

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

JEAN KLEITON ROQUE SILVA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA
GRADUAÇÃO: ANÁLISE DAS METAS DO PDI 2020-2024 DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO SUL DA BAHIA**

CURITIBA

2024

JEAN KLEITON ROQUE SILVA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA
GRADUAÇÃO: ANÁLISE DAS METAS DO PDI 2020-2024 DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO SUL DA BAHIA**

**Challenges and strategies for student persistence in undergraduate programs:
an analysis of the 2020-2024 Institutional Development Plan goals of the
Federal University of Southern Bahia**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração Pública, do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador(a): Prof. Dr. Oséias Santos de Oliveira.

CURITIBA

2024



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



JEAN KLEITON ROQUE SILVA

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL NA GRADUAÇÃO: ANÁLISE DAS METAS DO PDI 2020-2024 DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Administração Pública da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Administração Pública.

Data de aprovação: 16 de Outubro de 2024

Dr. Oseias Santos De Oliveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Isaura Alberton De Lima, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Maria Eliza Rosa Gama, Doutorado - Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm)

Dra. Maria Silvia Bacila, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Thales Fabricio Da Costa E Silva, Doutorado - Universidade Federal de Campina Grande (Ufcg)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 16/10/2024.

Dedico este trabalho à minha família, meu alicerce, e a todos que me apoiaram nesta jornada de conhecimento e crescimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha esposa Rita Martielle, companheira incondicional, que esteve ao meu lado nos momentos de desafio e alegria durante toda esta jornada acadêmica.

Aos meus filhos Heloise, Isabela, Catarina e Francisco, fontes de inspiração e motivação nos períodos mais desafiadores desta caminhada.

Aos meus pais Pedro e Dalva, alicerces da minha formação pessoal e moral, que sempre me ensinaram o valor do conhecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Oséias Santos de Oliveira, cuja paciência e conhecimento foram fundamentais para a construção e conclusão desta pesquisa.

Ao meu colega de trabalho Rodrigo Pereira Mesquita e aos meus colegas de turma, pelo companheirismo no decorrer desse período.

À coordenação do Curso, pela cooperação.

Por fim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa, meus mais sinceros agradecimentos.

De fato, qualquer coisa está disposta otimamente
quando está convenientemente ordenada ao seu fim.
(TOMÁS, séc. XIII/1990).

RESUMO

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), apesar dos esforços para ampliar o acesso à graduação, enfrenta desafios significativos para manter os estudantes regularmente matriculados até a conclusão do curso. O objetivo desta pesquisa foi analisar os desafios enfrentados pela Universidade Federal do Sul da Bahia na consecução das metas estipuladas para o ensino de graduação no período de 2020 a 2024, conforme delineado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com ênfase na identificação e compreensão dos fatores que influenciam a retenção e evasão dos acadêmicos. Inserida na linha de pesquisa Políticas Públicas: Formulação e Gestão, este estudo contribui para o aprimoramento de estratégias institucionais e políticas educacionais voltadas para o Ensino Superior. A pesquisa foi realizada utilizando-se de uma abordagem quali-quantitativa, com estratégia de investigação descritiva e caráter documental, baseando-se na análise de documentos institucionais como o PDI, resoluções internas, registros acadêmicos e relatórios institucionais, revelando que diversos cursos de graduação da UFSB apresentaram, no período de 2020 a 2023, taxas de evasão e retenção elevadas, comparadas às metas do PDI 2020-2024. Fatores ligados ao perfil dos cursos e dos estudantes foram associados à maior predominância sobre a evasão e retenção nos cursos analisados, sendo que os mais relevantes se referem a forma de ingresso, com destaque para o Sisu e ingresso de diplomados; a nota de ingresso, com padrões diferentes entre cursos interdisciplinares e não interdisciplinares; a idade dos estudantes, com maiores taxas de evasão entre estudantes muito jovens e os mais velhos; o local de origem, com maior evasão entre estudantes de outros estados; e o coeficiente de rendimento, com altas taxas de evasão entre estudantes com coeficiente de rendimento 0 e, surpreendentemente, também entre aqueles com coeficiente entre 9 e 10. A análise permitiu a identificação tanto dos avanços obtidos quanto das lacunas que ainda persistem no alcance dos objetivos traçados pela instituição, apontando para a importância do planejamento de ações integradas que possam fortalecer o sucesso acadêmico dos estudantes nos cursos de graduação. A relevância desta pesquisa reside na análise abrangente da evasão e retenção em uma universidade federal recém-criada, oferecendo percepções valiosas para instituições em contextos parecidos. As contribuições práticas incluem a proposição de seis recomendações estratégicas para melhoria dos indicadores institucionais de permanência estudantil, com potenciais impactos organizacionais na gestão universitária. Espera-se que este trabalho forneça subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais mais eficazes e para o aprimoramento das práticas de gestão acadêmica.

Palavras-chave: Ensino Superior; Permanência; Plano de Desenvolvimento Institucional; Planejamento Estratégico.

ABSTRACT

Despite efforts to expand access to higher education, the Federal University of Southern Bahia (UFSB) faces significant challenges in maintaining students enrollment through to degree completion. This research aimed to analyze the challenges faced by UFSB in achieving its undergraduate education goals for 2020-2024, as outlined in the Institutional Development Plan (PDI), with emphasis on identifying and understanding factors influencing student retention and dropout rates. Within the research line of Public Policies: Formulation and Management, this study contributes to the improvement of institutional strategies and educational policies aimed at higher education. This research was conducted using a mixed quali-quantitative approach, with a descriptive investigation strategy and documentary character, based on institutional documents such as the PDI, internal resolutions, academic records, and institutional reports, revealing that several UFSB undergraduate courses presented high dropout and retention rates compared to the PDI 2020-2024 goals. Factors related to program characteristics and student profiles were associated with higher prevalence of dropout and retention in the analyzed programs. The most relevant factors were the form of admission, especially through SISU and degree holders' admission; admission scores, with different patterns between interdisciplinary and non-interdisciplinary courses; student age, with higher dropout rates among very young and older students; place of origin, with higher dropout rates among students from other states; and academic performance coefficient, with high dropout rates among students with coefficient 0 and, surprisingly, also among those with coefficient between 9 and 10. The analysis allowed the identification of both advances and persistent gaps in achieving the institution's objectives, pointing to the importance of planning integrated actions that can strengthen students' academic success in undergraduate programs. The relevance of this research lies in the comprehensive analysis of dropout and retention in a newly established federal university, offering valuable insights for institutions in similar contexts. Practical contributions include proposing six strategic recommendations for improving institutional indicators of student retention, with potential organizational impacts on university management and the development of qualified professionals. This work is expected to inform the development of more effective educational policies and the improvement of academic management practices.

Keywords: Higher Education; Student Retention; Institutional Development Plan; Strategic Planning.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Taxa de evasão na Educação Superior entre 2012 e 2022 | 45 |
| Gráfico 2 – Relação ingressantes, matriculados e concluintes na Educação Superior entre 2012 e 2022 | 52 |
| Gráfico 3 – Número de ingressantes/planejamento na UFSB, entre 2020-2024 | 71 |
| Gráfico 4 – Inscritos Enem – 2019 a 2022 | 72 |
| Gráfico 5 – Número de matriculados na UFSB, entre 2020-2023 | 73 |
| Gráfico 6 – Número de concluintes na UFSB, no período 2020-2023 | 73 |
| Gráfico 7 – Índice de evasão na UFSB, entre 2020-2023 | 76 |
| Gráfico 8 – Retenção por Forma de ingresso | 88 |
| Gráfico 9 – Evasão por turno | 90 |
| Gráfico 10 – Evasão e retenção por nota de ingresso | 92 |
| Gráfico 11 – Evasão por nota de ingresso em grupos distintos | 93 |
| Gráfico 12 - Evasão por idade | 99 |
| Gráfico 13 - Retenção por idade | 100 |
| Gráfico 14 - Evasão por renda em grupos distintos | 102 |
| Gráfico 15 - Evasão por cor/raça | 104 |
| Gráfico 16 - Evasão por local de origem | 106 |
| Gráfico 17 - Evasão por coeficiente de rendimento | 108 |
| Gráfico 18 - Retenção por coeficiente de rendimento | 109 |
| Gráfico 19 - Evasão por período de saída | 110 |
| Gráfico 20- Evasão por tipo de saída | 112 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Metas de ampliação e consolidação da Graduação..... | 70 |
| Tabela 2 – Média de evasão por curso na UFSB, entre 2020 e 2023..... | 77 |
| Tabela 3 – Média de retenção por curso na UFSB, entre 2020 e 2023..... | 79 |
| Tabela 4 – Significância e força de associação entre evasão e forma de ingresso | 84 |
| Tabela 5 – Evadidos por forma de ingresso | 85 |
| Tabela 6 – Significância e força de associação entre retenção por forma de ingresso | 87 |
| Tabela 7 – Significância e força de associação entre evasão e opção de curso | 91 |
| Tabela 8 – Tabulação cruzada entre evasão e tipo de escola do Ensino Médio..... | 95 |
| Tabela 9 - Significância e força de associação entre evasão e tipo de escola do Ensino Médio | 95 |
| Tabela 10 - Estimativas do modelo logístico para a relação entre retenção e tipo de escola do ensino médio | 96 |
| Tabela 11 - Tabulação cruzada entre evasão e idade | 98 |
| Tabela 12 - Significância e força de associação entre evasão e idade | 99 |
| Tabela 13 - Estimativas do modelo logístico para a relação entre evasão e renda | 101 |
| Tabela 14 - Significância e força de associação entre evasão e cor/raça | 103 |
| Tabela 15 - Significância e força de associação entre retenção e cor/raça | 104 |
| Tabela 16 - Significância e força de associação entre evasão e local de origem | 105 |
| Tabela 17 - Significância e força de associação entre retenção e local de origem | 107 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----------|
| Figura 1 – Ciclo de políticas públicas | 27 |
| Figura 2 – Municípios com oferta de cursos presenciais ou com polo EaD oferecidos pela rede federal de educação superior Brasil 2005 e 2022 | 37 |
| Figura 3 – Área de atuação da UFSB..... | 58 |
| Figura 4 – Indicadores de ampliação da graduação e permanência estudantil. | 60 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Conceitos de Evasão no Ensino Superior..... | 42 |
| Quadro 2 – Matriz metodológica | 687 |
| Quadro 3 – Perfil dos estudantes da UFSB – variáveis analisadas | 81 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ANDIFES | Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior |
| BI | Bacharelado Interdisciplinar |
| CEFET | Centros Federais de Educação Tecnológica |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CJA | Campus Jorge Amado |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CPF | Campus Paulo Freire |
| CSC | Campus Sosígenes Costa |
| EaD | Educação à Distância |
| E.M | Ensino Médio |
| EAF | Escolas Agrotécnicas Federais |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FORPLAD | Fórum Nacional de Pró |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| IFETS | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LI | Licenciatura Interdisciplinar |
| MEC | Ministério da Educação |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PBP | Programa de Bolsa Permanência |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNAES | Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PROFIAP | Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| REUNI | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SEI | Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais |
| Sisu | Sistema de Seleção Unificada |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFSB | Universidade Federal do Sul da Bahia |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UNED | Unidades de Ensino Descentralizadas |
| UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 | Problema de pesquisa | 18 |
| 1.2 | Objetivo geral..... | 19 |
| 1.3 | Objetivos específicos..... | 19 |
| 1.4 | Justificativa..... | 19 |
| 1.5 | Estrutura da dissertação | 21 |
| 2 | POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL 23 | |
| 2.1 | Contexto das políticas públicas educacionais | 23 |
| 2.1.1 | Conceituação de políticas públicas | 23 |
| 2.1.2 | Política pública educacional | 29 |
| 2.2 | Democratização no acesso ao Ensino Superior | 32 |
| 2.2.1 | Evolução histórica da Educação Superior no Brasil | 33 |
| 2.2.2 | Expansão da rede federal nas últimas décadas..... | 34 |
| 2.2.3 | O papel das IES no desenvolvimento nacional | 38 |
| 2.3 | Desafios da permanência no Ensino Superior | 40 |
| 2.3.1 | Evasão e retenção: conceitos e dimensões | 40 |
| 2.3.2 | Fatores e impactos da evasão e retenção..... | 45 |
| 2.3.3 | Políticas para permanência no Ensino Superior..... | 49 |
| 2.4 | O PDI como instrumento de planejamento estratégico nas IES | 54 |
| 3 | METODOLOGIA | 57 |
| 3.1 | Caracterização do local de pesquisa..... | 57 |
| 3.2 | Objeto de estudo | 60 |
| 3.3 | Tipo de pesquisa | 61 |
| 3.4 | Coleta e análise dos dados | 62 |
| 3.5 | Encaminhamentos metodológicos | 64 |
| 4 | ANÁLISE SITUACIONAL | 69 |
| 4.1 | Metas de ampliação e consolidação da graduação..... | 69 |
| 4.2 | Metas de redução da evasão e retenção | 75 |
| 4.3 | Perfil dos estudantes e fatores de evasão/retenção | 82 |
| 4.3.1 | Forma de ingresso..... | 84 |
| 4.3.2 | Turno do curso | 89 |
| 4.3.3 | Opção de curso | 90 |
| 4.3.4 | Nota de ingresso | 92 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.3.5 | Tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio..... | 95 |
| 4.3.6 | Gênero | 97 |
| 4.3.7 | Idade | 98 |
| 4.3.8 | Renda..... | 101 |
| 4.3.9 | Cor/raça..... | 103 |
| 4.3.10 | Local de origem..... | 105 |
| 4.3.11 | Coeficiente de rendimento..... | 108 |
| 4.3.12 | Evasão por período de saída | 110 |
| 4.3.13 | Evasão por tipo de saída | 111 |
| 4.3.14 | Políticas de permanência no PDI | 112 |
| 5 | PLANO DE AÇÃO PARA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA | |
| | ESTUDANTIL..... | 116 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 123 |
| | REFERÊNCIAS..... | 127 |

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas o governo brasileiro implementou uma série de políticas públicas visando à democratização do acesso ao Ensino Superior no país. Entre essas políticas, inclui-se a criação de novas universidades federais, a ampliação de vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o financiamento estudantil em instituições privadas por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o sistema de cotas raciais e sociais. A partir destas ações constatou-se, como resultado, um expressivo crescimento no número de matrículas na educação superior.

A partir da década de 1990, mudanças na legislação que regula o Ensino Superior têm contribuído para melhoria no acesso a este nível educacional. Mancebo *et al.* (2015) apontam que o aumento no acesso ao Ensino Superior pode ser abordado sob quatro eixos: o aumento das instituições de nível superior com fins lucrativos; ações de expansão do governo para as instituições federais; a diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, como o ensino a distância (EaD); e o crescimento da pós-graduação.

De fato, observou-se um grande crescimento no número de matrículas e de Instituições de Ensino Superior. Entre os anos 2001 e 2010 as matrículas em cursos superiores (presenciais e a distância) mais que dobraram, passando de 3,04 milhões em 2001, para 6,4 milho em 2010 (Barros, 2015). Entre 2011 e 2022, as matrículas passaram de 6,7 milhões para 9,4 milhões (INEP, 2023a). Nesse período, novas universidades federais foram criadas em todas as regiões do país, o que favoreceu a ampliação de acesso.

Apesar dos avanços, dados de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) mostram que, em 2022, a taxa bruta de matrículas na educação superior atingiu 38,5%, enquanto a taxa líquida foi de 25%. No entanto, para atingir a Meta 12 do PNE até 2024 (respectivamente 50% de taxa bruta e 33% de taxa líquida), seria necessário um crescimento maior entre 2022 e 2024 do que o observado entre 2012 e 2022 (INEP, 2023d). Além disto, o plano pede que seja assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas IES, no tocante às taxas de matrícula, referem-se aos altos índices de evasão dos estudantes dos cursos de

graduação. Apesar deste aumento expressivo muitas instituições ainda enfrentam desafios consideráveis para garantir a permanência regular dos estudantes até a conclusão do curso.

Baggi e Lopes (2010) destacam que a evasão, fenômeno social complexo, é um problema preocupante para as instituições de ensino públicas e particulares, uma vez que a saída prematura de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas.

No Brasil, os estudos sobre evasão se intensificam a partir da década de 1990. Em 1996, pouco antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394 (LDB n. 9.394/1996), o Ministério da Educação publicou o Relatório sobre Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em IES Públicas, documento basilar para os estudos sobre a evasão até os dias atuais. O estudo apresentou dados sobre o desempenho das universidades públicas brasileiras referentes aos índices de retenção, evasão e diplomação dos estudantes dos cursos de graduação, conceituando o termo “evasão” e classificando os tipos existentes (Brasil, 1996).

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), criada em 2013 com o intuito de ampliar o acesso à educação superior na região sul do estado, atenta às necessidades do Plano Nacional da Educação (PNE), vem se organizando para garantir o acesso e permanência ao Ensino Superior, com estratégias propostas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Surgido por necessidade de formulação de planejamento estratégico e como instrumento avaliativo para as Instituições de Educação Superior, o PDI constitui um requisito legal obrigatório para o credenciamento e reconhecimentos de Instituições Públicas de Ensino Superior. Além de ferramenta de gestão, o PDI apresenta a identidade da instituição, sua filosofia de trabalho, missão, diretrizes pedagógicas, estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve ou pretende desenvolver, servindo como referencial estratégico para todas as áreas da instituição.

Na UFSB, o documento foi tomado como um instrumento que interliga as diversas atividades e áreas de atuação da Universidade. Ele apresenta uma visão sistêmica e abrangente da gestão dos recursos disponíveis e formas de aprimoramento, visando à consolidação da UFSB nos territórios onde estão instalados seus campi, por meio de instrumentos que garantam a tomada das melhores decisões.

O PDI 2020-2024 da UFSB estabelece metas e indicadores ambiciosos para o ensino de graduação. Entre eles, destacam-se o aumento no número de cursos, vagas ofertadas, ingressantes e alunos matriculados nos próximos anos. Além disto, o documento determina a necessidade de reduzir os índices de evasão, que representa o desligamento do aluno de seu curso antes da conclusão, e os índices de retenção, ou seja, o percentual de alunos que não concluem o curso no tempo regular previsto. Em 2019, ano base para definição das metas, 33% dos ingressantes foram desvinculados antes da conclusão do curso (evasão) e 55% extrapolaram o prazo para terminar (retenção) (UFSB, 2019).

A evasão no Ensino Superior é um fenômeno complexo que pode ser abordado em diferentes dimensões: evasão de curso, quando o estudante se desliga do curso em uma instituição continuando ou não em outro curso; evasão da instituição, caracterizada pelo desligamento do estudante da instituição; e evasão do sistema de ensino, quando o estudante abandona definitivamente o Ensino Superior. Estes índices elevados de evasão e retenção geram graves prejuízos acadêmicos, sociais e econômicos para as instituições, como a ociosidade de vagas, desperdício de recursos públicos aplicados, ociosidade de pessoal, instalações, equipamentos, entre outros impactos (Brasil, 1996).

Diante deste cenário, torna-se necessário buscar alternativas para, além de elevar a taxa de ingresso e matrícula nos cursos de graduação da instituição, manter os estudantes regularmente matriculados até o fim da trajetória acadêmica. A análise de perfil dos discentes pode revelar padrões úteis de comportamento que possibilitem prever e embasar ações preventivas para melhoria da permanência e redução das elevadas taxas de evasão nos cursos de graduação da instituição.

Desta forma, vislumbra-se que o mapeamento dos indicadores para o ensino de graduação estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSB, combinado à análise de perfil dos alunos pode trazer percepções importantes sobre fatores que influenciam no sucesso dos mesmos.

1.1 Problema de pesquisa

Considerando o contexto apresentado, esta investigação se propõe a responder à seguinte questão de pesquisa: Quais ações estratégicas a Universidade Federal do Sul da Bahia pode implementar para a promoção da permanência dos estudantes, com vistas ao alcance das metas estabelecidas para o ensino de

graduação, no período de 2020 a 2024, conforme delineado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)?

1.2 Objetivo geral

Este estudo tem como objetivo geral analisar os desafios enfrentados pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) na consecução das metas estipuladas para o ensino de graduação no período de 2020 a 2024, conforme delineado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com ênfase na identificação e compreensão dos fatores que influenciam a retenção e evasão dos acadêmicos.

1.3 Objetivos específicos

Com o propósito de cumprir o objetivo geral, o estudo se desdobrará nos seguintes objetivos específicos:

- a) descrever o macrocontexto brasileiro das políticas públicas para o Ensino Superior;
- b) reconhecer o cenário atual da UFSB em relação as metas estratégicas estabelecidas no PDI 2020-2024 para o ensino de graduação, especialmente os indicadores de permanência estudantil;
- c) caracterizar o perfil dos discentes da graduação com vistas a identificação das variáveis associadas à retenção e evasão acadêmica nos diferentes cursos;
- d) propor um plano de ação visando redução das taxas de retenção e evasão nos cursos, como subsídio para as políticas institucionais e alcance das metas estabelecidas no PDI da UFSB.

1.4 Justificativa

A temática proposta para essa investigação, no âmbito do Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – PROFIAP, tem sua concentração na Linha de Pesquisa Políticas Públicas: Formulação e Gestão, sendo desenvolvida em parceria entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), vai ao encontro do interesse deste pesquisador, que atua profissionalmente no setor responsável pelo ingresso de novos estudantes de graduação da instituição pesquisada, acompanhado

de perto as discussões institucionais na busca pela expansão e consolidação da universidade.

Neste contexto foi possível observar os esforços efetivados pela UFSB no intuito de preencher as vagas ofertadas, garantir a eficiência dos recursos institucionais e promover a democratização do acesso. No entanto, apesar dos avanços, as elevadas taxas de evasão e retenção nos cursos tem sido fatores preocupantes, gerando questionamentos entre os gestores e comunidade acadêmica.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição para o período 2020-2024 estabelece metas ambiciosas para a graduação. Contudo, dados preliminares apontam dificuldades em atingi-las, com taxas consideráveis de retenção e evasão de estudantes nos últimos anos (UFSB, 2023a).

Estudos aprofundados sobre essa problemática podem contribuir para ampliar as estratégias na tomada de decisões diante de um tema que tem gerado tantas inquietações. Assim, esta pesquisa possui relevância, especialmente ao viabilizar uma investigação mais aproximada de mecanismos que podem auxiliar no enfrentamento das dificuldades para permanência estudantil e de ações para melhoria da retenção, ou seja, conclusão dos estudantes no tempo regular de estudo, além de trazer subsídios para as políticas institucionais e alcance das metas estabelecidas no PDI da UFSB, com vistas à sua consolidação no território sul baiano.

Apesar da existência de estudos sobre evasão e retenção no Ensino Superior brasileiro, há uma lacuna de pesquisas que abordem especificamente a realidade da UFSB, considerando suas particularidades regionais. As investigações existentes na instituição ainda não contemplaram uma análise abrangente das variáveis associadas ao perfil dos discentes que impactam nesses fenômenos. Esta ausência de dados sistematizados dificulta a compreensão das especificidades locais e o desenvolvimento de estratégias institucionais mais efetivas. A presente pesquisa busca preencher essa lacuna ao propor uma análise sistemática dessas variáveis no contexto específico da UFSB.

A análise efetivada também colabora para reduzir prejuízos decorrentes da ineficiência na conclusão regular dos estudantes, como subutilização da infraestrutura, perda de potencial destinação de orçamento por meio da matriz de Orçamento e Outros Custeios e Capital, e o enfraquecimento dos cursos da instituição. Cassio *et al.* (2023) destaca que o tema requer atenção, uma vez que o

PNE (2014-2024) determina metas para a ampliação de vagas no Ensino Superior público, ao mesmo tempo em que é preciso garantir o aproveitamento adequado dos investimentos feitos com recursos públicos. Desta forma, os resultados obtidos poderão subsidiar a instituição na criação de mecanismos que contribuam para a redução das taxas de evasão e retenção nos cursos de graduação.

1.5 Estrutura da dissertação

Para atender aos objetivos propostos, esta pesquisa estrutura-se em cinco capítulos, sendo que o primeiro capítulo, caracterizado como a introdução, delimita o tema, define o problema de pesquisa, estabelece o objetivo geral e os específicos, apresenta a justificativa e relevância do estudo, e descreve a estrutura do trabalho.

O segundo capítulo traz uma revisão das políticas públicas de educação superior no Brasil, com ênfase nas políticas institucionais. Inicialmente apresenta um breve panorama histórico do surgimento do Ensino Superior no país, destacando o fortalecimento da rede federal, após os anos 1990. O capítulo também discute o papel estratégico das instituições de Ensino Superior para o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país. Ainda, explora os conceitos teóricos relacionados à evasão e retenção discente, diferenciando as dimensões da evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino.

O terceiro capítulo detalha o percurso metodológico da pesquisa, com a caracterização do lócus da pesquisa e a apresentação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com a contextualização de elementos como surgimento, características, identidade e cursos ofertados. Em seguida, o capítulo descreve o objeto de estudo, o tipo de pesquisa desenvolvida, definindo a abordagem e métodos utilizados. Depois apresenta os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados, assim como a forma como os dados foram estruturados visando responder ao problema investigado. Dessa forma, o capítulo delinea o caminho metodológico a ser percorrido objetivando o cumprimento dos propósitos estabelecidos para a pesquisa.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa, com foco na análise dos desafios enfrentados pela UFSB para atingir as metas para o ensino da graduação estabelecidas em seu PDI 2020-2024. O capítulo apresenta um diagnóstico do desempenho da instituição em relação a essas metas para ampliação e consolidação da graduação. Em seguida, analisa fatores ligados ao perfil dos cursos e dos estudantes que influenciam na retenção e evasão acadêmica.

O quinto capítulo descreve a elaboração do Produto Técnico e Tecnológico resultante desta pesquisa, propondo um plano de ação com estratégias direcionadas à promoção da permanência estudantil.

Por fim, nas considerações finais do estudo, ocorre a apresentação da síntese dos principais achados, das contribuições para as políticas institucionais de permanência estudantil, limitações da pesquisa e recomendações para trabalhos futuros.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo trata das políticas públicas de educação no Brasil, abordando aspectos da expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior. Inicialmente, a abordagem abarca as políticas públicas e educacionais, para então se aprofundar nas políticas para o Ensino Superior. Em seguida, o texto apresenta uma breve retrospectiva histórica da implementação deste nível de ensino no país, seguida por uma análise da expansão da rede federal de educação superior a partir da década de 1990. Além disso, são explorados os conceitos teóricos relacionados à evasão e retenção estudantil, distinguindo entre evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino. Por fim, o capítulo discorre sobre o papel das instituições de Ensino Superior no desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro.

2.1 Contexto das políticas públicas educacionais

Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado transformações significativas em seu sistema educacional, impulsionadas por necessidade de maior inclusão e qualidade. A formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil são influenciadas por diversos fatores, incluindo pressões internas e externas, como as diretrizes de organismos internacionais e as necessidades locais. Este cenário exige que os formuladores de políticas considerem uma variedade de interesses e perspectivas, buscando equilibrar a expansão do acesso à educação com a manutenção de padrões de qualidade. Assim, estudar as políticas educacionais se torna essencial para entender não apenas as ações governamentais, mas também os impactos que essas ações têm na vida dos cidadãos e no desenvolvimento do país.

2.1.1 Conceituação de políticas públicas

Ao se estudar uma política setorial específica, como a política educacional, o entendimento do conceito geral de políticas públicas é muito relevante. A teoria sobre políticas públicas fornece elementos essenciais para uma análise crítica e consistente das políticas para o Ensino Superior no Brasil.

Nas últimas décadas a área de políticas públicas consolidou-se como um campo de estudos que constituiu um corpo teórico e instrumental analítico próprio para compreensão de processos político-administrativos relacionados ao desenho e

implementação de ações governamentais, úteis àqueles que estudam ou tomam decisões em políticas de saúde, educação, segurança, entre outras.

Secchi (2010) afirma que é crescente a demanda por profissionais técnicos com habilidades analíticas próprias da área de políticas públicas e considera que essa área de estudos surgiu para ajudar no diagnóstico e no tratamento de problemas públicos, da mesma forma como a medicina o faz com problemas do organismo, e a engenharia com problemas técnicos.

Conforme Arretche (2003), este campo de estudos vem despertando crescente interesse no Brasil, o que se relaciona com as grandes transformações vivenciadas recentemente pela sociedade local. O intenso processo de inovação e experimentação em programas públicos, em grande medida resultante da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, dos programas de reforma do Estado, assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais.

Diante da crescente complexidade e a abrangência dos estudos na área, não existe uma única definição sobre o que seja uma política pública. Conforme Secchi (2010), a falta de consenso quanto à essa definição deve-se a disparidade de resposta a alguns questionamentos básicos: a) políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais? B) políticas públicas também se referem à omissão ou à negligência? C) apenas diretrizes estruturais (de nível estratégico) são políticas públicas? Ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas?

Diversos autores buscaram definir política pública sob diferentes perspectivas. Dentre os principais conceitos, destaca-se o de Lynn (1980), que a define como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Dye (2017) a define como o que o governo escolhe fazer ou não fazer, chamando atenção para o fato de que a não ação também é uma escolha política. Peters (1986) a vê como a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Para Mead (1995), políticas públicas constituem um campo dentro do estudo da política que examina o governo à luz de grandes questões públicas. Já Laswell (1936 *apud* Souza, 2006, p. 5) traz uma concepção mais provocativa, em que decisões sobre política pública implicam responder às questões “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz?”. Essas indagações servem para orientar as análises sobre o que

de fato caracteriza uma política pública, fornecendo um guia sobre quais aspectos necessitam ser investigados.

Em sua análise, Jenkins-Smith e Sabatier (1993 *apud* Howlett, 2003) apresenta as políticas públicas como um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator político ou grupos de atores em relação à seleção de objetivos e dos meios para alcançá-los em uma situação específica em que essas decisões estariam ao alcance destes atores. Já Souza (2006) a resume como o campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação, propondo mudanças quando necessário. Na visão da autora, a formulação de políticas públicas constitui-se na etapa pela qual os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produzir resultados concretos.

Para Secchi (2010, p. 3), política pública é uma “diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Dela faz parte a orientação à atividade ou à passividade de alguém e esta possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; ou seja, a intenção em atender ou resolver um problema coletivo, que seja socialmente relevante, é a razão para o estabelecimento de uma política pública.

Embora os autores referidos adotem enfoques diversos, há uma convergência quanto à política pública envolver um conjunto de decisões, ações e processos governamentais orientados, ainda que de forma não consensual, ao tratamento de questões de interesse público e com impactos sobre a sociedade. Para além da conceituação, vários modelos explicativos foram desenvolvidos para se entender melhor e analisar uma política pública, de tal forma que, “o elemento mais básico de uma análise de políticas públicas passou a ser a verificação do tipo de política pública que se está analisando” (Secchi, 2010, p. 14).

A tipologia, que talvez seja a mais conhecida, é a de Theodor Lowi (Souza, 2006) a qual baseia-se no critério de impacto esperado na sociedade, na qual há quatro formatos de políticas públicas. O primeiro se refere às políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo que não levam em conta a questão dos recursos limitados. Essas políticas geram impactos individuais, em vez de universais, ao privilegiar determinados grupos sociais ou regiões, em detrimento do bem comum. A grande dificuldade é definir quem é e quem não é beneficiário. Alguns exemplos são

subsídios, obras públicas, gratuidade de taxas em serviços públicos e incentivos ou renúncias fiscais.

O segundo formato é o das políticas regulatórias, que tendem a ter grande visibilidade pública, já que envolvem não somente burocratas, mas também políticos e grupos de interesse do setor sendo regulado. A capacidade de aprovação de uma política deste gênero é proporcional à relação de forças dos atores e interesses presentes na sociedade (Secchi, 2010). São exemplos deste tipo de política regras para o setor bancário, política de saúde suplementar, códigos de trânsito e leis de ética em assuntos como aborto e eutanásia.

As políticas redistributivas correspondem ao terceiro formato e que atinge um grande número de pessoas, impondo perdas tangíveis e imediatas para certos grupos sociais, enquanto oferece ganhos incertos e futuros para outros grupos. Em geral, essas políticas incluem programas sociais universais, o sistema tributário e o sistema previdenciário. Devido ao seu impacto redistributivo, costumam ser mais difíceis de serem aprovadas e implementadas (Souza, 2006). Exemplos clássicos são programas de transferência de renda, cotas raciais e reforma tributária que visam aumentar impostos de pessoas com maior renda em detrimento de pessoas de baixa renda.

Já o quarto formato refere-se às políticas constitutivas, que definem procedimentos de funcionamento. Como cada política constitutiva afeta interesses e grupos distintos, o apoio ou processo de aprovação pode processar-se de forma diferente dentro do sistema político. São aquelas políticas que definem as competências, jurisdições, regras da disputa política e da elaboração de políticas públicas. Exemplos são as reformas trabalhista, política e administrativa, as regras do sistema político-eleitoral e a distribuição de competências entre os poderes.

Outra tipologia apontada pela literatura trata-se do modelo *garbage can* (lata de lixo), desenvolvido por Cohen, March e Olsen, que sugere que o processo de formulação de políticas públicas é mais caótico que racional (Souza, 2006). Neste modelo, as escolhas de políticas públicas são feitas como se as alternativas estivessem em uma “lata de lixo”. Em outras palavras, as soluções não são analisadas em profundidade e dependem do conjunto limitado de opções que os tomadores de decisão têm naquele momento (Souza, 2006).

De acordo com este modelo, as organizações são formas anárquicas com um conjunto de ideias pouco consistentes, sendo que as organizações operam por meio de tentativa e erro, uma vez que há limitações quanto à compreensão dos problemas

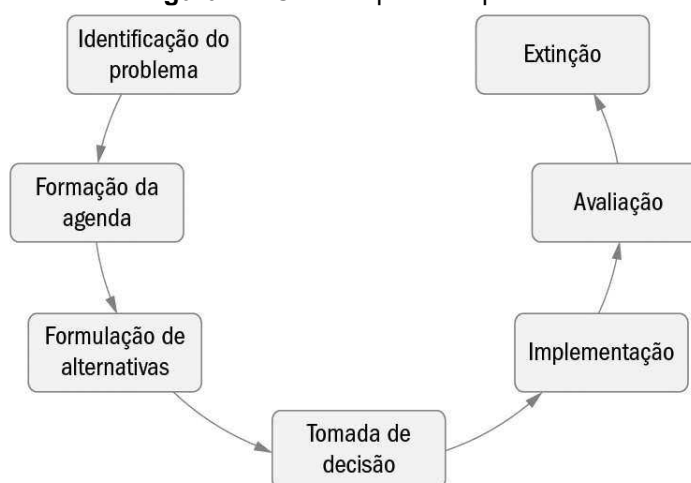
e das soluções. As escolhas formam uma “lata de lixo” na qual diferentes tipos de problemas e soluções são descartados pelos participantes conforme vão surgindo. Em resumo, o modelo defende que as soluções buscam por problemas, ao invés do contrário (Souza, 2006).

O modelo da coalizão de defesa, de Sabatier e Jenkins-Smith (1993), discorda da visão da política pública trazida pelo ciclo da política e pelo *garbage can* por sua escassa capacidade explicativa sobre por que mudanças ocorrem nas políticas públicas (Souza, 2006). Este modelo vê as políticas públicas como subsistemas relativamente estáveis, que interagem com eventos externos, que fornecem os parâmetros em termos de restrições e recursos disponíveis em cada política.

Ao contrário do modelo “lata de lixo”, que vislumbra o processo decisório como aleatório, o modelo da coalizão de defesa argumenta que crenças, valores e ideias são importantes dimensões do processo de formulação de políticas públicas. Assim, cada subsistema que é parte de uma política pública é formado por coalizões de defesa que se distinguem conforme seus valores, crenças e ideias.

Alguns teóricos reputam como uma tipologia de políticas públicas, o denominado “ciclo de políticas públicas”, que é também exposto por Secchi (2010), como uma forma de explicar o processo de elaboração de políticas públicas. Assim sendo, as sete fases do processo apontadas pelo autor e apresentadas na Fig. 1 são: Identificação do problema; Formação da agenda; Formulação de alternativas; Tomada de decisão; Implementação; Avaliação; Extinção (Secchi, 2010, p. 33).

Figura 1 – Ciclo de políticas públicas



Fonte: Secchi (2010)

A fase de identificação passa pela percepção do problema público, sendo que para Sjoblom (1984 *apud* Secchi, 2010) a identificação envolve: a percepção do problema, a definição ou delimitação do problema e a avaliação da possibilidade de resolução. Em suma, um problema público é a “diferença entre o que é, e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública” (Secchi, 2010, p. 34).

A formação da agenda envolve a priorização de problemas em detrimento de outros. Secchi (2010, p. 36) define a agenda como “um conjunto de problemas ou temas entendidos como relevantes”. O autor identifica diferentes tipos de agenda: a agenda “política”, formada pelo conjunto de problemas que a comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública; a agenda “formal”, que elenca os problemas que o poder público já decidiu enfrentar; e a agenda da mídia, constituída pelos problemas recebem maior atenção dos diversos meios de comunicação (Secchi, 2010).

A terceira etapa é a formulação de alternativas, considerando ser este “o momento em que são elaborados métodos, programas, estratégias ou ações que poderão alcançar os objetivos estabelecidos. Um mesmo objetivo pode ser alcançado de várias formas, por diversos caminhos” (Secchi, 2010, p. 37).

A fase de tomada de decisão ocorre quando se define a alternativa que será implementada para lidar com determinado problema público priorizado na agenda. Essa etapa “representa o momento em que os interesses dos atores são equacionados e as intenções (objetivos e métodos) de enfrentamento de um problema público são explicitadas” (Secchi, 2010, p. 40). É o momento de escolher dentre uma das alternativas anteriormente formuladas.

A etapa de implementação pode ser entendida como aquela em que as intenções são convertidas em ações. São muitos os exemplos de leis, programas ou soluções a problemas públicos que não dão certo, dessa forma, essa fase permite identificar, por meio de instrumentos analíticos mais estruturados, os obstáculos e as falhas que acontecem nas políticas de diferentes áreas, além de permitir visualizar erros anteriores à tomada de decisão, como problemas mal definidos, objetivos mal traçados e otimismo exagerado (Secchi, 2010).

Quanto à implementação de políticas públicas, podem ser apontados dois modelos:

Modelo top-down; caracterizado pela separação clara entre o momento de tomada de decisão e o de implementação, em fases consecutivas. Esse

modelo é baseado na distinção wilsoniana entre “Política e Administração” (WILSON, 1887), no qual os tomadores de decisão (políticos) são separados dos implementadores (administração). (Sabatier, 1993 *apud* Secchi, 2010, p. 46)

Modelo bottom-up: caracterizado pela maior liberdade de burocratas e redes de atores em auto organizar e modelar a implementação de políticas públicas. (Sabatier, 1993 *apud* Secchi, 2010, p. 47)

A fase seguinte no ciclo de políticas públicas é a avaliação, que visa examinar o processo de implementação e o desempenho da política pública com objetivo de conhecer melhor o estado atual da política e o quanto ela reduziu o problema que a gerou. “É o processo de julgamentos deliberados sobre a validade de propostas para a ação pública, bem como, sobre o sucesso ou a falha de projetos que foram colocados em prática” (Anderson, 1979 *apud* Secchi, 2010, p. 49).

A última etapa se trata da extinção da política públicas, que ocorre por três causas: o problema que originou a política é percebido como resolvido; os programas, as leis ou as ações que ativavam a política pública são percebidos como ineficazes; ou o problema perdeu importância e saiu das agendas políticas (Giuliani, 2005 *apud* Secchi, 2010).

O estudo das políticas públicas possibilita a compreensão dos processos de formulação e implementação de ações governamentais direcionadas às questões de interesse coletivo, sendo que, nos últimos anos, consolidou-se um campo de conhecimento com diversas abordagens para entender conceitos e modelos associados ao ciclo das políticas públicas. Essas bases conceituais têm um significado importante para analisar políticas setoriais específicas, como as educacionais.

2.1.2 Política pública educacional

A educação, por sua importância estratégica para o desenvolvimento humano, político e econômico das nações, é compreendida como um objeto de políticas públicas que visam organizar e direcionar os sistemas educacionais. Por política educacional entende-se as “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (Saviani, 2008, p. 1).

Alguns exemplos de políticas educacionais são formação continuada de professores, que promove a capacitação docente; a avaliação da educação, que estabelece critérios e instrumentos de avaliação da qualidade; políticas de combate à evasão escolar e políticas de expansão da educação superior, visando ampliar o

acesso e democratização da educação. Assim como ocorre com outras políticas setoriais, as políticas educacionais envolvem um ciclo contínuo de formulação, implementação e avaliação de programas e ações governamentais voltadas para o setor.

Mainardes (2006) destaca que Ball e Bowe (1992), visando especificamente tratar de abordagens para a análise de políticas educacionais, propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Além destes, Ball (1994) expandiu posteriormente o ciclo de políticas, incluindo outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Estes contextos não são necessariamente lineares e podem se sobrepor, retroceder ou avançar dependendo das interações entre os diversos atores envolvidos no processo político. O ciclo de políticas é influenciado por uma variedade de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais, e sua compreensão é fundamental para analisar e entender como as políticas públicas educacionais são desenvolvidas, implementadas e modificadas ao longo do tempo.

Conforme pondera Oliveira (2022. P. 115), “é necessário que se compreenda o momento histórico, os delineamentos socioculturais e as interferências do sistema econômico sobre a produção das políticas públicas de modo a se perceber os implicantes da construção de uma determinada política e seus reflexos na vida dos sujeitos que dela se beneficiam”. O autor ainda destaca que o ciclo de políticas pode ser explorado enquanto contribuição teórica e, ao mesmo tempo, como referencial analítico para o estudo das políticas educacionais (Oliveira, 2022).

Assim, o contexto de influência refere-se ao momento em que grupos de interesse concorrem para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. Atuam neste contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É neste contexto que as políticas públicas são normalmente iniciadas e os conceitos adquirem base discursiva para a política.

Um ponto relevante é quanto às influências globais e internacionais na formulação de políticas nacionais. Ocorre que a disseminação de influências internacionais pode ser entendida de duas formas. A primeira refere-se ao fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais, como a circulação internacional de ideias e o empréstimo de políticas. A segunda refere-se ao patrocínio e até à imposição de algumas soluções oferecidas por agências multilaterais (Mainardes, 2006).

Organizações como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) são consideradas agências que exercem influência sobre políticas nacionais, apesar de tais influências serem sempre recontextualizadas pelos governos locais.

O segundo contexto é o da produção de texto, que se articula com a linguagem do interesse público e se representa de formas diversas, como “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (Mainardes, 2006, p. 52). Envolve os documentos e discursos gerados no contexto de influência, sujeitos a disputas, inconsistências e interpretações variadas, impactando a prática das políticas.

O terceiro contexto é o da prática, na qual a política é interpretada e gera efeitos que podem representar mudanças em relação à política original. Um aspecto importante deste contexto é que as políticas passam por processos interpretativos e são recriadas por diferentes atores durante a implementação (Ball e Bowe, 1992 *apud* Mainardes, 2006). Os professores e demais profissionais, conforme pressupõe essa abordagem, desempenham um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais, de forma que suas opiniões e crenças têm consequências para o processo de aplicação dessas políticas.

O contexto dos resultados busca analisar o impacto das políticas em termos de justiça, igualdade e liberdade individual, tomando que as políticas devem ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Mainardes (2006) aponta ainda que os impactos de uma política podem ser limitados quando tomados isoladamente, sendo necessário observar os efeitos do conjunto de políticas, e a interação destas com outras políticas setoriais.

O último contexto do ciclo de políticas é o de estratégia política, que busca identificar ações para lidar com efeitos negativos das políticas no intuito de gerar reflexão e intervenção crítica quanto a desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Conforme Shiroma *et al.* (2002, p. 9), “políticas educacionais, mesmo sob semblantes muitas vezes humanitários e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas”. Um exemplo é a organização de grupos de estudos sobre os impactos das políticas educacionais na rede pública visando debater criticamente tais efeitos.

Cabe destacar que as políticas educacionais, assim como as demais políticas públicas, compõem-se de diversas políticas que a operacionalizam. Tomando a

política para o Ensino Superior como exemplo, vemos que temos um modelo de educação superior no Brasil baseado na oferta gratuita por universidades públicas e a oferta privada. Esta é uma política estratégica voltada para o enfrentamento de um problema público: a necessidade de formação técnico-científica dos brasileiros (Secchi, 2010).

Dentro deste modelo, há políticas intermediárias, como a de expansão da rede federal, políticas para garantia da qualidade, como o ENADE, e políticas para regulamentação da oferta, como as diretrizes curriculares nacionais e a regulamentação do ensino a distância. A política de expansão, por sua vez, pode ser sedimentada em várias políticas, como o Reuni, Prouni e a UAB (Secchi, 2010).

Neste sentido, percebe-se que as políticas públicas de educação envolvem um processo complexo de formulação e implementação, passando por influências de diversas naturezas entre grupos de interesse. Destaca-se ainda que as políticas educacionais são compostas de outras políticas que a operacionalizam, de forma que o impacto de uma política pode ser limitado quando tomado isoladamente, sendo necessário um olhar mais amplo para o conjunto das políticas interligadas a ela.

Assim, as políticas para o Ensino Superior têm buscado equilibrar demandas por expansão do acesso, com vistas à formação técnico-científica necessária para o desenvolvimento do país e para maior democratização neste nível de ensino. No próximo tópico são exploradas as políticas e programas governamentais implementados nas últimas décadas com o intuito de ampliar o alcance do Ensino Superior.

2.2 Democratização no acesso ao Ensino Superior

A reflexão sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil é muito relevante, uma vez que oportuniza a análise das profundas desigualdades socioeconômicas e educacionais que marcam o país. Nos últimos anos, políticas públicas como o PROUNI, o FIES e a ampliação das universidades federais e institutos federais têm buscado mitigar essas disparidades, promovendo maior inclusão social. No entanto, apesar dos avanços, ainda persiste um grande desafio: garantir que estudantes de todas as camadas sociais não apenas ingressem, mas também concluam seus cursos com qualidade. Neste tópico, a discussão é centrada

na evolução histórica da Educação Superior no Brasil e na expansão da rede federal, ocorrida nas últimas décadas.

2.2.1 Evolução histórica da Educação Superior no Brasil

As primeiras instituições de Ensino Superior no Brasil foram criadas no século XIX, enquanto as primeiras universidades foram estabelecidas somente na década de 1930. Antes deste período, o acesso à educação superior era restrito a poucos indivíduos vinculados à nobreza.

No ano de 1808, com a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil surge a preocupação em formar profissionais necessários ao funcionamento do Estado. Com isto foram fundadas as escolas de Cirurgia e Anatomia da Bahia (hoje Faculdade de Medicina de Universidade Federal da Bahia), escola de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e, também no Rio, a Academia de Guarda da Marinha (Durham, 2005).

Conforme análise de Rosseto (2019), com a Proclamação da Independência a ideia de se estabelecer uma universidade no Brasil ganhou impulso. Contudo, só em 1920, a primeira universidade brasileira é criada, sendo esta a Universidade do Rio de Janeiro, que foi fundada pela junção da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito (Della Méa; Veiga; Bolzan, 2019). De modo geral, até 1930 prevaleceu o modelo de escolas autônomas para a formação de profissionais liberais, sendo que, neste período, poucas e sem sucesso foram as tentativas para criação de universidades.

Durham (2005) aponta que, com o movimento de modernização do país após 1920, também a educação passou por este processo. A bandeira da reforma educacional levantada pelo governo Getúlio Vargas, que se instalou em 1930, marcou o fim da Primeira República e o início do Estado Novo. Houve, a partir deste momento, a centralização pela normatização do sistema de ensino, onde foi instituído o formato legal para as universidades, com legislação detalhista para o funcionamento de todas as instituições que viessem a ser criadas. A legislação apresentava questões como a indicação de professores, currículos e programas, duração dos cursos, sistema disciplinar, cobranças de taxas e pagamento de mensalidades, contudo, no período Vargas, que perdurou por 15 anos, foram criadas apenas três universidades.

Entre 1946 e 1960, no período pós Primeira Guerra Mundial, apesar de progredir de forma lenta, a expansão do sistema de ensino apresentou melhoras na

progressão em relação ao último período, passando de 41 mil para 95 mil estudantes. O aumento da demanda pelo Ensino Superior gratuito no Brasil na década de 1960 e as reivindicações de ampliação de vagas nas instituições públicas de educação superior pelo movimento estudantil provocou a aceleração no crescimento das matrículas. Neste período foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares (Durham, 2005).

Conforme Durham (2005) ao contrário de países vizinhos, como Argentina e Chile, o período que se seguiu no Brasil com o regime militar, implantado a partir de 1964, de forma extraordinária, promoveu a expansão do Ensino Superior universitário e não universitário. Em 20 anos, entre os anos de 1960 e 1980 o número de matrículas nesse nível de ensino passou de 95.691 para 1.345.000.

Vale ressaltar ainda a Reforma Universitária que ocorreu no ano 1968 e atingiu as IES por meio da Lei n. 5.540/68, trouxe grandes mudanças como a extinção do sistema de cátedra, estabeleceu a indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, introduziu o regime departamental, o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o regime de dedicação exclusiva de tempo integral docente (Cunha, 2000).

Além dessas mudanças, após 1968, com a pressão pelo aumento de vagas, houve forte crescimento no Ensino Superior privado, especialmente em regiões afastadas, como no interior dos estados mais desenvolvidos e na periferia das grandes cidades. Conforme Oliven (2002), com a expansão, em 1980, as instituições privadas passaram a concentrar o maior número de estudantes, com foco na graduação, enquanto o setor público foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e pesquisa, modernizando um segmento importante do sistema universitário brasileiro. No cenário atual, as instituições privadas desempenham um papel significativo no sistema educacional brasileiro, pois das 2.595 IES apontadas no Censo da Educação Superior de 2022, apenas 312 (cerca de 12%) eram públicas e 2.283 situavam-se como privadas (cerca de 88%) (Brasil, 2023a).

2.2.2 Expansão da rede federal nas últimas décadas

Uma série de alterações nas leis que regulam o Ensino Superior, iniciadas a partir de 1990, contribuíram para a democratização a este nível de ensino no Brasil. Dois marcos legais fundamentais para essas mudanças foram a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que

possibilitaram conquistas e avanços significativos para a educação brasileira (Brasil, 1988, 1996).

Com a promulgação da Constituição Federal iniciou-se o debate sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada sob n. 9.394/96, a LDB estabeleceu que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado por meio da Lei n. 10.172/2001, que, por sua vez, estabeleceu o aumento da demanda por vagas no Ensino Superior como uma das questões mais importantes (Brasil, 2001a).

Mancebo *et al.* (2015) enfatizam que o crescimento da educação superior no Brasil pode ser abordada por quatro eixos, sendo eles: o aumento das instituições de nível superior com fins lucrativos; ações de expansão do governo para as instituições federais; a diferenciação de cursos e modalidades de ensino de graduação; e o recente desenvolvimento da pós-graduação.

As ações do governo com foco na rede federal fazem parte de um movimento mais amplo de democratização do acesso ao nível superior de ensino, como os esforços de interiorização, que podem ser vistos na criação de cursos, campi, universidades e institutos federais no interior do país, a exemplo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da Rede Federal de Educação Tecnológica, que buscaram aumentar as oportunidades de acesso ao Ensino Superior.

O Reuni, instituído em 2007 pelo Decreto n. 6.096, tinha como principal objetivo propiciar condições para o aumento do acesso e permanência dos estudantes no Ensino Superior público, em nível de graduação. O programa visava promover o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos já existentes nas universidades federais, de modo a viabilizar a expansão do número de vagas (Brasil, 2007).

No período entre 2003 a 2007 foram criadas oito universidades federais distribuídas pelos diversos estados do Brasil. Com o advento do Reuni, após 2007, foram instituídas mais seis universidades, totalizando 14 novas universidades criadas entre 2003 a 2010. Além disto, a expansão da rede federal contou também com a interiorização dos campi nas universidades já existentes, de forma que o número de municípios atendidos pelas universidades federais teve aumento considerável, passando de 114 para 237 municípios entre 2003 e 2011 (Barros, 2015).

As universidades federais aderiram a um termo de pactuação de metas com o Ministério da Educação (MEC). Tratava-se de um contrato de gestão pelo qual o governo prometia um acréscimo limitado a 20% dos recursos de custeio e pessoal, condicionado à capacidade orçamentária e operacional do referido ministério (Mancebo *et al.*, 2015). Ou seja, as instituições se comprometiam com metas de expansão, recebendo em troca mais investimentos por parte do governo federal.

Com a objetivo de ampliar a Rede Federal de Educação Profissional em todo o território nacional, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), resultante da reorganização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED), das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e de Colégios Técnicos Vinculados às Universidades Federais. Foram criados 38 (trinta e oito) IFETs e respectivos campi por meio da Lei n. 11.892/2008, visando ofertar cursos técnicos de nível médio e de graduação (licenciaturas, superiores de tecnologia e engenharias). Também tinha como característica o desenvolvimento da pesquisa aplicada e a ampliação e democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico por meio de atividades de extensão (Brasil, 2018).

Outras políticas governamentais também têm impactado fortemente em relação ao acesso e permanência ao Ensino Superior, como é o caso do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), dos programas de cotas e do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes para vagas em cursos de graduação ofertadas por instituições públicas participantes. Ele reúne e disponibiliza as vagas das instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, sendo que a grande maioria delas são ofertadas por instituições federais. A seleção dos estudantes é feita com base nas notas obtidas pelos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil, 2023b).

O programa de cotas, com foco no Ensino Superior público, foi criado com o objetivo de ampliar o acesso das camadas mais baixas às instituições federais de educação. Barros (2015) destaca que o tema das cotas raciais, particularmente, ganhou ampla repercussão na mídia e provocou grandes polêmicas a partir da década de 1990, quando se tornou alvo de acalorados debates e contestações, especialmente no que diz respeito à sua fundamentação legal.

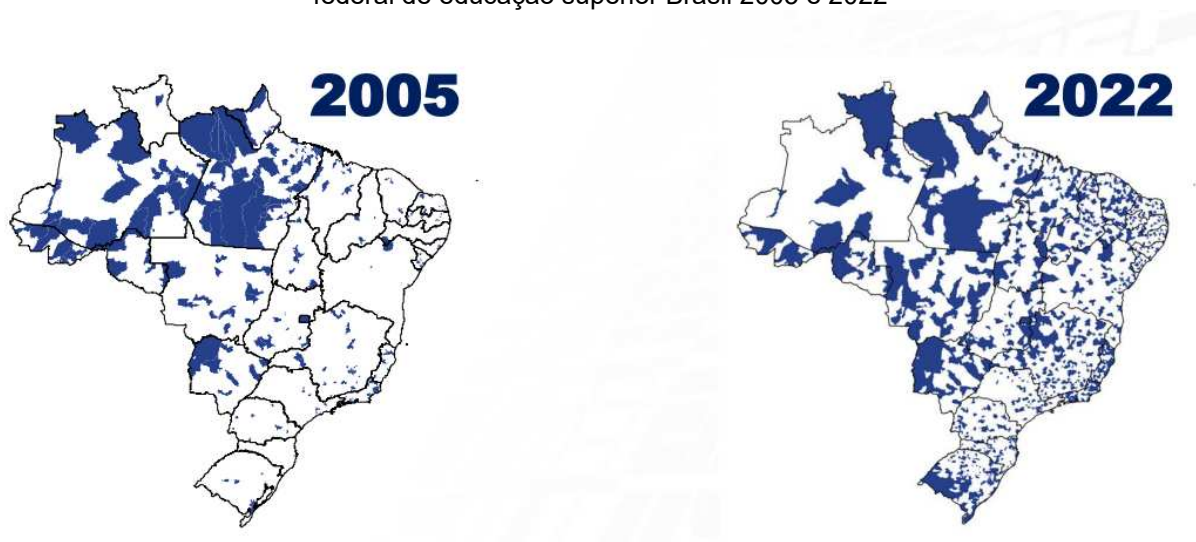
Mais adiante o autor complementa que:

Dada a ausência de uma lei nacional, as políticas de cotas foram objeto de diferenciados processos de discussão e aprovação em cada universidade. Entretanto, em 2012, foi sancionada a Lei n. 12.711, mais conhecida como a Lei de Cotas. Esta nova legislação criou uma única política de ação afirmativa: a reserva de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, mas estas vagas serão subdivididas – metade será destinada para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Barros, 2015, p. 378)

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto n. 5.800/2006, insere as IES públicas federais no escopo da expansão de cursos superiores a distância, em todas as modalidades acadêmicas da graduação, assim como especializações e cursos de extensão. Neste programa, universidades públicas federais, estaduais, IFETs e prefeituras estabelecem convênios e parcerias, visando interiorizar e expandir a Educação Superior no Brasil (Pfeifer, 2014).

Na Figura 2 são apresentados os municípios brasileiros que ofertavam cursos presenciais ou com polos EaD, na rede federal de educação superior, entre os anos de 2005 e 2022.

Figura 2 – Municípios com oferta de cursos presenciais ou com polo EaD oferecidos pela rede federal de educação superior Brasil 2005 e 2022



Fonte: Brasil (2023a).

Em 2022, a rede federal estava presente em 914 municípios brasileiros, por meio de *campi* com cursos presenciais ou de polos EaD. São 103 municípios na região

Norte; 293, no Nordeste; 248, no Sudeste; 175, no Sul; e 95, no Centro-Oeste (Brasil, 2022). Nesse ano, a rede contava com 68 universidades e 41 institutos federais/Cefets (Brasil, 2023a).

2.2.3 O papel das IES no desenvolvimento nacional

A análise da educação como fator de desenvolvimento envolve diversos desdobramentos. De acordo com Bittencourt e Letti (2018), as IES possuem tradicionalmente como funções principais o ensino, voltado à formação profissional, à pesquisa, com foco na geração de novos conhecimentos, e à extensão, que objetiva a aplicação deste conhecimento para beneficiar a comunidade. Estas três vertentes constituem pilares importantes da atuação das IES e podem contribuir de diversas formas para o crescimento social, cultural e econômico do país.

Em relação ao papel do ensino no desenvolvimento econômico, Echevarría (1974) destaca duas percepções fundamentais sobre o tema. A primeira aponta para a necessidade de conexões entre educação e progresso, enfatizando que a demanda por quadros profissionais é essencial. Expandir a atividade econômica sem um corpo especializado de profissionais com alto grau de formação intelectual torna-se inviável. Por outro lado, a segunda concepção ressalta a importância do planejamento. Neste sentido, a educação deve ser integrada ao plano de desenvolvimento econômico. No entanto, essa integração representa um desafio significativo para muitas sociedades devido às suas condições históricas.

Neste mesmo sentido, Pereira (2006) afirma que o desenvolvimento econômico depende do alinhamento estratégico entre os principais agentes econômicos – governo, empresários, trabalhadores e técnicos. Ainda, é necessário investir na transição da mão de obra de serviços de baixo para os de alto valor agregado. Esta transição requer a qualificação dos trabalhadores por meio da educação superior, para que obtenham conhecimentos técnicos, administrativos e comunicativos.

Assim, entende-se que para que este desenvolvimento ocorra, é fundamental o alinhamento entre os agentes econômicos e o investimento na educação superior de qualidade, visando a produção de bens e serviços qualificados, contudo, há ainda um longo caminho para que o Ensino Superior brasileiro venha a contribuir efetivamente para a melhoria das condições socioeconômicas da população,

considerando que a produção científica do país é pequena em nível global (Schutzer; Campos, 2014).

Contudo, sabe-se que o Ensino Superior não se resume à formação prática de profissionais que respondem unicamente às demandas do mercado, mas à formação para o exercício da cidadania e consciência crítica nacional. Portanto, o estreitamento do foco dos cursos superiores e a visão unicamente tecnicista voltada para o mercado, desconsiderando uma formação ampla e integral, compromete valores democráticos, além de limitar o desenvolvimento da sociedade como um todo (Bertolin, 2017).

Ainda, Bertolin (2017) aponta que a ideia de formação ampla e integral com origem nas propostas pedagógicas que buscavam atender a todos os aspectos da vida do homem, como geografia, história natural, gramática, matemática, retórica, filosofia, música e ginástica, por exemplo, passou a ser desconsiderada e interpretada como inapropriada. No entanto, a literatura indica que tal perspectiva tende a ser negativa para a constituição de cidadãos críticos e para a consolidação da democracia.

É nesta dissonância que pode-se compreender que a análise da educação como fator de desenvolvimento envolve diversos desdobramentos. A educação superior vive um momento único no contexto sócio-histórico e econômico mundial, sendo que “esse estado de mutação traz consigo Contextos Emergentes da Educação Superior” (Morosini, 2014, p. 386).

Morosini (2014) também aponta a existência de um modelo de Ensino Superior que visa o individualismo e a realização pessoal, satisfazendo às demandas do mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia para o setor produtivo e na prestação de serviços ao Estado, com gestão focada na eficiência e autofinanciamento. Do outro lado, existe um modelo com foco na promoção da cultura e da comunidade, em que a gestão institucional prioriza o aspecto acadêmico, com financiamento estatal às atividades universitárias.

Há consenso, entretanto, de que o conhecimento vem se firmando como principal fonte de criação de riqueza de um país. Assim, conforme Bertolin (2017), diante do surgimento das sociedades e economias baseadas no conhecimento, a educação superior passou a desempenhar um papel importante aos projetos nacionais.

Por fim, constata-se que as IES possuem uma função estratégica no desenvolvimento educacional, social e econômico de um país, devendo alinhar os planos educacionais e econômicos ao compromisso com uma educação ampla, crítica e democrática, capaz de formar profissionais qualificados, gerar novos conhecimentos e aplicá-los em benefício da sociedade.

O grande desafio das IES brasileiras pode ser situado em torno da superação das visões imediatistas, equilibrando as demandas do mercado de trabalho com a formação integral de cidadãos, conscientes, inovadores e comprometidos com a construção de uma sociedade melhor, fazendo cumprir integralmente seu papel estratégico no desenvolvimento nacional.

2.3 Desafios da permanência no Ensino Superior

Após a promulgação da LDB em 1996 houve um crescimento significativo no número de instituições, cursos e vagas ofertadas no Ensino Superior brasileiro. No entanto, as condições para a real permanência dos estudantes ainda carecem de atenção. Embora tenha havido avanços na democratização do acesso, os indicadores educacionais apontam para um grave problema no Brasil, evidenciado pela taxa de evasão neste nível de ensino, em torno de 39%, conforme o último Censo da Educação Superior (Brasil, 2023c).

A discrepância entre a demanda e a ociosidade de vagas no Ensino Superior brasileiro representa um desafio a ser enfrentado. Portanto, além dos mecanismos que favorecem o ingresso na universidade, é fundamental analisar como se consolidam as reais condições que viabilizam a permanência dos estudantes nas instituições públicas de Ensino Superior.

2.3.1 Evasão e retenção: conceitos e dimensões

Um dos estudos mais conhecidos sobre a evasão no Ensino Superior no Brasil foi realizado por uma Comissão Especial designada pelo Ministério da Educação (MEC). O referido documento expôs uma pesquisa em larga escala, desenvolvida em 1996, com instituições públicas de Ensino Superior em todo o país. Este estudo foi coordenado por uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, formada por representantes das 53 universidades participantes. Esta investigação pioneira quantificou o fenômeno da evasão no âmbito nacional, porém destacou a necessidade

de cada instituição analisar qualitativamente a evasão em seu próprio contexto institucional e regional.

De acordo com o relatório publicado pelo MEC em 1996, a evasão é definida como “a saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (Brasil, 1996, p. 15). O conceito apresentado de geração completa corresponde à situação do conjunto de ingressantes em um determinado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular.

Além de conceituar a evasão, o relatório classifica-a em três tipos distintos: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema. A evasão do curso ocorre quando o estudante se desliga do curso superior em que estava matriculado, por diferentes motivos como abandono, desistência, transferência, reopção de curso ou exclusão por norma institucional. A evasão da instituição se dá quando o estudante se desvincula da instituição de ensino na qual estava matriculado. Já a evasão do sistema representa o abandono definitivo ou temporário do Ensino Superior por parte do estudante (Brasil, 1996).

Esta distinção dos tipos de evasão é relevante, pois a evasão de um curso específico nem sempre significa a saída definitiva do estudante do sistema de Ensino Superior como um todo. Paredes (1994), por exemplo, observou que apenas 12,8% de todos os alunos que entraram nos cursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) não concluíram algum tipo de formação superior e 12,52% na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), enquanto que nos demais casos e alunos concluíram a graduação em outro curso ou instituição.

O entendimento dessas diferentes vertentes resultou em uma compreensão aprofundada do fenômeno da evasão, contribuindo para o estudo pormenorizado do processo, na medida em que apresenta as nuances do que de fato ocorre com o percurso acadêmico do estudante.

Silva Filho *et al.* (2007) destacam que os estudos internos permitem a compreensão mais aprofundada e detalhada da evasão no contexto institucional, possibilitam a institucionalização de mecanismos de acompanhamento, o registro e análise dos diversos casos de evasão, agrupando e analisando as diferentes situações (cancelamento, trancamento, transferência, desistência, por exemplo), bem como a organização de indicadores que demonstrem sua evolução, como forma de combatê-la de forma fundamentada.

Além dos conceitos apresentados pelo MEC, diversos autores propuseram outras definições e dimensões para a evasão. Ristoff (1999) trata a evasão como abandono dos estudos ou exclusão, mas ressalta que deve ser analisada no contexto da avaliação institucional, pois nem sempre representa um desperdício. Polydoro (2000) faz uma distinção entre a evasão do curso, quando se abandona sem conclusão, e a evasão do sistema universitário como um todo.

Outros conceitos enfatizam a intencionalidade e a complexidade social envolvida. Gaioso (2005 *apud* Baggi e Lopes, 2011) vê a evasão como a interrupção do ciclo de estudos. O INEP trata a evasão como sinônimo de desistência antes da conclusão do curso, atrelada à intencionalidade de não querer continuar ou falta de condições para se manter (Brasil, 2017).

Alguns autores trazem definição semelhantes, a saber, Baggi e Lopes (2011), Santos e Silva (2011), que definem evasão como a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso. Para Junior *et al.* (2015), por estudante evadido entende-se aquele que abandona o curso antes de sua conclusão. Verifica-se que, como visto anteriormente, há distinções entre evasão da instituição e evasão do curso.

Gilioli (2016) também distingue a evasão em: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema de educação superior. Já Silva Filho *et al.* (2007) diferenciam a evasão anual, dos que não se matriculam no ano seguinte, e a evasão total, considerando todos os alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos.

Essa diversidade de conceitos reflete a complexidade inerente ao fenômeno da evasão. Santos (2017) propõe uma visão multidimensional, com dimensões semântica (significado de fuga/saída), cultural (representações em cada contexto) e metodológica (formas de abordagem e mensuração). A compreensão dessas dimensões é fundamental para que cada instituição analise a evasão em seu próprio contexto institucional e regional.

A dimensão semântica (ou de significação), refere-se ao processo de fuga ou escapada de determinado espaço. Porém, o termo também denota uma saída precipitada, uma escapada feita antes do tempo devido, não devendo ter ocorrido, necessitando, portanto, de uma explicação apropriada. A dimensão cultural (ou de representação) da evasão diz respeito às diferentes representações que o fenômeno pode ter em cada contexto institucional ou regional. Ela não ocorre da mesma maneira em todas as instituições, pois cada uma possui sua própria cultura e representação.

Portanto, um estudo sobre evasão envolve analisar as distintas situações que abarcam este processo, considerando as formas como a evasão é percebida, valorada e representada nas diferentes culturas acadêmicas. Já a dimensão metodológica (ou de indicadores) relaciona-se à forma como a evasão é abordada e validada enquanto conhecimento, podendo derivar de uma construção teórica ou de resultados empíricos obtidos nas instituições para a determinação de indicadores. Assim, a fórmula ou o cálculo utilizado para mensurar a evasão pode divergir de acordo com a estrutura organizacional da instituição e os interesses de seus mantenedores (Santos, 2017).

O Quadro 1 apresenta uma compilação dos principais conceitos de evasão no Ensino Superior brasileiro, organizados a partir das definições institucionais e seguidos cronologicamente por contribuições para o entendimento da evasão.

Quadro 1 - Conceitos de Evasão no Ensino Superior

| Autores | Definição |
|--|---|
| Brasil (1996) - MEC | "A saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa" |
| Brasil (2017) - INEP | A evasão como sinônimo de desistência antes da conclusão do curso, atrelada à intencionalidade de não querer continuar ou falta de |
| Ristoff (1999) | Evasão como abandono dos estudos ou exclusão, devendo ser analisada no contexto da avaliação institucional, pois nem sempre |
| Polydoro (2000) | Distinção entre a evasão do curso (abandono sem conclusão) e a evasão do sistema universitário como um todo |
| Silva Filho <i>et al.</i> (2007) | Diferenciação entre evasão anual (dos que não se matriculam no ano seguinte) e evasão total (considerando todos os alunos que não |
| Baggi e Lopes (2011) | Saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso |
| Santos e Silva (2011) | Saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso |
| Junior <i>et al.</i> (2015) | Estudante evadido é aquele que abandona o curso antes de sua conclusão |
| Gilioli (2016) | Distinção entre evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema de educação superior |
| Santos (2017) | Visão multidimensional com três dimensões: Semântica: significado de fuga/saída, Cultural: representações em cada contexto, Metodológica: |
| Paredes (1994) | Diferenciação entre evasão real e aparente, demonstrando que parte significativa dos alunos "evadidos" conclui formação em outros cursos |
| Gaioso (2005) <i>apud</i> Baggi e Lopes (2011) | A evasão como a interrupção do ciclo de estudos |

Outro ponto de destaque se refere às diferentes formas de mensurar a evasão no Ensino Superior, considerando as especificidades das diferentes etapas ou períodos da formação acadêmica. Assim, os estudos podem optar por mensurar a evasão em qualquer momento do curso ou focar em momentos específicos, como nas primeiras séries/semestres, semestres intermediários ou finais.

Conforme Braga *et al.* (2003 *apud* Freitas, 2016), é possível mensurar a ocorrência da evasão em momentos diversos do período de integralização. Esta distinção gera dados e informações exclusivas daquelas etapas, evitando que sejam generalizadas, o que possibilita melhor compreensão das saídas por fase. Cursos e instituições têm taxas de evasão diferentes, o que também pode variar entre as séries, que reúnem estudantes em momentos distintos da formação. Séries com muitos ou poucos casos de evasão afetam os índices gerais que não consideram dados por série.

As especificidades das séries iniciais são bem conhecidas e justificam a busca por indicadores de evasão focados nestes períodos introdutórios. Contudo, além dessas fases, também é válido quantificar a ocorrência de evasões em outros anos ou semestres (Freitas, 2016). Ao mensurar a evasão em diferentes etapas, é possível identificar padrões de abandono em cada período do percurso acadêmico. Isto permite investigar as causas destes padrões para planejar intervenções adequadas.

Em suma, apesar das diferentes conceituações e taxonomias propostas, há um consenso de que a evasão é um fenômeno complexo, que vai além do simples abandono ou desistência. Sua análise requer considerar aspectos semânticos, culturais, metodológicos e o contexto específico de cada instituição de Ensino Superior.

O processo de formação dos estudantes não se resume apenas ao desfecho final de conclusão ou evasão do curso. Outra etapa igualmente relevante, que impacta tanto a gestão acadêmica institucional quanto os estados emocionais e cognitivos dos próprios discentes, se refere a retenção estudantil. Conforme as normas vigentes, há um tempo padrão estipulado para a conclusão de cada curso superior, expresso em anos. No caso das IFES, este prazo padrão é considerado na alocação de recursos orçamentários destinados às atividades de ensino. Quando um estudante não conclui seu percurso formativo dentro deste período, ele permanece vinculado ao curso, caracterizando uma situação de retenção.

Como apontado por Araujo, Mariano e Oliveira (2021), existe uma estreita relação entre retenção e evasão no Ensino Superior. O atraso excessivo na conclusão do curso pode levar o estudante a desistir definitivamente, evidenciando a importância de reduzir as taxas de retenção para combater os fatores que antecedem e ocasionam a evasão permanente. Nesta perspectiva, os determinantes que provocam a retenção estão diretamente vinculados àqueles que culminam no abandono dos estudos.

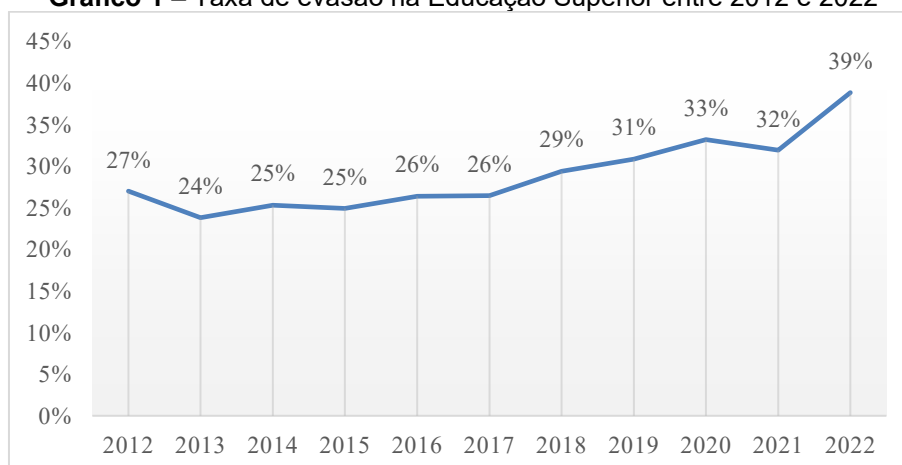
Devido a esta importância, as IFES, por meio do Fórum de Pró-Reitores de Planejamento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), padronizaram o cálculo da retenção que quantifica o percentual de alunos que, após esgotar a duração padrão do curso, ainda permanecem matriculados no mesmo. Ou seja, considera-se retido o estudante que permanece no curso por um período adicional, ultrapassando o tempo regular previsto para a conclusão (Brasil, 1996).

A retenção tem igual relevância à evasão, impactando diretamente os índices de permanência e sucesso acadêmico. Enquanto a evasão é tratada com conceitos variados, a retenção diz respeito especificamente ao atraso na obtenção do diploma em relação ao tempo-padrão fixado. Portanto, a retenção excessiva é tão preocupante quanto a evasão, merecendo atenção especial nas políticas e estratégias para a permanência estudantil.

2.3.2 Fatores e impactos da evasão e retenção

Apesar dos esforços para compreender e mitigar os fenômenos da evasão e da retenção no Ensino Superior, os números recentes mostram que o problema persiste em níveis preocupantes. Ao realizar o cálculo da taxa de evasão a partir dos dados do Censo (conforme Gráfico 1), verifica-se que a mesma apresentou um aumento significativo, saindo de 27% em 2012 e chegando a 39% em 2022.

Gráfico 1 – Taxa de evasão na Educação Superior entre 2012 e 2022



Fonte: BRASIL (2023c)

Estes dados indicam um problema em relação à questão da permanência e evasão, posto que, a despeito da expansão do número de vagas e da democratização

das condições de acesso, os estudantes têm se evadido da universidade, indicando que uma parcela cada vez maior de estudantes não está conseguindo concluir seus estudos.

O principal teórico dos modelos de impacto amplamente utilizados em estudos internacionais sobre evasão universitária é Tinto (1975, 1997). De acordo com Bardagi e Hutz (2014), ele enfatiza que o compromisso com a instituição e o objetivo de concluir a graduação são aspectos definidores da permanência ou desistência do curso.

No entanto, Bardagi e Hutz (2014) salientam pesquisas conduzidas pelo grupo de estudos em ensino superior da Unicamp (Azzi, Mercuri e Moran, 1996; Mercuri, 1999; Mercuri e Bridi, 2001; Mercuri e Grandin, 2002; Mercuri, Moran e Azzi, 1995) reuniram evidências de que, ao aplicar o modelo de Tinto à realidade brasileira, os aspectos de compromisso com a instituição e a obtenção do diploma não foram suficientes para explicar os índices de evasão ou permanência no curso. Estes estudos indicaram que os fatores vocacionais exercem influência significativa na compreensão deste fenômeno.

Polydoro (2000), argumenta que os fatores associados à evasão podem ser agrupados em três categorias principais: aspectos relacionados ao próprio estudante, fatores institucionais e variáveis socioculturais e econômicas.

No âmbito do estudante, variáveis como habilidades de estudo, formação escolar prévia, escolha vocacional, adaptação à vida universitária e desempenho acadêmico têm sido identificadas como fatores de risco para a evasão. Estudantes de baixa renda, trabalhadores e primeira geração no Ensino Superior também têm maior propensão a abandonar o curso.

Do lado institucional, currículos desatualizados, práticas pedagógicas deficientes, falta de apoio estudantil e infraestrutura inadequada podem contribuir para a desmotivação e desistência dos alunos. A qualidade do corpo docente e os programas de acolhimento aos ingressantes também influenciam nestes números.

No contexto sociocultural e econômico, o prestígio e as perspectivas profissionais da carreira escolhida, bem como as políticas governamentais de financiamento estudantil, têm impacto direto nas decisões dos estudantes de persistir ou não em seus cursos.

Outro aspecto particular às instituições brasileiras, ligado à evasão, refere-se ao Sisu, que desempenhou um papel crucial ao tornar o Exame Nacional do Ensino

Médio (Enem) a principal forma de seleção para o ingresso no ensino superior público brasileiro. O Sisu atua como um canal centralizado para a oferta de vagas, a captação de demanda e a alocação de estudantes nas instituições de ensino (Abreu & Carvalho, 2014 *apud* Barbosa *et al.*, 2024).

As mudanças realizadas no Enem o levaram a ser o centro do processo seletivo para o ingresso no ensino superior público (Inep, 2020 *apud* Barbosa *et al.*, 2024). No entanto, a aprovação em um curso escolhido apenas por conveniência ou como forma de ingressar rapidamente no ensino superior, sem considerar os interesses pessoais, as perspectivas profissionais e a afinidade com a área, pode aumentar as chances de o estudante abandonar o curso posteriormente.

Outro aspecto, demonstrado em pesquisa recente conduzida por Barbosa *et al.* (2024) revelou que os ingressantes que optaram por um curso como segunda opção têm, em média, uma probabilidade de evasão entre 2,51 e 2,86 pontos percentuais maior do que os alunos que ingressaram na sua primeira escolha. Estudantes que ingressam no ensino superior em sua primeira opção tendem a ter uma visão mais positiva de si mesmos e de sua escolha de carreira, o que pode ajudar a compreender os motivos pelos quais os estudantes que optam por uma segunda opção estão mais associados à evasão.

Barbosa (2024) destaca que alunos com notas de admissão mais baixas frequentemente não conseguem ingressar em seus cursos preferidos, tendo que optar por opções menos prestigiadas socialmente. Isto os torna mais propensos a abandonar os estudos, pois sua escolha não foi fruto de um processo de exploração vocacional sistemático.

Quanto à retenção, conforme apontado no estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, designada pelo MEC, as elevadas taxas de retenção constatadas podem ser explicadas por diversas situações. Entre elas, cursos que permitem a concomitância de mais de uma habilitação, retardando assim a diplomação dos estudantes. Além disto, cursos com pré-requisitos rígidos, nos quais a reprovação em apenas uma disciplina obrigatória dificulta o progresso no tempo regular previsto, especialmente quando o acesso ao “ciclo profissional” depende da conclusão do ciclo básico, tendem a aumentar as taxas de retenção (Brasil, 1996).

Instituições que adotam o regime seriado anual também contribuem para este fenômeno, visto que qualquer interrupção do fluxo curricular acarreta, no mínimo, o atraso de um semestre letivo para o estudante. A exigência de trabalho de conclusão,

como projeto ou monografia, sem a devida preparação dos estudantes, é outro fator apontado. A estes fatores soma-se a alta flexibilidade das instituições privadas no tratamento das normas de integralização curricular, levando a disparidades no cumprimento das regras de jubramento ou recusa de matrícula. Por fim, cursos em que determinadas disciplinas, sistematicamente as iniciais e básicas como Matemática, Química ou Física, apresentam altos índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos, também impactam negativamente nas taxas de retenção (Brasil, 1996).

Um estudo realizado por comissão especial ligada a Universidade Federal de Lavras verificou que a adoção excessiva de pré-requisitos rígidos está associada a maiores taxas de retenção. Pré-requisitos mínimos e correquisitos são vistos de forma mais flexível, mas ainda geram preocupações quanto à progressão dos estudantes. Conforme conclusão do estudo, o modelo de adoção elevada de pré-requisitos fortes amplia fortemente a retenção de estudantes (UFLA, 2022).

O estudo realizado por Cunha *et al.* (2023) identificou diferentes fatores sociodemográficos e socioeconômicos associados à retenção, ou seja, à reprovação dos estudantes em disciplinas durante a graduação. Ter filhos, possuir baixa renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos, estar em uma faixa etária mais alta (25 a 29 anos), ter cursado integralmente o ensino médio em escola pública e utilizar transporte público para chegar à universidade foram fatores que se mostraram relacionados à retenção dos estudantes.

Além disso, fatores institucionais como a matriz curricular dos cursos, a metodologia de ensino adotada, a forma de avaliação utilizada, a relação entre alunos e professores/coordenadores, as relações interpessoais no ambiente acadêmico e a assistência oferecida aos estudantes também foram apontados como fatores associados às reprovações. Fatores externos à instituição de ensino também demonstraram relação com a retenção dos discentes. A baixa remuneração profissional e as dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes foram elementos externos que impactaram nas reprovações. Por fim, características pessoais dos próprios estudantes estiveram ligadas à retenção, como a falta de habilidades de estudo, dificuldades de adaptação à universidade, desmotivação com o curso escolhido, dificuldades de aprendizagem, inadaptação com o curso de Farmácia e problemas de saúde mental (Cunha *et al.*, 2023).

Ambos, evasão e retenção, geram impactos significativos e desafios institucionais que comprometem a eficiência, a qualidade e a equidade do sistema de Ensino Superior, exigindo esforços o combate dos mesmos e promoção da permanência estudantil.

Conforme Silva Filho *et al.* (2007), a evasão no Ensino Superior representa um enorme desperdício de recursos públicos e privados, além de frustrações pessoais para os estudantes. As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos.

Ademais, a distribuição de recursos para custeio do ensino nas IFES, pela ANDIFES, utiliza uma fórmula matemática que leva em consideração, entre outras variáveis, a retenção para cada tipo de curso. Se uma IFES apresentar, em determinado curso, um índice de retenção superior ao valor de referência padronizado, este excedente não estará contemplado no financiamento recebido, gerando um déficit orçamentário (Brasil, 1996).

Como ressaltado por Polydoro (2000), é fundamental uma análise aprofundada das diferentes modalidades de evasão, suas causas específicas e os caminhos trilhados pelos estudantes evadidos. Somente assim será possível desenvolver estratégias eficazes e customizadas para lidar com este fenômeno multifacetado.

Evasão e retenção não são apenas problemas acadêmicos, mas fenômenos multidimensionais que geram prejuízos que transcendem o âmbito educacional, impactando as IES, o sistema de ensino como um todo, a sociedade e o desenvolvimento nacional. Por serem um desafio complexo, exigem esforços contínuos das instituições, de forma a compreender suas nuances, para ação de forma direcionada como forma de garantir uma Educação Superior de qualidade e acessível a todos.

2.3.3 Políticas para permanência no Ensino Superior

O cenário da baixa taxa de conclusão evidencia que, além de ampliar o acesso, são necessárias políticas robustas que contribuam efetivamente para a permanência dos alunos no ensino universitário. Deste modo, o combate à evasão passou a compor a agenda prioritária do Estado Brasileiro, levando o governo federal e as instituições de Ensino Superior a implementar uma série de iniciativas e programas voltados a este objetivo crucial.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), política instituída em 2007 pelo Governo federal e direcionada às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), apresentou entre suas metas a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas. Ao avaliar os resultados da implementação desta política, no contexto brasileiro, Trevizan e Torres (2020) situam que este Programa teve como objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior no âmbito das universidades federais. O Reuni apresentava como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação, em cursos presenciais, por professor para dezoito, bem como a ampliação do acesso e da permanência na educação superior.

As metas acordadas deveriam ser alcançadas a partir do melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Dentre as diretrizes do Programa, destacavam-se a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação, com a implementação de regimes curriculares e sistemas de títulos diferenciados que possibilitassem ao aluno a escolha do seu itinerário formativo (Trevizan; Torres, 2020).

Ramos (2014) salienta que, apesar dos investimentos do Reuni terem aumentado o número de vagas e matrículas nas universidades federais, o programa tem sido alvo de críticas, pois não conseguiu reduzir significativamente as taxas de evasão nestes cursos. Embora o Reuni tenha promovido a expansão do Ensino Superior, há grande preocupação com a dificuldade em garantir a permanência dos estudantes na universidade.

O processo de expansão do acesso, por meio da criação de novas instituições, aumento de vagas e outras iniciativas, contribuiu para a entrada de um novo perfil de estudantes nas universidades federais, oriundos de contextos socioeconômicos mais diversificados (Ramos, 2014). Este cenário torna imprescindível a implementação de políticas e programas de assistência estudantil, uma vez que é necessário assegurar condições adequadas para que estes novos acadêmicos possam participar plenamente da vida universitária e concluir seus cursos de graduação com êxito. Nesta lógica, a simples inclusão destes estudantes se torna uma medida vazia, sem o devido acompanhamento para viabilizar sua permanência e formação no Ensino Superior.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto n. 7.234/2010, objetivou democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010).

A legislação determinou que o programa fosse implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando atender os estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial nas IFES. Além disto, estabeleceu que as ações de assistência estudantil devessem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e prevenir situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

A aprovação do PNAES representa grande importância para a assistência estudantil, uma vez que o governo federal, por meio de lei, assumiu o compromisso de repassar recursos financeiros às IFES. No entanto, é importante ressaltar que as instituições podem buscar complementar esses recursos com fundos próprios, potencializando o alcance das ações de assistência estudantil.

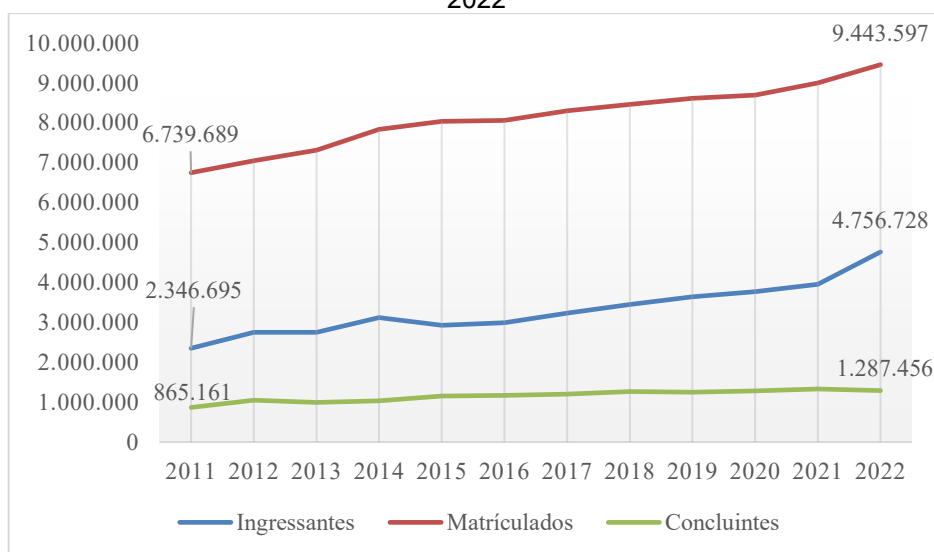
Em 2024, houve um importante avanço com a aprovação da Lei n. 14.914/2024, que fortaleceu o PNAES ao estabelecer critérios mais objetivos para a distribuição de recursos. A nova legislação determina que as instituições federais de ensino superior receberão recursos no mínimo proporcionais ao número de estudantes cotistas admitidos. A lei também prevê a possibilidade de atendimento a estudantes de instituições de ensino superior públicas gratuitas estaduais, municipais e do Distrito Federal, condicionada à disponibilidade de recursos adicionais (Brasil, 2024).

Outra iniciativa destinada a favorecer a permanência dos estudantes é o Programa de Bolsa Permanência (PBP), criado pela Portaria n. 389, de 2013. Seus objetivos centrais são viabilizar que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas, consigam permanecer nos cursos de graduação; reduzir os custos associados às vagas ociosas decorrentes da evasão estudantil; e promover a democratização do acesso ao Ensino Superior, por meio de ações complementares visando melhorar o desempenho acadêmico destes alunos.

Conforme estabelecido no Artigo 4º da referida portaria, a Bolsa Permanência consiste em um auxílio financeiro que tem por finalidade mitigar as desigualdades sociais e étnico-raciais, além de contribuir para que estudantes de graduação em condição de vulnerabilidade socioeconômica consigam obter seu diploma. A legislação também define que o estudante não deve possuir renda familiar per capita superior a 1,5 salário mínimo, sendo que deve estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a 5 horas diárias (Brasil, 2013).

Conforme aponta Paula (2017), embora tenha havido um aumento nas políticas de acesso e assistência estudantil, com a ampliação de vagas e ingressantes, isto não tem sido acompanhado por taxas satisfatórias de permanência dos estudantes no sistema de Ensino Superior. Nos últimos anos, observa-se uma tendência decrescente nas taxas de diplomação e conclusão dos cursos de graduação, como pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Relação ingressantes, matriculados e concluintes na Educação Superior entre 2012 e 2022



Fonte: Brasil (2023c)

Os dados do Censo da Educação Superior 2022 evidenciam um expressivo crescimento no número de ingressantes em nível nacional entre 2011 e 2022. Neste período, o quantitativo de novos estudantes praticamente dobrou, passando de cerca de 2,3 milhões para 4,7 milhões. Acompanhando essa expansão no ingresso, o número total de matrículas ativas também apresentou um aumento significativo, saindo de 6,7 milhões em 2011 para 9,4 milhões em 2022, um acréscimo de cerca de 40% (Brasil, 2023c).

No entanto, apesar do aumento substancial de ingressantes e matriculados, o número de concluintes não acompanhou o mesmo ritmo acelerado de crescimento. Entre 2011 e 2022, a quantidade de estudantes que obtiveram seu diploma de curso superior passou de 865 mil para aproximadamente 1,3 milhão, um aumento de apenas 50% em relação ao crescimento do número de ingressantes e matrículas no mesmo período.

Estes dados apontam para altas taxas de evasão e retenção no Ensino Superior brasileiro. Em 2022, a taxa de evasão chegou ao preocupante patamar de 39%, evidenciando que um percentual expressivo de estudantes não consegue concluir sua formação universitária. Este cenário de expansão da oferta de vagas, acompanhado por uma elevação desproporcionalmente inferior no número de concluintes, requer atenção especial e ações direcionadas por parte das instituições de ensino e dos órgãos governamentais competentes.

Nesta perspectiva, torna-se fundamental analisar os fenômenos de inclusão e exclusão, acesso/permanência/evasão de forma integrada, e não separadamente. No entanto, os órgãos oficiais do governo, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação, bem como as próprias Instituições de Ensino Superior, carecem de dados consistentes sobre a evasão estudantil, evidenciando uma lacuna significativa a respeito deste problema. Este silêncio em torno de um fenômeno que afeta profundamente as IES acaba por esvaziar o discurso sobre a democratização do Ensino Superior, visto que o ciclo da democratização não se completa sem a efetiva permanência dos estudantes (Paula, 2017).

Ao compreender os conceitos e dimensões da evasão e retenção no Ensino Superior, torna-se evidente a necessidade de reflexões mais profundas sobre o desenvolvimento de políticas educacionais eficientes. Essas políticas devem focar, prioritariamente, no combate às causas estruturais da evasão, bem como no fortalecimento de estratégias de retenção e apoio à permanência estudantil. Elas precisam ser articuladas de forma integrada, abrangendo desde o acesso e acolhimento de estudantes em situação de vulnerabilidade até o aprimoramento de programas pedagógicos e de assistência que assegurem a continuidade da trajetória acadêmica dos alunos. A partir de um compromisso efetivo com a inclusão, com a equidade e com a criação de condições adequadas para o sucesso acadêmico será possível que os impactos negativos da evasão sejam revertidos de modo a se

assegurar um ambiente de Ensino Superior mais inclusivo e de qualidade educacional socialmente referenciada, entendida como uma das condições para a emancipação do ser humano (Brzezinski, 2005).

Deste modo, verifica-se que as políticas focadas apenas no acesso ao Ensino Superior, embora necessárias, não são suficientes para uma democratização real e efetiva deste nível de ensino. É fundamental implementar ações complementares que assegurem as condições necessárias para a permanência e o sucesso dos estudantes de forma eficaz.

2.4 O PDI como instrumento de planejamento estratégico nas IES

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) surge, no cenário da Educação Superior, pela necessidade de formulação de planejamento estratégico e instrumento avaliativo para as IES, constituindo-se como um instrumento de gestão e também como um requisito legal para o credenciamento de Instituições Públicas de Ensino Superior. Devido à natureza crítica das informações que contém, o PDI é considerado um documento de alta importância estratégica. Por essa razão, as instituições de Ensino Superior estão continuamente trabalhando para aperfeiçoá-lo e atualizá-lo, conforme observado por Dal Magro (2012).

Com a edição da Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelece a Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o PDI foi introduzido no âmbito das IES como parte integrante do processo avaliativo de planejamento estratégico (Brasil, 2004), sendo um elemento indispensável para a garantia da transparência e da prestação de contas de uma IES.

Elaborado para um período de 5 (cinco) anos, o documento deve identificar a Instituição de Ensino Superior no que diz respeito à sua “filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (Sant’ana, 2017, p. 11).

As instituições devem fornecer informações sobre a quantidade de vagas disponíveis, o tamanho das turmas, o horário de funcionamento e o tipo de regime de matrícula para seus cursos. Adicionalmente, precisam informar sobre a situação atual dos cursos, incluindo o planejamento de expansão durante a vigência do PDI (Dal Magro, 2012).

Cabe salientar que o Parecer CNE/CES 1366/2001 (Brasil, 2001b), revogado em 2004, já destacava que todas as IES deveriam elaborar seu PDI, o que o tornava elemento fundamental na Política do Ensino Superior brasileira, além de reforçar a importância do PDI para determinar a missão de cada instituição bem como suas estratégias para atingir metas e objetivos. Com a Lei n. 10.861/2004 verificou-se a integração do PDI ao SINAES, o que reflete uma abordagem mais sistêmica e orientada para resultados, uma vez que o PDI define os objetivos, metas e estratégias de cada instituição, alinhando-as com as diretrizes e políticas educacionais estabelecidas pelo governo. Assim, as IES são incentivadas a desenvolverem planos mais sólidos e coerentes com as demandas da sociedade e do próprio sistema educacional.

Ainda, percebe-se que a inclusão do PDI como parte integrante do processo avaliativo do SINAES não apenas fortalece a cultura de planejamento estratégico nas IES, mas também contribui para a melhoria contínua da qualidade do Ensino Superior no Brasil, ao promover uma gestão mais eficiente e orientada para resultados.

Desta forma, o PDI se consolida como um instrumento estratégico fundamental para o planejamento e a gestão das instituições, norteando suas ações de expansão e desenvolvimento em consonância com as políticas públicas vigentes.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é de fundamental importância para uma universidade federal, pois serve como um guia estratégico que orienta todas as suas atividades e decisões ao longo de um período determinado. O PDI define a missão, a visão, os valores e os objetivos estratégicos da instituição, estabelecendo metas claras e ações concretas para o seu desenvolvimento. Ele abrange áreas essenciais como ensino, pesquisa, extensão, infraestrutura, gestão e governança, permitindo que a universidade alinhe suas práticas às demandas sociais e às políticas públicas de educação superior. Em suma, o PDI pode ser compreendido como um elemento central para o planejamento e a sustentabilidade da universidade, assegurando que ela cumpra sua missão educativa e social de maneira integrada e coerente.

O PDI assume um papel fundamental como instrumento de gestão estratégica, particularmente no contexto da UFSB, onde atua como elemento integrador das diversas atividades e áreas de atuação universitária. Sua importância se manifesta especialmente na gestão do ensino de graduação, estabelecendo objetivos estratégicos cruciais como a consolidação e ampliação do ensino, o combate

à retenção e evasão, e a implementação de programas de acompanhamento tanto para estudantes ativos quanto para egressos. Ao promover uma gestão mais eficiente, transparente e orientada para resultados, o PDI se torna um mecanismo valioso para o acompanhamento e a avaliação do desempenho institucional, permitindo a identificação de áreas que necessitam de aprimoramento e a implementação de medidas corretivas. Além disso, o PDI incentiva as instituições a adotarem uma abordagem estratégica, contribuindo para o alcance de suas metas.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o delineamento dos procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, são aqui caracterizados o local da pesquisa, o objeto de estudo, como se deu a estruturação da pesquisa quanto aos objetivos, coleta dos dados, tratamento e análise dos mesmos, com vistas a responder aos objetivos traçados e extrair considerações finais e recomendações aplicáveis ao contexto da UFSB.

3.1 Caracterização do local de pesquisa

O lócus desta pesquisa é a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), criada por meio da Lei n. 12.818/2013, estabelecida em importantes regiões do Sul do Estado da Bahia, com Reitoria em Itabuna e campi nas cidades de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas (UFSB, 2014). A Comissão de Implantação da UFSB foi instituída pelo Ministro da Educação por meio da Portaria SESu/MEC n. 108/2012. Ampliada com a inclusão de representantes das instituições parceiras e consultores voluntários *ad hoc*, a referida comissão cumpriu suas atribuições por meio de uma série de reuniões de trabalho realizadas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), instituição tutora do processo de formação da UFSB.

Conforme estabelecido em sua Carta de Fundação (UFSB, 2013), a UFSB tem como razão de ser: disseminar conhecimentos e técnicas nas áreas de ciências, humanas, artes, culturas e tecnologias, incentivando a eficiência acadêmica e o pensamento crítico-reflexivo; proporcionar formação acadêmica e profissionalizante em diferentes campos do saber, nos níveis de graduação e pós-graduação, educando para a responsabilidade socioambiental e visando o desenvolvimento humano com ética, sustentabilidade e justiça. Além disto, cabe à UFSB promover a extensão universitária, compartilhando inovações e benefícios da pesquisa em intercâmbio com diversos setores da sociedade, colaborando para o desenvolvimento em âmbito local, regional, nacional e global. A universidade também deve fomentar a paz, equidade, solidariedade e aproximação entre pessoas, povos e nações, opondo-se a violências, preconceitos, intolerâncias e segregação.

A Universidade realiza suas atividades fundamentadas nos princípios da: I – eficiência acadêmica, traduzida na busca contínua por qualidade e uso otimizado de recursos públicos, coletivos e naturais; II – integração social, defendendo equidade no

acesso à educação para construir uma sociedade mais justa e feliz; III – compromisso com a educação pública, colaborando para superar deficiências na educação básica; IV – compromisso com o desenvolvimento regional sustentável em suas múltiplas dimensões (UFSB, 2013).

Quanto à estrutura organizacional, a UFSB é composta por Conselhos Superiores, Reitoria, Unidades Universitárias, Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI) e órgãos complementares. A Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários é formada por núcleos acadêmicos descentralizados destinados à oferta de programas de formação geral e outras atividades de ensino, extensão e pesquisa fora dos campi-sedes. Atualmente os Cunis estão distribuídos nos municípios de Ilhéus, Itabuna, Coaraci, Ibicaraí, Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Eunápolis, Teixeira de Freitas, Itamaraju, Nova Viçosa.

Figura 3 – Área de atuação da UFSB



Fonte: UFSB (2022)

A instituição adota o regime de ciclos de formação, conforme estabelecido no Art. 29 de seu Estatuto. O Primeiro Ciclo visa promover “estudos gerais, não

profissionalizantes, com visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política e acolhimento à diversidade, respeitando a comunidade como detentora de saberes fundamentais” (UFSB, 2013, p. 34). Neste ciclo, são oferecidos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e as Licenciaturas Interdisciplinares (LI). O Segundo Ciclo abrange cursos de formação profissional específica em nível de graduação. Já o Terceiro Ciclo corresponde aos cursos de pós-graduação *strictu sensu*, compreendendo Mestrados e Doutorados Acadêmicos e Profissionais.

O Bacharelado Interdisciplinar (BI) consiste em um curso de graduação para formação geral e não profissionalizante, com estrutura modular, progressiva e flexível, ofertado em grandes áreas de conhecimento. Já a Licenciatura Interdisciplinar (LI) corresponde a um curso de formação de professores para atuação no ensino básico, integrando grandes áreas de conhecimento.

As atividades acadêmicas da UFSB foram iniciadas em 2014 com a oferta de 27 cursos de graduação, sendo 4 bacharelados interdisciplinares e 5 Licenciaturas interdisciplinares replicados nos três campi. Em 2018 teve início a oferta dos cursos não interdisciplinares. Dados da instituição mostram que, em 2020 foram criados 12 novos cursos de graduação (UFSB, 2021), atingindo o total de 52 cursos em atividade, contudo, com um processo de reestruturação ocorrido em 2020, alguns cursos foram descontinuados.

Como apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024, da UFSB, a oferta de cursos com perfis semelhantes tem sido incompatível com as necessidades da região, gerando distorções, como a duplicação de cursos com pouca procura já existentes em outras instituições públicas de ensino nos territórios de sua abrangência, enquanto outros cursos não podem ser abertos devido ao excesso de encargos dos/as docentes e, sobretudo, à dispersão das especialidades nos três campi, revelando uma falta de planejamento adequado em sua oferta de cursos (UFSB, 2019). Assim, em 2023 foram ofertados 47 cursos de graduação, considerando os cursos interdisciplinares e os profissionalizantes (UFSB, 2023b). Além disto, a instituição oferta 15 cursos de pós-graduação, sendo 5 especializações, 8 mestrados e 2 doutorados (UFSB, 2022).

A UFSB se encontra ainda em processo de expansão e de consolidação da estrutura planejada em seu projeto de criação. A proposta de crescimento do Ensino Superior na região alinha-se às metas vindas do Plano Nacional da Educação

(PNE/2014-2024) no que concerne à necessidade de ampliação do acesso ao Ensino Superior público, da qual faz parte um planejamento que envolve vários aspectos, operacionais e de viabilidade econômica, a ampliação da rede de ensino pela criação de novos cursos e a otimização da infraestrutura física disponível e projetada da universidade (UFSB, 2019).

3.2 Objeto de estudo

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) estabelece dois objetivos estratégicos centrais para a temática “Ensino”: a) “Consolidar e ampliar o Ensino de Graduação” e b) “Promover a redução dos índices de retenção e evasão nos cursos de graduação”. Para alcançar estes objetivos, o documento define uma série de indicadores a serem monitorados, como número de cursos, vagas oferecidas, ingressantes, alunos matriculados, alunos concluintes, docentes, índice de concluintes por ingressante, índice de evasão e retenção nos cursos de graduação, além de indicadores relacionados a programas de acompanhamento acadêmico e ações para contenção da evasão e retenção.

A Figura 4 mostra as metas e indicadores estabelecidos para os anos de 2020 a 2024, com o objetivo de melhorar a qualidade e eficiência do ensino de graduação e promover a redução dos índices de retenção e evasão nos cursos, no âmbito da UFSB.

Figura 4 – Indicadores de ampliação da graduação e permanência estudantil

| TEMA ESTRATÉGICO – ENSINO | | | | | | |
|--|-----------------|------|------|------|------|------|
| OBJETIVO ESTRATÉGICO 01: Consolidar e ampliar o Ensino de Graduação | | | | | | |
| INDICADORES | METAS | | | | | |
| | ANO BASE(2019) | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
| Número de cursos | 41 | 52 | 52 | 52 | 52 | 51 |
| Número de vagas oferecidas | 1897 | 2000 | 2340 | 2400 | 2480 | 2560 |
| Número de ingressantes | 1155 | 1650 | 2220 | 2350 | 2430 | 2510 |
| Número de Alunos Matriculados | 4336 | 4311 | 5664 | 6891 | 7982 | 8973 |
| Número de Alunos Concluintes na Graduação | 244 | 350 | 500 | 650 | 800 | 900 |
| Número de Docentes | 326 | 383 | 405 | 417 | 433 | 445 |
| Índice de Concluintes por Ingressantes | 21% | 21% | 23% | 28% | 33% | 36% |
| OBJETIVO ESTRATÉGICO 02: Promover a redução dos índices de retenção e evasão nos cursos de graduação | | | | | | |
| INDICADORES | METAS | | | | | |
| | ANO BASE (2019) | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
| Índice de evasão nos cursos de graduação | 33% | 12% | 11% | 10% | 9% | 9% |
| Índice de retenção nos cursos | 55% | 30% | 20% | 18% | 15% | 10% |
| Número de programa de acompanhamento acadêmico | 0 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Número de programas ações criadas para redução da evasão e retenção | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Fonte: UFSB (2019)

O aumento do número de cursos, vagas oferecidas e ingressantes, assim como a redução dos índices de evasão e retenção, são mecanismos interligados para elevar a taxa de matriculados nos cursos de graduação da instituição, mantendo-os regularmente matriculados até o fim da trajetória acadêmica.

Neste contexto, o presente estudo tem como objeto a análise dos desafios enfrentados pela UFSB para atingir as metas para o ensino de graduação estabelecidas em seu PDI 2020-2024, com foco nos indicadores de retenção e evasão nos cursos de graduação presenciais, oferecidos em todos os campi localizados nos territórios do sul do estado da Bahia. O recorte temporal da análise abrangeu o período de 2020 a 2023, visto que 2020 foi o primeiro ano de execução do PDI e o ano de 2023 consolida um exercício completo, pois a análise se dá em meados de 2024.

Assim, foram investigados os índices de evasão e retenção nos diferentes cursos de graduação presenciais da UFSB entre 2020 e 2023. Em seguida, buscou-se identificar os fatores que influenciam nestes indicadores e dificultam o alcance das metas estabelecidas no PDI 2020-2024 voltadas para a consolidação e ampliação da graduação, assim como a permanência dos estudantes no ensino de graduação.

3.3 Tipo de pesquisa

A pesquisa possui abordagem quali-quantitativa aplicada, com estratégia de investigação descritiva e de caráter documental. A investigação de métodos mistos representa uma abordagem investigativa que integra perspectivas qualitativas e quantitativas. Essa abordagem não se restringe à simples coleta e análise de dados de naturezas distintas, mas envolve a aplicação conjunta e sinérgica de técnicas qualitativas e quantitativas, de modo que a força global de um estudo seja maior que as potencialidades individuais de cada abordagem isolada (Creswell, 2009).

Conforme Creswell (2009), o processo da pesquisa qualitativa envolve questões e procedimentos emergentes, análise de dados construída indutivamente de particularidades para temas gerais, e o pesquisador fazendo interpretações sobre o significado dos dados. Assim, “os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance” (Tuzzo e Braga, 2016, p.142).

Na pesquisa quantitativa o problema é melhor abordado por meio da compreensão de quais fatores ou variáveis influenciam um resultado e a compreensão dos fatores que explicam ou se relacionam com um resultado ajuda o investigador a melhor compreender e explicar o problema (Creswell, 2009).

Diferente da pesquisa básica, que possui como objetivo principal saber mais sobre um fenômeno, a pesquisa aplicada é realizada para melhorar a qualidade da prática de uma determinada situação. Conforme Merriam (2015), pesquisadores de ciências sociais aplicadas geralmente estão interessados em falar para um público diferente daquele dos pesquisadores básicos. Eles esperam que seu trabalho seja usado por administradores e formuladores de políticas para melhorar a maneira como as coisas são feitas.

A pesquisa aplicada é frequentemente conduzida por pessoas interessadas em facilitar a mudança em seu trabalho. Os resultados e o desenrolar do processo são documentados continuamente, tornando aparente o processo de encontrar as soluções mais eficazes para problemas baseados na prática (Merriam, 2015).

Seu aspecto descritivo se dá pelo fato de o projeto pretender explorar o microcenário brasileiro das políticas públicas para o Ensino Superior, visando descrever os índices de evasão e retenção nos cursos de graduação presenciais da UFSB, caracterizando estes fenômenos dentro da instituição durante o período analisado. Além de buscar estabelecer relações entre estes índices e os fatores que possam influenciá-los. Conforme Gil (1999), a pesquisa descritiva visa descrever as características de uma população ou fenômeno específico, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Este tipo de pesquisa, segundo Selltiz, *et al.* (1965), busca detalhar uma situação particular, permitindo desvendar a relação entre os eventos. Portanto destina-se a descrever sistematicamente os fatos e as características de um determinado fenômeno ou as relações entre eventos e fenômenos.

3.4 Coleta e análise dos dados

Quanto aos instrumentos para coleta de informações e dados, foi realizada pesquisa documental, que viabiliza o acesso a fontes previamente definidas. Conforme Vergara (1997, p.46), “a investigação documental é aquela realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer

natureza, ou com pessoas: editais, manuais, registros, anais, memorandos, circulares, etc.”.

Esta técnica permite acessar, interpretar e analisar sistematicamente os conteúdos destes documentos, extraindo considerações relevantes. Conforme Lüdke e André (1986, p. 38), a pesquisa documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A pesquisa envolveu a análise de documentos institucionais da UFSB, como o PDI, resoluções internas, dados de registros acadêmicos e relatórios institucionais. Para o desenvolvimento do estudo foi realizado um exame abrangente dos documentos, o que possibilitou uma visão detalhada dos desafios enfrentados pela UFSB. Para o alcance dos objetivos da pesquisa foram articulados procedimentos que incluíram a verificação do cumprimento das metas dos indicadores de ingresso, matrícula e conclusão no período de 2020-2023; o cálculo dos índices de evasão e retenção; a discriminação dos dados por curso; a identificação dos cursos com altas taxas de evasão e retenção; e o estudo de perfil de estudantes evadidos e retidos, identificando áreas que mais demandam intervenções.

Gil (1999) ressalta que a natureza dos dados disponíveis em fontes documentais de registros estatísticos depende dos objetivos da entidade responsável por coletá-los e organizá-los. Embora a obtenção de dados a partir destes registros seja geralmente mais simples do que por meio de procedimentos diretos, exige um planejamento cuidadoso por parte do pesquisador. É necessário um plano de pesquisa bem elaborado, que esclareça claramente a natureza dos dados a serem obtidos. Além disto, o pesquisador precisa ter a capacidade de identificar as fontes adequadas, capazes de fornecer dados significativos para os propósitos do estudo em questão.

Quanto a diversificação de fontes, Guba e Lincoln (1981) definem a pesquisa documental como sendo um intenso e amplo exame de diversos materiais, que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares, sendo essa busca feita por meio de documentos. Este representa, portanto, um método indispensável diante das fontes de informação disponíveis.

Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdos, que possui como objetivo “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão deste

conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1997, p. 46). A Análise de Conteúdos pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1997, p. 42)

Quanto à essência da Análise de Conteúdo, Silva e Fossá (2015), esclarecem que o tratamento e interpretação consiste em captar os conteúdos latentes contidos no material de estudo. A análise comparativa é realizada por meio da justaposição das diversas categorias contidas em cada análise, fazendo destacar os aspectos que se assemelham e que se divergem.

Esta análise permitiu organizar e categorizar os dados coletados, buscando captar os conteúdos latentes e fazer inferências. Foram criadas categorias de análise para agrupar informações semelhantes ou divergentes entre os perfis analisados, o que permitiu a comparação entre os grupos de evadidos/não evadidos e retidos/não retidos, e a identificação de tendências e possíveis fatores associados à evasão/retenção. A análise comparativa por justaposição de categorias, conforme orientam Silva e Fossá (2015), permitiu captar conteúdos implícitos nos dados e fazer inferências sobre os fatores que influenciam os índices problemáticos na instituição.

Pretendeu-se, por fim, analisar os desafios da UFSB quanto ao cumprimento das metas para o ensino da graduação estabelecidas no PDI, explorando opções de estratégias para enfrentar os fatores identificados como influenciadores dos índices de evasão e retenção nos cursos. Ao final desta investigação apresenta-se um plano de ação, elaborado com vistas à melhoria da permanência e evasão nos cursos, como subsídio para as políticas institucionais e alcance das metas estabelecidas no PDI da UFSB.

3.5 Encaminhamentos metodológicos

A trajetória metodológica proposta foi estruturada com o intento de alcançar o objetivo geral deste estudo: analisar os desafios enfrentados pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) na consecução das metas estipuladas para o ensino de graduação no período de 2020 a 2024, conforme delineado no Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), com ênfase na identificação e compreensão dos fatores que influenciam a retenção e evasão dos acadêmicos.

Para atingir os objetivos específicos, planejou-se desenvolver os seguintes encaminhamentos:

Objetivo específico a) descrever o macrocontexto brasileiro das políticas públicas para o Ensino Superior.

Para este objetivo foram efetuadas consultas nas bases de dados *Scielo* e *Web of Science* visando à revisão de literatura. Foram buscados trabalhos a partir das palavras-chave Ensino Superior, Planejamento Estratégico e Permanência. Adicionalmente, examinaram-se referências bibliográficas de publicações pré-selecionadas, visando complementar os estudos citados nos artigos avaliados inicialmente. A seleção dos artigos foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos, identificando aqueles que atendiam aos critérios de inclusão. As principais informações e conceitos foram documentados em arquivo, servindo como base para a construção do referencial teórico.

Objetivo específico b) Reconhecer o cenário atual da UFSB em relação as metas estratégicas estabelecidas no PDI 2020-2024 para o ensino de graduação, especialmente os indicadores de permanência estudantil;

A investigação do que já foi alcançado em relação às metas do PDI e o que ainda precisa ser implementado possibilitou um diagnóstico claro dos avanços e lacunas em relação aos objetivos traçados pela instituição para os cursos de graduação. Para o alcance deste objetivo foi verificado o estágio atual de cumprimento das metas para os indicadores de número de ingressantes, número de alunos matriculados, número de alunos concluintes, índice de evasão nos cursos de graduação e índice de retenção nos cursos, referente ao período abrangido pelo PDI. Para os dois últimos, foram discriminados os dados por curso, visando comparar os indicadores entre os cursos.

Os indicadores de ingresso, matrícula e conclusão estão diretamente relacionados às metas de permanência e conclusão dos estudantes estabelecidas no PDI. Acompanhar a evolução destes números é fundamental para entender o cenário geral da instituição e como os índices de evasão e retenção impactam nos resultados finais.

Os dados de ingressantes, de alunos matriculados e de alunos concluintes foram reunidos a partir de resultados de processos seletivos e relatório originado do

sistema acadêmico. Estes permitiram calcular o índice de evasão nos cursos de graduação, considerando como evadido o aluno que, por qualquer que seja o motivo, teve o vínculo de matrícula no curso perdido, ou seja, cancelado. O índice de retenção nos cursos foi calculado comparando-se o prazo máximo de conclusão de curso e o período letivo atual, considerando o prazo para conclusão estabelecido no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Objetivo específico c) Caracterizar o perfil dos discentes da graduação com vistas a identificação das variáveis associadas à retenção e evasão acadêmica nos diferentes cursos.

Para o alcance deste objetivo, a partir dos índices verificados na etapa anterior, selecionou-se uma amostra de dez cursos, formada por aqueles que obtiveram os índices mais altos de evasão e retenção. Foram comparados os dados de perfil dos estudantes evadidos em relação à cada uma das variáveis escolhidas, sendo realizado o mesmo processo para análise de retenção, na busca pela identificação de tendências e fatores determinantes relacionados a esses fenômenos. Posteriormente, os resultados foram comparados às políticas e metas de permanência estudantil propostas no PDI da UFSB, com o objetivo de verificar se as propostas existentes contemplam as necessidades evidenciadas pela análise quantitativa.

As informações de forma de ingresso, turno do curso, nota de ingresso, opção de curso, tipo de escola do Ensino Médio, gênero, idade e formação anterior foram coletadas dos registros de ingresso dos acadêmicos. As informações de renda foram coletadas na página do cadastro Proaf, vinculada ao Setor de Assistência Estudantil, e nos registros de ingresso dos acadêmicos, à partir das modalidades de ingresso destinadas à pessoas de baixa renda. O coeficiente de rendimento acadêmico foi extraído do sistema de registro acadêmico. A análise abrangeu o período de 2014 a 2023, período que constitui a base de dados dos estudantes da instituição.

Essas variáveis foram selecionadas por estarem relacionadas a fatores que comumente têm impacto na trajetória e permanência dos estudantes no Ensino Superior. Elas captam características e condições dos estudantes que tendem a afetar as chances de evasão e retenção nos cursos de graduação. Os dados foram sistematicamente organizados e tratados no software de tabulação de dados Microsoft Excel, contendo todas as variáveis estudadas. As informações resultantes foram cuidadosamente analisadas, buscando identificar padrões, tendências e relações relevantes para o estudo.

Como forma de identificar quais variáveis estão significativamente relacionadas à evasão e retenção, e merecem análise aprofundada, foram realizados testes estatísticos descritivos por meio do teste qui-quadrado e do coeficiente V de Cramer, por meio do software estatístico SPSS. Segundo Fávero e Belfiore (2017), a análise bivariada tem como objetivo estudar as relações (associações para variáveis qualitativas e correlações para variáveis quantitativas) entre duas variáveis.

O teste qui-quadrado é uma técnica não paramétrica que avalia se há associação ou relação de dependência entre duas variáveis categóricas, partindo da hipótese de que não há associação entre as variáveis estudadas (hipótese nula). Assim, o teste verificou a independência entre a variável dependente ("evasão" e "retenção") e cada uma das outras variáveis categóricas (forma de ingresso, opção de curso, tipo escola E.M., gênero, etc.).

Para definição de qual variável possui uma associação estatisticamente significativa com a evasão foi adotado nível de significância de 0,05, ou 5%. Quando os valores de significância dos testes são menores que o nível de significância adotado, considerou-se que existe uma associação estatisticamente significativa. Tem-se, portanto, pelo menos 95% de confiança de que existe uma associação real entre as duas variáveis.

Já o coeficiente V de Cramer é uma medida de associação baseada no qui-quadrado, que varia de 0 a 1, com o valor 0 indicando que as variáveis não têm nenhum tipo de associação e o valor 1 revela que elas são perfeitamente associadas. Ele indica a força da relação entre duas variáveis categóricas. Assim, este coeficiente foi utilizado para mensurar a força da relação entre a evasão/retenção com cada uma das variáveis.

Objetivo específico d) propor um plano de ação visando redução das taxas de retenção e evasão nos cursos, como subsídio para as políticas institucionais e alcance das metas estabelecidas no PDI da UFSB.

A partir dos dados levantados, elaborou-se plano de ação com recomendações aplicáveis ao contexto da UFSB, contendo conjunto de ações estratégicas para endereçar as fragilidades mapeadas e os fatores críticos identificados. O plano foi estruturado considerando os resultados obtidos nas etapas anteriores da pesquisa, contendo: diagnóstico da situação atual, objetivo para cada recomendação proposta, definição dos responsáveis pela implementação, e detalhamento das ações necessárias. Este plano de ação é apresentado como o

Produto Técnico-Tecnológico resultante deste estudo como subsídio para as políticas da UFSB visando o alcance das metas para o ensino de graduação estabelecidas em seu PDI.

O Quadro 2 resume os encaminhamentos metodológicos propostos para esta investigação acadêmica:

Quadro 2 – Matriz metodológica

| Objetivos Específicos | Fontes e Documentos | Ações Metodológicas para Levantamento e Análise |
|--|--|--|
| a. Descrever o macrocontexto brasileiro das políticas públicas para o Ensino Superior | <ul style="list-style-type: none"> • Artigos científicos das bases Scielo e Web of Science (2014-2024) • Legislação federal sobre Ensino Superior • Documentos e relatórios do MEC • Censo da Educação Superior | <ul style="list-style-type: none"> • Busca sistemática nas bases de dados com as palavras-chave: "Ensino Superior", "Planejamento Estratégico" e "Permanência" • Análise das referências bibliográficas dos artigos selecionados • Seleção de artigos por critérios de inclusão via leitura de títulos e resumos • Fichamento e categorização dos principais conceitos e informações |
| b. Reconhecer o cenário atual da UFSB em relação as metas estratégicas estabelecidas no PDI 2020-2024 para o ensino de graduação, especialmente os indicadores de permanência estudantil | <ul style="list-style-type: none"> • PDI UFSB 2020-2024 • Editais de processos seletivos (2020-2023) • Registros do sistema acadêmico • Projetos Pedagógicos dos Cursos • Relatórios de Gestão • Resoluções internas sobre permanência | <ul style="list-style-type: none"> • Coleta de dados quantitativos sobre ingressantes, matriculados e concluintes • Cálculo dos índices de evasão e retenção por curso • Análise comparativa entre metas do PDI e resultados alcançados • Tabulação e análise estatística descritiva dos dados • Elaboração de séries históricas dos indicadores |
| c. Caracterizar o perfil dos discentes da graduação com vistas a identificação das variáveis associadas à retenção e evasão acadêmica nos diferentes cursos | <ul style="list-style-type: none"> • Registros de ingresso dos estudantes • Cadastros do setor de assistência estudantil • Registros de matrícula • Dados do sistema acadêmico sobre desempenho | <ul style="list-style-type: none"> • Seleção dos 10 cursos com maiores índices de evasão/retenção • Coleta de dados de perfil (forma de ingresso, turno, nota, renda etc.) • Organização dos dados em planilha Excel • Análise estatística via SPSS (qui-quadrado e V de Cramer) • Análise comparativa entre grupos de evadidos/não evadidos e retidos/não retidos • Identificação de padrões e tendências |
| d. Propor um plano de ação visando redução das taxas de retenção e evasão nos cursos, como subsídio para as políticas institucionais e alcance das metas estabelecidas no PDI da UFSB | <ul style="list-style-type: none"> • Resultados das análises anteriores • Literatura sobre boas práticas de permanência | <ul style="list-style-type: none"> • Sistematização dos resultados das etapas anteriores • Diagnóstico situacional • Definição de objetivo para cada fragilidade identificada • Proposição de ações estratégicas • Estruturação do plano em formato de produto técnico-tecnológico |

Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

A partir destes pressupostos e encaminhamentos, a investigação foi desenvolvida, sendo que no capítulo a seguir são apresentadas as análises, pautadas nos dados coletados.

4 ANÁLISE SITUACIONAL

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) estabeleceu metas desafiadoras para crescimento e consolidação dos cursos de graduação, bem como para redução dos índices de evasão e retenção estudantil. Esses objetivos são fundamentais para orientar os esforços da instituição na melhoria contínua da qualidade do ensino e na formação de profissionais qualificados.

Neste capítulo, os dados coletados são analisados, com vistas a um diagnóstico do desempenho da instituição em relação a essas metas, até o momento. Adicionalmente, este capítulo se propõe a identificar e analisar os fatores que influenciam a retenção e evasão acadêmica nos diferentes cursos ofertados pela UFSB. Esta análise aprofundada busca fornecer informações relevantes para o desenvolvimento de estratégias eficazes de permanência estudantil.

4.1 Metas de ampliação e consolidação da graduação

É importante destacar que, durante a formulação do primeiro PDI da UFSB (2020-2024), a instituição já estava empenhada em estratégias para ampliar a oferta de graduação. Estas estratégias, delineadas no Plano Orientador – documento que guiou o processo de implantação da instituição entre 2014 e 2019 – incluíam a criação de novos cursos, a expansão da rede de escolas estaduais conveniadas e o aumento dos espaços físicos nos *campi*, além da reestruturação de alguns cursos existentes (UFSB, 2019a).

O PDI da UFSB estabelece que a expansão da oferta de vagas para o período de 2020 a 2024 estaria condicionada a diversos fatores. Entre eles, destacam-se a conclusão de obras de infraestrutura, a aprovação de novas vagas para concursos públicos de servidores docentes e técnico-administrativos, e o aumento dos recursos financeiros para custeio e investimento. Adicionalmente, a criação de novos cursos dependeria da reestruturação das unidades acadêmicas e dos cursos de primeiro ciclo. Esta reestruturação foi apresentada à comunidade acadêmica em março de 2019, discutida ao longo daquele ano, com previsão de conclusão no primeiro semestre de 2020 (UFSB, 2019a).

As metas estabelecidas no PDI 2020-2024 para o objetivo estratégico de consolidação e ampliação da Graduação estão apresentadas na Tabela 1:

Tabela 1 – Metas de ampliação e consolidação da Graduação

| INDICADOR | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| N. de cursos | 52 | 52 | 52 | 52 | 51 |
| Vagas oferecidas | 2000 | 2340 | 2400 | 2480 | 2560 |
| Ingressantes | 1650 | 2220 | 2350 | 2430 | 2510 |
| Matriculados | 4311 | 5664 | 6891 | 7982 | 8973 |
| Concluintes | 350 | 500 | 650 | 800 | 900 |
| N. docentes | 383 | 405 | 417 | 433 | 445 |
| Índice Concluintes/Ingressantes | 21% | 23% | 28% | 33% | 36% |

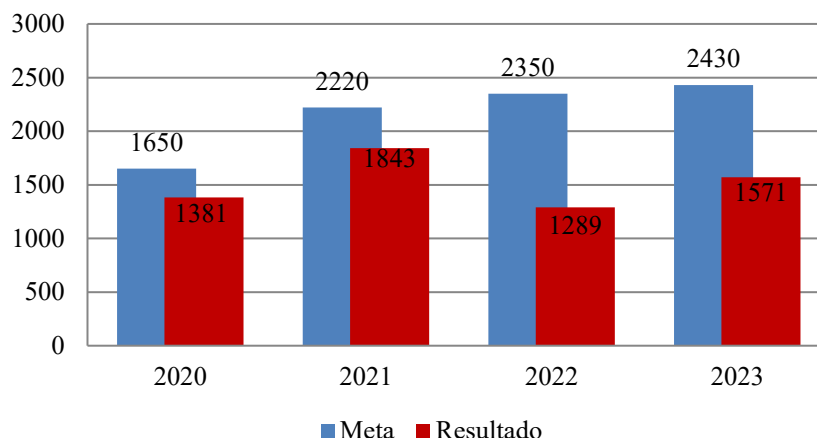
Fonte: UFSB (2019)

A ampliação prevista para os cursos de graduação almejava fortalecer os Centros de Formação da UFSB e suas áreas de atuação. Assim, ainda em 2019, foram cogitados vinte e sete possíveis cursos de segundo ciclo – cursos de graduação profissional – dos quais foram selecionados doze para serem implantados nos anos seguintes.

A proposta de reestruturação buscou rever metas estipuladas pela instituição no momento de sua implantação, considerando o histórico dos resultados obtidos, como apresentado abaixo:

A oferta de cursos de perfis iguais tem se mostrado incompatível com as necessidades da região, produzindo, dentre outras distorções, a oferta de cursos de baixa demanda já existentes em outras instituições públicas de ensino nos territórios de sua abrangência, enquanto outros cursos não podem ser abertos devido ao excesso de encargos dos/as docentes e, sobretudo, à dispersão das especialidades nos três campi, revelando um planejamento inadequado em sua oferta de cursos. (UFSB, 2019, p. 89)

Em 2020 a universidade criou 12 novos cursos (UFSB, 2021), atingindo o total de 52 cursos de graduação em atividade. Contudo, com o processo de reestruturação das unidades acadêmicas naquele mesmo ano, alguns cursos foram descontinuados. Os dados de ingressantes expõem uma grande variação ao longo do período analisado. Em 2020, a instituição ficou bem aquém da meta estabelecida, com apenas 1381 ingressantes contra 1650 planejados (Gráfico 3).

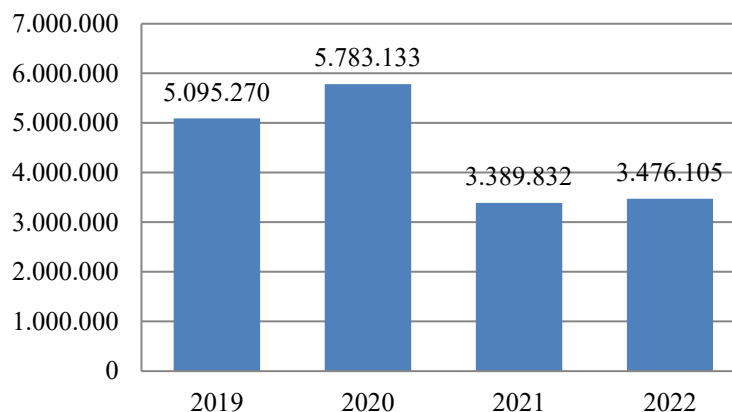
Gráfico 3 – Número de ingressantes/planejamento na UFSB, entre 2020-2024

Fonte: UFSB (2023a). Elaborado pelo autor (2024)

Em relação aos ingressos na instituição em 2021, foi evidenciado um crescimento considerável, quando o número de 1.843 ingressantes superou a meta de 1.650 do ano anterior e ficou mais próximo da meta estipulada de 2020 para 2021. Porém, em 2022, em sentido oposto ao que ocorreu com a oferta de vagas, o número de ingressantes decaiu para 1.289, muito abaixo do esperado para aquele ano.

Em 2023, constatou-se uma retomada, atingindo 1.588 ingressantes, mas ainda abaixo do desejado para o período. Estes dados sugerem dificuldades da UFSB em atingir e manter um crescimento consistente no número de novos ingressantes nos cursos de graduação.

As variações observadas podem estar relacionadas aos impactos da pandemia de COVID-19 e também às mudanças na demanda do Enem. A queda, em 2022, coincide com a redução no número de inscritos no Enem em 2021, provavelmente devido às dificuldades enfrentadas pelos estudantes com o ensino remoto naquele período, conforme exposto no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Inscritos Enem – 2019 a 2022

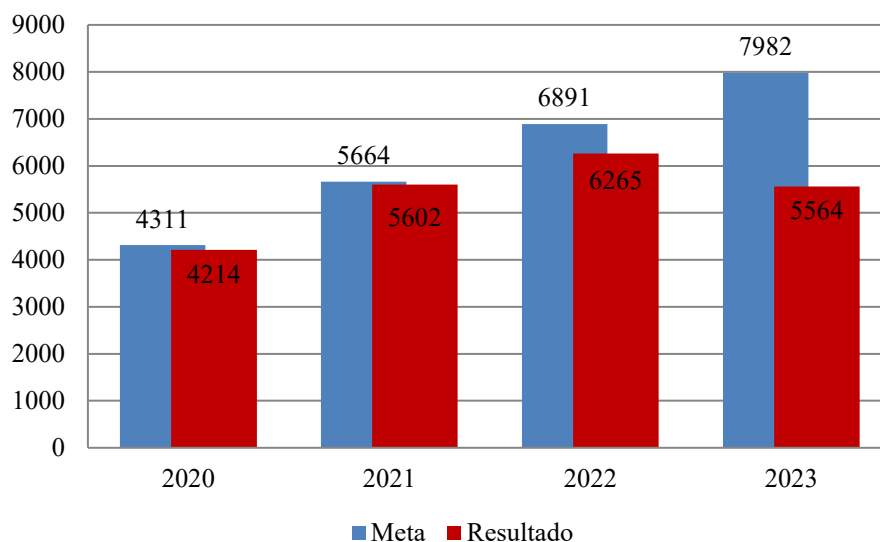
Fonte: Brasil (2023c)

Analisando a demanda pelo Enem dos últimos anos, cuja nota é utilizada para ingresso na maioria dos processos seletivos de ingresso das IES públicas, observa-se uma tendência nos dados do ano base do Enem muito próxima à encontrada nos dados de ingressantes no contexto da UFSB. Em 2021, houve uma significativa redução no número de inscritos na IES analisada, o que faz considerar que o fechamento das escolas e a dificuldade dos estudantes em acompanhar as aulas de forma online durante a pandemia impactaram diretamente a quantidade de inscritos, que, por conseguinte, influenciou no número de alunos que ingressaram na UFSB em 2022.

Conforme Robbins (2020), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) informou que, ainda em março de 2020, 22 países anunciaram ou iniciaram o fechamento de escolas para impedir a propagação do novo coronavírus, que afetou mais de 290 milhões de estudantes em todo o mundo.

Tal análise é relevante, pois evidencia como o cenário causado pela pandemia pode ter impactado nas estratégias educacionais das instituições, assim como nas metas e políticas da UFSB para a sua rede de ensino.

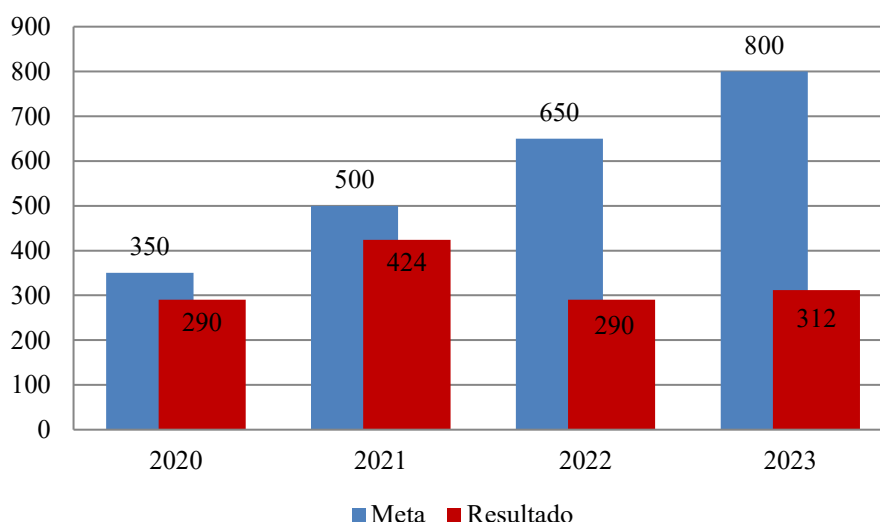
Assim como no número de ingressantes, o número de matriculados na UFSB apresentou oscilações em relação às metas estabelecidas em seu PDI. Em 2020 e 2021, os valores ficaram próximos das metas, porém a partir de 2022 houve um distanciamento significativo, como observa-se no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Número de matriculados na UFSB, entre 2020-2023

Fonte: UFSB (2023a). Elaborado pelo autor (2024)

Em 2022, a instituição tinha uma meta de 6891 matriculados, atingindo a quantidade de 6265, uma diferença de 9%. Essa distância aumentou ainda mais em 2023, quando a meta era de 7982 matriculados e o número alcançado foi de apenas 5564, representando um déficit de aproximadamente 30%.

O número de concluintes nos cursos de graduação da UFSB também ficou aquém das metas projetadas no PDI 2020-2024, como demonstrado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Número de concluintes na UFSB, no período 2020-2023

Fonte: UFSB (2023a). Elaborado pelo autor (2024)

Em 2020, a instituição tinha uma meta de 350 concluintes, mas atingiu apenas 290, representando cerca de 83% do previsto. Nos anos seguintes, as metas

estabelecidas também não foram alcançadas, sendo que em 2021, a instituição obteve crescimento de 424 concluintes, contudo, em 2022, o número foi de 290 concluintes, muito abaixo da meta de 650, coincidindo com a queda no número de alunos que entraram no mesmo ano. A situação permaneceu crítica em 2023, quando a UFSB registrou somente 312 concluintes, muito abaixo da meta estipulada em 800 para aquele ano.

Estes dados mostram que, apesar dos esforços de ampliar o número de ingressantes, a UFSB enfrenta desafios para manter os estudantes matriculados até a conclusão do curso, impactando no alcance das metas estabelecidas no PDI 2020-2024 relacionadas ao ensino de graduação.

É possível verificar que as metas de ingressantes foram parcialmente atingidas, com oscilações que parecem estar ligadas a fatores externos, como os impactos da pandemia no ensino médio e no Enem, principal forma de ingresso na instituição. Já os números de matriculados e concluintes mostram um descompasso em relação às metas ao longo de todo o período analisado do PDI. Estes resultados estão diretamente relacionados aos altos índices de evasão e retenção enfrentados pela instituição, conforme será detalhado no próximo tópico.

Uma vez que a expansão deve ser equilibrada com estratégias efetivas para garantir a permanência qualificada dos estudantes até a conclusão de seus cursos, essa relação representa um obstáculo para o atingimento das metas de ampliação e consolidação da graduação na UFSB. Esta situação evidencia um desafio onde o crescimento quantitativo, representado pelo aumento de vagas e cursos, não está sendo acompanhado por uma política efetiva de permanência estudantil, como demonstram os indicadores analisados. Os dados revelam que, apesar do relativo sucesso em atingir as metas de ingresso - mesmo com oscilações causadas por fatores externos como a pandemia e as flutuações do Enem - existe uma disparidade crescente entre o número de ingressantes e concluintes, bem como um distanciamento progressivo das metas de alunos matriculados. Este cenário sugere a necessidade de uma reavaliação estratégica que considere não apenas a expansão numérica, mas também o fortalecimento de programas de assistência estudantil, acompanhamento acadêmico e intervenção precoce em casos de risco de evasão, elementos fundamentais para garantir que o processo de ampliação da universidade seja sustentável e efetivo em sua missão de formação superior.

4.2 Metas de redução da evasão e retenção

Para além da ampliação e consolidação da graduação, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) também se vê impelida à melhoria dos índices voltados à manutenção dos estudantes que ingressam neste nível de ensino.

Conforme abordado na revisão de literatura, o documento divulgado pelo MEC em 1996 (Brasil, 1996) categoriza a evasão em três modalidades distintas: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema. Para este estudo foi utilizada a primeira, sendo a evasão do curso aquela que ocorre quando o estudante se desliga do curso superior em que estava matriculado, por diferentes motivos como abandono, desistência, transferência, reopção de curso ou exclusão por norma institucional. Entende-se aqui, portanto, como estudante evadido, aquele que é desvinculado do curso antes de sua conclusão.

A taxa de evasão, segundo a metodologia empregada pelo FORPLAD, é obtida subtraindo-se o número de matriculados pelo número de ingressantes do ano base, e dividindo-se esse resultado pela diferença entre o número de matriculados e o número de concluintes do ano anterior, como detalhado a seguir.

$$\text{Evasão} = (1 - ((M_p - I_p)/(M_{pa} - C_{pa}))) \times 100$$

Em que:

M_p = número de matriculados

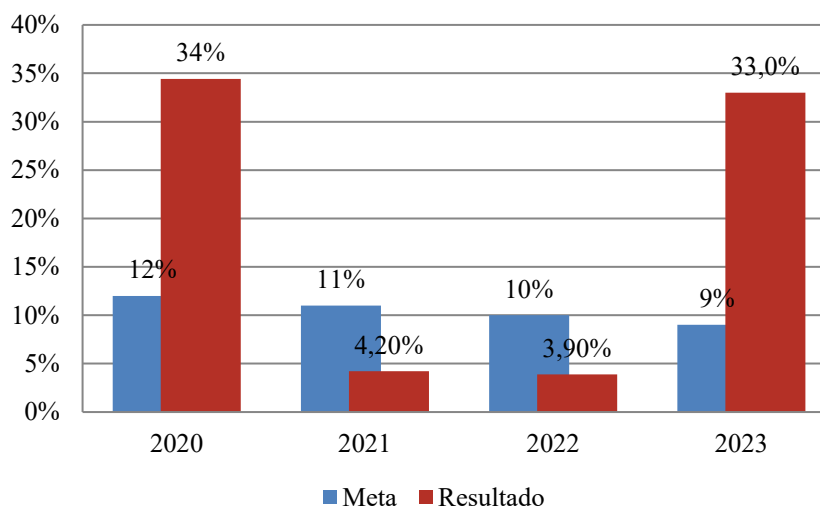
I_p = número de ingressantes no período

M_{pa} = número de matriculados (matrículas ativas) no período anterior

C_{pa} = número de concluintes no período anterior

Por se tratar de uma verificação minuciosa dos indicadores de evasão, objetivando realizar todas as análises viáveis a partir das informações disponíveis, os dados de egressos dos registros acadêmicos da instituição foram tratados. As informações de ingresso e saída foram organizadas de forma a criação de um banco de dados que permitisse aferir as entradas e saídas não apenas da instituição, mas também entre cursos da própria instituição, uma vez que isto possibilita a identificação de tendências de migração entre os cursos e permite verificar quais estudantes não evadiram definitivamente da instituição.

O Gráfico 7 apresenta os índices de evasão da instituição e o comparativo com almejado para o período de 2020 a 2023.

Gráfico 7 – Índice de evasão na UFSB, entre 2020-2023

Fonte: UFSB (2023a). Elaborado pelo autor (2024)

Notam-se algumas divergências consideráveis entre os resultados obtidos e os valores esperados para as taxas de evasão. Em 2020, o percentual de evasão alcançou 34%, consideravelmente superior ao alvo de 12%. Este fato é atribuído ao início do controle de abandono nos cursos de graduação da instituição, na qual foram registrados de uma vez os abandonos dos anos anteriores, o que elevou consideravelmente o índice neste ano (UFSB, 2019b).

Em 2021 e 2022 houve uma redução drástica no índice de evasão da UFSB, ficando abaixo das metas estabelecidas de 11% e 10%, respectivamente. Essa queda acentuada parece ter sido reflexo da falta da efetivação do registro de abandono dos estudantes que deixaram de cursar durante o período da pandemia da COVID-19. Neste período os estudantes puderam deixar de cursar, sem que isto gerasse ônus para seu vínculo com a instituição. Cabe salientar que esta flexibilização foi amparada pela Resolução n. 15/2020 da UFSB, que facultou a matrícula em componentes curriculares e estabeleceu que, durante os períodos letivos ocorridos durante a pandemia, não haveria caracterização de abandono de matrícula para aqueles estudantes que não se matriculassem em componentes curriculares (UFSB, 2020).

No entanto, em 2023, houve um novo pico de evasão, atingindo o índice de 33%, muito acima da meta de 9%. Este aumento é atribuído ao alto número de abandonos verificados na retomada do controle de abandono após a pandemia, quando os registros voltaram a ser efetuados regularmente. Verifica-se que o índice médio de evasão, considerando os quatros anos, foi de quase 19%,

consideravelmente superior à média das metas estabelecidas para o mesmo período, que foi de 10,5%.

A Tabela 2 apresenta a média de evasão por curso entre 2020 e 2023 na UFSB, abrangendo cursos oferecidos em três campi: Campus Sosígenes Costa (CSC) em Porto Seguro, Campus Jorge Amado (CJA) em Itabuna, e Campus Paulo Freire (CPF) em Teixeira de Freitas. Além dos cursos tradicionais, a tabela inclui duas modalidades de formação interdisciplinar: Licenciatura Interdisciplinar (LI) e Bacharelado Interdisciplinar (BI). As Lis são cursos de “formação de docentes para o ensino básico, organizado em grandes áreas ou blocos de conhecimento incluindo suas tecnologias, articulados por uma base cognitiva compartilhada, com estrutura modular, progressiva e flexível” (UFSB, 2014, p. 7), enquanto os Bis são cursos de “graduação plena, com duração mínima de três anos, oferecido em quatro grandes áreas de formação: Ciências, Artes, Humanidades, Saúde” (UFSB, 2014, p. 6).

Tabela 2 – Média de evasão por curso na UFSB, entre 2020 e 2023

| CURSO | CAMPUS | TAXA |
|--|---------------|--------------|
| MEDICINA | CPF | 1,0% |
| MÍDIA E TECNOLOGIA | CJA | 2,7% |
| DIREITO | CSC | 3,6% |
| ENGENHARIA CIVIL | CPF | 5,1% |
| ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL | CJA | 9,0% |
| LI ARTES E SUAS TECNOLOGIAS | CSC | 9,2% |
| PSICOLOGIA | CPF | 9,4% |
| LI ARTES E SUAS TECNOLOGIAS | CPF | 10,0% |
| SOM, IMAGEM E MOVIMENTO | CSC | 10,1% |
| META PDI | | 10,5% |
| LI CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS | CJA | 10,6% |
| LI CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS | CPF | 10,7% |
| LI LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS | CJA | 10,8% |
| LI LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS | CSC | 11,0% |
| LI LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS | CPF | 11,4% |
| ENGENHARIA DE AQUICULTURA E RECURSOS HÍDRICOS | CJA | 11,7% |
| POLÍTICAS PÚBLICAS | CJA | 12,4% |
| LI CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E SUAS TECNOLOGIAS | CSC | 12,6% |
| LI MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS | CSC | 12,9% |
| OCEANOLOGIA | CSC | 13,1% |
| ARTES DO CORPO EM CENA | CSC | 13,2% |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | CSC | 13,7% |
| ENGENHARIA AMBIENTAL E DA SUSTENTABILIDADE | CJA | 13,7% |
| LI ARTES E SUAS TECNOLOGIAS | CJA | 13,9% |
| LI MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS | CJA | 14,4% |
| LI CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS | CSC | 14,5% |
| BIOMEDICINA | CPF | 15,0% |
| LI MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS* | CPF | 15,3% |
| PRODUÇÃO CULTURAL | CJA | 15,9% |
| LI CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS | CJA | 16,4% |
| ENGENHARIA AGRÍCOLA E AMBIENTAL | CJA | 16,6% |
| ANTROPOLOGIA | CSC | 16,7% |

| | | |
|--|-----|-------|
| ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL | CSC | 17,2% |
| LI CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS | CPF | 17,2% |
| BI HUMANIDADES | CPF | 17,7% |
| BI HUMANIDADES | CJA | 20,2% |
| ENGENHARIA FLORESTAL | CJA | 21,4% |
| BI HUMANIDADES | CSC | 22,2% |
| BI CIÊNCIAS | CJA | 22,4% |
| BI CIÊNCIAS | CPF | 22,9% |
| BI CIÊNCIAS | CSC | 23,5% |
| JORNALISMO | CSC | 23,6% |
| ENGENHARIA DE TRANSPORTES E LOGÍSTICA | CJA | 23,6% |
| BI ARTES* | CJA | 25,2% |
| BI SAÚDE* | CJA | 26,7% |
| BI ARTES | CSC | 26,8% |
| BI SAÚDE* | CPF | 26,9% |
| BI ARTES* | CPF | 27,1% |
| MÍDIAS DIGITAIS | CPF | 27,3% |
| HISTÓRIA | CSC | 27,5% |
| BI SAÚDE* | CSC | 27,7% |
| GESTÃO AMBIENTAL | CPF | 28,0% |
| GESTÃO PÚBLICA E SOCIAL | CSC | 28,7% |

*Cursos descontinuados

Fonte: UFSB (2023a). Elaborado pelo autor (2024)

Para a comparação foram removidos dois cursos que tiveram o primeiro ingresso apenas em 2023, não gerando dados suficientes para a análise. Ao analisar a relação entre os cursos, é possível observar uma grande variação nos índices de evasão, com alguns cursos apresentando índices muito acima da meta de 10,5%, enquanto outros se destacam com índices consideravelmente baixos.

Observa-se que apenas 9 cursos (17%) apresentaram índices abaixo do valor médio das metas de evasão, enquanto 44 cursos (83%) registraram índices superiores, indicando que uma parcela significativa dos cursos ainda enfrenta obstáculos para preservar o vínculo dos estudantes.

Os cursos com menores índices de evasão são Medicina (1,0%), Mídia e Tecnologia (2,7%) e Direito (3,6%). Estes cursos parecem ser mais atrativos e ter uma melhor taxa de permanência de alunos. Um destaque é dado às Licenciaturas Interdisciplinares em Artes do Campus Sosígenes Costa e do Campus Paulo Freire, que apesar de seu aspecto abrangente, possuem índice de evasão significativamente baixos em comparação aos demais cursos.

Por outro lado, entre os cursos com os índices de evasão mais altos estão Gestão Pública e Social (28,7%), Gestão Ambiental (28%) e o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do Campus Sosígenes Costa (27,7%). Em boa parte, os

Bacharelados Interdisciplinares enfrentam maiores desafios em manter seus alunos, estando, a maioria destes cursos, mais ao fim da tabela.

Os bacharelados interdisciplinares tendem a apresentar índices de evasão mais altos, possivelmente devido a uma maior abrangência e menor especificidade, o que pode dificultar a identificação dos alunos com a área de estudo. Isto sugere que os cursos mais específicos, com uma área de atuação bem definida e reconhecida, tendem a ter melhores taxas, enquanto os cursos mais abrangentes enfrentam maiores desafios para manter os alunos motivados até o fim do curso.

O cálculo da taxa de retenção na UFSB é realizado utilizando-se o número de matriculados do curso no ano em que a turma deveria ter se formado (li), dividido pelo número de matriculados no ano base (Ma), multiplicado por 100. O ano inicial (i) é calculado subtraindo-se a duração padrão do curso (d) do ano base (a), ou seja, $i = a - d$. A fórmula pode ser expressa da seguinte forma:

$$Retenção = (li / Ma) * 100$$

Em que:

$$i = a - d$$

a = ano base

d = duração padrão do curso

li = matriculados no ano i

Ma = matriculados do ano base

O índice geral de retenção esteve mais próximo dos valores planejados, porém, ainda com margens significativas em alguns anos. Ao analisar a média de retenção por curso entre 2020 e 2023 (Tabela 3), verifica-se que, assim como nos índices de evasão, os cursos descontinuados estão entre os que apresentam os índices mais elevados de retenção, variando de 43,6% a 68,2% de retenção. Este é um fator que indica atraso considerável dos estudantes nestes cursos, provavelmente influenciado pela descontinuidade dos mesmos.

Tabela 3 – Média de retenção por curso na UFSB, entre 2020 e 2023

| CURSO | CAMPUS | TAXA |
|--|---------------|-------------|
| Medicina, Psicologia, Engenharia Civil, Biomedicina, Gestão Ambiental | CPF | 0% |
| Direito, Oceanologia, Artes do Corpo em Cena, Som, Imagem e Movimento, Engenharia Sanitária e Ambiental, Ciências Biológicas, Antropologia, Jornalismo, Gestão Pública e Social, História | CSC | 0% |
| Mídia e Tecnologia, Engenharia Sanitária e Ambiental, Engenharia de Transportes e Logística, Engenharia de Aquicultura e Recursos Hídricos, Produção Cultural, Engenharia Florestal, Políticas Públicas, Engenharia Ambiental e da Sustentabilidade, Engenharia Agrícola e Ambiental | CJA | 0% |
| Mídias Digitais | CPF | 0,5% |

| | | |
|--|-----|-------|
| LI Ciências da Natureza e suas Tecnologias | CPF | 12,2% |
| BI Humanidades | CPF | 12,8% |
| LI Artes e suas Tecnologias | CPF | 12,9% |
| LI Matemática e Computação e suas Tecnologias | CJA | 13,2% |
| BI Humanidades | CSC | 13,5% |
| BI Ciências | CPF | 13,8% |
| LI Ciências da Natureza e suas Tecnologias | CSC | 14,8% |
| LI Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias | CPF | 16,2% |
| BI Humanidades | CJA | 16,9% |
| BI Artes | CSC | 17,1% |
| BI Ciências | CSC | 18,1% |
| BI Ciências | CJA | 18,8% |
| LI Linguagens e suas Tecnologias | CJA | 19,7% |
| LI Linguagens e suas Tecnologias | CSC | 20,4% |
| LI Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias | CSC | 22,3% |
| LI Ciências da Natureza e suas Tecnologias | CJA | 22,6% |
| LI Artes e suas Tecnologias | CJA | 22,7% |
| LI Matemática e Computação e suas Tecnologias | CSC | 24,3% |
| LI Linguagens e suas Tecnologias | CPF | 25,7% |
| LI Artes e suas Tecnologias | CSC | 26,2% |
| LI Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias | CJA | 26,3% |
| LI Matemática e Computação e suas Tecnologias* | CPF | 43,6% |
| BI Artes* | CJA | 52,3% |
| BI Artes* | CPF | 58,4% |
| BI Saúde* | CPF | 63,8% |
| BI Saúde* | CJA | 67,0% |
| BI Saúde* | CSC | 68,2% |

*Cursos descontinuados

Fonte: UFSB (2023a). Elaborado pelo autor (2024)

Outro ponto a destacar é que os cursos profissionalizantes – não interdisciplinares – apesar de representarem uma parcela considerável dos cursos da instituição, iniciaram as atividades apenas a partir de 2018, não gerando dados relevantes de retenção, uma vez que possíveis estudantes retidos apenas alcançariam essa situação em 2024.

Ao analisar os demais cursos, é curioso notar que eles não seguem necessariamente a mesma relação com as taxas de evasão. Um destaque é para a Licenciatura Interdisciplinar em Artes, no Campus Sosígenes Costa, e para a Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, no Campus Jorge Amado, que apresentam uma relação inversa entre evasão e retenção, apresentando as maiores taxas de retenção entre os cursos ativos, o que indica que, apesar de conseguirem manter seus alunos matriculados, enfrentam dificuldades para que eles concluam o curso no prazo regular.

Por outro lado, os Bacharelados Interdisciplinares, exceto os cursos que foram descontinuados, apresentaram taxas de retenção relativamente satisfatórias,

contrastando com os indicadores de evasão, nos quais esses mesmos cursos registraram índices consideravelmente elevados. Essa discrepância ressalta a necessidade urgente de desenvolver estratégias específicas e direcionadas para enfrentar os desafios para redução das taxas de evasão e retenção nos diferentes tipos de cursos oferecidos pela instituição.

Além disso, é fundamental a implementação de iniciativas de monitoramento contínuo e orientação personalizada aos estudantes, especialmente nas graduações que apresentam os maiores percentuais de evasão. As ações a serem implementadas precisam focar na identificação precoce dos fatores que levam ao abandono dos estudos e, sobretudo, na criação de um ambiente que favoreça o compromisso acadêmico e a conclusão dos cursos. Com isso, a universidade estaria mais bem equipada para lidar com as especificidades de cada curso, promovendo uma permanência mais eficaz e alinhada às necessidades dos diferentes perfis dos seus estudantes.

É importante destacar que a descontinuidade dos cursos pode ter um impacto significativo nos indicadores de evasão e retenção, o que evidencia a necessidade de um planejamento estratégico mais cuidadoso e a implementação de ações de transição apropriadas para mitigar os efeitos negativos sobre os estudantes. A decisão pela interrupção de um curso além de afetar a trajetória acadêmica dos alunos também pode gerar desmotivação, incertezas e até a decisão de abandonar, definitivamente, a formação em nível superior. Assim sendo, além de uma transição bem estruturada para os discentes, urge que sejam criadas alternativas viáveis de realocação ou reorientação acadêmica, a fim de minimizar os danos.

Para compreender plenamente esses indicadores, é necessário examinar outros fatores que também podem ter contribuído para o aumento das taxas de evasão e retenção. Entre esses fatores, destacam-se a falta de suporte acadêmico adequado, questões socioeconômicas, dificuldades de adaptação ao ambiente universitário, além da possível inadequação curricular às expectativas dos estudantes. Destarte, a análise deve ser ampla, considerando tanto questões estruturais quanto o contexto específico de cada curso, para que se possam formular estratégias eficazes de enfrentamento desses problemas.

Os elevados índices de evasão e retenção têm impactado nos indicadores de matriculados e concluintes da UFSB, representando grandes desafios no

cumprimento das metas estabelecidas no PDI 2020-2024 para a graduação e na eficiência institucional como um todo. Uma taxa média de evasão de 19%, significativamente superior à meta de 10,5%, representa uma perda considerável de recursos humanos e financeiros investidos. No caso específico da retenção, os dados mostram variações preocupantes, com alguns cursos chegando a taxas superiores a 60%, principalmente em cursos descontinuados. Ações estratégicas voltadas para o enfrentamento deste problema são essenciais para viabilizar o alcance dos objetivos propostos e garantir a formação adequada dos estudantes e o cumprimento da missão social da universidade.

4.3 Perfil dos estudantes e fatores de evasão/retenção

Este tópico tem como foco a identificação dos fatores que influenciam na retenção e evasão acadêmica nos diferentes cursos ofertados pela UFSB. Esta análise é essencial para subsidiar a consecução das metas estipuladas para o ensino de graduação no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024.

Parte-se da hipótese de que o perfil socioeconômico, acadêmico e pessoal dos estudantes, bem como as características dos cursos, interagem de forma complexa, influenciando os índices de evasão e retenção na UFSB. Esta hipótese central pressupõe que não há um único fator determinante, mas sim uma combinação de elementos que se influenciam mutuamente.

Um conjunto de 13 variáveis foi cuidadosamente examinado em 10 cursos, tomados por amostragem, conforme detalhado no Quadro 3. Para o recorte da amostragem foram utilizados os cursos com as maiores taxas dentre as categorias analisadas.

Quadro 3 – Perfil dos estudantes da UFSB – variáveis analisadas

| | |
|--------------------------------|----------------------------|
| 1. FORMA INGRESSO | 8. RENDA |
| 2. TURNO DO CURSO | 9. COR/RAÇA |
| 3. OPÇÃO DE CURSO | 10. LOCAL DE ORIGEM |
| 4. NOTA INGRESSO | 11. COEFICIENTE RENDIMENTO |
| 5. TIPO ESCOLA DO ENSINO MÉDIO | 12. PERÍODO SAÍDA |
| 6. GÊNERO | 13. TIPO DE SAÍDA |
| 7. IDADE | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As variáveis foram selecionadas por estarem comumente associadas à evasão e retenção no Ensino Superior, abrangendo diferentes dimensões de análise,

como registros de ingresso (forma de ingresso, turno, nota e opção de curso); dados socioeconômicos (tipo de escola do Ensino Médio e renda); dados pessoais (gênero, idade, cor/raça, local de origem); e registros de desempenho e trajetória acadêmica (coeficiente de rendimento, período de saída, tipo de saída).

Os dados foram tratados e organizados em um banco de dados estruturado, permitindo análises inferenciais para identificar padrões, tendências e relações entre as características de perfil dos estudantes evadidos/não evadidos e retidos/não retidos. Para aprofundamento da análise, foram utilizados documentos institucionais, estabelecendo correlações entre os achados empíricos e o referencial teórico sobre evasão e retenção no ensino superior.

Para a análise, foram selecionadas duas amostras, compostas, cada uma, pelos dez cursos com os índices mais altos de evasão e retenção na instituição. Os dados de perfil dos estudantes evadidos e retidos foram comparados em relação a cada variável de perfil, visando identificar tendências, padrões e determinantes relacionados à evasão e retenção. Essa análise abrangeu o período de 2014 a 2023.

Para recorte quanto ao momento da evasão e retenção foi considerada a situação do estudante no final de 2023. Foram removidas entradas dos alunos referentes aos dois cursos que tiveram início em 2023, por não gerarem dados suficientes para análise. Estes foram os cursos Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Suas Tecnologias/Língua Portuguesa e Tecnologia em Produção de Cacau e Chocolate, ambos no Campus Jorge Amado.

Para ambos os casos – evasão e retenção – não foram considerados os cursos descontinuados, uma vez que está claro como o fator de descontinuidade afeta ambos os casos, podendo ocultar a relevância que outras variáveis poderiam apresentar.

Para análise do índice de retenção não foram considerados os cursos iniciados a partir de 2018, e cujo prazo padrão para integralização ainda não foi alcançado. Neste ponto, já se destaca a importância de que estes cursos, que representam grande proporção de todos os cursos da instituição, sejam cuidadosamente acompanhados pela instituição quanto à retenção após 2024, uma vez que, apenas a partir deste ano os estudantes dos referidos cursos alcançarão o prazo padrão para conclusão do curso.

4.3.1 Forma de ingresso

Os resultados dos testes realizados entre as variáveis “evasão” e “forma de ingresso” indicam uma associação baixa a moderada (coeficiente V de Cramer de valor 0,147), mas existe uma associação estatisticamente significativa, pois o valor-p no teste Qui-quadrado (significância de $< 0,001$) é menor que o nível de significância comumente adotado (0,05). Neste aspecto, a hipótese nula seria: a forma de ingresso do estudante não influencia na probabilidade de evasão. Como a significância relacionada ao qui-quadrado foi abaixo de 5%, rejeita-se a hipótese nula, deduzindo que, conforme os dados apresentados, há uma relação entre as variáveis forma de ingresso e evasão. Estes resultados podem ser melhor visualizados na Tabela 4.

Tabela 4 – Significância e força de associação entre evasão e forma de ingresso

| | | Valor | Significância Aproximada |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|
| Nominal por Nominal | Fi | ,147 | <,001 |
| | V de Cramer | ,147 | <,001 |
| N de Casos Válidos | | 2637 | |

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

Constatado que existe uma associação estatisticamente significativa entre evasão e a forma pela qual os alunos ingressam, como meio de compreender a relação entre as diferentes formas de ingresso e a associação destas a uma maior probabilidade de evasão, foi realizada regressão logística, obtendo-se o cruzamento entre as diferentes formas de ingresso e cursos. O modelo previu corretamente 96,7% dos casos de evasão, com percentagem global de 63,4%, indicando que o modelo tem um bom desempenho na previsão dos casos para evadidos. Os resultados indicam que as formas de ingresso Sisu e DIPLOMADOS estão associadas a uma maior probabilidade de evasão.

Não poderia deixar de ser mencionado, que, no caso do Sisu, diversos estudos têm investigado sua relação com a evasão no Ensino Superior. Cabello *et al.* (2021), na Universidade de Brasília, e Li (2016), na Universidade de São Paulo, por exemplo, encontraram taxas de desistência consideravelmente superiores entre estudantes ingressantes pelo SISU em comparação a outras formas de ingresso. Carvalho (2022) também constatou um aumento significativo na evasão após a adoção do Sisu no curso de Ciências Contábeis da UFRN.

Cabello *et al.* (2021) destacam que o fato de o candidato concorrer a várias instituições do país em um único processo pode dificultar a permanência do estudante se ele ingressar em uma instituição distante. Li (2016) aponta que o ingresso pelo Sisu eleva a probabilidade de o aluno ser um migrante interestadual em 2,9 pontos percentuais, mas reduz a probabilidade de ele ser um migrante intraestadual em até 3,95 pontos percentuais. Carvalho (2022) constatou aumento de 82,14% na evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) após a adoção do Sisu, associado a problemas no processo de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas, não adaptação ao curso e desejo de mudar de curso.

Nota-se, contudo, que a forma de ingresso Sisu surte efeito diferenciado sobre a evasão nos cursos (Tabela 05), seguindo padrões diferentes entre curso de 1º ciclo (interdisciplinares) e cursos de 2º ciclo (profissionalizantes), indicando que os efeitos sobre evasão comumente ligados ao Sisu parecem surtir efeito nos cursos interdisciplinares, mas não nos cursos profissionalizantes, nos quais essa forma de ingresso indica ter gerado benefícios sobre a evasão.

De fato, Gillioli (2016), em uma extensa revisão de literatura sobre os efeitos do SISU na evasão universitária, aponta que o Sisu, por si só, ao estimular a mobilidade estudantil entre diferentes Unidades da Federação, não constitui elemento que inevitavelmente conduz à evasão estudantil. Ao contrário, há casos em que a evasão chegou a cair com o Sisu. Esta forma de ingresso só é um fator que aumenta a evasão se conjugado a outros fatores que eventualmente contribuam neste sentido, não sendo, isoladamente, responsável pelo fenômeno.

Na Tabela 5 ficam demonstrados os dados referentes aos estudantes evadidos por forma de ingresso.

Tabela 5 – Evadidos por forma de ingresso

| FORMA INGRESSO | PROPORÇÃO DE INGRESSANTES DO CURSO | PROPOÇÃO DE EVADIDOS DO CURSO | DIFERENÇA ENTRE INGRESSANTES E EVADIDOS |
|---|---|--------------------------------------|--|
| CSC – BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM ARTES | | | |
| Portador de diploma | 0,26% | 0,00% | 0,26% |
| Reingresso | 4,20% | 2,14% | 2,06% |
| Seleção ABI | 1,31% | 0,36% | 0,96% |
| Seleção CUNI | 8,40% | 9,64% | -1,24% |
| Seleção Sisu | 82,68% | 86,79% | -4,11% |
| Transferência externa | 0,26% | 0,00% | 0,26% |
| Transferência interna | 2,89% | 1,07% | 1,82% |
| CSC – BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS | | | |
| Ordem judicial | 0,17% | 0,25% | -0,08% |

| | | | |
|---|--------|--------|---------|
| Portador de diploma | 0,84% | 0,74% | 0,11% |
| Reingresso | 2,36% | 0,49% | 1,87% |
| Seleção ABI | 4,73% | 3,94% | 0,79% |
| Seleção CUNI | 10,47% | 11,33% | -0,86% |
| Seleção Sisu | 79,05% | 81,53% | -2,47% |
| Transferência interna | 2,36% | 1,72% | 0,64% |
| CPF – BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS | | | |
| Portador de diploma | 2,76% | 3,35% | -0,58% |
| Reingresso | 0,92% | 0,37% | 0,55% |
| Seleção ABI | 3,69% | 3,35% | 0,34% |
| Seleção CUNI | 8,29% | 8,55% | -0,26% |
| Seleção Sisu | 82,03% | 82,90% | -0,87% |
| Transferência interna | 2,30% | 1,49% | 0,82% |
| CJA – BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS | | | |
| Portador de diploma | 1,37% | 1,52% | -0,15% |
| Reingresso | 2,74% | 1,74% | 1,00% |
| Seleção ABI | 6,29% | 6,94% | -0,65% |
| Seleção CUNI | 5,88% | 7,59% | -1,71% |
| Seleção Sisu | 79,62% | 79,39% | 0,22% |
| Transferência externa | 0,14% | 0,00% | 0,14% |
| Transferência interna | 3,97% | 2,82% | 1,15% |
| CJA – ENGENHARIA DE TRANSPORTES E LOGÍSTICA | | | |
| Portador de diploma | 33,93% | 48,00% | -14,07% |
| Reingresso segundo ciclo | 3,57% | 2,00% | 1,57% |
| Seleção Sisu | 59,82% | 50,00% | 9,82% |
| Transferência externa | 0,89% | 0,00% | 0,89% |
| Transferência interna | 1,79% | 0,00% | 1,79% |
| CPF – GESTÃO AMBIENTAL | | | |
| Portador de diploma | 16,07% | 23,08% | -7,01% |
| Reingresso segundo ciclo | 23,21% | 26,92% | -3,71% |
| Seleção CUNI | 8,93% | 7,69% | 1,24% |
| Seleção Sisu | 46,43% | 38,46% | 7,97% |
| Transferência interna | 5,36% | 3,85% | 1,51% |
| CPF – MÍDIAS DIGITAIS | | | |
| Portador de diploma | 23,75% | 40,74% | -16,99% |
| Reingresso segundo ciclo | 11,25% | 14,81% | -3,56% |
| Seleção CUNI | 2,50% | 0,00% | 2,50% |
| Seleção Sisu | 60,00% | 37,04% | 22,96% |
| Transferência externa | 1,25% | 3,70% | -2,45% |
| Transferência interna | 1,25% | 3,70% | -2,45% |
| CSC – GESTÃO PÚBLICA E SOCIAL | | | |
| Portador de diploma | 31,11% | 40,54% | -9,43% |
| Reingresso | 2,22% | 0,00% | 2,22% |
| Reingresso segundo ciclo | 8,89% | 10,81% | -1,92% |
| Seleção CUNI | 8,89% | 13,51% | -4,62% |
| Seleção Sisu | 38,89% | 27,03% | 11,86% |
| Transferência externa | 10,00% | 8,11% | 1,89% |
| CSC – HISTÓRIA | | | |
| Portador de diploma | 28,92% | 39,47% | -10,56% |
| Reingresso segundo ciclo | 13,25% | 13,16% | 0,10% |
| Seleção CUNI | 4,82% | 5,26% | -0,44% |
| Seleção Sisu | 49,40% | 39,47% | 9,92% |
| Transferência externa | 3,61% | 2,63% | 0,98% |
| CSC – JORNALISMO | | | |
| Portador de diploma | 11,54% | 10,81% | 0,73% |
| Reingresso segundo ciclo | 26,92% | 35,14% | -8,21% |
| Seleção CUNI | 3,85% | 5,41% | -1,56% |
| Seleção Sisu | 50,00% | 40,54% | 9,46% |
| Transferência externa | 2,56% | 2,70% | -0,14% |

| | | | |
|-----------------------|-------|-------|--------|
| Transferência interna | 5,13% | 5,41% | -0,28% |
|-----------------------|-------|-------|--------|

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Enquanto nos cursos interdisciplinares a evasão é maior entre os estudantes que ingressaram pelo processo seletivo Sisu, entre os cursos profissionalizantes, a evasão é significativamente maior entre os estudantes que entraram por edital para segunda graduação (portadores de diploma). Sobre este fenômeno, uma hipótese é a de que, já tendo concluído uma primeira formação superior, ao buscarem cursar uma segunda graduação e, como não conseguem conciliar as atividades acadêmicas com a vida profissional, optam por abandonar o curso. Este foi o resultado obtido do estudo realizado por Cruz (2019), na Universidade Federal da Bahia.

As dificuldades em conciliar trabalho e estudo também foi considerado fator relevante de evasão entre grupo de estudantes em que aproximadamente metade dos respondentes já possui formação superior, conforme estudo de Guerra, Ferraz e Medeiros (2019), realizado no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública oferecido por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do nordeste brasileiro. É razoável supor que aqueles que buscam uma segunda graduação, em muitos casos, já estejam inseridos no mercado de trabalho e tenham outras responsabilidades e demandas concorrentes, o que pode dificultar a dedicação integral aos estudos e levar, eventualmente, à desistência do curso.

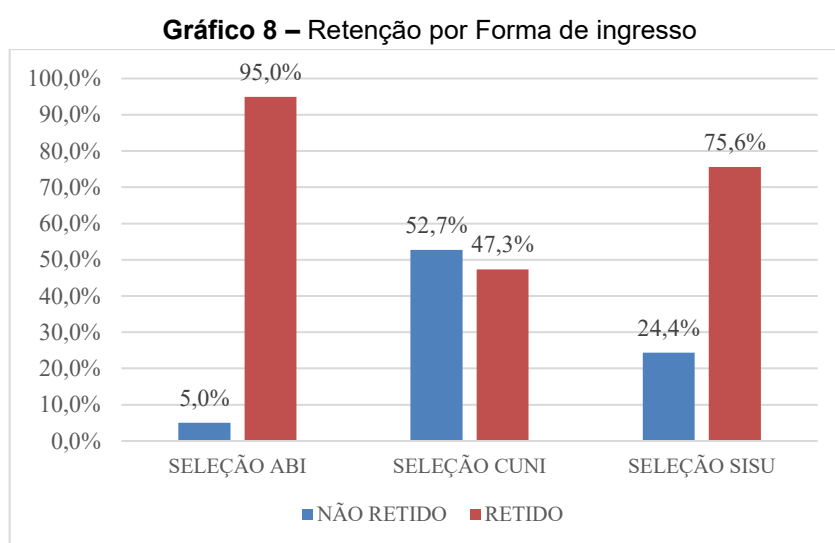
Os resultados quanto à “retenção” no grupo de cursos analisados demonstram que a forma de ingresso do estudante está moderadamente (0,390) associada à sua situação de retenção ou não retenção no curso, assim, estudantes que ingressaram por diferentes formas têm probabilidades distintas de ficarem retidos. Em resumo, os testes indicam que existe uma associação estatisticamente significativa ($< 0,001$) e de magnitude moderada entre a forma de ingresso e a retenção dos estudantes nos cursos analisados. Esta descoberta sinaliza a relevância de considerar a forma de ingresso como um fator potencialmente importante na análise dos fatores associados à retenção, conforme demonstrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Significância e força de associação entre retenção por forma de ingresso

| | | Valor | Significância Aproximada |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|
| Nominal por Nominal | Fi | ,390 | <,001 |
| | V de Cramer | ,390 | <,001 |
| N de Casos Válidos | | 566 | |

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

É possível verificar também que, embora a associação entre forma de ingresso e retenção seja moderada, existem diferenças notáveis nas taxas de retenção entre as diversas formas de ingresso. A forma de ingresso com a maior proporção de estudantes retidos é a “SELEÇÃO ABI”, com 95% dos ingressantes por essa forma estando retidos. A “SELEÇÃO SISU” teve a segunda maior proporção de estudantes retidos (75,6%), apesar de ser a forma de ingresso mais comum (48,6% do total), como disposto no Gráfico 8.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A taxa elevada de retenção observada por meio da Seleção ABI pode ser explicada pelo fato de que essa forma de ingresso dava acesso inicial a cursos de terminalidade (interdisciplinares) (UFSB, 2014), e muitos estudantes provavelmente ficavam retidos nestes cursos temporariamente enquanto tentavam mudar para os cursos de alta concorrência desejados, como Medicina. Como o processo poderia ser realizado uma única vez, isto pode ter levado ao acúmulo de estudantes retidos nessa modalidade. No entanto, é importante notar que essa forma de ingresso foi extinta em 2019, portanto essa dinâmica não se aplica mais aos dados mais recentes.

Por fim, considerando que Sisu representa aquela em que há a maior taxa de permanência em todos os cursos profissionalizantes, destaca-se que uma normativa recente da instituição pode trazer benefícios para o combate à evasão nestes cursos.

A Resolução 07/2023, que estabelece as formas e critérios de ingresso em cursos de graduação da UFSB (UFSB, 2023c), modificou a forma como as vagas

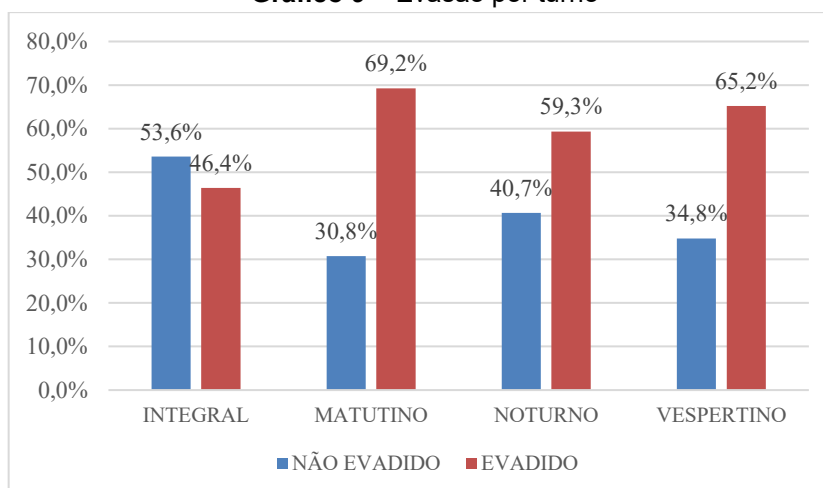
destes cursos são ofertadas ao longo do ano. Até 2023, estes cursos tinham as vagas divididas entre duas formas de ingresso, sendo parte por meio de seleção interna para egressos dos cursos interdisciplinares, e parte por meio da Seleção Sisu. Com as modificações implementadas, em forma de otimização do preenchimento das vagas, estes cursos passam a ter todas as vagas ofertadas por meio do Sisu. Para atendimento da demanda a egressos dos cursos interdisciplinares, passam a ser utilizadas vagas residuais, que são vagas não preenchidas ou que se tornaram ociosas nos últimos dois anos.

Essa nova forma de oferta, provavelmente beneficiará, não apenas o melhor preenchimento das vagas, como também na redução dos índices de evasão dos estudantes nos cursos profissionalizantes. Contudo, reduzir a proporção de vagas nos cursos interdisciplinares pelo Sisu é uma ação que pode beneficiar tanto as taxas de evasão, como retenção, nestes cursos.

4.3.2 Turno do curso

Neste tópico, o foco da análise recai sobre a relação entre o turno e as taxas de evasão e retenção observadas. Os testes estatísticos, especificamente o qui-quadrado, indicam que há uma associação significativa entre a evasão e o turno em que o aluno estuda. Embora o valor do V de Cramer (0,08) sugira que essa associação é fraca, ela ainda é estatisticamente significativa ao nível de significância adotado. Isto significa que, mesmo que a influência dos diferentes turnos sobre a probabilidade de evasão seja relativamente pequena, ela não pode ser desconsiderada.

Ao analisar os diferentes turnos, observa-se, conforme aponta o Gráfico 09, que o turno matutino apresenta a maior taxa de evasão, com 69,2% dos alunos matriculados neste período evadindo. O turno vespertino também possui uma taxa de evasão consideravelmente alta, de 65,2%. Em contraste, o turno noturno, tradicionalmente mais procurado por estudantes trabalhadores, apesar de ter o maior número absoluto de alunos evadidos (811 de 1631), apresenta uma taxa de evasão comparativamente menor, de 59,3%. O turno integral, por sua vez, embora possua minoria de seus estudantes evadidos (46,4%), possui uma frequência de alunos relativamente baixa, representando 2% dos estudantes.

Gráfico 9 – Evasão por turno

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Estes dados indicam que fatores específicos associados aos períodos da manhã e tarde, como a conciliação com outras atividades, perfil socioeconômico dos estudantes ou até mesmo características dos cursos ofertados nestes turnos, podem estar contribuindo para as elevadas taxas de evasão observadas.

A amostra selecionada para análise de retenção tem uma limitação importante, uma vez que, dos dez cursos escolhidos por terem os maiores índices, apenas um curso, representando 10% da amostra, oferece diferentes opções de turno. Os outros nove cursos, que correspondem a 90% da amostra, são ofertados exclusivamente no turno noturno. Esta distribuição desequilibrada entre cursos com diferentes turnos e cursos com turno único torna impossível isolar adequadamente o efeito do turno sobre a retenção.

Portanto, tomando por base unicamente os resultados de comparação do turno pela evasão, nos turnos matutino e vespertino, onde as taxas são mais elevadas, a criação de opções mais flexíveis, como modalidade de aulas remotas e flexibilização de horário, com estratégias de monitoramento contínuo nos cursos de turnos únicos, em especial, os diurnos, poderiam beneficiar a permanência dos estudantes.

4.3.3 Opção de curso

Para comparação de opção de curso, foram analisados apenas os dados referentes a Seleção Sisu, cuja forma de ingresso viabiliza o ingresso em duas opções de curso desde a primeira oferta de vagas da instituição, em 2014. Com base nos resultados de associação entre “evasão” e “opção de curso”, conforme apontado na

Tabela 7, pode-se concluir que, para esta amostra de 1.977 casos válidos, a opção de curso não tem uma associação estatisticamente significativa com a evasão dos estudantes.

Tabela 7 – Significância e força de associação entre evasão e opção de curso

| | | Valor | Significância Aproximada |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|
| Nominal por Nominal | Fi | ,002 | ,928 |
| | V de Cramer | ,002 | ,928 |
| N de Casos Válidos | | 1977 | |

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

O valor de significância de 0,928 é muito superior ao nível de significância comumente adotado de 0,05. Quando a significância é maior que 0,05, isto indica que não há evidências suficientes na amostra para rejeitar a hipótese nula de que não há associação entre as variáveis. Além disto, os valores baixos do V de Cramer (0,002) sugerem uma associação praticamente nula entre as variáveis.

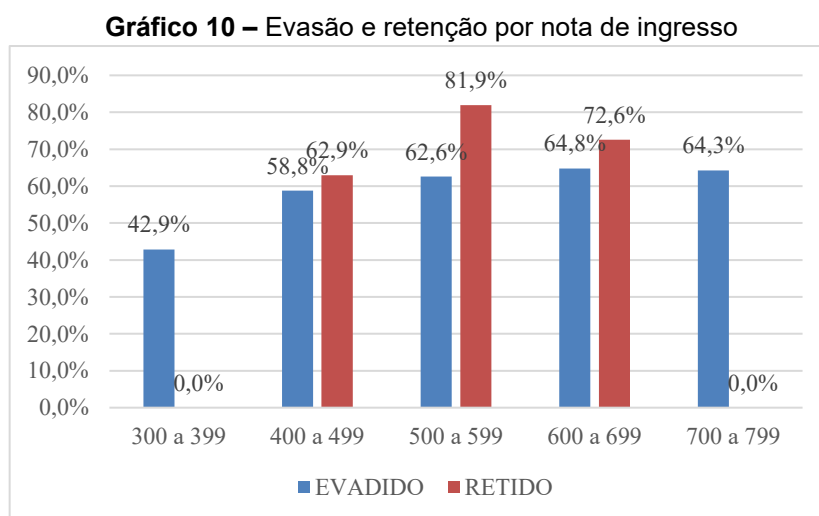
A análise de “retenção” pela “opção de curso”, com base nos resultados do teste qui-quadrado de Wald e na significância dos coeficientes individuais, confirma que a associação observada entre as variáveis também não é estatisticamente significativa (0,710). Portanto, não há uma relação significativa entre a opção de curso e a retenção dos estudantes na amostra de dados.

Embora o estudo recente de Barbosa *et al.* (2024) tenha indicado que ingressantes por segunda opção de curso tem maior chance de evadir em relação aos que ingressaram na primeira opção, os resultados quantitativos obtidos nesta análise não indicam o mesmo. Com base nos testes estatísticos realizados, tanto para a variável “evasão” quanto para a variável “retenção”, não foi encontrada uma associação estatisticamente significativa com a “opção de curso” na amostra analisada.

É importante ressaltar que esta análise quantitativa se baseou em uma amostra específica de 1977 casos válidos para estudantes evadidos, e 291 para estudantes retidos, enquanto o estudo qualitativo de Barbosa *et al.* (2024) considera uma população diferente. Portanto, embora os resultados quantitativos não corroborem a associação encontrada no estudo qualitativo, é necessário considerar as limitações e especificidades de cada abordagem metodológica na interpretação e generalização dos achados.

4.3.4 Nota de ingresso

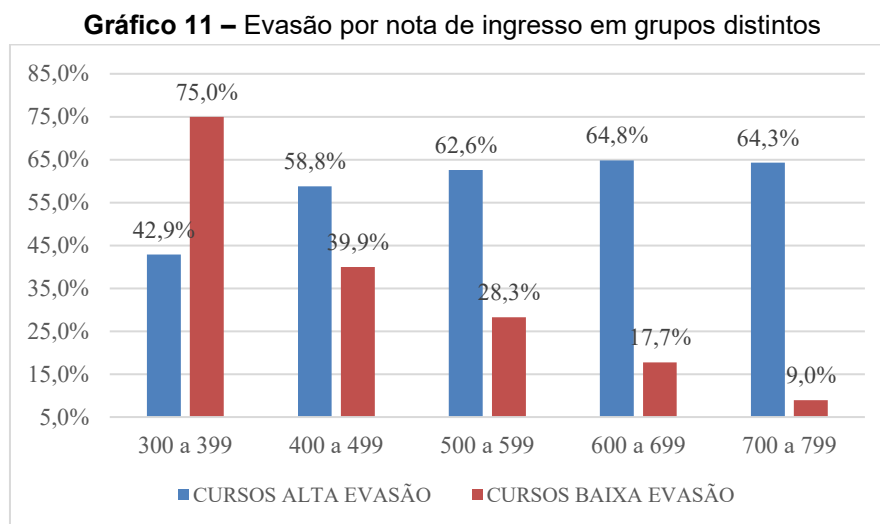
A relação entre o desempenho acadêmico prévio dos estudantes, frequentemente medido pelas notas de ingresso, e os índices de evasão e retenção nos cursos, trazem alguns dados relevantes. Os testes de significância indicam uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis, indicando uma associação baixa para evasão (V de Cramer de valor 0,073) e associação moderada para retenção (V de Cramer de valor 0,227). Ou seja, com base no resultado do teste qui-quadrado, há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula de independência entre essas variáveis. No entanto, contrariando a expectativa inicial, os dados dispostos no Gráfico 10 revelam que os estudantes com as maiores taxas de evasão (64%) são aqueles com notas de ingresso entre 500 a 799, enquanto os que possuem as maiores taxas de retenção (aproximadamente 82%) estão no grupo de nota de ingresso entre 500 a 599 (Gráfico 10).



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os dados no grupo observado mostram que as maiores taxas de evasão e retenção não ocorre entre os estudantes com baixa nota de ingresso, mas nos grupos medianos, que apresentam a maior frequência. Este achado desafia a percepção comumente aceita de que estudantes com médias de acesso mais baixas tendem a ingressar em cursos menos valorizados socialmente e, conseqüentemente, apresentam maior propensão a evadir devido a uma escolha vocacional menos fundamentada (Barbosa, 2024).

Para investigar essa discrepância, foram contrastados os dados de dois grupos distintos de cursos: o primeiro grupo, já analisado, com as taxas mais elevadas de evasão, e o segundo grupo formado pelos dez cursos com as mais baixas taxas de evasão, dentre eles, Medicina, Mídia e Tecnologia, e Direito. Os resultados revelaram um padrão inversamente proporcional entre estes dois grupos, como visto no Gráfico 11.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No primeiro grupo, de cursos com elevadas taxas de evasão, os estudantes com notas de ingresso mais baixas apresentaram as menores taxas de evasão, enquanto as taxas aumentavam gradualmente à medida que as notas de ingresso se tornavam maiores. Por outro lado, no segundo grupo, composto principalmente por cursos tradicionais e de maior prestígio, os estudantes com notas de ingresso mais baixas foram os que mais evadiram, com as taxas de evasão diminuindo gradualmente à medida que as notas de ingresso aumentam.

Estes resultados sugerem que a relação entre nota de ingresso e evasão/retenção pode ser influenciada por fatores contextuais específicos dos cursos, como prestígio social, dificuldade percebida, demanda no mercado de trabalho, entre outros. Em cursos mais tradicionais e valorizados, notas de ingresso mais altas podem indicar melhor preparo e maior afinidade com a área, refletindo em menores taxas de evasão. Ademais, nos cursos mais tradicionais, estudantes com baixas notas de ingresso tendem a enfrentar maiores dificuldades em acompanhar as exigências acadêmicas mais rigorosas impostas por estes cursos, o que pode contribuir para a maior propensão à evasão observada neste grupo.

Quanto ao primeiro grupo de cursos, uma hipótese é que, à medida que os acadêmicos possuem conhecimento prévio e coeficientes de rendimento mais altos, mais eles tendem a buscar alternativas que melhor contribuam com suas expectativas profissionais, justamente por perceberem que estes cursos não possuem total afinidade com seus objetivos de carreira. Este fenômeno é reforçado pelo fato de que, quanto maior a nota de ingresso, maior é a evasão entre os estudantes com renda acima de 1,5 salários per capita.

Além disto, os dados revelam que, nas três categorias onde está concentrada a maioria dos estudantes, praticamente todos os que migram para outros cursos (saída por Transferência Interna) o fazem ainda entre o 1º e 2º ano de curso, demonstrando uma definição imediata em sair de um curso sem afinidade.

Com base nestes resultados, algumas medidas práticas podem ser sugeridas para redução das taxas de evasão. Nos cursos tradicionais, é importante que haja um acompanhamento próximo aos estudantes com notas de ingresso mais baixas, oferecendo apoio acadêmico extra, como tutorias e programas de nivelamento para auxiliá-los a lidar com as exigências destes cursos. De fato, alguns autores têm verificado a eficácia de certas intervenções no começo do curso para reduzir a desistência causada por dificuldades acadêmicas. Em seu estudo, Rios, Santos e Nascimento (2001) recomendam um apoio mais intenso aos programas de monitoria e similares, especialmente para as disciplinas do primeiro ano. Eles também sugerem fortalecer os serviços de orientação acadêmica, visando proporcionar aos estudantes melhores condições de estudo.

Nos cursos com altas taxas de evasão, especialmente aqueles vistos como menos atrativos profissionalmente, é recomendável aprimorar os processos de orientação vocacional e aconselhamento de carreira, conforme evidenciado por estudos anteriores sobre a influência dos fatores vocacionais na evasão (Bardagi e Hutz, 2005). Isto possibilitará aos estudantes a melhor compreensão de suas aspirações e a encontrar cursos mais alinhados com suas expectativas.

Adicionalmente, enriquecer o currículo com oportunidades de experiências práticas pode contribuir para manter o engajamento e a motivação dos acadêmicos, especialmente nos cursos com taxas altas de evasão e retenção. Estas atividades reforçam o vínculo e compromisso com a instituição e o objetivo de conclusão do curso, aspectos apontados por Tinto (1975, 1997 *apud* Bardagi e Hutz, 2014) como definidores da permanência estudantil.

4.3.5 Tipo de escola em que concluiu o Ensino Médio

Conforme Resolução n. 10/2018 da UFSB, a proporção de vagas destinadas a candidatos egressos do sistema público de Ensino não deverá ser menor que 75% nos cursos de bacharelados interdisciplinares e cursos profissionalizantes de segundo ciclo e 85% para as licenciaturas interdisciplinares, que representam boa parte dos cursos da instituição (UFSB, 2018).

Quanto à evasão por tipo de escola, conforme exposto na Tabela 8, a análise foi realizada com uma amostra de 2.522 estudantes dos 10 cursos com as piores taxas de evasão, após remover 115 linhas sem informação sobre o tipo de escola de conclusão do Ensino Médio. Neste ponto, verifica-se que, na amostragem analisada, 82,5% dos estudantes são provenientes de escola pública.

Tabela 8 – Tabulação cruzada entre evasão e tipo de escola do Ensino Médio

| | | PRIVADA | PÚBLICA | |
|---------|-----|---------|---------|------|
| EVADIDO | NÃO | 137 | 862 | 999 |
| | SIM | 206 | 1317 | 1523 |
| Total | | 343 | 2179 | 2522 |

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

Ao cruzar as variáveis “EVADIDO” e “TIPO ESCOLA E.M.” (privada ou pública), observa-se que uma maior proporção dos estudantes evadidos é proveniente de escola pública. Estes números iniciais sugerem uma possível semelhança nas taxas de evasão entre estudantes de escolas privadas e públicas. No entanto, os testes de significância estatística indicam uma associação não significativa entre as variáveis, conforme Tabela 9.

Tabela 9 - Significância e força de associação entre evasão e tipo de escola do Ensino Médio

| | | Valor | Significância Aproximada |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|
| Nominal por Nominal | Fi | ,003 | ,893 |
| | V de Cramer | ,003 | ,893 |
| N de Casos Válidos | | 2522 | |

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

O teste qui-quadrado de Pearson apresenta um valor de 0,018 com nível de significância de 0,893, muito acima do nível de corte de 0,05. Este dado sugere que não há evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula de independência entre “EVADIDO” e “TIPO ESCOLA E.M.”. Corroborando essa conclusão, o valor de V de

Cramer de 0,003 indica uma associação praticamente nula entre as variáveis. Portanto, com base nessa amostra, não há evidências estatisticamente significativas de que o tipo de escola (privada ou pública) esteja relacionado à evasão dos estudantes.

A análise da relação entre retenção e tipo de escola do Ensino Médio foi realizada com uma amostra de 563 estudantes dos 10 cursos com as piores taxas de retenção, após a remoção das linhas sem informação sobre o tipo de escola. Os testes de significância estatística indicam uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis. O teste qui-quadrado de Pearson ($p = 0,021$) e V de Cramer de 0,097, indicam que, embora a associação seja fraca, existe uma relação entre essas variáveis. A regressão logística corrobora estes achados, indicando que o tipo de escola tem um efeito estatisticamente significativo na retenção dos estudantes, como evidenciado na Tabela 10.

Tabela 10 - Estimativas do modelo logístico para a relação entre retenção e tipo de escola do ensino médio

| | | B | S.E. | Wald | df | Sig. | Exp(B) |
|----------|---------|-------|------|---------|----|-------|--------|
| Etapa 1ª | PRIVADA | -,841 | ,375 | 5,041 | 1 | ,025 | ,431 |
| | PÚBLICA | 1,220 | ,103 | 139,141 | 1 | <,001 | 3,388 |

a. Variável(is) inserida(s) no passo 1: 5. TIPO ESCOLA E.M.

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

O coeficiente B de -0,841 para a variável "PRIVADA" e o coeficiente Exp(B) 0,431, sugerem que os estudantes provenientes de escolas privadas têm uma chance menor de serem retidos em comparação com os de escolas públicas. De fato, enquanto a probabilidade estimada de retenção para estudantes de escolas privadas é de aproximadamente 59,4%, a probabilidade para estudantes de escolas públicas é de cerca de 77,2% na amostra analisada.

Assim, em convergência com as políticas institucionais que buscam assegurar a igualdade no acesso de estudantes egressos do sistema público de ensino, a análise dos dados apresentados revela um cenário interessante sobre a relação entre o tipo de escola de origem e o desempenho acadêmico na UFSB. Por um lado, observa-se que a política de inclusão da instituição tem sido efetiva em garantir não apenas o amplo acesso aos estudantes de escolas públicas, que representam a grande maioria da amostra analisada, mas também em assegurar condições similares de

permanência, uma vez que não foram encontradas diferenças significativas nas taxas de evasão entre estudantes oriundos de escolas públicas e privadas.

No entanto, quando se analisa a retenção, o cenário apresenta desafios importantes. Os dados estatísticos revelam uma associação significativa entre o tipo de escola e a retenção, com os estudantes de escolas públicas apresentando uma probabilidade consideravelmente maior de estenderem seu tempo de formação. Este resultado sugere que, embora a UFSB tenha sido bem-sucedida em sua política de acesso e permanência, ainda existem desafios significativos no que diz respeito ao tempo de conclusão do curso para estudantes de escolas públicas, indicando a importância de a instituição criar estratégias de acompanhamento de retenção direcionada aos estudantes oriundos do sistema público de ensino para mitigar possíveis lacunas quanto à este aspecto.

4.3.6 Gênero

Um aspecto frequentemente abordado nos estudos sobre evasão estudantil é a sua possível relação com o gênero dos estudantes. Embora diversos fatores socioeconômicos, acadêmicos e institucionais sejam apontados como determinantes da evasão, a influência do gênero neste fenômeno também tem sido investigada, uma vez que essa relação pode refletir-se também no âmbito educacional e nos índices de permanência e conclusão dos cursos.

No entanto, os dados analisados neste estudo não revelaram uma associação estatisticamente significativa entre a evasão e o sexo dos estudantes. O teste qui-quadrado de Pearson apresentou um valor de 0,18 com um nível de significância de 0,673, enquanto a medida de associação V de Cramer foi de apenas 0,01, indicando uma relação praticamente nula entre essas variáveis. Estes resultados sugerem que, pelo menos na amostra investigada, o fato de o estudante ser do sexo masculino ou feminino não exerce uma influência relevante sobre a sua propensão a evadir do curso.

A análise da relação entre retenção estudantil e gênero mostram uma aparente diferença nas taxas entre homens e mulheres, com uma maior retenção observada entre os homens (77,9%) em relação às mulheres (75%). No entanto, os testes estatísticos, com um valor p de 0,432 para o qui-quadrado e um coeficiente não significativo na regressão logística, indicam que essa diferença não é estatisticamente significativa ao nível de significância padrão de 5% na amostra analisada.

É importante ressaltar que esta investigação teve um caráter exploratório e não abrangeu outros fatores que poderiam estar relacionados à interseção entre gênero e evasão/retenção estudantil. Embora os resultados não tenham apontado uma relação significativa desta variável com a evasão/retenção, sugere-se que a instituição realize estudos mais aprofundados para verificar se a retenção no público masculino se agrava quando considerados em conjunto com outras variáveis, como condições socioeconômicas, desempenho acadêmico, entre outros. Dentro dos limites deste estudo, não foram encontradas evidências de que o gênero, por si só, seja um fator determinante para a evasão ou retenção.

4.3.7 Idade

Para determinar a idade no momento da saída do curso, subtraiu-se a data referente ao ano da saída pelo ano de nascimento. Verificou-se que as variáveis evasão e idade possuem significância estatística e relação moderada. Devido à natureza da variável idade, os valores foram agrupados para uma melhor análise. A análise de agrupamentos, conforme Hair (2009), é um conjunto de técnicas multivariadas cuja finalidade principal é agrupar objetos com base nas características que eles possuem. Esta análise classifica objetos de modo que cada um seja semelhante aos demais no agrupamento, com base em um conjunto de características escolhidas.

Inicialmente, os estudantes da amostra foram agrupados em três categorias: até 25 anos referindo-se à população sem defasagem de idade e que ingressa no Ensino Superior logo após concluir o ensino médio; entre 25 e 35 anos, contemplando a população estudantil com alguma defasagem de idade, mas ainda jovem; e acima de 35 anos, incluindo a população mais velha e com maior defasagem.

Apesar dos testes de significância identificarem que diferentes idades impactam de forma diferenciada na probabilidade de evasão, nos testes realizados a partir do agrupamento, não foram identificadas diferenças significativas entre as três categorias, como observa-se nas Tabelas 11 e 12.

Tabela 11 - Tabulação cruzada entre evasão e idade

| | | 17 a 24 | 25 a 35 | 36 acima | |
|---------|-----|---------|---------|----------|------|
| EVADIDO | NÃO | 486 | 353 | 167 | 1006 |
| | SIM | 848 | 526 | 257 | 1631 |
| Total | | 1334 | 879 | 424 | 2637 |

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024).

Tabela 12 - Significância e força de associação entre evasão e idade

| | | Valor | Significância Aproximada |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|
| Nominal por Nominal | Fi | ,036 | ,178 |
| | V de Cramer | ,036 | ,178 |
| N de Casos Válidos | | 2637 | |

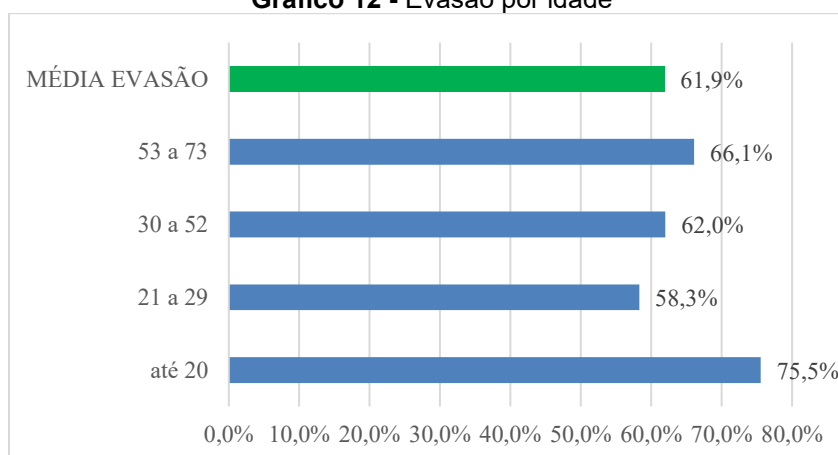
c. As estatísticas de correlação estão disponíveis apenas para dados numéricos.

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

Considerando que para o agrupamento de variáveis, os conjuntos devem ser tão distintos quanto possível, foi realizado um novo agrupamento para análise da evasão, conforme concentração observada em grupos específicos: até 20 anos, de 21 a 29 anos, de 30 a 52 anos, e de 53 a 73 anos.

Observa-se, pelo disposto no Gráfico 12, que a evasão acontece com maior intensidade entre estudantes de até 20 anos e aqueles mais velhos, com mais de 53 anos. Dois fatores indicam este último fato: a média de idade dos alunos evadidos é de aproximadamente 32 anos, e a dos não evadidos é de 27,5 anos. Além disto, com exceção dos estudantes de até 20 anos, os percentuais de evadidos são maiores entre os discentes mais velhos, em comparação aos que não se evadem. Estes dados se intensificam entre alunos com idade superior a 53 anos.

Gráfico 12 - Evasão por idade



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Aglutinando os resultados por faixas etárias, verifica-se que a quantidade de estudantes com idade entre 21 a 29 anos é de 1527, com taxa de evasão abaixo da média, de aproximadamente 58%. Em comparativo, a quantidade de ingressantes

com idade superior a 53 anos é de 59 estudantes, com taxa de evasão de aproximadamente 66%, mais de 4 pontos percentuais acima da média. Já entre os estudantes de até 20 anos (372), a taxa de 75,5% coloca este grupo com a maior taxa de evasão.

Estes dados corroboram com estudos, como o de Aulck *et al.* (2016) e Silva (2013), em que a taxa de evasão é proporcional à idade dos estudantes. Contudo, um movimento de saída ocorre com peso considerável entre os muito jovens. Ao detalhar o perfil do grupo abaixo de 20 anos, verifica-se que há maior predominância entre estudantes de outros estados. Além disso, 83% destes estudantes evadem ainda nos dois primeiros anos do curso.

Para análise da retenção, conforme Gráfico 13, a idade foi calculada no fim do ano 2023 (ponto de corte dos dados). Com base nos testes realizados de medidas simétricas, pode-se verificar que existe uma associação estatisticamente significativa entre retenção e idade dos estudantes do grupo de cursos analisados, ao nível de significância de 5%. Contudo, a distribuição das idades não segue um padrão que permita um agrupamento adequado em grupos distintos, com picos em idades alternadas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Com base nos dados apresentados, as idades de 24 a 30 anos apresentam as maiores probabilidades de retenção entre os estudantes, faixas etárias que parecem ser críticas em termos de risco de retenção no curso de graduação. Ademais, a média de idade dos retidos é de 32 anos, enquanto a dos não retidos é de 31 anos.

A análise da idade em relação à evasão e retenção mostra padrões distintos. Os estudantes mais jovens (até 20 anos) e os mais velhos (acima de 53 anos) apresentam as maiores taxas de evasão, ou seja, de abandono do curso antes de sua conclusão. Por outro lado, há maior retenção entre os alunos com idades entre 24 e 30 anos.

Algumas sugestões de melhorias práticas incluem o desenvolvimento de programas de acolhimento mais próximo e adaptação para estudantes jovens e de outras regiões, visando facilitar a transição para o ambiente universitário e evitar a evasão precoce. Além disto, oferecer serviços de tutoria e orientação acadêmica para estudantes nas faixas etárias mais altas, a fim de mitigar possíveis dificuldades na permanência nessa faixa etária.

4.3.8 Renda

A análise da renda possibilita verificar a influência do fator socioeconômico sobre a retenção e a evasão estudantil. Para esta análise, a variável renda foi transformada em categórica, separando os estudantes em dois grupos: abaixo de 1,5 salário mínimo e acima de 1,5 salário mínimo. Foram considerados como de baixa renda apenas os estudantes com renda comprovadamente confirmada por comissão destinada a verificação de renda no momento do ingresso, ou por meio de cadastro no Programa de Apoio à Permanência, realizado pela Pró-reitora de Ações Afirmativas. Estudantes que não declararam renda e os que declararam baixa renda sem confirmação foram excluídos da amostra, resultando em 1639 casos válidos para análise.

Constatou-se, conforme disposto na Tabela 13, uma associação estatisticamente significativa e de força moderada entre as variáveis "evasão" e "renda". Consequentemente, realizou-se o teste de regressão logística para analisar a relação entre os dois grupos de renda e a evasão.

Tabela 13 - Estimativas do modelo logístico para a relação entre evasão e renda

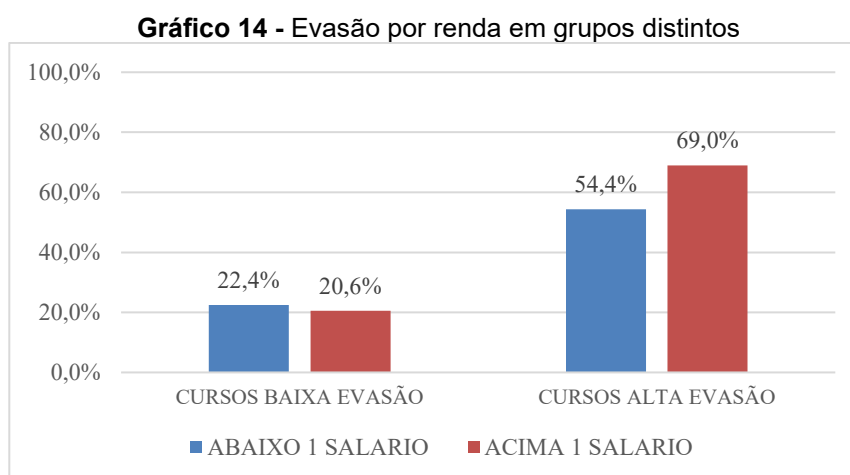
| | | B | S.E. | Wald | df | Sig. | Exp(B) |
|----------------------|----------|-------|------|--------|----|-------|--------|
| Etapa 1 ^a | ABAIXO 1 | -,623 | ,113 | 30,222 | 1 | <,001 | ,536 |
| | ACIMA 1 | ,799 | ,096 | 68,784 | 1 | <,001 | 2,224 |

a. Variável(is) inserida(s) no passo 1: 8. RENDA.

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

O valor de $\text{Exp}(B) = 0,536$ indica que a chance de evasão para estudantes com renda abaixo de 1,5 salário mínimo é 0,536 vezes, ou seja, 46,4% menor que a chance de evasão para estudantes com renda acima de 1,5 salário mínimo. Temos então que o aumento de cada estudante de baixa renda está associado a uma redução média de 46,4% na chance de ocorrência de evasão neste grupo de cursos.

Portanto, estudantes com renda familiar abaixo de 1,5 salário mínimo apresentam menor chance de evasão comparados aos estudantes com renda familiar superior. Este achado, assim como ocorrido na análise das notas de ingresso, desafia a percepção de que estudantes de baixa renda têm maior propensão à evasão. Este resultado está em consonância com outros estudos, como o de Silva Filho *et al.* (2007), que apontam que, do ponto de vista macroscópico, a evasão no ensino superior brasileiro apresenta correlação pouco significativa com fatores socioeconômicos. De forma similar, Cardoso (2008) evidencia que a questão financeira tem baixa influência na decisão do aluno em evadir-se, sendo as principais razões relacionadas à falta de identidade com o curso, escolha de carreira inadequada e desencanto com a universidade (Rosa, 1977; Carvalho, 1984; Moreira, 1988). Para aprofundar esta análise, foram novamente comparados os dados de dois grupos distintos de cursos: o primeiro, já analisado, que contém as taxas mais elevadas de evasão, e o segundo composto pelos dez cursos com as mais baixas taxas de evasão, conforme Gráfico 14.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Diferentemente do observado com a nota de ingresso, no grupo composto principalmente por cursos tradicionais com baixas taxas gerais de evasão, os estudantes de baixa renda apresentam taxa de evasão praticamente semelhantes aos

estudantes com renda acima de 1,5 salário mínimo, sem diferença significativa entre os dois grupos de renda, como observado no Gráfico 14.

Estes resultados indicam que a influência da renda sobre a evasão é significativa apenas nos cursos com elevadas taxas de evasão, onde há maior evasão no público com renda acima de 1,5 salário mínimo, o que pode sugerir, novamente, um maior desalinhamento das expectativas deste público ao ingressar no curso, ou até mesmo fatores vocacionais, como apontado por Bardagi e Hutz (2005).

Quanto à retenção, a amostra de análise, após tratamento do banco de dados, resultou em 540 casos válidos. Embora exista uma relação significativa entre as variáveis "retenção" e "renda", o valor V de Cramer (0,096) indica uma associação fraca entre elas. Assim, apesar de pessoas com renda acima de 1,5 salário apresentarem uma taxa de retenção ligeiramente maior, outros fatores podem estar influenciando este resultado. Devido à ausência de achados relevantes na comparação com outras variáveis do estudo, essa relação não foi analisada em profundidade.

4.3.9 Cor/raça

Para verificação da relação que a cor/raça exerce sobre a evasão nos cursos analisados, do universo de 2.637 estudantes pertencentes aos cursos analisados, 1.598 com cor/raça declarada fizeram parte da amostra para o estudo da evasão. É importante notar que alguns estudantes, apesar de pertencerem a grupos de cotas para "pretos, pardos ou indígenas", não especificaram sua categoria no sistema acadêmico da instituição, portando, não fizeram parte da amostra.

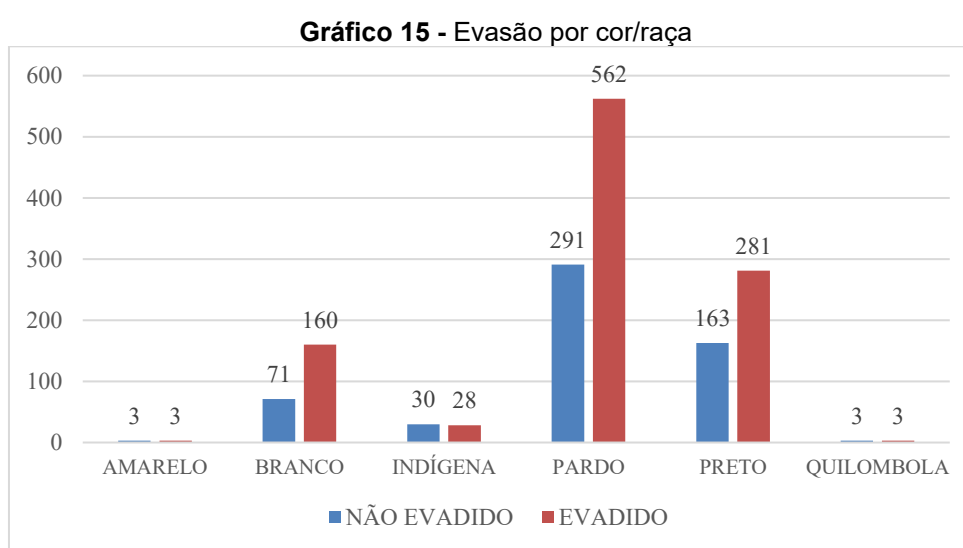
Os testes estatísticos, conforme Tabela 14, sugerem uma possível, ainda que fraca, associação entre cor/raça e evasão. O valor-p (0,051), próximo ao nível de significância de 0,05, indica uma evidência marginal contra a hipótese de independência entre as variáveis. O coeficiente V de Cramer (0,083) corrobora essa interpretação, apontando para uma associação fraca.

Tabela 14 - Significância e força de associação entre evasão e cor/raça

| | | Valor | Significância Aproximada |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|
| Nominal por Nominal | Fi | ,083 | ,051 |
| | V de Cramer | ,083 | ,051 |
| N de Casos Válidos | | 1598 | |

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

A regressão logística foi realizada no intuito aprofundar a compreensão dessa relação destacando uma diferença significativa apenas para o grupo "indígena". Este grupo apresentou chances 58,6% menores ($1 - 0,414$) de ter evasão em comparação com a categoria de referência, embora a amostra ainda seja relativamente pequena, como visualizado no Gráfico 15. Em resumo, esta análise sugere que apenas os indígenas têm significativamente menos chances de evadir, enquanto as outras categorias raciais não mostram diferenças estatisticamente significativas.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quanto à retenção, a análise envolveu 480 casos após o tratamento do banco de dados. Os testes indicam que não há relação estatisticamente significativa entre as variáveis em questão, uma vez que a força da associação é muito fraca (0,080), e o resultado não é estatisticamente significativo ($p = 0,547 > 0,05$). Portanto, com base nestes resultados, não temos evidências estatísticas para rejeitar a hipótese nula de que não há associação entre as variáveis.

Tabela 15 - Significância e força de associação entre retenção e cor/raça

| | | Valor | Significância Aproximada |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|
| Nominal por Nominal | Fi | ,080 | ,547 |
| | V de Cramer | ,080 | ,547 |
| N de Casos Válidos | | 480 | |

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

Em termos práticos, isto sugere que as variáveis em questão são independentes uma da outra, ou que qualquer relação entre elas é tão fraca que não pode ser distinguida do acaso com este tamanho de amostra. É crucial considerar que, embora os testes estatísticos não apontem para relações fortemente significativas entre cor/raça e evasão ou retenção, outras variáveis podem influenciar de maneira complexa os percursos acadêmicos dos estudantes.

4.3.10 Local de origem

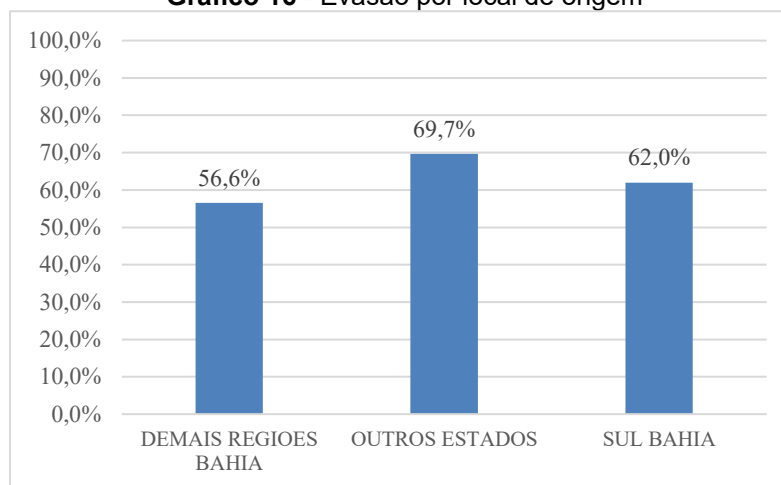
Também foi analisada a relação da evasão e retenção com o local de origem dos acadêmicos. Os resultados indicam uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis ($p < 0,001$), o que sugere que o local de origem está relacionado à probabilidade de evasão entre os estudantes. Contudo, a força dessa associação não é robusta (V de Cramer = 0,091). Embora a associação seja estatisticamente significativa, sua fraqueza sugere que não deve ser o único fator considerado em estratégias para reduzir a evasão.

Tabela 16 - Significância e força de associação entre evasão e local de origem

| | | Valor | Significância Aproximada |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|
| Nominal por Nominal | Fi | ,091 | <,001 |
| | V de Cramer | ,091 | <,001 |
| N de Casos Válidos | | 2637 | |

Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

O Gráfico 16 apresenta uma comparação da evasão entre os três grupos distintos de estudantes: aqueles originários do Sul da Bahia, os provenientes de outras regiões do estado, e os oriundos de outros estados brasileiros. Para a definição da região Sul da Bahia, foram considerados os municípios compreendidos pelos Territórios de Identidade Litoral Sul, Extremo Sul e Costa do Descobrimento, conforme definição estabelecida pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI/BA). Esta categorização permite uma análise mais precisa e contextualizada da distribuição geográfica dos estudantes.

Gráfico 16 - Evasão por local de origem

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Estudantes das demais regiões da Bahia são os que apresentam a menor taxa de evasão (56,6%), enquanto aqueles de outros estados são os que têm a maior evasão (69,7%). Estes dados corroboram com a literatura quando apontam que, no que se refere ao fluxo migratório, estudantes de outros estados são mais propensos a evadir, uma vez que a distância é um determinante negativo relevante da migração (LI, 2016).

Observa-se uma predominância significativa de estudantes proveniente do Sul da Bahia (53%), região de abrangência da universidade. Isso pode ser atribuído, em parte, à política institucional de regionalização da graduação, alinhada com os objetivos da UFSB de oferecer ampla cobertura no território da Região Sul e Extremo Sul do Estado da Bahia (UFSB, 2014, 2019). A instituição oferta vagas em programas de Ensino Superior na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários, distribuída em 10 municípios. Contrariamente ao que se poderia esperar, a taxa de permanência destes estudantes não é a mais elevada quando comparada aos demais grupos (62,0%), o que é um achado intrigante.

Ao cruzar os dados de local de origem com outras variáveis, alguns nuances merecem destaque. Os dados sobre nota de ingresso, dispostos no Gráfico 10, mostraram que estudantes com notas de ingresso entre 500 a 799 apresentam as maiores taxas de evasão, sendo que, os estudantes de outros estados estão, em maior parte, concentrados neste grupo, com notas de ingresso mais altas.

Retoma-se aqui também o achado destacado no item 4.3.7, sobre a idade, em que entre estudantes de até 20 anos, que apresentam a maior taxa de evasão,

essa tendência é mais acentuada entre os de outros estados. Já na faixa etária de 21 a 29 anos, que possui a maior taxa de permanência, esta é mais expressiva entre estudantes de outras regiões da Bahia.

Considerando a renda, entre estudantes de baixa renda, a maior evasão ocorre entre estudantes do Sul da Bahia, enquanto entre aqueles com renda acima de 1,5 salário mínimo, a evasão é maior entre estudantes de outros estados. Outro destaque é que no grupo de menor evasão (demais regiões da Bahia), apenas 18% dos estudantes evadem após três anos de curso, enquanto nos outros dois grupos, em média 33% desistem após este período, prolongando sua permanência antes da saída. Pontua-se ainda que, nos três grupos, a evasão é mais acentuada nos cursos interdisciplinares.

Na amostra para análise de retenção estudantil, o resultado de significância aproximada de 0,751, que é muito maior que o nível de significância padrão de 0,05, revela que não há uma associação estatisticamente significativa entre o local de origem e a retenção estudantil.

Tabela 17 - Significância e força de associação entre retenção e local de origem

| | | Valor | Significância Aproximada |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|
| Nominal por Nominal | Fi | ,032 | ,751 |
| | V de Cramer | ,032 | ,751 |
| N de Casos Válidos | | 566 | |

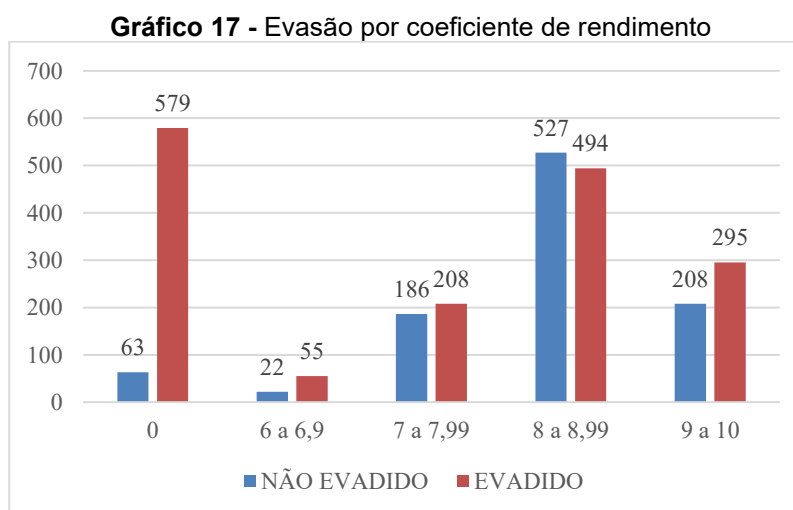
Fonte: Dados da pesquisa processados pelo autor via SPSS (2024)

O coeficiente V de Cramer têm um valor de 0,032, o que indica uma associação praticamente negligenciável. Assim, apesar da alta taxa de retenção neste grupo de cursos, há variação não significativa entre as categorias. Outros fatores, não relacionados ao local de origem, provavelmente têm uma influência mais significativa sobre a retenção estudantil.

De forma geral, enquanto o local de origem apresenta uma associação fraca, porém significativa, com a evasão, não demonstra relação significativa com a retenção. A interação do local de origem com outras variáveis como notas de ingresso, idade e renda oferece informações importantes sobre o perfil dos estudantes mais propensos à evasão.

4.3.11 Coeficiente de rendimento

O Coeficiente de Rendimento (CR) na UFSB é calculado ponderando-se a média aritmética das notas dos componentes curriculares pelos respectivos créditos. A análise da relação entre evasão e CR nos cursos de graduação com as maiores taxas de evasão mostra uma associação significativa e moderada (V de Cramer = 0,346). O Gráfico 17 apresenta a distribuição dos estudantes por faixas de CR e status de evasão. A maioria dos estudantes (1021) possui CR entre 8 e 8,99, enquanto o segundo maior grupo (642 estudantes) tem CR 0. Esta distribuição sugere uma polarização no desempenho acadêmico dos estudantes.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Estudantes com CR 0 apresentam taxa mais alta de evasão (90,2%), concentrando mais de 35% dos evadidos, o que sugere que muitos destes estudantes nem chegaram a frequentar efetivamente o curso ou tiveram grandes dificuldades logo no início. Em contraste, estudantes com CR entre 8 e 8,9 têm a menor taxa de evasão (48,4%). Observa-se uma tendência geral de diminuição da evasão conforme o CR aumenta, exceto na categoria de CR 9 a 10, que também apresenta taxa de evasão elevada.

Assim, dois grupos de CR merecem atenção especial: o grupo com CR 0 e o grupo com CR entre 9 e 10. O primeiro, além de ser altamente representativo, possui taxa de evasão superior a 90%. O segundo apresenta aumento inesperado na evasão quando comparado à categoria 8 a 8,9.

A evasão no grupo de CR 0 não se distribui uniformemente entre as formas de ingresso, predominando entre estudantes que buscam segunda diplomação e

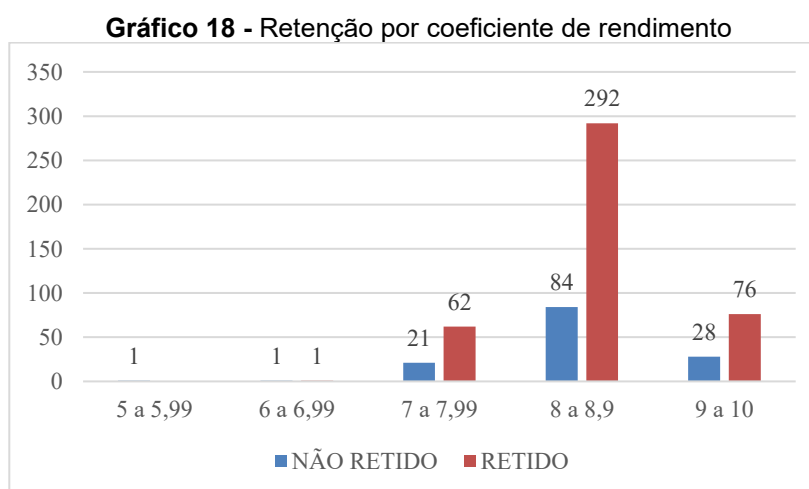
aqueles que reingressam após perda de vínculo anterior. Além disso, é mais prevalente nos cursos interdisciplinares em comparação aos cursos específicos. Como observado na seção 4.3.7 (evasão e retenção por idade) a evasão neste grupo é mais comum entre estudantes muito jovens (até 20 anos) e de maior idade (53 a 73 anos).

No grupo de CR entre 9 e 10, a evasão é mais elevada apenas entre estudantes de alta renda e nos cursos interdisciplinares. Nos cursos específicos (não interdisciplinares), este grupo apresenta baixa taxa de evasão.

Ambos os grupos (CR 0 e 9-10) predominam entre os estudantes com as maiores notas de ingresso. A representação de estudantes oriundos de escolas privadas também é superior à média apenas nestes dois grupos.

As características de perfil presentes nas duas categorias de CR (0 e 9-10) sugerem uma desistência relacionada ao desalinhamento entre expectativas e realidade do curso ou instituição, prevalecendo em um público que normalmente não tende a abandonar o Ensino Superior. No entanto, uma característica diverge significativamente entre as duas categorias: no grupo com CR 0, predominam os estudantes que abandonam a instituição, enquanto no grupo com CR 9-10, uma parcela considerável dos evadidos opta por ingressar em novo curso na mesma instituição.

Quanto à retenção, analisada nos cursos com as piores taxas da instituição, é mais significativa no grupo com CR entre 8 e 8,99, que é também o mais representativo da população estudantil, como apresentado no Gráfico 18.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Diferentemente da evasão, os alunos retidos não se concentram em grupos atípicos, mas no grupo mais comum, afetando principalmente alunos com bom desempenho acadêmico, sugerindo que fatores estruturais do curso ou da instituição podem estar contribuindo para o atraso na conclusão.

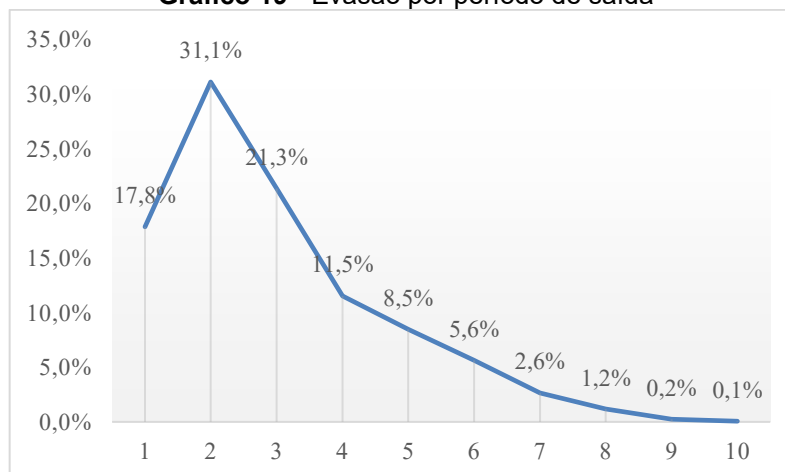
Por fim, a análise do perfil dos estudantes evadidos indica uma combinação de fatores, incluindo problemas vocacionais, desalinhamento entre expectativas e realidade do curso, e busca por oportunidades em outras instituições, principalmente nos cursos interdisciplinares. Já entre os estudantes retidos, é crucial investigar os fatores institucionais e curriculares que podem estar retardando a conclusão dos cursos, mesmo para estudantes com bom desempenho acadêmico.

4.3.12 Evasão por período de saída

A análise do período de saída dos estudantes é fundamental para compreender os padrões de evasão nos cursos de graduação da UFSB. Conforme discutido na revisão teórica, a mensuração da evasão em diferentes etapas do percurso acadêmico permite identificar padrões específicos e planejar intervenções adequadas.

Os dados analisados, conforme apresentados no Gráfico 19, revelam que 17% dos estudantes evadem já no primeiro ano do curso. Contudo, o pico de evasão ocorre no segundo ano, com 31,1% dos casos. Este padrão sugere que, além das dificuldades iniciais de adaptação, fatores adicionais podem estar influenciando a decisão de abandono no segundo ano.

Gráfico 19 - Evasão por período de saída



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

É importante notar que alguns estudantes permaneceram na instituição por períodos prolongados (8 a 10 anos) devido a atos normativos institucionais, caracterizando situações atípicas. Além disso, durante a pandemia da COVID-19, os estudantes puderam interromper temporariamente seus estudos sem prejuízo ao vínculo institucional, o que pode ter afetado os padrões de evasão neste período.

Observaram-se comportamentos notáveis em relação a diferentes grupos de estudantes. A representação de estudantes Diplomados é muito maior entre os evadidos no segundo ano. Quanto ao gênero, até o terceiro ano, o público feminino apresenta maior evasão, enquanto após este período, predomina a evasão no público masculino. Em relação à idade, entre os que evadem no primeiro ano, prevalecem estudantes de até 20 anos (42%). No que diz respeito à origem geográfica, estudantes do Sul da Bahia tendem a retardar a evasão em relação às outras regiões.

Estes padrões diferenciados de evasão ao longo do percurso acadêmico corroboram a importância de analisar a evasão em diferentes etapas, conforme destacado por Braga *et al.* (2003 *apud* Freitas, 2016). A identificação destes padrões permite uma compreensão mais profunda das causas da evasão em cada fase do curso, possibilitando o desenvolvimento de estratégias de permanência mais eficazes e direcionadas.

A concentração da evasão nos dois primeiros anos do curso, especialmente no segundo ano, sugere a necessidade de ações específicas de acompanhamento e suporte neste período crítico. Além disso, as diferenças observadas entre local de origem e modalidades de ingresso indicam que estratégias de permanência devem ser personalizadas para atender às necessidades específicas de cada grupo.

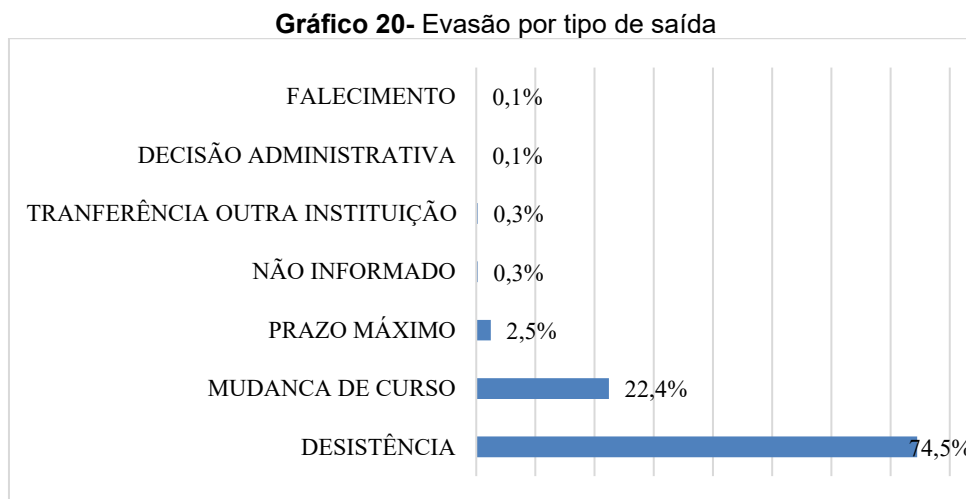
4.3.13 Evasão por tipo de saída

É importante distinguir entre o tipo de saída e o motivo da saída. O tipo de saída refere-se à categoria em que a desvinculação do estudante se enquadra, enquanto o motivo da saída seria a razão específica para a desistência. Devido à falta de informações detalhadas e digitalizadas sobre os motivos exatos das saídas, esta análise focou nos tipos de saída, agrupando-os em categorias mais abrangentes.

Para fins desta análise, as saídas foram classificadas da seguinte forma: "Desistência" inclui tanto saídas formais (comunicadas via requerimento) quanto abandonos de curso (saídas sem comunicação à instituição). "Mudança de curso"

engloba transferências internas (via edital específico) e perda de vínculo por ingresso em novo processo seletivo para outro curso na mesma instituição.

O Gráfico 20 apresenta a distribuição dos tipos de saída.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A análise revela que a saída por desistência é predominante, representando 74,5% dos casos de evasão. Um dado significativo é a proporção de saídas por mudança de curso, correspondendo a 22,4% dos estudantes que evadem. Os estudantes que saem por atingir o prazo máximo do curso representam 2,5% dos casos, enquanto as demais categorias têm valores inferiores a 1%.

Na categoria “mudança de curso” dois cursos se destacam em relação aos demais: Jornalismo no campus Sosígenes Costa e Gestão Ambiental no Campus Paulo Freire. No caso de Gestão Ambiental, a maioria dos estudantes migra para o curso de Engenharia Civil, enquanto em Jornalismo, a maioria opta pelo curso de Direito, no mesmo local de oferta.

Observa-se uma diferença significativa na distribuição por gênero entre os tipos de saída. Embora o público masculino represente 48,5% da amostra, eles constituem 72,5% dos que perdem o vínculo por decurso de prazo máximo. Em contrapartida, entre os que mudam de curso, os homens representam apenas 41,8%, com predominância do público feminino neste tipo de saída.

4.3.14 Políticas de permanência no PDI

As políticas de permanência estudantil apresentadas no PDI da UFSB revelam que a universidade possui uma abordagem multidimensional para a

permanência estudantil, estruturada em quatro eixos principais, conforme descrito no PDI (2019, p. 99-101):

1. **Inclusão e Integração Social:** O PDI estabelece como parâmetro fundamental o compromisso com a inclusão social, visando garantir representatividade dos diferentes grupos sociais no corpo discente.
2. **Suporte Financeiro:** Através do Programa de Apoio à Permanência, a instituição oferece nove modalidades diferentes de auxílios e bolsas, priorizando estudantes com renda per capita familiar de até um salário mínimo.
3. **Ações Afirmativas:** O documento evidencia um compromisso institucional com políticas afirmativas, incluindo vagas supranumerárias para grupos específicos como indígenas, quilombolas e pessoas trans.
4. **Qualidade de Vida:** O PDI apresenta uma visão holística da permanência estudantil, incluindo ações de promoção da saúde, acessibilidade, cultura, esporte e lazer.

Destaca-se que o PDI da UFSB também apresenta metas quantitativas para o número de programas de acompanhamento acadêmico, bem como programas de acompanhamento e tutoria específicos para estudantes com dificuldades acadêmicas (p. 143-144). Essa abordagem com metas definidas é um ponto positivo na política de permanência da universidade, mas que carece de estudos mais aprofundados para maior direcionamento das ações.

O primeiro conjunto significativo de problemas identificados na análise de perfil, relaciona-se a fatores vocacionais e de clareza sobre cursos e carreiras, especialmente nos cursos interdisciplinares. Nestes cursos, há maior evasão entre estudantes com notas altas de ingresso, sugerindo que o problema não está relacionado a dificuldades acadêmicas, mas possivelmente a questões vocacionais. Ao examinar o PDI, nota-se que não há políticas específicas voltadas para orientação vocacional ou esclarecimento sobre cursos e carreiras. Embora o documento mencione o “compromisso da inclusão social” (UFSB, 2019, p. 99), as ações descritas focam principalmente no suporte socioeconômico, não abordando questões de orientação profissional e vocacional.

Um segundo problema evidenciado pelos dados é a evasão precoce, especialmente entre estudantes de até 20 anos e de outros estados. O PDI apresenta o Auxílio Instalação, que "consiste em subvenção financeira [...] destinado aos/às estudantes ingressantes na modalidade de reserva de vagas" (UFSB, 2019, p. 100). No entanto, esta política, embora importante, aborda apenas a dimensão financeira do problema, não contemplando aspectos de adaptação acadêmica que podem ser muito importantes para este perfil de estudantes.

A análise também identificou problemas relacionados ao envolvimento dos estudantes com a vida universitária, refletidos nas altas taxas de evasão nos primeiros anos. O PDI apresenta algumas iniciativas que poderiam contribuir para maior engajamento, como o Auxílio Eventos, que apoia "a realização e a participação de estudante ou de entidades estudantis reconhecidas pela UFSB em eventos culturais, políticos e esportivos" (UFSB, 2019, p. 100). Adicionalmente, menciona ações de qualidade de vida que buscam "a integração interna da comunidade acadêmica e desta com a sociedade" (UFSB, 2019, p. 101). Contudo, estas iniciativas parecem ter caráter pontual, não constituindo uma estratégia sistemática de engajamento acadêmico. Portanto, seria recomendada a implementação de um programa de engajamento acadêmico, com a promoção de projetos de extensão e pesquisa desde os primeiros semestres, além da organização de eventos acadêmicos e culturais que valorizem a produção dos estudantes.

Um problema crítico revelado pela análise quantitativa é a alta evasão entre estudantes com CR 0 e, surpreendentemente, também entre aqueles com CR 9-10. O PDI apresenta a Bolsa de Apoio à Permanência (BAP), que possui "caráter acadêmico, pois possibilita aos/às estudantes desenvolver atividades de pesquisa, extensão, ensino, gestão, sustentabilidade" (UFSB, 2019, p. 100). No entanto, não há menção a programas de acompanhamento acadêmico específicos para diferentes perfis de desempenho, seja para recuperação de estudantes com dificuldades ou para manutenção do engajamento de alunos com alto desempenho.

Quanto aos fatores institucionais e curriculares que podem retardar a conclusão dos cursos, especialmente para estudantes com bom desempenho acadêmico, o PDI não apresenta políticas específicas de análise ou flexibilização curricular. Esta ausência é significativa, considerando que os dados sugerem possíveis problemas relacionados a fatores institucionais e curriculares que podem estar retardando a conclusão dos cursos para estudantes com bom desempenho.

Por fim, a análise quantitativa revelou padrões complexos relacionados às diferentes formas de ingresso, com o SISU apresentando impactos diferentes em cursos interdisciplinares e profissionalizantes. O PDI menciona o compromisso com ações afirmativas e diferentes modalidades de ingresso (UFSB, 2019), mas carece de mecanismos de avaliação e ajuste destes processos com base em evidências de sucesso acadêmico. Portanto, recomenda-se a realização de avaliações periódicas do impacto das diferentes formas de ingresso na permanência e sucesso dos estudantes, com o objetivo de aprimorar continuamente as políticas de admissão.

Essa análise revela que, embora a UFSB possua políticas bem estruturadas para apoio socioeconômico, existem lacunas significativas em relação a outros fatores críticos identificados na pesquisa. Os problemas relacionados à orientação vocacional, adaptação acadêmica, engajamento estudantil e acompanhamento do desempenho carecem de políticas institucionais específicas. Esta constatação sugere a necessidade de uma ampliação do escopo das políticas de permanência para além do suporte financeiro.

A compreensão destas lacunas entre os problemas identificados e as políticas existentes fornece uma base para o desenvolvimento das recomendações apresentadas no plano de ação, que buscam justamente endereçar estas questões não contempladas adequadamente no atual PDI. Esta análise também sugere a importância de uma abordagem mais completa para a permanência estudantil, que considere tanto aspectos socioeconômicos quanto acadêmicos, vocacionais e de engajamento institucional.

5 PLANO DE AÇÃO PARA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

A partir da pesquisa desenvolvida para a elaboração desta dissertação foi estruturado um Produto Técnico-Tecnológico (PTT), como um dos requisitos para a conclusão do Mestrado no âmbito do PROFIAP. Neste capítulo são apresentados os principais elementos que constituem o PTT elaborado no formato do Relatório Técnico denominado “Plano de Ação para Promoção da Permanência Estudantil na UFSB”.

A UFSB enfrenta dificuldades em atingir as metas estabelecidas para o ensino de graduação em seu PDI 2020-2024, principalmente devido às elevadas taxas de evasão e retenção. Estes desafios são particularmente acentuados nos cursos interdisciplinares e nos primeiros anos de estudo. Diversos fatores têm sido identificados como variáveis significativas associadas à evasão e retenção, incluindo forma de ingresso, nota de ingresso, idade, renda, local de origem e coeficiente de rendimento.

De forma geral, verificou-se que a Resolução 07/2023 da UFSB, que define que todas as vagas de graduação serão ofertadas por meio do Sisu, utilizando vagas residuais para demais processos seletivos, provavelmente beneficiará a redução dos índices de evasão nos cursos profissionalizantes, mas aumentará nos cursos interdisciplinares. Assim, reduzir a proporção de vagas nos cursos interdisciplinares pelo Sisu é uma ação que pode beneficiar tanto a evasão, como retenção, nestes cursos.

Tomando os resultados de comparação do turno pela evasão, nos turnos matutino e vespertino, onde as taxas são mais elevadas, a criação de opções mais flexíveis, como modalidade de aulas remotas e flexibilização de horário, com estratégias de monitoramento contínuo nos cursos de turnos únicos, em especial, os diurnos, poderiam beneficiar a permanência dos estudantes.

A comparação da evasão e retenção por nota de ingresso mostra que no grupo composto principalmente por cursos mais tradicionais, de maior prestígio e concorrência, os que mais evadem possuem notas baixas nos cursos. Já no grupo de cursos com elevadas taxas de evasão, os que mais evadem são os que possuem notas altas. Assim, nos cursos mais tradicionais, recomenda-se apoio acadêmico extra, como tutorias e programas de nivelamento aos estudantes com baixa nota de ingresso, para auxiliá-los a lidar com as exigências destes cursos.

Já nos cursos com altas taxas de evasão, recomenda-se aprimorar os processos de orientação vocacional e aconselhamento de carreira. Além disso, enriquecer o currículo com oportunidades de experiências práticas pode contribuir para manter o engajamento e a motivação dos estudantes.

Quanto à evasão entre estudantes muito jovens e estudantes mais velhos, algumas sugestões envolvem programas de acolhimento mais próximo e adaptação para estudantes jovens e de outras regiões, visando facilitar a transição para o ambiente universitário e evitar a evasão precoce. Além disso, oferecer serviços de tutoria e orientação acadêmica para estudantes nas faixas etárias mais altas, a fim de mitigar possíveis dificuldades na permanência nessa faixa etária.

A comparação da evasão no grupo de renda, pode indicar desalinhamento das expectativas do público de alta renda ao ingressar no curso, ou mesmo fatores vocacionais, sugerindo-se, novamente aprimorar os processos de orientação vocacional e aconselhamento de carreira.

Por fim, a análise do coeficiente de rendimentos dos discentes quanto à evasão sugere problemas vocacionais, desalinhamento entre expectativas e realidade do curso, e busca por oportunidades em outras instituições, principalmente nos cursos interdisciplinares. Já entre os estudantes retidos, é crucial investigar os fatores institucionais e curriculares que podem estar retardando a conclusão dos cursos para estudantes com bom desempenho acadêmico.

Como Produto Técnico-Tecnológico, resultante desta pesquisa, considerando os fatores mais significativos encontrados nas análises, foi elaborado um plano de ação com estratégias direcionadas para promover a permanência estudantil.

Para o combate à evasão e à retenção estudantil, propõe-se seis recomendações institucionais, baseadas em uma análise detalhada do perfil dos estudantes e dos fatores associados à permanência estudantil, conforme apresentado a seguir:

- 1) **Fortalecimento da Orientação Vocacional Pré-Ingresso:** Para melhorar a clareza sobre os cursos e carreiras, e reduzir a evasão relacionada a fatores vocacionais, especialmente nos cursos interdisciplinares, recomenda-se a realização de feiras de profissões e carreiras voltadas para potenciais ingressantes, com orientação vocacional, sendo que estas feiras devem contar com a participação de professores, profissionais do mercado

de trabalho, e ex-alunos, proporcionando aos futuros estudantes uma visão prática e realista das diferentes carreiras. As feiras podem incluir palestras, painéis de discussão, stands informativos e atividades interativas, permitindo que os estudantes explorem diversas opções e façam perguntas diretamente aos profissionais da área. Adicionalmente, é essencial a criação de materiais informativos detalhados sobre os cursos, quando estes materiais devem destacar o perfil do egresso, as competências desenvolvidas ao longo do curso, e as possibilidades de atuação profissional. Eles devem ser facilmente acessíveis e compreensíveis, utilizando uma linguagem clara e visualmente atraente, para que os estudantes possam tomar decisões mais informadas e alinhadas com suas vocações e expectativas. Estes materiais podem ser disponibilizados em formato digital e impresso, e distribuídos em escolas, feiras de profissões, e eventos comunitários o que potencialmente auxiliará aos estudantes na tomada de decisões mais alinhadas com suas vocações e expectativas.

- 2) **Programa de Acolhimento e Integração para Calouros:** Para reduzir a evasão precoce, especialmente entre estudantes de até 20 anos e de outros estados, sugere-se um programa de acolhimento e integração para calouros. A realização de semanas de integração no início de cada semestre, com atividades sociais e acadêmicas, é fundamental para criar um senso de pertencimento e comunidade. Essas atividades podem incluir palestras, workshops, tours pelo campus, eventos culturais e esportivos, promovendo a interação entre calouros, veteranos e membros da equipe acadêmica e administrativa. Também sugere-se a criação de um guia digital interativo sobre a vida universitária, serviços e oportunidades na UFSB, sendo que este guia deve ser facilmente acessível e atualizado regularmente, oferecendo informações sobre recursos acadêmicos, bibliotecas, laboratórios, serviços de saúde, assistência estudantil, moradia, transporte, e atividades extracurriculares. A inclusão de vídeos, depoimentos de estudantes e mapas interativos pode tornar o guia mais atraente e útil. Outra estratégia pode ser focada no desenvolvimento de programas específicos de adaptação para estudantes de outros estados, incluindo orientações sobre a cultura local, assistência na busca por

moradia, suporte psicológico, e sessões informativas sobre os serviços disponíveis na universidade e na cidade. Organizar encontros e grupos de apoio para estudantes de fora também pode facilitar a criação de redes sociais e de suporte.

- 3) **Programa de Engajamento Acadêmico:** Para combater a falta de envolvimento dos estudantes com a vida universitária e aumentar o vínculo dos estudantes com a instituição e os cursos, é sugerido um programa de engajamento acadêmico, com promoção de projetos de extensão e pesquisa desde os primeiros semestres, organização de eventos acadêmicos e culturais que valorizem a produção dos estudantes, sendo estes eventos, no formato de conferências, seminários, exposições de arte, feiras científicas, mostras de cinema e festivais culturais que podem ser promovidos para celebrar as conquistas dos estudantes e incentivar a troca de conhecimento. Estes eventos não só destacam o talento dos estudantes, mas também criam oportunidades para networking e colaboração interdisciplinar. Ainda, vale salientar a criação de programas de intercâmbio entre os campi da UFSB o que pode enriquecer significativamente a experiência acadêmica dos estudantes. Estes programas podem incluir visitas de estudo, cursos intensivos, workshops e projetos colaborativos entre diferentes campi. A exposição a diferentes ambientes e perspectivas acadêmicas pode ampliar os horizontes dos estudantes e fomentar uma cultura de colaboração e inovação. Para complementar essas iniciativas, a instituição pode desenvolver uma plataforma digital interativa que centralize informações sobre todos os projetos, eventos e oportunidades de integração disponíveis. Esta plataforma pode incluir calendários de eventos, fóruns de discussão, perfis de projetos e depoimentos de estudantes, facilitando o acesso e a participação.
- 4) **Aprimoramento do Acompanhamento Acadêmico:** Para identificar precocemente estudantes associados a maior evasão, sugere-se o aprimoramento do acompanhamento acadêmico, focado, inicialmente na implementação de um sistema de alerta precoce para estudantes com CR 0 o que permitirá intervenções imediatas para oferecer suporte adicional e estratégias de recuperação acadêmica. Em seguida, criação de um

programa de acompanhamento personalizado para estudantes de alto desempenho (CR 9-10) nos cursos interdisciplinares que estimule desafios acadêmicos adicionais e oportunidades de pesquisa, mantendo os acadêmicos engajados e motivados, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizado estimulante que promova seu potencial máximo. Também pode ser interessante a criação de um programa de acompanhamento personalizado para estudantes com baixas notas de ingresso em cursos de alta concorrência para auxiliá-los a lidar com as exigências destes cursos, incluindo apoio acadêmico intensivo e orientação personalizada para melhorar seu desempenho e integração no ambiente universitário. Ainda, pode ser incluída a orientação acadêmica intensiva nos dois primeiros anos do curso, com processo do acompanhamento do aluno feito por um professor orientador ou aluno tutor, para ajudar no momento de escolha das disciplinas para matrícula semestral, fornecendo orientação acadêmica e apoiando-os na definição de metas educacionais objetivas e alcançáveis.

- 5) **Estudo de fatores institucionais e curriculares que retardam a conclusão dos cursos:** Para investigar fatores institucionais e curriculares que retardam a conclusão dos cursos para estudantes com bom desempenho acadêmico, é sugerida, primeiramente, a análise de estruturas curriculares para garantir a oferta adequada de disciplinas essenciais em períodos regulares, o que pode incluir a verificação de pré-requisitos, co-requisitos e a sequência lógica das disciplinas, assegurando que os estudantes possam seguir um plano de estudos contínuo e eficiente sem interrupções desnecessárias. Além disto, é importante a análise de requisitos de conclusão de curso, como disponibilidade de disciplinas que podem impactar o tempo de graduação, estágios obrigatórios, trabalhos de conclusão de curso (TCCs). A análise deve identificar possíveis barreiras ou gargalos que possam atrasar a conclusão dos cursos, propondo soluções para flexibilizar estes requisitos sempre que possível, sem comprometer a qualidade da formação. A disponibilidade de disciplinas também pode ser examinada cuidadosamente. É necessário garantir que todas as disciplinas, especialmente as obrigatórias e de maior demanda, sejam oferecidas com frequência suficiente para atender às necessidades

dos estudantes. Isso pode incluir a ampliação da oferta de turmas, o uso de modalidades de ensino híbridas ou online, e a contratação de mais professores, se necessário. Adicionalmente, é fundamental promover uma comunicação clara e eficaz entre os departamentos acadêmicos, os estudantes e os orientadores, para assegurar que os acadêmicos recebam orientação adequada na escolha de disciplinas e na definição de planos de estudo alinhados com suas metas educacionais e profissionais.

- 6) **Avaliação e aprimoramento contínuo dos processos de ingresso:** Para otimizar os processos de admissão de forma a favorecer a permanência estudantil, se recomenda a avaliação e aprimoramento contínuo dos processos de ingresso, com ações que envolvem a análises periódicas do impacto das diferentes formas de ingresso na permanência e sucesso dos estudantes, e o ajuste das políticas de admissão conforme os resultados das análises. Especificamente, a UFSB poderá realizar estudos regulares para identificar quais métodos de admissão estão mais correlacionados com a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes. Com base nestes estudos, políticas de admissão podem ser ajustadas para melhor alinhar com os perfis de estudantes que demonstram maior resiliência e sucesso acadêmico.

Espera-se que essas ações, delineadas nas seis estratégias apresentadas neste Produto Técnico -Tecnológico (PTT) elaborado no formato do Relatório Técnico denominado Plano de Ação para Promoção da Permanência Estudantil na UFSB, contribuam significativamente para o alcance das metas estabelecidas no PDI. A implementação dessas ações poderá contribuir para a redução das taxas de evasão e retenção, e para o aumento do sucesso acadêmico dos estudantes. Considerando que o atual PDI, elaborado para o período 2020-2024, está em fase final de vigência, pode ser significativo que a UFSB leve em conta essas estratégias ao elaborar o novo PDI.

É fundamental que essas ideias sejam articuladas e consideradas durante as discussões para a criação do próximo PDI, garantindo que se tornem parte integrante das políticas e práticas institucionais. Este plano de ação não apenas aborda os desafios atuais, mas também proporciona uma base para o futuro, assegurando que

a UFSB continue a evoluir e a adaptar-se às necessidades de seus acadêmicos. Além disso, a incorporação dessas estratégias no novo PDI representará um legado valioso deste pesquisador no âmbito do PROFIAP, contribuindo de maneira duradoura para a instituição onde atua e onde a pesquisa foi desenvolvida. A efetivação dessas propostas poderá transformar a experiência acadêmica na UFSB, criando um ambiente mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes. Este legado destaca o compromisso contínuo com a excelência educacional e a promoção de uma cultura institucional que valoriza a permanência e o sucesso dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou os desafios enfrentados pela UFSB na consecução das metas estipuladas para o ensino de graduação no período de 2020 a 2024, conforme delineado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com ênfase na identificação e compreensão dos fatores que influenciam a retenção e evasão dos acadêmicos, revelando taxas significativas de evasão e padrões preocupantes de retenção acadêmica. A análise identificou fatores críticos que influenciam a permanência estudantil e resultou em seis recomendações estratégicas para melhoria dos indicadores institucionais.

As políticas públicas são fundamentais no direcionamento e organização dos sistemas educacionais, visando promover o desenvolvimento humano, político e econômico do país. As políticas educacionais, mais especificamente, são de grande relevância por envolverem decisões estratégicas do poder público em relação à educação, abrangendo desde a formação docente até a avaliação da qualidade do ensino.

Buscando contextualizar a educação superior pública este estudo abordou o crescimento do Ensino Superior nos últimos anos, destacando-se as políticas de expansão e democratização do acesso implementadas a partir da década de 1990. Estas incluíram a criação de novas universidades federais, ampliação de vagas nas instituições públicas existentes, e programas como o Sisu, FIES e PROUNI.

A expansão do acesso ao Ensino Superior é nítida, contudo, os dados de conclusão estão bem aquém do esperado, considerando a evasão que, em 2022, atingiu a preocupante taxa de 39% no ensino superior brasileiro. Além disso, a retenção tem impactado na devida conclusão dos estudantes, com muitos extrapolando o tempo regular previsto para finalização do curso.

Com a evasão e retenção do aluno ocorre uma série de prejuízos, não apenas acadêmicos, mas também sociais e econômicos. Há um desperdício de recursos públicos investidos, frustração pessoal dos estudantes, e impactos negativos ao desenvolvimento do país.

O planejamento estratégico nas IES públicas possui grande importância, tendo o PDI como instrumento importante, não apenas de gestão, mas também para expansão e democratização do acesso ao Ensino Superior. O PDI consolida-se como

ferramenta fundamental para nortear as ações de desenvolvimento institucional em consonância com as políticas públicas vigentes.

Desta forma, este estudo se propôs a analisar o cenário atual da UFSB em relação às metas estratégicas estabelecidas no PDI 2020-2024 para o ensino de graduação, com foco nos indicadores de permanência estudantil. Buscou-se identificar os fatores que influenciam na retenção e evasão acadêmica nos diferentes cursos, visando propor um plano de ação para melhoria da retenção e redução da evasão, como subsídio para as políticas institucionais e alcance das metas estabelecidas.

Ao verificar a realidade dos cursos estudados, alguns deles apresentaram altas taxas de evasão e retenção, comparados às metas estipuladas no PDI 2020-2024 da UFSB. Os índices de evasão e retenção superaram significativamente as metas estabelecidas, indicando desafios consideráveis para a instituição no que diz respeito à permanência e conclusão dos estudantes nos cursos de graduação.

A análise permitiu a identificação tanto dos avanços obtidos quanto das lacunas que ainda persistem no alcance dos objetivos traçados pela instituição. Este diagnóstico propiciou uma visão abrangente do progresso realizado, ao mesmo tempo em que destacou as áreas que necessitam de maior atenção e intervenção, apontando para a importância do planejamento de ações integradas que possam consolidar o processo de permanência e sucesso acadêmico dos estudantes nos cursos de graduação.

Diversos fatores ligados ao perfil dos cursos e dos estudantes foram associados à maior predominância sobre a evasão e sobre a retenção nos cursos analisados. Os mais relevantes foram a forma de ingresso, com destaque para o Sisu e ingresso de diplomados; a nota de ingresso, com padrões diferentes entre cursos interdisciplinares e não interdisciplinares; a idade dos estudantes, com maiores taxas de evasão entre estudantes muito jovens e os mais velhos; o local de origem, com maior evasão entre estudantes de outros estados; e o coeficiente de rendimento, com altas taxas de evasão entre estudantes com coeficiente de rendimento 0 e, surpreendentemente, também entre aqueles com coeficiente entre 9 e 10.

Ao encontro destes resultados, propõe-se um plano de ação com seis recomendações institucionais de combate à evasão e à retenção estudantil: 1. Fortalecimento da orientação vocacional pré-ingresso, com vistas a reduzir a evasão relacionada a fatores vocacionais, especialmente nos cursos interdisciplinares; 2.

Programa de acolhimento e integração para calouros, com objetivo de reduzir a evasão precoce, especialmente entre estudantes até 20 anos e de outros estados; 3. Programa de engajamento acadêmico, visando aumentar o vínculo dos estudantes com a instituição e os cursos; 4. Aprimoramento do acompanhamento acadêmico, com objetivo de identificar precocemente estudantes em risco de evasão, especialmente aqueles com CR 0 e CR entre 9-10 e aqueles com baixas notas de ingresso em cursos de alta concorrência; 5. Investigação dos fatores institucionais e curriculares que retardam a conclusão dos cursos para estudantes com bom desempenho acadêmico; e 6. Avaliação e aprimoramento contínuo dos processos de ingresso, objetivando otimizar os processos de admissão para favorecer a permanência estudantil.

Estas ações podem ser implementadas com a participação de diversos setores ligados à gestão institucional, incluindo a Pró-reitoria de Gestão Acadêmica, Pró-reitoria de Extensão, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, coordenações de campus e coordenações de curso. Recomenda-se que as ações propostas sejam implementadas de forma gradual e monitorada, com avaliações periódicas de sua eficácia e ajustes necessários.

De forma geral, percebe-se que a análise contínua de dados sobre o perfil do curso e dos estudantes se demonstra promissora para subsidiar políticas institucionais, numa abordagem embasada no entendimento dos fatores que influenciam a permanência dos estudantes.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se que, embora tenha se concentrado nos cursos com altas taxas de evasão e retenção, o que é crucial para se trabalhar nos desafios mais urgentes da instituição, alguns fatores externos, como a pandemia de COVID-19, podem ter influenciado os resultados, especialmente nos anos de 2020 a 2022, o que pode ter gerado dados atípicos não representativos do comportamento regular dos indicadores de evasão e retenção. Além disso, o uso exclusivo de dados documentais e quantitativos, sem triangulação com dados primários qualitativos (como entrevistas com estudantes evadidos/retidos, docentes e gestores), limita a compreensão das motivações e percepções dos próprios sujeitos.

Os resultados apontam para a necessidade de estudos futuros. O primeiro refere-se à discrepância entre as taxas de evasão e retenção em alguns cursos específicos, como as Licenciaturas Interdisciplinares em Artes no Campus Sosígenes Costa. Outro resultado refere-se à descoberta contraintuitiva de que, nos cursos com

altas taxas de evasão, os estudantes com notas de ingresso mais baixas apresentaram as menores taxas de evasão, um padrão oposto ao observado em cursos tradicionais de maior prestígio. Este resultado demanda investigações mais aprofundadas para compreender os fatores contextuais específicos dos cursos que podem influenciar esta relação.

Outro resultado que demanda maior investigação é o fato de que estudantes da região Sul da Bahia, área de abrangência da universidade, não apresentaram as maiores taxas de permanência quando comparados aos demais grupos, apesar da política institucional de regionalização da graduação. Também merece atenção futura o padrão peculiar encontrado em dois grupos específicos: estudantes com Coeficiente de Rendimento (CR) 0 e aqueles com CR entre 9 e 10, ambos apresentando altas taxas de evasão e compartilhando características semelhantes, como maiores notas de ingresso e maior representação de estudantes de escolas privadas. Este padrão sugere um possível desalinhamento entre expectativas e realidade do curso ou instituição, especialmente nos cursos interdisciplinares, e merece uma investigação mais aprofundada para compreender melhor os fatores que levam à evasão destes grupos aparentemente distintos, mas com características similares.

O estudo traz contribuições significativas ao propor uma metodologia que inova na articulação entre metas institucionais (PDI) com fatores de permanência estudantil. A sistematização das variáveis para análise do perfil estudantil oferece um modelo replicável em outras instituições, permitindo identificar fatores críticos associados à evasão e retenção. Ao resultar em um plano de ação fundamentado em evidências, a metodologia estabelece uma ponte entre pesquisa acadêmica e gestão universitária, permitindo o aprimoramento de políticas institucionais.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa pode ser aprofundada por meio de estudos qualitativos com estudantes e gestores, tanto nos cursos com maiores taxas de evasão e retenção quanto naqueles com taxas mais baixas. Esta abordagem permitiria uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam a permanência ou evasão dos estudantes, bem como a identificação de práticas bem-sucedidas que poderiam ser adaptadas para outros cursos da instituição.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. C. P. L. de; MARIANO, F. Z.; OLIVEIRA, C. S. de. Determinantes acadêmicos da retenção no Ensino Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 1045-1066, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902255>. Acesso em: 12 mai. 2024.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.18, n.51, p.7-9, fev. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/gR4pxgbyns7R5hTKfmMDkxG/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 12 set. 2023.

AULCK, L.; VELAGAPUDI, N.; BLUMENSTOCK, J.; WEST, J. Predicting Student Dropout in Higher Education. In: ICML Workshop on #Data4Good: Machine Learning in Social Good Applications, New York, p. 1-5, 2016. Disponível em: <https://arxiv.org/pdf/1606.06364.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-344, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/?lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2024.

BALL, S. J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, P. W. *et al.* Segunda opção no SiSU e evasão: Uma análise para a FURG. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, e09186. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea.e.v35.9186>. Acesso em 04 jun. 2024.

BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/viewFile/18107/13463>. Acesso em: 13 mai. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 70, 225 p. 1977.

BARROS, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.36, n. 131, p.361-390, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDCp7qr86Tf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2023.

BERTOLIN, J. A formação integral na educação superior e o desenvolvimento dos países. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 484-471, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Tbrjz9WKbXGRtykYCymzZSL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2023.

BITTENCOURT, M. V. L.; LETTI, A. G. A (in)eficiência relativa das universidades públicas brasileiras. In: SERRA, M. (org.). **Universidades e desenvolvimento regional**: as Bases para a Inovação Competitiva. Rio de Janeiro: Ideia D, p. 241-331. 2018.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências). Brasília, DF, 1968.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Brasília (DF): Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/files/flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001 (Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências). Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 1.366, de 12 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004 (Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências). Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI). Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010 (Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES). Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Portaria n. 389, de 09 de maio de 2013 (Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências). Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 08 mai. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados. 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Sistema de Seleção Unificada - Sisu. 2023b. Disponível em: <https://accessunico.mec.gov.br/sisu>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo da Educação Superior 2022: tabelas de divulgação censo da educação superior 2022. 2023c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Painel de Monitoramento do PNE. 2023d, Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 14.914, de 3 de julho de 2024 (Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)). Brasília, DF, 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Qualidade na graduação. **Educativa**. Universidade Católica de Goiás. Goiânia, v. 8, n. 2. 2005.

CABELLO, A. *et al.* Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB. **Avaliação**, Campinas, v.26, n.2, p.446-460, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000200006>. Acesso em: 30 mai 2024.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF. *Studies*, v. 44, n. 2, p. 235-260. 2008.

CARVALHO, D. da R. **Evasão no curso de Ciências Contábeis da UFRN**: perfil e trajetória acadêmica dos estudantes evadidos e a sua relação com os processos seletivos (Vestibular e SiSU). Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CUNHA, L. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 151-204. 2000.

CUNHA, J. P. A. *et al.* Fatores associados à retenção e intencionalidade de evasão nos cursos de Farmácia de uma universidade pública do Nordeste brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/ywv7rxxKM6wHXj9qp477H3n/abstract/?lang=pt>.

Acesso em: 12 mai. 2024.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 3 ed. 2009.

CRUZ, U. A. da. **Evasão De Discentes: Um Estudo Na Universidade Federal Da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração, da Universidade Federal da Bahia, 106f. 2019.

DAL MAGRO, C. B.; RAUSCH, R. B. Plano de Desenvolvimento Institucional de universidades federais brasileiras. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 427-454. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2012.v13n3.85>. 2012. Acesso em: 03 abr. 2024.

DELLA MÉA, L. G. T.; VEIGA, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. A internacionalização da pós-graduação brasileira: o caso de uma universidade pública. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e30340, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/30340>. Acesso em: 14 mai. 2024.

DURHAM. E. R. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.191-233. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

DYE, T.R. **Understanding public policy**. Boston: Pearson, ed. 15, 2017.

ECHEVERRÍA, J. M. Funções da educação no desenvolvimento. In: PEREIRA, L. (Org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. P. **Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com excel, SPSS e stata**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1. ed., 1219 p. 2017.

FREITAS, R. S. **A ocorrência da evasão do ensino superior: uma análise das diferentes formas de mensurar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 82 p. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/970585>. Acesso em: 11 mai. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILIOLI, R. de S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/28239/evacao_instituicoes_gilioli.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 mai. 2024.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUERRA, L. C. B.; FERRAZ, R. M. C.; MEDEIROS, J. P. Evasão na educação superior de um instituto federal do nordeste brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 2, p. 533–553, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2529>. Acesso em: 2 jun. 2024.

HAIR, J. F. *et al.* Análise multivariada de dados. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOWLETT, M. Policy science and policy cycles. In: HOWLETT, M; RAMESH, M. **Studying public policy: policy cycles and policy subsystems**. Toronto: Oxford University Press, 161p, 2003.

LI, D. L. O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/>. Acesso em: 31 maio 2024.

LIMA, F. S. de; ZAGO, N. EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: tendências e resultados de pesquisa. **Movimento-Revista De educação**, n. 9, p. 131-164, 27 nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i9.481>. Acesso em: 24 out. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LYNN, L.E. **Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica: Goodyear Publishing Co., 471 p. 1980.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHJCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2023.

MANCIBO, D.; DO VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p.31-50, jan./mar. 2015. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvWkGxsJgg7vSCC4xk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MEAD, L.M. **Public policy: vision, potential, limits**. Policy Currents, v. 5, n. 1, p. 1-4, 1995.

MERRIAM, S. B.; TISDELL, E. J. **Qualitative Research: a guide to design and implementation**, São Francisco: Jossey-Bass, 4. ed. 2015.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

OLIVEIRA, O. S. **Sistema Municipal de Ensino e suas trajetórias**: uma análise sob a abordagem do ciclo de políticas. Curitiba: Appris, 1ª ed. 2022.

OLIVEN, A. C. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: SOARES, M. S. A. (org.). A educação superior no Brasil. Porto Alegre: Unesco, p. 31-42, 2002. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. Paulo: NUPES/USP, 1994. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9406.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2024.

PAULA, M. de F. C. de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul. 2017.

PEREIRA, L. C. B. Estratégia nacional e desenvolvimento. **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 2, p. 203-230. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/HKWqjwTYm5N77HqsPVYsPkk/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

PFEIFER, M. **Expansão da Educação Superior brasileira e a diversificação das modalidades de ensino**. In: X ANPED SUL, Florianópolis, 22 p. 2014.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno a instituição. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 175p. 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/206094>. Acesso em: 09 mai. 2024.

RAMOS, M. da G. G. Programa Reuni: uma abordagem sobre Permanência e Evasão na UFPel. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 3, p. 83-101, ago./out. 2014.

RISTOFF, D. I. Considerações sobre evasão. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, p. 119-130. 1999.

RIOS, J. R. T.; SANTOS, A. P. dos; NASCIMENTO, C. **Evasão e retenção no ciclo básico dos cursos de engenharia da Escola de Minas da UFOP**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, Porto Alegre, 29p. 2001. Disponível em: <https://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/18/trabalhos/APP020.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024

ROBBINS, J. UNESCO: **290 Million Students Stay Home due to Coronavirus**. 2020. Disponível em: <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stay-home-due-to-coronavirus/5317148.html>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ROSETTO, M. R. C. A. A história das universidades no Brasil e a internacionalização do sistema universitário. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n. 2, p. 136-149, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/859>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SANT'ANA, T. D. *et al.* Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: um guia de conhecimentos para as Instituições Federais de Ensino. Alfenas: FORPDI. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/plataformafor/documentos/livroforpdi>. Acesso em: 16 jan. 2024.

SANTOS, J. dos. **A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pós-ENEM/SISU.**2017. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Instituto de Educação, Portugal, 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54320>. Acesso em: 16 mai. 2024.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. **A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa.** In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos. Salvador: UFBA, p. 249-262. 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-14.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

SAVIANI, D. Políticas educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.27, p. 7-16, 2008.

SCHUTZER, H.; CAMPOS, S. C. A. Educação superior e qualificação para o desenvolvimento econômico nacional. **Rev. Bras. Planej. Desenv.**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 147-164, jan./jul. 2014.

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

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais.** São Paulo: Herder, 1965.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 14 p. 2015. Disponível em: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SILVA, G. P. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200005>. Acesso em: 24 out. 2024.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, p.20-45. jul/dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFqfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2023.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma contra os gentios**. Tradução de D. O. Moura e L. Jaspers. Porto Alegre: Sulina, 1990. (Original latino do séc. XIII).

TREVIZAN, E; TORRES, J. C. Avaliação dos resultados na implementação do REUNI no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 14, e72648. Set. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/72648/41825>. Acesso em 15 mai. 2024.

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v.4, n.5, p. 140-158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: 02 jan. 2023.

UFLA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Comissão Especial para Estudo sobre a Aplicação de Pré-requisitos nas Matrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Relatório Final**. 2022. Disponível em: <https://prograd.ufla.br/images/arquivos/relatorio-comissao-retencao.pdf>. Acesso em 10 mai. 2024.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Carta de Fundação e Estatuto**. 2013. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf> Acesso em: 22 dez. 2023.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Plano Orientador**. 2014. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Resolução n. 20/2014**. 2014. Disponível em: https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-20_2014-UFSB-ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Resolução n. 10/2018**. 2018. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/images/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2018/resol-010-09.11.2018.PDF>. Acesso em: 19 mai. 2024.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024)**. 2019a. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/proplan/pdi/apresentacao>. Acesso em 05 jun. 2023.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Resolução n. 15/2019**. 2019b. Disponível em:

https://ufsb.edu.br/images/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2019/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_15_Suspende_efeitos_do_Art._1%C2%BA.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Resolução n. 15/2020**. 2020. Disponível em: https://ufsb.edu.br/images/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2020/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_15-Disp%C3%B5e_sobre_a_oferta_de_atividades_e_Componentes_Curriculares_por_intermedia%C3%A7%C3%A3o_tecnol%C3%B3gica.pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Cursos de graduação por ano de criação**. 2021. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/progeac/a-progeac/dados-e-indicadores-da-graduacao>. Acesso em: 20 dez. 2023.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Relatório de Gestão 2022**. 2022. Disponível em: https://ufsb.edu.br/images/Relat%C3%B3rios_de_Gest%C3%A3o/2022/Relat%C3%B3rio_de_gest%C3%A3o_2022_vers%C3%A3o_corrigida_31072023.pdf. Acesso em: 27 dez. 2023.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Dados Acadêmicos dos Ingressantes de 2014 a 2023**. 2023a. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/progeac/a-progeac/dados-e-indicadores-da-graduacao>. Acesso em: 29 out. 2023.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Processo eletrônico 23746.010318/2022-24. 2023b. Disponível em: <https://sig.ufsb.edu.br/public/jsp/portal.jsf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

UFSB - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Resolução n. 07/2023**. 2023c. Disponível em: https://ufsb.edu.br/images/Resoluo_07_Ingresso_em_Cursos_de_Graduao.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2. ed. 1998.