o concedeu.

Ainda que a relação entre as bolsas acadêmicas e o desempenho constitua ponto importante na política de sua concessão, há poucos estudos na área de negócios que exploraram tal relação considerando, especificamente, as suas modalidades, embora haja trabalhos que tenham analisado tal tipo de bolsa de forma genérica (Ferreira, 2015; Rodrigues et al., 2016). Por conseguinte, a compreensão sobre como e quais modalidades de bolsas acadêmicas estão associadas ao rendimento discente é, ainda, bastante limitada, sem um corpo de evidências que sugira uma conclusão,

constituindo uma lacuna na literatura. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar a relação entre as modalidades de bolsas acadêmicas e o desempenho acadêmico de alunos de cursos de graduação da área de negócios.

A motivação que sustenta o objetivo da pesquisa reside na suspeita de que as bolsas acadêmicas podem estar associadas à performance discente de distintas formas em decorrência da diferença entre os fins para os quais são concedidas. Algumas, por exemplo, podem fomentar atividades que estão mais relacionadas aos conteúdos do curso de graduação, ajudando a aprimorar o desempenho do aluno. Outras, no entanto, podem demandar atividades que estejam mais distantes dos conteúdos ministrados nos cursos de graduação, podendo ter um efeito negativo, ou não ter nem mesmo um impacto material, sobre o desempenho acadêmico.

Ainda, focaliza-se a área de negócios porque é a responsável por significativa parte de estudantes ingressantes e correntes do ensino superior. Consoante os dados do Censo da Educação Superior - Notas Estatísticas 2017, elaborado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC), administração e contabilidade foram o terceiro e quarto curso de graduação com os maiores números de matrículas em 2017, com 682.555 e 362.042 matrículas, respectivamente. Isso corresponde a 12,64% do total de matriculados em IES no referido período no Brasil.

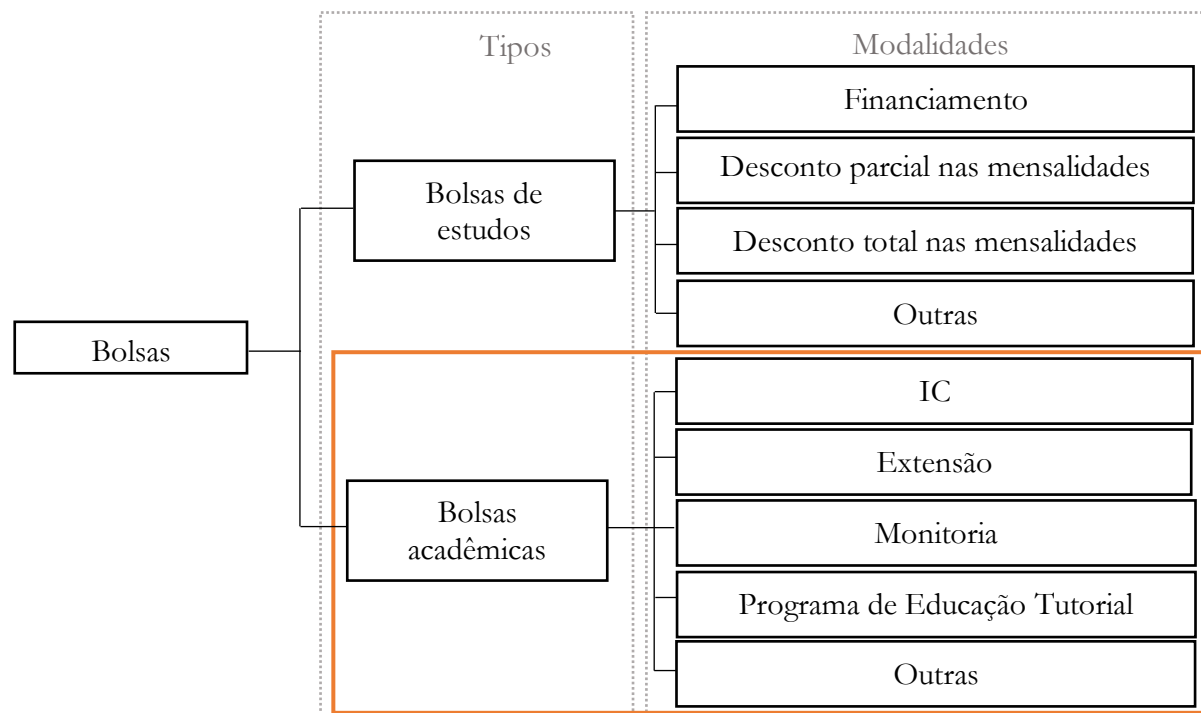
O estudo contribui ao prover evidências mais específicas da relação entre as modalidades de bolsas acadêmicas e o desempenho acadêmico, de forma a indicar como e quais dessas modalidades estão relacionadas ao rendimento dos alunos, aprofundando as análises da literatura prévia (Ferreira, 2015; Rodrigues et al., 2016). Os resultados podem sugerir que as bolsas acadêmicas não somente viabilizam as atividades que procuram fomentar, mas que, ao mesmo tempo, podem influenciar o desempenho acadêmico. Desta forma, de posse dos resultados do presente artigo, coordenadores e professores podem melhor orientar seus alunos que possuem interesse em alguma modalidade de bolsa acadêmica sobre as suas implicações, em particular para o desempenho acadêmico.

Ademais, os achados da presente pesquisa podem contribuir com o debate sobre a manutenção e, inclusive, sobre a ampliação do número de bolsas acadêmicas para os cursos da área de negócios. Esta contribuição é pertinente uma vez que as políticas educacionais de concessão de bolsas acadêmicas por entidades públicas têm sido alvo de debates, principalmente em momentos de restrição orçamentária e financeira. Por fim, quando o intuito, ou um dos intuítos, de uma política é aprimorar o desempenho dos alunos pertencentes a esses cursos, os resultados também podem ser de valia, uma vez que indicam que a concessão de bolsas acadêmicas pode ser um dos tipos de ações a ser implementada com vistas a alcançar o objetivo da política.

## **Revisão da Literatura e Hipóteses**

### **Bolsas e Modalidades de Bolsas Acadêmicas**

Há diferentes tipos de bolsas disponíveis aos alunos de graduação, desde aquelas concedidas com a finalidade de financiar o curso dos beneficiários – seja criando a obrigatoriedade de pagar parcelas referentes ao curso após a sua conclusão, concedendo descontos parciais nas mensalidades ou isentando o aluno de qualquer tipo de quitação de valor – a aquelas em que o aluno recebe pecúnia em contrapartida do seu envolvimento com determinadas atividades, e que não têm a finalidade primordial de financiar o curso de graduação, embora os alunos possam utilizá-las para tal. Neste estudo, refere-se àquelas como “bolsas de estudos” enquanto a estas como “bolsas acadêmicas”. A Figure 1 exemplifica a classificação das bolsas e o retângulo laranja indica o tipo de bolsa, bem como as suas respectivas modalidades, que está sob foco nesta pesquisa.

**Figura 1***Tipos e modalidades de bolsas*

Fonte: Elaboração própria (2021).

A instituição e fornecimento de bolsas acadêmicas (doravante utilizar-se-á o termo “bolsa” para indicar bolsa acadêmica, exceto quando indicado de outra forma) podem ser realizadas por diversas entidades. Dentre estas se tem as 26 agências estaduais de fomento à pesquisa científica, tecnológica e de inovação congregadas pelo Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP) como é a Fapesp e a Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA); o CNPq, agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC); a CAPES, fundação do MEC, que atua principalmente na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todo o Brasil; bem como as IES, tanto públicas quanto privadas.

Há diversas modalidades de bolsas e cada uma pode compreender requisitos e condições próprias para a sua obtenção e respectiva manutenção, bem como períodos de duração variados. Todavia, algumas modalidades apresentam similaridades; como são as bolsas dos programas de IC, de extensão e de monitoria e do Programa de Educação Tutorial (PET).

As bolsas dos programas de IC para graduação do CNPq possuem a finalidade de “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação universitária, mediante participação em projeto de pesquisa, orientados por pesquisador qualificado” (CNPq, 2020, para. 1). O primeiro programa de IC instituído pelo CNPq foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Em linhas gerais, o PIBIC possui o objetivo de contribuir para a formação científica do aluno bolsista e reduzir o tempo de sua permanência nos cursos de pós-graduação, sendo que dentre os requisitos e compromissos do beneficiário se tem a dedicação às atividades acadêmicas e de pesquisas (Resolução Normativa nº 017, de 06 de julho de 2006).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) é outro programa de IC do CNPq. O PIBITI “visa estimular estudantes do

ensino técnico e superior ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação” (Resolução Normativa nº 017, de 06 de julho de 2006, item 6.1 do Anexo VI). De maneira similar ao PIBIC, o PIBITI demanda a dedicação do aluno bolsista às atividades do curso, bem como de pesquisa e de desenvolvimento tanto tecnológico quanto de inovação (Resolução Normativa nº 017, de 06 de julho de 2006).

Há outras agências de fomento e IES que concedem bolsas na modalidade de IC. Entretanto, essas, em geral, possuem similaridade quanto à funcionalidade e aos requisitos, quais sejam, iniciação à pesquisa do aluno e dedicação às atividades demandadas.

Fiori e Bezerra (2018) se propuseram a identificar a existência de associação entre as bolsas concedidas por meio de programas de IC nas ciências sociais aplicadas e o número de publicações dos bolsistas. Constataram, contudo, que não há associação entre os fatores. Já Pinto, Fernandes e Silva (2016) investigaram como os programas de IC estão contribuindo com a formação de estudantes da área da administração e concluíram que esses programas geram impactos na vida pessoal, profissional e acadêmica dos discentes.

Outra modalidade de bolsa é a decorrente do Programa de Extensão Universitária (ProExt), qual seja, a bolsa de extensão. O ProExt foi criado em 2003 e, de acordo com o MEC (2020a), almeja “apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas” (para. 1). O programa abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social com temas tais como a educação de jovens e adultos, inclusão digital e ensino em ciências (MEC, 2020b).

O MEC periodicamente divulga editais convocando as IES públicas a apresentarem propostas de desenvolvimento de programas e projetos que, se selecionados, recebem recursos financeiros para o seu desenvolvimento. No entanto, há IES que proporcionam auxílios financeiros próprios para o desenvolvimento de ações de extensão universitária. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, concede a Bolsa de Extensão Institucional (BEI) e a Bolsa de Extensão Vinculada às Ações de Arte e Cultura (BEAC) (Resolução Normativa nº 09/CUn/10, de 7 de dezembro de 2010; Resolução Normativa nº 12/CUn, de 26 de abril de 2011). Para concorrer a uma BEI ou BEAC, os alunos a partir da segunda fase devem, dentre outros requisitos, possuir índice de aproveitamento acumulado igual ou superior a seis (Resolução Normativa nº 09/CUn/10, de 7 de dezembro de 2010; Resolução Normativa nº 12/CUn, de 26 de abril de 2011). Já a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) estabelece como critérios para a concessão de Bolsa de Extensão Universitária a avaliação da média geral do histórico escolar e do Currículo Lattes, bem como a aprovação nas disciplinas, dentre outros (Resolução Unesp nº 08, de 27 de janeiro de 2014).

As bolsas de monitoria, por sua vez, compreendem atividades pedagógicas e didáticas e, em linhas gerais, são concedidas a alunos com bom desempenho para auxiliar o professor nas atividades relacionadas ao ensino e/ou os alunos de uma disciplina. Por sua vez, o monitor pode acabar desenvolvendo habilidades didáticas. Para que um aluno exerça a atividade de monitoria na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por exemplo, esse deve ser “indicado por um professor após comprovar pela nota média conquistada, justamente por demonstrar maior conhecimento em determinada disciplina, através de seu envolvimento nos assuntos atinentes a área, para desenvolver o caráter pedagógico e também de pesquisas do aluno” (PUC-SP, 2020, para. 1).

Outro requisito que pode ser utilizado para a seleção de monitores é a disponibilização de determinada quantidade de horas semanais para a dedicação às atividades. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, requer a disponibilidade de 20 horas semanais (UFRGS, 2020), enquanto a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) solicita a disponibilidade de 12 horas semanais (UFPE, 2019). Desse modo, o aluno monitor deverá dedicar-se às atividades e espera-se que esse obtenha benefícios com tal dedicação. O Centro Universitário São Judas Tadeu

discrimina alguns benefícios da monitoria para o participante. Dentre esses se tem o desenvolvimento da capacidade de lecionar e de sua autonomia e a aquisição de conhecimentos a partir das dúvidas de outros alunos (Centro Universitário São Judas Tadeu, 2018).

As bolsas de tutoria do PET correspondem a outra modalidade de bolsas e são instituídas no âmbito do MEC. O PET é “destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET” (Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, art. 12). Essa modalidade é desenvolvida por meio de grupos organizados que podem ter abrangência interdisciplinar ou de curso específico de graduação e é orientada pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010).

Dentre os critérios que devem ser observados no processo seletivo de alunos que pleiteiam uma bolsa do PET se tem o “potencial para atividade acadêmica, a frequência e o aproveitamento” (Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, art. 12, § 3º). Já entre os deveres do aluno bolsista, o art. 18 da Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010, determina que o mesmo deve participar das atividades do grupo, manter bom rendimento no seu curso de graduação e publicar ou apresentar um trabalho acadêmico em evento científico.

Essas quatro modalidades de bolsas são disponibilizadas aos alunos por IES e, em geral, apresentam finalidades, requisitos e obrigações similares, senão iguais. Contudo, há outras modalidades de bolsas acadêmicas destinadas aos alunos de graduação como a Bolsa do Programa Ensinar com Pesquisa gerenciada pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo (USP) que demanda que o aluno apresente trabalhos vinculados ao projeto em eventos científicos (USP, 2009).

Medeiros Filho, Silva, Silva, Sousa e Pontes Junior (2020), que discriminaram o desempenho dos alunos do curso de licenciatura em educação física por modalidade de bolsa acadêmica, apontaram que esse foi superior para aqueles que receberam bolsas do PET, seguido por aqueles que receberam bolsas de monitoria, de IC, de extensão e, por último, outras modalidades de bolsas. No melhor conhecimento dos autores, não há pesquisas que analisaram a relação entre as modalidades de bolsas acadêmicas e o desempenho de alunos de graduação da área de negócios.

### **Bolsas Acadêmicas e o Desempenho Acadêmico**

Por se tratar essencialmente de financiamento de curso, é cabível depreender que as bolsas de estudos são concedidas, em geral, a alunos com condições financeiras menos favoráveis. Por isso, alunos que recebem bolsas de estudos (financiamentos) não necessariamente estão mais inclinados a obterem melhores performances acadêmicas, uma vez que o principal critério para sua concessão é a renda do discente. Por outro lado, quando se trata do desempenho dos estudantes que receberam bolsas acadêmicas, um dos critérios mais relevantes é o seu desempenho no curso, conforme discutido anteriormente. Desta forma, é possível esperar que alunos que possuem bolsas acadêmicas possuem melhores performances do que os que não as recebem.

Em um curso de graduação de medicina, Moreira et al. (2019) examinaram o desempenho acadêmico de alunos bolsistas e não-bolsistas de 417 egressos que se formaram de 2010 a 2013 em uma universidade pública brasileira. As estatísticas descritivas indicaram que 58,2% eram bolsistas, em sua maioria de IC. Os testes de comparação de desempenho indicaram que alunos bolsistas possuem melhor desempenho do que não-bolsistas no sexto e décimo segundo semestre, mas não houve diferença de performance na admissão em programas de residência. Os autores concluíram, portanto, que a concessão de bolsas acadêmicas é relevante para os alunos, em especial àqueles que são mais vulneráveis socioeconomicamente.

Medeiros Filho et al. (2020) visaram associar o desempenho de estudantes de licenciatura em educação física no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2017 a variáveis

de escolaridade estudantil, dentre as quais se encontra a bolsa acadêmica. A amostra contou com 15.400 observações. Os resultados concernentes especificamente à bolsa acadêmica indicaram que alunos bolsistas estão mais relacionados a maiores desempenhos. Entretanto, os autores não reportaram nenhum resultado de teste estatístico conduzido especificamente para se obter evidências que sustentem essa conclusão. As estatísticas descritivas foram a única forma de análise apresentada pelo estudo.

Brandt, Tejedro-Romero e Araujo (2020) investigaram os determinantes do desempenho acadêmico dos alunos de administração pública que realizaram o ENADE de 2015. A amostra foi constituída por 3.303 estudantes. Dentre os determinantes, os autores analisaram a existência de ajuda financeira (bolsa de estudos), a qual estava positivamente correlacionada com o desempenho discente. Os autores verificaram, portanto, que estudantes que recebem alguma modalidade de bolsa de estudos estão mais propensos a performarem melhor do que aqueles que não a recebem. Embora a bolsa de estudos (financiamentos) não necessariamente aumente o desempenho, esse estudo encontrou que há uma relação positiva.

Ferreira (2015) analisou os fatores determinantes do desempenho acadêmico de alunos de ciências contábeis no ENADE de 2012 com fundamento na teoria da função de produção educacional. Dentre os fatores, a autora considerou a bolsa de estudos, mensurada binariamente (1 = sim, recebeu bolsa; 0 = caso contrário). As análises estatísticas indicaram uma correlação positiva entre a bolsa de estudos (financiamento) e o desempenho discente. Como análise complementar, a autora verificou que alunos que participaram de programas de IC ou monitoria obtiveram performances menores do que estudantes que não participaram. Este achado é contra intuitivo, já que se espera que estudantes mais envolvidos com o meio acadêmico tenham performances maiores.

Similarmente, Rodrigues et al. (2016) investigaram os determinantes do desempenho acadêmico – dentre eles a bolsa de estudos – de estudantes de ciências contábeis no ENADE do ano de 2012, usando, também, a teoria da função de produção educacional. Os resultados indicaram uma relação positiva entre a bolsa de estudos e o desempenho acadêmico. A bolsa foi mensurada de forma binária.

A partir desta revisão de literatura sobre bolsas, verifica-se que ambas têm, de modo geral, se relacionado positivamente com o desempenho acadêmico. Ademais, nota-se que todos os estudos mensuram a bolsa (acadêmica ou de estudos) de forma binária, exceto pelo estudo de Medeiros Filho et al. (2020). Todavia, os autores não conduziram testes estatísticos para obtenção de evidências e aprofundamento da discussão. Desta forma, o presente estudo se diferencia da literatura prévia por ter como foco e variável de interesse a bolsa acadêmica e cujas análises levam em consideração tanto a mensuração de forma binária quanto a mensuração específica de cada modalidade de bolsa acadêmica. Deste modo, com base nos achados empíricos da literatura prévia e na discussão sobre os tipos, modalidades, finalidades e critérios de concessão de bolsas, formulam-se duas hipóteses.

H1: Os alunos que recebem bolsas acadêmicas possuem melhor desempenho acadêmico em relação àqueles que não as recebem.

H2: As modalidades de bolsas acadêmicas (IC, extensão, monitoria, PET e outras) possuem relação positiva com o desempenho acadêmico.



## Procedimentos Metodológicos

### População e Amostra

Para analisar a relação entre as modalidades de bolsas acadêmicas e o desempenho acadêmico de alunos de cursos de graduação da área de negócios, foram utilizados os microdados do ENADE do ano de 2018 (<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>), última edição cujos dados estão disponíveis. A escolha pelo uso do banco de dados do ENADE é oportuna na extensão em que foram coletadas diversas variáveis dos estudantes que fizeram a avaliação, incluindo informações de performance acadêmica e recebimento de bolsas. Outra vantagem é a quantidade de observações proporcionada por esse banco de dados, já que seria difícil obter dezenas de milhares de observações se apenas uma – ou algumas – IES fosse analisada. Por fim, uma última vantagem é a disponibilização dos dados de forma pública no website do INEP (<http://portal.inep.gov.br/enade>), entidade responsável pela aplicação do ENADE e que tem reconhecimento nacional no âmbito da pesquisa em educação nos seus diferentes níveis, incluindo o ensino superior.

O ENADE foi instituído em 2004 e corresponde a um mecanismo de avaliação “do desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento” (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, artigo 5º), dentre outras. A aplicação do ENADE se dá juntamente com o levantamento do perfil dos estudantes, considerado importante para a compreensão dos resultados obtidos no exame.

Os dados do ENADE de 2018 foram tratados por meio do MS Excel e analisados por meio dos softwares estatísticos Stata e SPSS. Primeiramente, foram filtrados apenas os dados referentes aos cursos de graduação de administração, contabilidade, economia, secretariado executivo e turismo. É oportuno salientar que há outros cursos de graduação que estão no escopo da área de negócios. Entretanto, esses cinco cursos são os mais tradicionais e possuem relação com o ambiente empresarial. Por isso, representam razoavelmente bem o que neste estudo se entende por “área de negócios”. Após a filtragem dos dados dos cinco cursos, foi encontrada uma população composta por 197.104 alunos, dos quais 120.405 pertenciam ao curso de administração, 62.475 ao de contabilidade, 9.582 ao de economia, 1.314 ao de secretariado executivo e 3.328 ao de turismo.

Todavia, alguns fatores levaram à exclusão de observações. Primeiramente, a ausência de alunos no dia da prova, tendo em vista que não se tinham dados de desempenho acadêmico. Similarmente, houve participações indevidas e, por isso, foram eliminados. Adicionalmente, resultados desconsiderados e provas não realizadas por problemas administrativos também constituíram justificativas de exclusão, uma vez que os dados poderiam ser de menor confiabilidade. Ainda, com o intuito de tornar os desempenhos mais comparáveis, foram eliminadas as observações referentes a estudantes que deixaram pelo menos uma parte da prova em branco. Desta forma, permaneceram no banco de dados da pesquisa os desempenhos de alunos que fizeram todas as partes da prova do ENADE de 2018. Finalmente, excluíram-se as observações que tiveram questões anuladas ou desconsideradas em suas provas, bem como as que tinham a nomenclatura “N/A”. A Tabela 1 retrata as exclusões, e as suas respectivas etapas, para se chegar à amostra final.

Após os procedimentos de exclusão, encontraram-se as amostras finais para cada curso de graduação, sendo 56.636 alunos para administração, 19.521 para contabilidade, 4.172 para economia, 751 para secretariado executivo e 1.923 para turismo, totalizando uma amostra final geral de 83.003 observações, representando 42,1% da população geral de alunos.

**Tabela 1***Formação da Amostra*

| Curso <sup>1</sup>   | Adm      | Cont     | Eco     | Secret | Tur   | Total    |
|--|----------|----------|---------|--------|-------|----------|
| População  | 120.405  | 62.475   | 9.582   | 1.314  | 3.328 | 197.104  |
| (-) Alunos ausentes no ENADE   | (20.628) | (9.502)  | (1.497) | (217)  | (625) | (32.469) |
| (-) Participação indevida (implantado sem liminar)                                     | (35)     | (9)      | (2)     |        |       | (46)     |
| (-) Prova não realizada ou resultado desconsiderado devido a problemas administrativos | (127)    | (107)    | (8)     |        | (3)   | (245)    |
| (-) Ao menos uma parte das provas objetiva e discursiva deixada em branco              | (38.435) | (31.843) | (3.683) | (303)  | (639) | (74.903) |
| (-) Questões anuladas ou desconsideradas   | (4.228)  | (1.430)  | (195)   | (43)   | (117) | (6.013)  |
| (-) Missings na variável bolsa   | (310)    | (59)     | (23)    |        | (17)  | (409)    |
| (-) Erro de mensuração (N/A)   | (6)      | (4)      | (2)     |        | (4)   | (16)     |
| (=) Amostra final  | 56.636   | 19.521   | 4.172   | 751    | 1.923 | 83.003   |
| % da população   | 47,0%    | 31,2%    | 43,5%   | 57,2%  | 57,8% | 42,1%    |

*Nota:* <sup>1</sup>Adm = administração; Cont = contabilidade; Eco = economia; Secret = secretariado executivo; Tur = turismo. Fonte: Dados da pesquisa.

**Variáveis do Estudo**

Ainda que o banco de dados do ENADE de 2018 possua diversas variáveis, foram mantidas no banco de dados desta pesquisa somente aquelas mais relacionadas ao seu objetivo. Desta forma, foram selecionadas variáveis sociodemográficas e de desempenho acadêmico. A Tabela 2 traz a sigla, a descrição e a forma de mensuração das variáveis.

Ao todo, foram coletadas oito variáveis sociodemográficas e sete variáveis de desempenho. É preciso ressaltar que o ENADE é composto por questões de formação geral e de conhecimento específico. Enquanto as questões de formação geral abordam temas como responsabilidade social, globalização, biodiversidade, dentre outros, as de conhecimento específico tratam sobre os conteúdos do curso de graduação em que o aluno se encontra matriculado. Se o discente estivesse cursando a graduação em ciências contábeis, por exemplo, as questões de conhecimento específico tratariam sobre contabilidade de custos, contabilidade societária, análise de balanços e assim por diante.

Cada conjunto de questões poderia ser do tipo discursivo ou objetivo. Então, o ENADE de 2018 compreendeu questões discursivas e objetivas tanto de formação geral como de conhecimento específico. Desta forma, a nota na prova de formação geral foi obtida por meio dos desempenhos nas questões objetivas e discursivas de formação geral. Analogicamente, a nota na prova de conhecimento específico foi obtida a partir dos desempenhos nas questões objetivas e discursivas de conhecimento específico. Por fim, o desempenho geral foi obtido a partir da média ponderada das notas nas provas de formação geral (25%) e conhecimento específico (75%).

**Tabela 2***Variáveis do Estudo*

| Sigla            | Variável   | Mensuração  |
|------------------|--|---|
| SEX              | Sexo   | 1 = masculino; 0 = feminino   |
| IDA              | Idade  | Em anos   |
| ETN              | Etnia  | Categorias: branco, negro, pardo, outros  |
| REG              | Região do Brasil do curso do aluno                             | Categorias: norte (NO), nordeste (NE), sudeste (SE), sul (S), centro-oeste (CO) |
| REN              | Renda familiar mensal  | Categorias: até 3,0 salários mínimo (SM), de 3,1 a 6,0 SM, +6,0 SM              |
| TRA              | Trabalho   | 1 = trabalha; 0 = não trabalha  |
| BOL              | Bolsista   | 1 = sim; 0 = não  |
| MBO <sup>1</sup> | Modalidade de bolsa acadêmica                                  | Categorias: nenhum, IC, extensão, monitoria, PET, outras                        |
| OBF              | Desempenho nas questões objetivas de formação geral            | Nota de 0 a 100 pontos  |
| DIF              | Desempenho nas questões discursivas de formação geral          | Nota de 0 a 100 pontos  |
| DEF              | Desempenho na prova de formação geral                          | Nota de 0 a 100 pontos  |
| OBCE             | Desempenho nas questões objetivas de conhecimento específico   | Nota de 0 a 100 pontos  |
| DICE             | Desempenho nas questões discursivas de conhecimento específico | Nota de 0 a 100 pontos  |
| DECE             | Desempenho na prova de conhecimento específico                 | Nota de 0 a 100 pontos  |
| DEGE             | Desempenho geral   | Nota de 0 a 100 pontos  |

*Nota:* <sup>1</sup>Questão 13 do Questionário do Estudante do ENADE de 2018. Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, foi possível coletar o desempenho acadêmico nas questões objetivas de formação geral (OBF), nas questões objetivas de conhecimento específico (OBCE), nas questões discursivas de formação geral (DIF), nas questões discursivas de conhecimento específico (DICE), na prova de formação geral (DEF), na prova de conhecimento específico (DECE) e o desempenho acadêmico geral (DEGE). Todas as notas foram convertidas pelo ENADE de 2018 para a escala de 0 a 100 pontos. A coleta dos desempenhos em distintos tipos de questões e de conteúdos permite uma análise mais detalhada da relação entre aluno bolsista e a sua performance.

## Resultados

A Tabela 3 mostra as informações sociodemográficas dos estudantes dos cursos de graduação da área de negócios. Em termos da variável SEX, há predominância do feminino (57,4%) sobre o masculino (42,6%), compatível com o crescimento da representatividade das mulheres em cursos da área de negócios. A idade média de 27,6 anos, com desvio-padrão (DP) de 6,7 anos, sugere que os estudantes que realizaram o ENADE de 2018 eram relativamente jovens, compatível com a faixa etária de indivíduos que estão em fase final do curso de graduação.

Em relação à etnia declarada pelos estudantes, a maioria (56,2%) reportou ser branca, seguida da parda (31,9%), da negra (7,7%) e de outras (4,2%). Esses dados sugerem que ainda há pouca diversidade étnica em cursos de graduação da área de negócios, sobretudo, em relação às etnias negra, amarela e indígena.

Os cursos de graduação estão concentrados na região sudeste (46,1%), como esperado, uma vez que possui a maior parcela populacional do Brasil em comparação com as outras regiões. Em segundo lugar, aparece a região sul (28,9%), seguida da nordeste (14,9%), da centro-oeste (6,3%) e da norte (3,8%). Os cursos estão presentes em todas as regiões do País. No que tange à renda familiar mensal, a maioria (45,7%) das famílias dos alunos tem rendimentos de até 3,0 salários-mínimos (SM). Para muitos estudantes, portanto, ter uma boa performance acadêmica requer um significativo esforço e representa um desafio, dado que alunos oriundos de famílias de baixa renda têm sido associados a menores desempenhos (Miranda et al., 2015). O restante dos alunos possui famílias que têm rendimentos de 3,1 a 6,0 SM (34,6%) ou acima de 6,0 SM (19,7%) por mês.

Mais de três quartos dos estudantes da amostra reportaram trabalhar (75,3%). Há dois principais fatores para essa elevada parcela de alunos trabalhadores. O primeiro fator é a renda familiar. Como há muitos alunos que vêm de famílias de baixa renda, os mesmos precisam trabalhar. Às vezes, mesmo antes de começar um curso de graduação. O segundo fator é que os alunos que fizeram o ENADE de 2018 estavam no último ano de seus cursos, época em que geralmente o estudante está fazendo estágio ou está empregado formalmente. Em relação aos que não trabalham, pode ser que sejam oriundos de famílias de maior poder aquisitivo – e, portanto, não precisam necessariamente trabalhar ao longo da graduação para ter sustento –, que não se identificaram com a profissão do curso, retardando a sua colocação no mercado de trabalho.

Em relação ao recebimento de bolsas, 11,5% dos estudantes responderam que as receberam. Apesar de ser uma parcela relativamente baixa, esse resultado já era esperado porque nem todos os alunos se interessam por projetos acadêmicos – de IC ou de extensão, por exemplo – que oferecem bolsas. O mercado de trabalho para cursos da área de negócios geralmente oferece remuneração superior ao valor de bolsas acadêmicas, sendo mais atrativa sob o aspecto financeiro. Dos 9.588 estudantes que reportaram receber bolsas acadêmicas, 17,3% foram de IC, 13,2% foram de monitoria, 10,5% foram de participação em projetos de extensão, 2,5% do PET e 56,5% foram de outras modalidades de bolsas acadêmicas.

Na sequência, a Tabela 4 reporta as estatísticas descritivas dos desempenhos dos estudantes, geral e por curso de graduação. No cenário geral, percebe-se que o desempenho dos alunos da área de negócios no ENADE de 2018 foi relativamente baixo, considerando que a escala poderia variar de 0 a 100 pontos. As maiores notas médias foram obtidas nas questões objetivas de formação geral (OBFG) e nas provas de formação geral (DEFG; 47,6 pontos em ambas) e a menor média foi obtida nas questões discursivas de conhecimento específico (DICE; 26,3 pontos). Este resultado inicial sugere que os cursos precisam aprimorar o ensino de seus conteúdos específicos, especialmente em relação a exercícios com respostas discursivas.

**Tabela 3**  
*Informações Sociodemográficas dos Estudantes*

| Informações sociodemográficas |                |               |                  |             |                |                |
|-------------------------------|----------------|---------------|------------------|-------------|----------------|----------------|
| SEX                           | Feminino (%)   |               | Masculino (%)    |             | Total (%)      |                |
|                               | 47.680 (57,4)  |               | 35.323 (42,6)    |             | 83.003 (100,0) |                |
| IDA                           | Média          | Desvio-padrão | Mínimo           | Máximo      | Mediana        |                |
|                               | 27,6           | 6,7           | 19,0             | 74,0        | 25,0           |                |
| ETN                           | Branca (%)     | Parda (%)     | Negra (%)        | Outra (%)   | Total (%)      |                |
|                               | 46.674 (56,2)  | 26.501 (31,9) | 6.410 (7,7)      | 3.418 (4,2) | 83.003 (100,0) |                |
| REG                           | SE (%)         | S (%)         | NE (%)           | CO (%)      | NO (%)         | Total (%)      |
|                               | 38.217 (46,1)  | 23.944 (28,9) | 12.398 (14,9)    | 5.260 (6,3) | 3.184 (3,8)    | 83.003 (100,0) |
| REN                           | Até 3,0 SM (%) |               | 3,1 a 6,0 SM (%) |             | +6,0 SM (%)    | Total (%)      |
|                               | 37.908 (45,7)  |               | 28.752 (34,6)    |             | 16.343 (19,7)  | 83.003 (100,0) |
| TRA                           | Sim (%)        | Não (%)       | Total (%)        |             |                |                |
|                               | 62.532 (75,3)  | 20.471 (24,7) | 83.003 (100,0)   |             |                |                |
| BOL                           | Não (%)        | Sim (%)       | Total (%)        |             |                |                |
|                               | 73.415 (88,5)  | 9.588 (11,5)  | 83.003 (100,0)   |             |                |                |
| MBO <sup>1</sup>              | IC (%)         | Monitoria (%) | Extensão (%)     | PET (%)     | Outras (%)     | Total (%)      |
|                               | 1.656 (17,3)   | 1.266 (13,2)  | 1.004 (10,5)     | 242 (2,5)   | 5.420 (56,5)   | 9.588 (11,5)   |

*Nota:* <sup>1</sup>A categoria “não bolsista” (nenhum) também faz parte desta variável, mas, nesta tabela, a sua frequência está reportada na categoria “Não” da variável BOL. Fonte: Dados da pesquisa.

Da mesma forma, chama a atenção o desempenho dos alunos de administração, contabilidade e de economia nas questões discursivas de conhecimento específico (DICE), cujas médias foram de 25,8, 24,7 e 23,4 pontos, respectivamente. As medianas também estão baixas, sendo de 25,0 pontos para alunos de administração, 20,0 pontos para os de contabilidade e 23,3 pontos para os de economia. Esses achados sustentam que os estudantes, particularmente desses três cursos, estão com deficiência na transmissão de respostas de cunho dissertativo. Desta forma, chefes de departamento e professores precisam pensar em práticas para melhorar a comunicação escrita de seus discentes. Por exemplo, podem-se incentivar tais melhorias por meio de recomendações de leituras, trabalhos escritos, elaboração de notas explicativas das demonstrações contábeis, dentre outras atividades que envolvam encadeamento de ideias e produção de textos. A comunicação, oral ou escrita, tem sido vista como uma competência genérica importante da profissão da área de negócios, em particular do contador (Crawford & Stellenwerf, 2011; Kavanagh & Drennan, 2008; Tempone et al., 2012).

Considerando todos os cursos, a média do desempenho geral (DEGE) foi de 41,4 pontos e a mediana foi de 40,7 pontos. Esses resultados sinalizam que nem metade dos alunos da área de negócios atingiram o meio da escala de pontuação (50,0 pontos). Esse cenário é preocupante porque reflete, ainda que parcialmente – como alguns poderiam argumentar –, a qualidade do ensino dos cursos de graduação da área de negócios no Brasil. Por isso, a implantação de práticas que possam melhorar efetivamente o desempenho acadêmico é crítica e emergencial. Os estudantes de secretariado executivo foram os que obtiveram a melhor performance geral média (55,6 pontos)

dentre os cursos analisados. A Tabela 4 também fornece outros dados que podem ser valiosos para a criação de políticas educacionais para o aperfeiçoamento do ensino.

**Tabela 4***Estatísticas Descritivas das Variáveis de Desempenho Acadêmico: Geral e por Curso*

| Geral | N      | Média | DP   | Mínimo | Máximo | Mediana |
|-------|--------|-------|------|--------|--------|---------|
| OBFG  | 83.003 | 47,6  | 22,6 | 0,0    | 87,5   | 50,0    |
| DIFG  | 83.003 | 43,1  | 13,2 | 0,0    | 98,0   | 43,0    |
| DEFG  | 83.003 | 47,6  | 16,0 | 0,0    | 96,4   | 46,8    |
| OBCE  | 83.003 | 41,6  | 15,8 | 0,0    | 94,4   | 38,9    |
| DICE  | 83.003 | 26,3  | 18,3 | 0,0    | 96,7   | 23,3    |
| DECE  | 83.003 | 39,3  | 14,7 | 0,0    | 95,2   | 38,6    |
| DEGE  | 83.003 | 41,4  | 13,4 | 0,1    | 92,8   | 40,7    |
| Adm   | N      | Média | DP   | Mínimo | Máximo | Mediana |
| OBFG  | 56.636 | 47,1  | 22,3 | 0,0    | 87,5   | 50,0    |
| DIFG  | 56.636 | 43,0  | 13,0 | 0,0    | 92,5   | 43,0    |
| DEFG  | 56.636 | 47,0  | 15,8 | 0,0    | 96,4   | 46,2    |
| OBCE  | 56.636 | 41,1  | 15,8 | 0,0    | 94,4   | 38,9    |
| DICE  | 56.636 | 25,8  | 16,6 | 0,0    | 91,7   | 25,0    |
| DECE  | 56.636 | 38,8  | 14,4 | 0,0    | 95,2   | 38,3    |
| DEGE  | 56.636 | 40,9  | 13,3 | 0,1    | 92,8   | 40,4    |
| Cont  | N      | Média | DP   | Mínimo | Máximo | Mediana |
| OBFG  | 19.521 | 46,6  | 22,2 | 0,0    | 87,5   | 50,0    |
| DIFG  | 19.521 | 42,8  | 13,4 | 0,0    | 95,0   | 43,0    |
| DEFG  | 19.521 | 46,5  | 15,8 | 2,0    | 94,4   | 45,9    |
| OBCE  | 19.521 | 41,3  | 15,2 | 0,0    | 93,8   | 37,5    |
| DICE  | 19.521 | 24,7  | 20,6 | 0,0    | 96,7   | 20,0    |
| DECE  | 19.521 | 38,8  | 14,6 | 0,0    | 92,7   | 37,9    |
| DEGE  | 19.521 | 40,8  | 13,1 | 2,8    | 89,0   | 39,8    |

**Tabela 4 cont.***Estatísticas Descritivas das Variáveis de Desempenho Acadêmico: Geral e por Curso*

| Eco    | N     | Média | DP   | Mínimo | Máximo | Mediana |
|--------|-------|-------|------|--------|--------|---------|
| OBFG   | 4.172 | 56,9  | 26,0 | 0,0    | 87,5   | 62,5    |
| DIFG   | 4.172 | 45,4  | 14,8 | 0,0    | 98,0   | 45,0    |
| DEFG   | 4.172 | 58,2  | 15,8 | 7,4    | 95,8   | 59,7    |
| OBCE   | 4.172 | 39,8  | 15,8 | 0,0    | 91,3   | 39,1    |
| DICE   | 4.172 | 23,4  | 13,5 | 0,0    | 80,0   | 23,3    |
| DECE   | 4.172 | 37,3  | 14,4 | 1,2    | 88,5   | 35,7    |
| DEGE   | 4.172 | 42,6  | 13,0 | 7,8    | 90,2   | 41,6    |
| Secret | N     | Média | DP   | Mínimo | Máximo | Mediana |
| OBFG   | 751   | 46,3  | 21,5 | 0,0    | 87,5   | 50,0    |
| DIFG   | 751   | 45,1  | 13,5 | 3,5    | 89,0   | 45,0    |
| DEFG   | 751   | 47,0  | 15,9 | 8,6    | 95,6   | 45,8    |
| OBCE   | 751   | 57,2  | 15,6 | 4,3    | 91,3   | 56,5    |
| DICE   | 751   | 64,9  | 15,0 | 5,0    | 96,7   | 66,7    |
| DECE   | 751   | 58,4  | 14,2 | 10,7   | 90,6   | 59,5    |
| DEGE   | 751   | 55,6  | 13,2 | 16,5   | 89,0   | 56,0    |
| Tur    | N     | Média | DP   | Mínimo | Máximo | Mediana |
| OBFG   | 1.923 | 52,1  | 23,2 | 0,0    | 87,5   | 50,0    |
| DIFG   | 1.923 | 46,8  | 13,3 | 7,0    | 97,0   | 46,5    |
| DEFG   | 1.923 | 52,6  | 16,2 | 7,8    | 92,8   | 52,1    |
| OBCE   | 1.923 | 54,5  | 15,2 | 9,1    | 90,9   | 54,5    |
| DICE   | 1.923 | 47,7  | 19,0 | 0,0    | 96,7   | 48,3    |
| DECE   | 1.923 | 53,5  | 14,2 | 7,7    | 87,8   | 54,7    |
| DEGE   | 1.923 | 53,3  | 13,3 | 13,4   | 86,3   | 54,2    |

*Nota:* Fonte: Dados da pesquisa.

Posteriormente às análises descritivas dos dados sociodemográficos e de desempenho acadêmico, dá-se sequência ao teste da hipótese 1, que prediz que alunos bolsistas possuem melhor desempenho acadêmico do que alunos não-bolsistas dos cursos de graduação da área de negócios. Por isso, a princípio, foram conduzidos testes t com correção de Welch entre os desempenhos médios desses alunos. A Tabela 5 mostra os resultados.

É possível verificar que, para todos os desempenhos, os alunos bolsistas obtiveram performances significativamente melhores do que alunos não-bolsistas ( $p < 0,01$ ). Esse primeiro resultado de teste comparativo sugere que o recebimento de bolsa faz diferença em se tratando de desempenho acadêmico, sustentando a hipótese 1. Os estudos de Ferreira (2015), Medeiros Filho et

al. (2020) e Rodrigues et al. (2016) também encontraram que alunos bolsistas têm melhor performance do que os não-bolsistas. Esta evidência informa a importância da continuidade de políticas educacionais que compreendem programas de concessão de bolsas.

**Tabela 5**

*Comparação do Desempenho de Alunos Bolsistas e Não-Bolsistas*

| Desempenho | Não-bolsistas (N = 73.415) |             | Bolsistas (N = 9.588) |             | t (bicaudal) | valor p |
|------------|----------------------------|-------------|-----------------------|-------------|--------------|---------|
|            | Média                      | Erro-padrão | Média                 | Erro-padrão |              |         |
| OBFG       | 47,3                       | 0,08        | 49,9                  | 0,24        | -10,0        | 0,000   |
| DIFG       | 42,8                       | 0,05        | 45,5                  | 0,14        | -18,2        | 0,000   |
| DEFG       | 47,1                       | 0,06        | 51,1                  | 0,17        | -22,2        | 0,000   |
| OBCE       | 41,2                       | 0,06        | 44,5                  | 0,17        | -18,1        | 0,000   |
| DICE       | 25,8                       | 0,07        | 30,0                  | 0,20        | -20,4        | 0,000   |
| DECE       | 38,9                       | 0,05        | 42,3                  | 0,16        | -20,3        | 0,000   |
| DEGE       | 41,0                       | 0,05        | 44,5                  | 0,15        | -23,2        | 0,000   |

*Nota:* Fonte: Dados da pesquisa.

Para uma análise mais detalhada, foi conduzida a análise de variância (ANOVA) com ajustamento de Welch, a qual permitiu a comparação dos desempenhos dos discentes considerando a modalidade de bolsa acadêmica. Para fins de concisão, estão sendo reportados apenas os resultados para o desempenho geral (DEGE). De acordo com o resultado da ANOVA de Welch ( $F = 305,92$ ;  $p < 0,01$ ), verificou-se que há pelos menos uma diferença média significativa entre os desempenhos. Para saber especificamente quais são essas diferenças, foram realizados os testes de pares de Games-Howell. Os resultados estão reportados na Tabela 6.

Consoante os resultados, nota-se que os estudantes bolsistas de todas as modalidades de bolsas acadêmicas tiveram uma performance maior do que os não-bolsistas (nenhum), excetuando-se aqueles na categoria “Outras”. Dessa forma, esses achados reforçam que as modalidades de bolsas analisadas fazem diferença no desempenho, corroborando a hipótese 1. Houve, também, diferença estatisticamente material entre os desempenhos dos próprios bolsistas. Por exemplo, o desempenho de alunos bolsistas de IC foi estatisticamente superior ao dos bolsistas de projetos de extensão e daqueles classificados na categoria “Outras” ( $p < 0,01$ ), mas não foi relevantemente diferente da performance dos bolsistas do PET e de monitoria ( $p > 0,10$ ).

Da mesma forma, o desempenho dos bolsistas monitores foi maior do que os de extensão e daqueles classificados na categoria “Outras”, mas não distinto da performance dos bolsistas do PET. Nota-se, pelas estatísticas descritivas da Tabela 6, que o grupo de bolsistas do PET foi o que obteve melhor performance (51,4 pontos). Dessa forma, esse achado sugere que a realização de tutorias, especialmente daqueles no âmbito do PET, ajuda no desempenho acadêmico, potencialmente porque os alunos relembram conteúdos estudados nas disciplinas em que ocupam essas posições. As pesquisas desenvolvidas por meio dos programas de IC e de monitoria também parecem ajudar nesse sentido, já que são os dois melhores desempenhos subsequentes aos desempenhos dos alunos bolsistas do PET.



**Tabela 6***Comparação por par das Diferenças Médias dos Desempenhos*

| Modalidade de bolsa/DEGE | N        | Média  | Desvio-padrão | Mínimo    | Máximo  |
|--------------------------|----------|--------|---------------|-----------|---------|
| Nenhum                   | 73.415   | 41,0   | 13,2          | 0,1       | 92,8    |
| IC                       | 1.656    | 50,1   | 14,2          | 9,0       | 89,1    |
| Extensão                 | 1.004    | 46,9   | 14,4          | 9,6       | 83,5    |
| Monitoria                | 1.266    | 50,2   | 13,6          | 9,0       | 82,3    |
| PET                      | 242      | 51,4   | 13,6          | 13,8      | 90,2    |
| Outras                   | 5.420    | 40,8   | 13,4          | 5,8       | 89,0    |
| Modalidade de bolsa      | Nenhum   | IC     | Extensão      | Monitoria | PET     |
| IC                       | -9,1***  |        |               |           |         |
| Extensão                 | -5,9***  | 3,2*** |               |           |         |
| Monitoria                | -9,3***  | -0,1   | -3,4***       |           |         |
| PET                      | -10,5*** | -1,3   | -4,6***       | -1,2      |         |
| Outras                   | 0,2***   | 9,4*** | 6,1***        | 9,5***    | 10,7*** |

*Nota:* \*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . Fonte: Dados da pesquisa.

Finalmente, foram estimados diversos modelos de regressão, com base em mínimos quadrados ordinários (MQO), para verificar, particularmente, a relação entre a bolsa acadêmica e o desempenho discente. Se reconhece o argumento de que há correlação reversa (endogenia), uma vez que as bolsas são concedidas justamente aos estudantes que já possuem melhores desempenhos. Desta forma, não seria a bolsa que estaria impactando o desempenho, mas o contrário. No entanto, o ENADE de 2018 foi aplicado aos estudantes do último ano da graduação, momento em que os alunos foram ou eram bolsistas acadêmicos antes de realizar o exame. Por esta razão, a correlação reversa não parece constituir empecilho plausível no caso desta análise. Para fins de concisão, serão reportados somente os resultados dos modelos de regressão para o desempenho geral (DEGE). As especificações dos modelos podem ser encontradas na sequência.

$$\text{Modelo (1): } DEGE_i = \alpha + \beta_1.BOL_i + \beta_2.SEX_i + \beta_3.IDA_i + \beta_4.ETN_i + \beta_5.REG_i + \beta_6.REN_i + \beta_7.TRA_i + \mu_i$$

$$\text{Modelo (2): } DEGE_i = \alpha + \beta_1.MBO_i + \beta_2.SEX_i + \beta_3.IDA_i + \beta_4.ETN_i + \beta_5.REG_i + \beta_6.REN_i + \beta_7.TRA_i + \mu_i$$

Cabe ressaltar que as variáveis qualitativas foram transformadas em dummies para efetuar a correta estimação dos modelos, conforme indicam Fávero (2015) e Wooldridge (2015). Os modelos foram estimados com base em MQO e erros-padrão robustos. Os resultados estão reportados na Tabela 7.

**Tabela 7**  
*Resultados dos Modelos de Regressão*

| DEGE             | Modelo (1) <sup>5</sup> |                     |                | Modelo (2) <sup>5</sup> |                     |                |
|------------------|-------------------------|---------------------|----------------|-------------------------|---------------------|----------------|
|                  | Coefficiente            | Erro-padrão robusto | valor <i>p</i> | Coefficiente            | Erro-padrão robusto | valor <i>p</i> |
| Constante        | 42,24                   | 0,30                | 0,000          | 41,78                   | 0,30                | 0,000          |
| BOL              | 3,00                    | 0,15                | 0,000          |                         |                     |                |
| MBO <sup>1</sup> |                         |                     |                |                         |                     |                |
| IC               |                         |                     |                | 7,61                    | 0,34                | 0,000          |
| Extensão         |                         |                     |                | 5,46                    | 0,45                | 0,000          |
| Monitoria        |                         |                     |                | 7,40                    | 0,38                | 0,000          |
| PET              |                         |                     |                | 8,38                    | 0,85                | 0,000          |
| Outras           |                         |                     |                | -0,06                   | 0,18                | 0,745          |
| SEX              | 1,89                    | 0,09                | 0,000          | 1,85                    | 0,09                | 0,000          |
| IDA              | -0,09                   | 0,01                | 0,000          | -0,08                   | 0,01                | 0,000          |
| ETN <sup>2</sup> |                         |                     |                |                         |                     |                |
| Negra            | -1,05                   | 0,17                | 0,000          | -1,04                   | 0,17                | 0,000          |
| Parda            | -1,50                   | 0,10                | 0,000          | -1,48                   | 0,10                | 0,000          |
| Outra            | -0,63                   | 0,23                | 0,007          | -0,68                   | 0,23                | 0,003          |
| REG <sup>3</sup> |                         |                     |                |                         |                     |                |
| NE               | 1,70                    | 0,25                | 0,000          | 1,66                    | 0,25                | 0,000          |
| SE               | 1,07                    | 0,23                | 0,000          | 1,16                    | 0,23                | 0,000          |
| S                | -1,46                   | 0,24                | 0,000          | -1,40                   | 0,24                | 0,000          |
| CO               | -0,12                   | 0,28                | 0,664          | 0,02                    | 0,28                | 0,947          |
| REN <sup>4</sup> |                         |                     |                |                         |                     |                |
| 3,1 a 6,0 SM     | 2,87                    | 0,10                | 0,000          | 2,81                    | 0,10                | 0,000          |
| +6,0 SM          | 6,89                    | 0,13                | 0,000          | 6,69                    | 0,13                | 0,000          |
| TRA              | -2,23                   | 0,11                | 0,000          | -2,00                   | 0,11                | 0,000          |
|                  | <i>N</i>                | 83.003              |                | <i>N</i>                | 83.003              |                |
|                  | <i>F</i>                | 489,13              |                | <i>F</i>                | 420,91              |                |
|                  | Prob > <i>F</i>         | 0,00                |                | Prob > <i>F</i>         | 0,00                |                |
|                  | R2                      | 0,07                |                | R2                      | 0,08                |                |

*Nota:* <sup>1</sup>Categoria de referência: nenhum (não-bolsista); <sup>2</sup>Categoria de referência: branca; <sup>3</sup>Categoria de referência: N (norte); <sup>4</sup>Categoria de referência: até 3,0 SM. <sup>5</sup>Ambos os modelos não apresentaram resíduos normais, entretanto, pela quantidade de observações, defende-se a sua validade pelo teorema do limite central. As regressões foram estimadas com correção para heterocedasticidade por meio da matriz de White. Fator de inflação da variância médio = 2,32 para o modelo (1) e 2,01 para o modelo (2), o que indica multicolinearidade relativamente baixa. Fonte: Dados da pesquisa.

O modelo (1), que traz somente a informação se o aluno é ou não-bolsista (BOL), mostra que o recebimento de bolsa é importante para explicar o desempenho acadêmico. Alunos bolsistas tem incremento de performance em 3,00 pontos em relação aos não-bolsistas. O modelo (2), que traz informações mais detalhadas sobre as bolsas acadêmicas (MBO), mostra que todas as modalidades são relevantes para prever a performance discente. Bolsistas de IC têm incremento de desempenho de 7,61 pontos ( $p < 0,01$ ) em relação aos não-bolsistas. Similarmente, os bolsistas de extensão tendem a ter incremento de performance em 5,46 pontos ( $p < 0,01$ ) em relação aos não-bolsistas. Os bolsistas de monitoria e do PET tendem a ter performances melhores do que os não-bolsistas em 7,40 pontos e 8,38 pontos, respectivamente. Esses resultados corroboram as hipóteses 1 e 2 e estão alinhados a achados anteriores (Ferreira, 2015; Medeiros Filho et al., 2020; Rodrigues et al., 2016). Alunos que têm outras bolsas possuem desempenho similar aos não-bolsistas ( $p > 0,10$ ).

Em relação ao sexo do discente (SEX), verificou-se que os alunos do sexo masculino têm melhor performance do que aqueles do sexo feminino. Em média, estudantes do sexo masculino obtiveram 1,89 ponto (modelo 1) e 1,85 ponto (modelo 2) a mais do que os do sexo feminino. Este achado corrobora os de Koh e Koh (1999), Santos (2012) e Seow, Pan e Tay (2014), os quais encontraram que homens possuem performances mais elevadas do que mulheres. Apesar disso, há estudos que apontam que mulheres têm melhores performances que homens (Gammie et al., 2003; Gracia & Jenkins, 2003), indicando inconclusividade sobre esta questão (Miranda et al., 2015).

Com relação à idade (IDA), verificou-se que alunos mais jovens tendem a ter melhores performances. Especificamente, os alunos mais jovens têm incremento de desempenho de 0,09 ponto (modelo 1) e 0,08 ponto (modelo 2) em relação aos mais velhos. Este achado é congruente ao de Koh e Koh (1999), mas oposto aos de Guney (2009) e Lane e Porch (2002). Tais resultados mixados indicam inconclusividade sobre a relação entre idade e desempenho acadêmico de estudantes da área de negócios (Miranda et al., 2015).

Os achados para a variável ETN sustentam que as etnias negra, parda, amarela e indígena obtiveram performances acadêmicas piores do que a branca (categoria de referência). Estudantes que reportaram ser da etnia branca têm incremento de performance em 1,05 ponto, 1,50 ponto e 0,63 ponto (modelo 1) e 1,04 ponto, 1,48 ponto e 0,68 ponto (modelo 2) em relação às etnias negra, parda e outras, respectivamente. Nesse sentido, políticas de inclusão socioeducacional que têm como alvo as minorias devem ser incentivadas para torná-los mais competitivos em termos de performance acadêmica na área de negócios.

Quanto à região do curso dos alunos (REG), observou-se que enquanto discentes das regiões nordeste e sudeste tiveram melhor desempenho do que a região norte (categoria de referência), estudantes de cursos situados na região sul apresentaram desempenho estatisticamente inferior. Em média, alunos das regiões nordeste e sudeste obtiveram melhores performances em 1,70 e 1,07 ponto (modelo 1) e 1,66 e 1,16 ponto (modelo 2), respectivamente, em relação aos da região norte. Por outro lado, alunos da região sul desempenharam, em média, 1,46 ponto (modelo 1) e 1,40 ponto (modelo 2) a menos do que os da região norte.

Em termos de renda familiar (REN), nota-se que alunos cujas famílias possuíam renda mais elevadas obtiveram melhores performances do que os de origem de família de baixa renda. Alunos com renda familiar de 3,0 a 6,0 SM tiveram, em média, 2,87 pontos (modelo 1) e 2,81 pontos (modelo 2) a mais no desempenho do que alunos com renda familiar de até 3,0 SM. Ainda mais discrepante é o caso de alunos de famílias cuja renda é acima de 6,0 SM. Neste caso, os alunos apresentaram, em média, 6,89 pontos (modelo 1) e 6,69 pontos (modelo 2) a mais do que os seus colegas com renda familiar de até 3,0 SM. Estes achados são consistentes com a literatura prévia (Krieg & Uyar, 2001; Miranda et al., 2015; Nyikahadzoi et al., 2013), a qual vem sustentando uma relação positiva entre a performance acadêmica e a renda financeira das famílias.

Finalmente, há uma relação negativa entre trabalho e desempenho acadêmico. Alunos que reportaram trabalhar obtiveram, em média, 2,23 pontos (modelo 1) e 2,00 pontos (modelo 2) a menos do que os que declararam não trabalhar. Algumas possíveis explicações são fornecidas. Primeiramente, estudantes que trabalham têm menos tempo para estudar do que os que não trabalham, podendo prejudicar o rendimento acadêmico. Em segundo lugar, o trabalho exercido pelos alunos nem sempre é correlato ao que se está estudando no curso de graduação. Desta forma, há um distanciamento da atividade prática exercida e o conteúdo do curso. Um terceiro ponto é que o trabalho pode afetar outras dimensões do discentes, como a disposição física e mental para estudar, e que, por sua vez, influenciam a sua performance negativamente.

### **Considerações Finais**

O objetivo do estudo foi analisar a relação entre as modalidades de bolsas acadêmicas e o desempenho acadêmico de alunos de cursos de graduação da área de negócios. Para tanto, foram usados os microdados do ENADE de 2018, última edição realizada pelos estudantes de negócios com dados disponíveis de forma pública até o momento da realização desta pesquisa. A amostra final compreendeu 83.003 discentes dos cursos de graduação em administração, contabilidade, economia, secretariado executivo e turismo. Os procedimentos estatísticos empregados para a consecução do objetivo foram análises descritivas, testes de t de Welch, ANOVA de Welch e modelos de regressão.

As evidências sustentam que alunos que receberam bolsas possuem melhor performance acadêmica do que os não-bolsistas, sustentando a hipótese 1. Adicionalmente, houve diferença estatisticamente material entre o desempenho de estudantes que receberam distintas modalidades de bolsas acadêmicas, destacando-se os discentes que receberam bolsas em decorrência de sua atuação na posição de tutor/monitor, em particular no âmbito do PET. Ainda, os resultados dos modelos de regressão indicaram que há uma relação positiva entre o recebimento de bolsas acadêmicas e a performance acadêmica, após controlar por variáveis sociodemográficas. Estes resultados sustentam a hipótese 2.

Tomados em conjunto, esses achados reforçam a importância de políticas educacionais referentes à concessão de bolsas acadêmicas no âmbito da graduação na área de negócios e constituem evidências sob as quais as entidades provedoras podem encontrar sustento para a criação e manutenção de suas políticas de concessão de bolsas. Tais achados sugerem, ainda, que a bolsa tem um impacto positivo no desempenho acadêmico, seja por razões de dedicação exclusiva aos estudos, de motivação ou, simplesmente, por constituir um critério para a sua manutenção. Portanto, as evidências obtidas nesta pesquisa levam à conclusão de que a bolsa acadêmica auxilia os estudantes na melhoria da performance acadêmica e, portanto, a sua política deve ser continuamente aprimorada, em especial em momentos de restrição orçamentária, tal como o ocasionado pela pandemia da covid-19.

Além dos achados em relação ao objetivo da pesquisa, vale ressaltar que o desempenho acadêmico dos alunos da área de negócios é relativamente baixo, considerando que nem metade dos discentes alcançou o meio da escala de pontuação (50,0 pontos) do desempenho geral no ENADE de 2018. Esse resultado serve de alerta para coordenadores e professores de cursos da área de negócios, principalmente no que concerne à elaboração de diretrizes e práticas acadêmicas que estimulem a performance de seus estudantes em exames de avaliação externos às IES.

As principais limitações deste estudo repousam, sobretudo, nos aspectos metodológicos. Em primeiro lugar, a população precisou ser reduzida em virtude de potenciais fragilidades nos dados, especialmente por motivos de problemas administrativos. Um segundo ponto consiste na ausência de algumas variáveis importantes que explicam o desempenho acadêmico. Por exemplo, estudos têm

encontrado que a frequência às aulas e o conhecimento prévio dos alunos são preditores relevantes da performance discente (Miranda et al., 2015), mas que não foram considerados neste estudo porque o ENADE de 2018 não os fornece. Portanto, é preciso ver os achados sob essas limitações.

Finalmente, como recomendações de pesquisa, encoraja-se a análise da relação entre a bolsa acadêmica e o desempenho discente no âmbito dos cursos de pós-graduação da área de negócios, tanto lato como stricto sensu. Outra sugestão é obter os valores das bolsas acadêmicas e correlacioná-los com o desempenho. As duas métricas usadas para o recebimento de bolsas, nesta pesquisa, são categóricas (bolsista ou não-bolsistas e as modalidades de bolsas acadêmicas), assim como na de estudos prévios (Ferreira, 2015; Medeiros Filho et al., 2020; Rodrigues et al., 2016). Uma investigação sobre o valor das bolsas acadêmicas pode ajudar a complementar os achados deste estudo e da literatura prévia. Como terceira sugestão, aponta-se que pesquisadores podem identificar o setor – público ou privado – da entidade provedora da bolsa, principalmente a fim de verificar se os recursos investidos estão tendo retorno em termos de desempenho de seus discentes. Uma última recomendação é uma análise internacional, na qual seriam comparados os desempenhos de alunos bolsistas e não-bolsistas de diversos países.

## Referências

- Brandt, J. Z., Tejedo-Romero, F., & Araujo, J. F. F. E. (2020). Fatores influenciadores do desempenho acadêmico na graduação em administração pública. *Educação e Pesquisa*, 46, Artigo e202500. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046202500>.
- Centro Universitário São Judas Tadeu. (2018, 31 de agosto). *Por que fazer monitoria na faculdade?* Recuperado em 11 de janeiro de 2021 de <https://www.unimonte.br/blog/por-que-fazer-monitoria-na-faculdade/>.
- CNPq. (2020, 17 de dezembro). *Bolsas no País e no exterior*. Recuperado em 11 de janeiro de 2021 de <http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao13/>.
- Crawford, C. J., & Stellenwerf, A. L. (2011). Is there a correlation between cheating in undergraduate institutions and the mess on Wall Street?... Are we addicted to cheating? *Contemporary Issues in Education Research*, 2(3), 23–30. <https://doi.org/10.19030/cier.v2i3.1083>.
- Fávero, L. P. (2015). *Análise de dados: Modelos de regressão com Excel, STATA e SPSS*. Elsevier.
- Ferreira, M. A. (2015). *Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de ciências contábeis* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia). Recuperado em 02 de abril de 2021 de <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12620>.
- Fiori, F. C., & Bezerra, C. A. (2018). Relações entre tipos de bolsas e número de publicações de bolsistas de iniciação científica em Ciências Sociais Aplicadas: Um estudo na Universidade Federal do Paraná. *Revista Administração em Diálogo*, 20(1), 57-81. <https://doi.org/10.23925/2178-0080.2017v20i1.35309>.
- FUCAPE. (2020). *Programa de bolsas e financiamento*. Recuperado em 11 de janeiro de 2021 de [http://www.fucape.br/programa\\_bolsas.php](http://www.fucape.br/programa_bolsas.php).
- Gammie, E., Jones, P., & Robertson-Millar, C. (2003). Accountancy undergraduate performance: A statistical model. *Accounting Education*, 12(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/0963928032000049384>.
- Gracia, L., & Jenkins, E. (2003). A quantitative exploration of student performance on an undergraduate accounting programme of study. *Accounting Education*, 12(1), 15–32. <https://doi.org/10.1080/0963928032000049375>.
- Guney, Y. (2009). Exogenous and endogenous factors influencing students' performance in undergraduate accounting modules. *Accounting Education*, 18(1), 51–73.

- <https://doi.org/10.1080/09639280701740142>.
- Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279–300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x>.
- Koh, M. Y., & Koh, H. C. (1999). The determinants of performance in an accountancy degree programme. *Accounting Education*, 8(1), 13–29. <https://doi.org/10.1080/096392899331017>.
- Krieg, R. G., & Uyar, B. (2001). Student performance in business and economics statistics: Does exam structure matter? *Journal of Economics and Finance*, 25(2), 229–241. <https://doi.org/10.1007/BF02744525>.
- Lane, A., & Porch, M. (2002). The impact of background factors on the performance of nonspecialist undergraduate students on accounting modules - a longitudinal study: A research note. *Accounting Education*, 11(1), 109–118. <https://doi.org/10.1080/09639280210153308>.
- Mazza, D. (2009). Intercâmbios acadêmicos internacionais: Bolsas CAPES, CNPq e Fapesp. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 521–547. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200010>.
- Medeiros Filho, A. de E. C., Silva, L. S., Silva, P. H. R. da, Sousa, L. A. de, & Pontes Junior, J. A. de F. (2020). Fatores de escolaridade associados ao desempenho dos estudantes de Educação Física no ENADE. *Revista @mbienteeducação*, 13(1), 44–57. <https://doi.org/10.26843/ae19828632v13n12020p44a57>.
- MEC. (2020a). *ProExt - apresentação*. Recuperado em 11 de janeiro de 2021 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/proext-apresentacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487/proext-apresentacao).
- MEC. (2020b). *ProExt - temas*. Recuperado em 11 de janeiro de 2021 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12242&ativo=488&Itemid=30881](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12242&ativo=488&Itemid=30881).
- Miranda, G. J., Lemos, K. C. da S., Oliveira, A. S. de, & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175–209. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>.
- Moreira, G. de-O., Passeri, S., Velho, P. E. N. F., Ferraresi, F., Appenzeller, S., & Amaral, E. (2019). The academic performance of scholarship students during medical school. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(3), 163–169. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v43n3rb20180180>.
- Nyikahadzoi, L., Matamande, W., Taderera, E., & Mandimika, E. (2013). Determinants of students' academic performance in four selected accounting courses at University of Zimbabwe. *Research in Higher Education Journal*, 21, 1–9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1064670>.
- Pinto, N. L. D. S., Fernandes, L. M. A., & Silva, F. F. (2016). Para além da formação acadêmica: As contribuições da iniciação científica para o desenvolvimento pessoal e profissional de estudantes da área de administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(2), 301–325. <https://doi.org/10.13058/raep.2016.v17n2.352>.
- PUC-SP. (2020). *Monitoria*. Recuperado em 11 de janeiro de 2021 de <https://www.pucsp.br/alunos/graduacao/direito/informes/monitoria>.
- Rodrigues, B., Miranda, G., Resende, M., & Pereira, J. (2016). Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ensino à distância. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 35(2), 139–153. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v35i2.30105>.
- Santos, N. de A. (2012). *Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis* (Tese de doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/T.12.2012.tde-11062012-164530>.
- Seow, P.-S., Pan, G., & Tay, J. (2014). Revisiting the determinants of students' performance in an undergraduate accountancy degree programme in Singapore. *Global Perspectives on Accounting*

- Education*, 11, 1–23. Recuperado em 02 de abril de 2021 de [https://ink.library.smu.edu.sg/soa\\_research/1247/](https://ink.library.smu.edu.sg/soa_research/1247/).
- Tempone, I., Kavanagh, M., Segal, N., Hancock, P., Howieson, B., & Kent, J. (2012). Desirable generic attributes for accounting graduates into the twenty-first century. *Accounting Research Journal*, 25(1), 41–55. <https://doi.org/10.1108/10309611211244519>.
- USP. (2009). *Programa ensinar com pesquisa*. Recuperado em 11 de janeiro de 2021 de <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/grdEditalEnsinarComPesquisa.jsp>.
- UFPE. (2019). *Edital nº 4/2019 – PROACAD*. Recuperado em 11 de janeiro de 2021 de <https://www.ufpe.br/documents/38970/1859164/Edital+4-2019+Monitoria+2019.pdf/f32ba971-55d9-4b71-b9a5-51599364c282>.
- UFRGS. (2020). *Edital de seleção de monitoria acadêmica 2020/1*. Recuperado em 11 de janeiro de 2021 de <https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2020/01/Edital-2020-1.pdf>.
- Wooldridge, J. M. (2015). *Introductory Econometrics: a modern approach* (6a ed.). Nelson Education.

## Sobre os Autores

### Vitor Hideo Nasu

Universidade de São Paulo

[vnasu@usp.br](mailto:vnasu@usp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-6634>

Doutorando e mestre em Controladoria e Contabilidade pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo – SP (FEA/USP – SP). Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

### Maiara Sasso

Universidade de São Paulo e FIPECAFI

[maiara\\_sasso@usp.br](mailto:maiara_sasso@usp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0794-2864>

Professora de Contabilidade Governamental e coordenadora do curso de Pós-Graduação em Contabilidade Aplicada ao Setor Público (Casp) da Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeira (Faculdade FIPECAFI). Membro do Centro de Estudos em Contabilidade e Governo (ContGov) da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo – SP (FEA/USP – SP). Doutoranda e mestre em Controladoria e Contabilidade pela FEA/USP – SP. Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 99

19 de julho 2021

ISSN 1068-2341

---



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

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

Para erros e sugestões, entre em contato com [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**EPAA Facebook** (<https://www.facebook.com/EPAAAAPE>) **Twitter feed** @epaa\_aape.

---