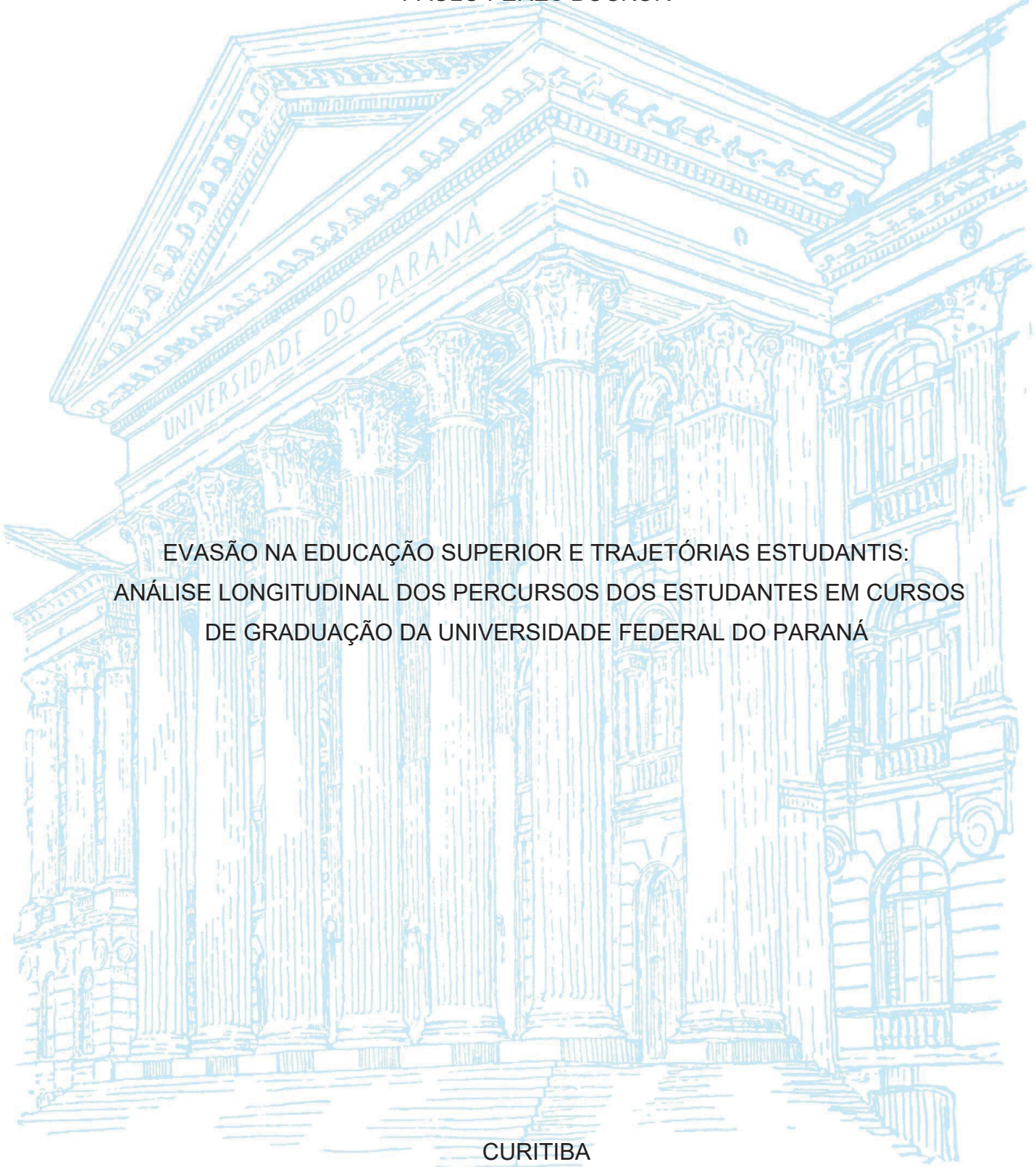


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PAULO FERES BOCKOR



EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS:
ANÁLISE LONGITUDINAL DOS PERCURSOS DOS ESTUDANTES EM CURSOS
DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CURITIBA

2025

PAULO FERES BOCKOR

EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS:
ANÁLISE LONGITUDINAL DOS PERCURSOS DOS ESTUDANTES EM CURSOS
DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lorena de Oliveira Bruel

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bockor, Paulo Feres.

Evasão na educação superior e trajetórias estudantis: análise longitudinal dos percursos dos estudantes em cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná / Paulo Feres Bockor. – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line: PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Ana Lorena de Oliveira Bruel.

1. Universidade Federal do Paraná. 2. Evasão universitária.
3. Educação e Estado. 4. Estudantes universitários - Desempenho.
5. Ensino superior - Brasil. I. Bruel, Ana Lorena de Oliveira. II.
Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Aline Brugnari Juvenâncio CRB-9/1504



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **PAULO FERES BOCKOR**, intitulada: **EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS: ANÁLISE LONGITUDINAL DOS PERCURSOS DOS ESTUDANTES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**, sob orientação da Profa. Dra. ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Dezembro de 2025.

Assinatura Eletrônica

16/12/2025 16:38:48.0

ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

16/12/2025 14:05:20.0

CLAUDIA REGINA BAUKAT SILVEIRA MOREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

16/12/2025 16:26:22.0

ADRIANO SOUZA SENKEVICS

Avaliador Externo (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA)

AGRADECIMENTOS

Com profunda gratidão, agradeço a Deus, fonte de toda a força e resiliência, que me acompanhou durante esta jornada acadêmica. Foram em momentos de incerteza que senti Sua presença mais próxima, iluminando meus passos e renovando minha esperança.

Agradeço ao meu pai Mario, exemplo de honestidade e perseverança, pelo apoio no prosseguimento dos estudos. Sou grato por ter me ensinado, com atitudes e valores, a importância do esforço e da integridade.

Com todo o amor e saudade, agradeço à minha mãe Lúcia (*in memoriam*), cuja presença, mesmo após sua partida no decorrer de meu estudo de mestrado, continua a me inspirar e fortalecer. Professora dedicada, ensinou-me desde cedo o valor do conhecimento e da educação como instrumentos de transformação. Embora não esteja fisicamente presente para compartilhar este momento, sinto que cada conquista desta jornada carrega um pouco de tudo o que aprendi. Este trabalho é também uma homenagem à sua memória e ao legado que deixou em minha vida.

Agradeço à minha esposa, Iruama, por acreditar em mim, por compartilhar comigo os desafios e as conquistas, e por ser fonte constante de inspiração e força. Este momento é, também, resultado de tudo o que já construímos juntos.

Às minhas filhas Náthaly, enfermeira de formação e de coração, e Luana, exímia enxadrista e jogadora de futebol, agradeço pela alegria, o carinho e a leveza que trazem aos meus dias. Dedico essa dissertação também a vocês, com a esperança de que vejam nela o valor do esforço, do conhecimento e da busca pelos nossos sonhos.

Agradeço à minha irmã Luciane, titulada Doutora em Zootecnia, inspirando o prosseguimento de meus estudos. Desde as brincadeiras de infância na varanda de nossa casa em Canoinhas, em que eu era o professor e ela a aluna, já demonstrava que iria longe.

Estendo meu agradecimento, também, pela presença constante e importante em minha vida, à sogra Elisabeth, cunhados Carlos e Odirley, cunhadas Marina e Urieli, genro Christopher e às pequenas sobrinhas Lorena e Sara.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Lorena de Oliveira Bruel, pela confiança depositada em minha proposta de estudo, e especialmente pela paciência e sensibilidade demonstradas. Sou profundamente grato pelas valiosas contribuições,

pelas reflexões compartilhadas e pelo incentivo constante ao longo de todo o percurso.

Manifesto meu agradecimento também aos dois grandes pesquisadores, componentes da banca examinadora desta dissertação, profa. Dra. Claudia Regina Baukat Silveira Moreira e Dr. Adriano Souza Senkevics, pela disponibilidade em participar deste momento e pela atenção dedicada à leitura e avaliação deste trabalho. Suas observações, sugestões e questionamentos contribuíram de forma significativa para o aprimoramento desta pesquisa.

Expresso minha gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, pela excelência do ensino, e aos colegas da Linha de Políticas Educacionais, pelo companheirismo e troca de experiências.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná, instituição da qual faço parte, como técnico administrativo, desde 2020. Em especial, nas figuras do professor Eduardo Salles de Oliveira Barra e professora Maria Tereza Carneiro Soares, incentivadores das pesquisas relacionadas à evasão, e que inspiraram meu ingresso no mestrado. Aos colegas que me acolheram na PROGRAD: Edmar, Letícia, Luana, Madlaine, Márcia, Débora, Thais; aos colegas da atual PROGRAP: Mariane, Grazielle, Melissa, Sarah, Carla; aos professores Altair Pivovar e Letícia Mara Peres, e à Pró-Reitora de Graduação e Educação Profissional, profa. Dra. Andrea do Rocio Caldas.

Aos colegas da Seção de Projetos da PROGRAD, unidade responsável pelas pesquisas institucionais sobre evasão, Tommaso Lilli, Viviane Vidal Pereira dos Santos e, em especial, à amiga Eliane Felisbino, autora da excelente tese doutoral sobre as percepções dos estudantes evadidos da UFPR.

"A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas transformam o mundo."

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem como principal propósito analisar o percurso de uma coorte de estudantes da educação superior em cursos de graduação na Universidade Federal do Paraná ingressos no ano de 2014, investigando de que forma suas trajetórias acadêmicas estão associadas à evasão. Tal temática se insere no campo de políticas educacionais ao permitir a análise de fatores relacionados à evasão na educação superior, que pode se configurar como um problema quando interfere na efetivação do direito à educação, produzindo barreiras para a continuidade e conclusão dos cursos de graduação para estudantes que pretendiam permanecer e concluir. A pesquisa adota uma abordagem quantitativa e metodologia de análise longitudinal. Utiliza-se como base para o desenvolvimento da análise as informações obtidas nos bancos de dados institucionais da UFPR, resultando, após a adequação do banco, em 5.649 casos analisados, cujas formas de saída são acompanhadas até o ano de 2024 e os percursos estudantis nas disciplinas, pela limitação do acesso aos dados, até 2019. A análise longitudinal proposta se utiliza do acompanhamento de coorte, elaborando-se análises descritivas bivariadas a partir de dados secundários com caráter administrativo. O estudo se desenvolve à luz de referencial teórico pertinente à temática, assim como informações, documentos e pesquisas institucionais elaboradas no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR – PROGRAP. O debate sobre evasão na educação superior apresenta multiplicidade de perspectivas, que serão apresentadas ao longo do texto. Os resultados encontrados evidenciam que os maiores percentuais de evasão da coorte avaliada neste estudo estão relacionados aos casos de ingresso por uma das modalidades do agrupamento “Permanência”, aos estudantes do sexo masculino e aos discentes com idade de ingresso mais avançada. Com relação aos discentes que ingressaram por cotas, o grupo dos estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência registrou maiores proporções de abandono e menor percentual de conclusão, se comparado ao grupo de cotas de escola pública. O Setor de Ciências Exatas da UFPR foi o que anotou maior percentual de evasão e baixa porcentagem de formaturas dentro da coorte. Também ficou demonstrado que o desempenho acadêmico dos estudantes pode estar relacionado à evasão, visto que os casos de evadidos apresentaram as menores médias do Índice de Rendimento Acumulado, média de aprovação em disciplinas e média de carga horária matriculada. Destaca-se que os estudantes que ingressaram por meio de cotas de escola pública obtiveram os maiores percentuais de formatura e menores percentuais de evasão. Estes dados indicam que as experiências construídas ao longo da graduação, como frequência, aprovações, reprovações, rendimento, podem estar associadas à conclusão dos cursos. As considerações finais apontam as limitações da pesquisa, assim como sugerem a continuidade de estudos longitudinais nessa temática, com a abordagem de novas variáveis e formas de análise.

Palavras-chave: educação superior; evasão; trajetória acadêmica; Universidade Federal do Paraná; políticas educacionais.

ABSTRACT

This study aims to analyze the academic trajectory of a cohort of undergraduate students at the Federal University of Paraná (UFPR) who entered in 2014, investigating how their academic paths are associated with dropout rates. This theme falls within the field of educational policies, allowing for the analysis of factors related to dropout in higher education, which can become a problem when it interferes with the realization of the right to education, creating barriers to the continuity and completion of undergraduate courses for students who intended to remain and graduate. The research adopts a quantitative approach and longitudinal analysis methodology. The analysis is based on information obtained from the UFPR's institutional databases, resulting, after database adjustment, in 5,649 analyzed cases, whose exit patterns are tracked until 2024, and student trajectories in subjects, due to data access limitations, until 2019. The proposed longitudinal analysis uses cohort monitoring, developing bivariate descriptive analyses from secondary data of an administrative nature. This study is developed in light of relevant theoretical frameworks, as well as information, documents, and institutional research produced within the scope of the Pro-Rectorate for Undergraduate and Professional Education of UFPR – PROGRAP. The debate on dropout rates in higher education presents a multiplicity of perspectives, which will be presented throughout the text. The results show that the highest dropout rates in the cohort evaluated in this study are related to cases of admission through one of the modalities of the "Permanence" grouping, to male students, and to students with an older age of entry. Regarding students who entered through quotas, the group of Black, mixed-race, Indigenous, and disabled students registered higher dropout rates and a lower graduation rate compared to the public school quota group. The Exact Sciences Sector of UFPR recorded the highest dropout rate and the lowest graduation rate within the cohort. It was also demonstrated that students' academic performance may be related to dropout rates, since dropouts presented the lowest averages in the Cumulative Performance Index, average course approval rates, and average enrolled course load. It is noteworthy that students who entered through public school quotas obtained the highest graduation rates and lowest dropout rates. These data indicate that experiences built throughout undergraduate studies, such as attendance, passing grades, failing grades, and academic performance, may be associated with course completion. The final considerations point out the limitations of the research, as well as suggest the continuation of longitudinal studies on this topic, addressing new variables and forms of analysis.

Keywords: higher education; dropout; academic trajectory; Federal University of Paraná; educational policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Procedimento de aplicação da lei nº 12.711/2012 até o ano de 2023.....	73
FIGURA 2 – Principais alterações promovidas pela nova lei de cotas – Lei 14.723/23.....	74
FIGURA 3 - Dimensões do conceito de Massificação Qualificada da educação superior.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Número de matrículas na rede pública de educação superior, de 1987 a 2023 – Brasil.....	71
GRÁFICO 2 - Número de matrículas em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil 2005-2023.....	80
GRÁFICO 3 – Distribuição da coorte do estudo, segundo a idade de ingresso.....	135
GRÁFICO 4 - Distribuição da coorte segundo o tempo de permanência na UFPR, em anos, até o ano de 2024.....	136
GRÁFICO 5 – Percentual de estudantes da coorte, em relação à formatura, evasão e ativos, até 2024.....	137
GRÁFICO 6 – Evolução dos números de evasão e formatura dos casos da coorte, de 2014 a 2024.....	139
GRÁFICO 7 - Percentual de estudantes da coorte por forma de ingresso, em relação à formatura, evasão e ativos, até 2024.....	141
GRÁFICO 8 - Percentual de estudantes da coorte por sexo, em relação à formatura, evasão e ativos, até 2024.....	143
GRÁFICO 9 - Percentual de estudantes da coorte por faixa de idade de ingresso, em relação à formatura, evasão e ativos, até 2024.....	145
GRÁFICO 10 - Média do IRA dos casos da coorte, em relação à formatura, evasão e ativos, até 2024.....	149
GRÁFICO 11 - Percentual de estudantes da coorte por cota, em relação à formatura, evasão e ativos, até 2024.....	150
GRÁFICO 12 – Evolução da média de notas dos casos da coorte, nas disciplinas matriculadas de 2014 a 2019.....	154
GRÁFICO 13 – Evolução da média de faltas dos casos da coorte, de 2014 a 2019..	155
GRÁFICO 14 – Evolução da média de carga horária anual dos casos da coorte, de 2014 a 2019.....	156

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Comparativo entre as metodologias utilizadas para cálculo de evasão.....	42
QUADRO 2 – Principais categorias presentes nos depoimentos das questões abertas: há algo que a universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso?.....	50
QUADRO 3 – Descrição, tipo e fonte de origem das variáveis presentes no banco de dados unificado.....	113
QUADRO 4 – Divisão das formas de ingresso, no ano de 2014, dos estudantes de graduação da UFPR, para fins do estudo longitudinal.....	118
QUADRO 5 – Divisão das formas de saída dos estudantes ingressos em 2014 na UFPR, para fins do estudo longitudinal.....	125
QUADRO 6 – Agrupamento das formas de saída da coorte da pesquisa, após a adequação do banco de dados.....	128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Número de matrículas em cursos de graduação por rede de ensino, privada e pública – Brasil 1980-2022.....	76
TABELA 2 - Taxas de acesso à graduação para a população de 18 a 24 anos que já concluiu o ensino médio, segundo categorias sociais – 2004 e 2014 (em %).....	97
TABELA 3 - Distribuição percentual dos candidatos aprovados na UFPR por cor ou raça, de 2004 a 2019.....	99
TABELA 4 – Resumo das análises realizadas no tratamento do banco de dados da pesquisa.....	126
TABELA 5 – Distribuição do número de ingressantes na UFPR no ano de 2014, e na nova categorização, após o tratamento dos dados.....	127
TABELA 6 – Comparativo dos casos da coorte da pesquisa, em relação ao número de ocorrências, entre as formas de saída até o ano de 2019 e 2024, após a adequação do banco de dados.....	129
TABELA 7 – Quantitativo de estudantes da coorte da pesquisa por setor da UFPR..	130
TABELA 8 – Categorização, por cota de entrada, dos casos que compõem a coorte da pesquisa.....	131
TABELA 9 – Categorização da situação final das disciplinas com matrícula efetivada pelos estudantes da coorte da pesquisa.....	133
TABELA 10 – Distribuição, por sexo, dos casos que compõem a coorte da pesquisa.....	134
TABELA 11 – Tabela de referência cruzada entre as variáveis “ano de saída” e “forma de saída”.....	138
TABELA 12 – Tabela de referência cruzada entre as variáveis “forma de ingresso” e “forma de saída”.....	140
TABELA 13 – Tabela de referência cruzada entre as variáveis “sexo” e “forma de saída”.....	142
TABELA 14 – Tabela de referência cruzada entre as variáveis “idade na saída (média)” e “forma de saída”.....	144
TABELA 15 – tabela de referência cruzada entre as variáveis “setor da UFPR” e “forma de saída”.....	146
TABELA 16 – Tabela de referência cruzada entre as variáveis “IRA” e “forma de saída”.....	148

TABELA 17 – Tabela de referência cruzada entre as variáveis “situação nas disciplinas” e “forma de saída”152

TABELA 18 – Tabela de referência cruzada entre as variáveis “média de notas” e “forma de saída”153

TABELA 19 – Tabela de referência cruzada entre as variáveis “carga horária média” e “forma de saída”156

LISTA DE SIGLAS

AGTIC – Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFPR
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AUGM – Associação das Universidades do Grupo Montevideu
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF – Constituição Federal
CMES – Conferência Mundial sobre Educação Superior
CPF – Cadastro de Pessoas Físicas
CRES – Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe
CSGD – Coordenadoria de *Software* e Gestão de Dados
CWUR – *Center for World University Rankings*
EaD – Educação a distância
EMI - *Effectively Maintained Inequality*
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
GRR – (GR) Graduação; (R) Regular
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Institutos Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
IRA – Índice de Rendimento Acumulado
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC – Ministério da Educação
MMI - *Maximally Maintained Inequality*
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC-G – Programa de Estudante-Convênio de Graduação
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional

PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais
SEI – Sistema Eletrônico de Informações
SIE – Sistema de informação para o ensino
SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SPSS – Statistical Package for the Social Sciences (Pacote Estatístico para as
Ciências Sociais)
SUS – Sistema Único de Saúde
TCG – Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação
TCU – Tribunal de Contas da União
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TEI - Taxa de evasão no prazo de integralização
TLD – Taxa Longitudinal de Diplomação
TLE – Taxa Longitudinal de Evasão
TLT – Taxa Longitudinal de Trancamento
TSG – Taxa de sucesso na graduação
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITOS, CENÁRIOS E DESAFIOS.....	31
2.1	CONCEITO, MULTIFATORIALIDADE E MENSURAÇÃO	33
2.2	ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	44
3	A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	59
3.1	INSTRUMENTOS NORMATIVOS.....	60
3.2	CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO SÉCULO XXI	67
4	DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E MERITOCRACIA NOS SISTEMAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	83
4.1	ESTRATIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	87
4.1.1	Abordagens teóricas	88
4.2	AS DESIGUALDADES RETRATADAS EM NÚMEROS.....	96
4.3	A MASSIFICAÇÃO QUALIFICADA COMO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	103
5	ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	109
5.1	EM POUCAS LINHAS, MUITA HISTÓRIA.....	109
5.2	FORMAÇÃO DO BANCO DE DADOS	111
5.2.1	Descrição e análise do registro de formas de ingresso pela UFPR	114
5.2.2	Descrição e análise do registro de formas de evasão pela UFPR	119
5.3	CATEGORIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS APÓS O TRATAMENTO DOS DADOS E CARACTERIZAÇÃO DA COORTE DA PESQUISA	125
5.4	ANÁLISES BIVARIADAS	137

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS.....	163
	APÊNDICE 1: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA NO ACERVO CIENTÍFICO VIRTUAL DA CAPES	177
	APÊNDICE 2: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	180
	APÊNDICE 3 – QUANTITATIVO DE DISCENTES DA COORTE DA PESQUISA POR CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFPR	185

1 INTRODUÇÃO

O fenômeno da evasão escolar no Brasil é um problema complexo e multifacetado, que afeta e preocupa o sistema educacional em diferentes níveis, desde a educação básica até a superior. Diversos fatores contribuem para a produção da evasão, e o entendimento de suas causas e consequências é crucial no desenvolvimento de políticas eficazes para o enfrentamento do problema, visto que a evasão, independente da forma como ocorre, desencadeia uma série de implicações, em especial a violação do direito de permanência e conclusão.

Embora a evasão seja um desafio tanto na educação básica quanto na educação superior, ela se manifesta de forma muito diferente nos dois níveis de educação, o que exige um olhar atento às especificidades desse fenômeno. A evasão universitária, tema deste estudo, é compreendida como o desligamento ou interrupção do vínculo com a instituição de educação superior (IES) e, ao mesmo tempo, com o sistema de ensino, sem a conclusão do curso de graduação. Ela afeta instituições de educação superior brasileiras em todo nosso território, sejam elas de natureza pública ou privada.

Mas este conceito não é consensual. Muitas instituições e pesquisadores apresentam diferentes formas para conceituar e contabilizar os indicadores de evasão na educação superior. Em relatório de avaliação de resultados de gestão, referente ao funcionamento de Instituições Federais de educação superior e elaborado pela Controladoria Geral da União, vinculada ao Ministério da Transparência (2018), a evasão é entendida como o ato de saída do aluno sem êxito no curso, gerando perdas em efetividade, eficácia e eficiência, considerando:

- perda de Efetividade ao reduzir o número global de alunos formados;
- perda de Eficácia ao reduzir a taxa de sucesso da graduação (TSG)¹; e
- perda de Eficiência ao gerar subutilização das salas de aulas, com a correspondente subutilização do capital humano, material e financeiro disponibilizado (Brasil. Ministério da Transparência, 2018, p. 1).

O documento oficial apresenta uma análise da evasão que se resume aos critérios de efetividade, eficácia e eficiência do sistema educacional, sem considerar a questão central de garantia do direito à educação e, neste caso, a garantia do direito

¹ Taxa de Sucesso na Graduação (TSG) = $\frac{\text{Nº de diplomados}}{\text{Nº total de alunos ingressantes}}$. (TCU, 2004, p. 4).

à conclusão da educação superior para estudantes que têm interesse de concluí-la. Discute-se o problema da evasão neste estudo, portanto, a partir de outra perspectiva que não se limita aos aspectos de funcionalidade do sistema, mas que a compreende como uma importante barreira que se impõe à realização do direito à educação, muitas vezes relacionada a outros marcadores de desigualdades.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), especificamente, a quantidade de alunos que deixam seus cursos sem a obtenção do diploma de graduação é significativa, chegando ao percentual de 12,56% no ano de 2018, situando a UFPR em uma posição abaixo da média nacional entre as IES públicas do país, que ficou em 14,57% em 2018, segundo dados publicados pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA (2019), o que não diminui a necessidade de preocupação com o problema. Destaca-se que, nos dois documentos citados (Brasil. Ministério da Transparência, 2018; UNILA, 2019), a evasão foi calculada sobre a saída dos estudantes dos cursos nos quais estavam matriculados, sem considerar se houve saída da Instituição de Educação Superior (IES) ou do sistema de ensino. Nesses casos, transferências entre cursos ou entre instituições também são contabilizadas como evasão, o que este estudo pretende discutir para apresentar outras perspectivas de análise.

Estudos sobre evasão procuram relacionar o fenômeno a fatores de contexto que consideram condições e características internas e externas às instituições de educação superior, procurando construir explicações sobre causas e efeitos da evasão. Silva Filho *et al.* (2007) afirmam que a evasão pode ser medida em uma instituição de educação superior, em um curso, em uma área de conhecimento, em um período de oferta de cursos e em qualquer outro universo, desde que tenhamos acesso a dados e informações pertinentes. Essa multiplicidade de unidades possíveis de análise se justifica pela grande heterogeneidade das características da evasão em diferentes áreas, IES, cursos, etc. Entretanto, há necessidade de realizar estudos sistemáticos com vistas a compreender a situação e reduzir as taxas de evasão em todas as situações.

A análise da evasão também pode ser feita a partir de critérios distintos, como o percentual de evadidos com relação à quantidade total de matrículas da instituição em um ano ou período específico; pode ser analisada a partir de uma coorte de estudantes que ingressaram na universidade em determinado ano ou período; pode ser calculada considerando os cursos de ingresso, os setores ou *campi* da instituição

de educação superior (IES); ou a partir de outros critérios de interesse da pesquisa e da instituição, o que reforça a compreensão de que é um fenômeno com múltiplas faces.

Para Costa, Costa e Moura Jr (2017), o retorno esperado do investimento das instituições na formação dos alunos é a sua diplomação, e por isso esta é o principal indicativo de sucesso ao analisarmos o desempenho de formação, uma vez que representa um investimento, não apenas financeiro, que é feito na formação do estudante e que simboliza o alcance do resultado desejado.

Além dos números de evasão e diplomação, outro indicador que merece análise por parte das instituições de educação superior é a quantidade de discentes retidos. Conforme Costa, Costa e Moura Jr (2017):

Entende-se então por retenção o fato de (a) o aluno concluir seu curso, porém em tempo superior a esse tempo regular ou (b) o aluno não concluir seu curso após o tempo regular, porém continuar vinculado à instituição. Evidentemente, a retenção é um problema para a finalidade inicial de formação de graduação, uma vez que a demora em se diplomar representa menos tempo de disponibilidade do diplomado para o exercício profissional e o discente que permanece na instituição além do prazo de conclusão representa mais custo para a instituição, o que é um problema principalmente nas instituições públicas (Costa; Costa; Moura Jr, 2017, p.18).

Embora os autores apresentem a retenção de forma simplificada, como problema exclusivamente relacionado ao custo para a instituição e à demora para o início do exercício profissional, a questão é relevante para analisar as trajetórias estudantis e as barreiras impostas à regularidade dos percursos. Os sistemas de ensino na educação superior, e até mesmo na educação básica, possuem pouca tolerância com trajetórias atípicas, mantendo muitas vezes na invisibilidade os fatores que as produzem.

Segundo o relatório coordenado por Raposo e Campos (2016), cujo estudo utilizou dados de 372 estudantes dentre os 2.694 que evadiram no ano de 2015 dos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), os fatores que mais contribuíram para a evasão foram os relacionados a questões individuais (incompatibilidade da vida acadêmica com o mercado do trabalho, problemas de saúde pessoal ou familiar e não identificação com o curso/desencanto/desmotivação), com 65,06% das indicações. Seria possível contestar a classificação de barreiras à permanência impostas pelo mercado de trabalho e por questões de saúde familiar como “individuais” uma vez que estes

fatores estão diretamente relacionados à condição socioeconômica de vida dos estudantes. De toda forma, mesmo reconhecendo os limites da análise, estudos como esse contribuem para dar maior visibilidade ao problema, fortalecer o campo de pesquisa e produzir diagnósticos que possam orientar a formulação de políticas na área.

Para que o enfrentamento da evasão e das consequências por ela advindas seja tratado de forma efetiva, as instituições de educação superior devem ser sensíveis a esse problema e, na medida do possível, buscar o desenvolvimento de estudos e ações que permitam compreender melhor tal cenário. Na Universidade Federal do Paraná, no ano de 2020, por iniciativa do então Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional, Eduardo Salles de Oliveira Barra, foi criada uma unidade técnica vinculada à PROGRAD, que exerce, desde então, funções de pesquisa, organização e análise de dados institucionais relativos à graduação. Denominada “Seção de Projetos”, tem como objetivo fornecer aos órgãos administrativos da Universidade relatórios analíticos úteis para orientar eventuais ações de planejamento da gestão e das práticas curriculares, sendo que o autor desta dissertação compôs a equipe da referida unidade, participando como membro.

Dentro da Seção de Projetos, um dos trabalhos mais relevantes desenvolvido pela equipe foi uma enquete voltada aos estudantes evadidos da Universidade Federal do Paraná, na qual eles foram questionados sobre as razões, situações, circunstâncias, que os levaram a sair dos cursos em que estavam matriculados na Instituição. O questionário foi respondido por 1.783 estudantes evadidos. Dentre os respondentes, 88,1% saíram da UFPR entre os anos de 2011 e 2020. Em resumo, observou-se, através das análises desenvolvidas, a relevância de dois fatores principais enquanto determinantes da evasão: as dificuldades relativas à aprendizagem e a condição de trabalhador-estudante (Lilli *et al.*, 2021a).

Pesquisas como a realizada no âmbito da PROGRAD/UFPR servem para demonstrar que a evasão na educação superior é um tema que carece de maior investigação. Há muitos aspectos ainda não estudados com profundidade, sobretudo quando associados ao estudo sobre as trajetórias acadêmicas dos estudantes. A pesquisa desta dissertação é orientada pela suposição de que pode existir uma associação entre as trajetórias dos estudantes e o fenômeno da evasão na UFPR. Considerando as respostas dos estudantes que evadiram e participaram da pesquisa

realizada pela Universidade, a necessidade de trabalhar durante a graduação e o enfrentamento de dificuldades de aprendizado são fatores que influenciam a evasão.

Baseado na necessidade de compreensão sobre o fenômeno da evasão na UFPR, enuncia-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma as trajetórias acadêmicas de estudantes da educação superior em cursos de graduação na Universidade Federal do Paraná estão associadas à evasão?

O objetivo geral da pesquisa é compreender como as trajetórias de estudantes da educação superior em cursos de graduação na Universidade Federal do Paraná estão associadas à evasão, considerando o acompanhamento longitudinal dos percursos de uma coorte de estudantes ingressos no ano de 2014, através das informações acadêmicas presentes nos bancos de dados da Instituição.

Em relação aos objetivos específicos da pesquisa, propõe-se:

- Construir uma reflexão sobre as desigualdades de acesso à educação superior e de como estão potencialmente associadas à evasão e conclusão dos cursos de graduação;
- Refletir sobre aspectos das características relacionadas ao desenvolvimento da educação superior no Brasil e da garantia do direito à educação superior;
- Compreender e discutir os conceitos, a tipologia e as formas de registro de evasão utilizadas pela UFPR;
- Acompanhar as trajetórias e analisar as condições para permanência dos estudantes na educação superior a partir de dados longitudinais que permitam observar características dos percursos acadêmicos na UFPR.

O interesse nos temas relacionados à evasão surgiu da experiência com o levantamento e a análise de dados da graduação na Universidade Federal do Paraná, na condição de servidor ocupante do cargo de Administrador, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAP), onde convive-se com a escassez de pesquisas mais aprofundadas na área, especialmente as que se utilizam da análise longitudinal como ferramenta.

A participação nas disciplinas de Uso de Softwares para Análise Quantitativa em Educação e de Métodos Quantitativos Aplicados à Pesquisa em Educação I, na condição de ouvinte, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, também foi fundamental para instigar a busca por novos estudos relacionados à análise de dados da evasão, retenção e diplomação.

Dessa forma, vislumbrou-se a possibilidade da exploração mais aprofundada das informações presentes nos bancos de dados institucionais da UFPR, através da construção de uma análise de percurso dos estudantes, mapeando assim a trajetória estudantil, evasão, retenção e diplomação ao longo do tempo.

Geralmente, os levantamentos realizados para apuração das taxas de evasão, diplomação e retenção, são construídos baseados em estimativas e valores que não consideram a trajetória individual de cada discente ou de grupos de estudantes, o que pode levar a dados que não captam certas características da realidade. Muitas vezes essas taxas são produzidas a partir de dados transversais², que consideram o conjunto de estudantes da IES, sem observar particularidades e marcadores sociais de exclusão que podem interferir nos percursos dos estudantes. Também ainda não há um consenso a respeito da fórmula de cálculo mais adequada para fornecer uma taxa que contribua para a compreensão da complexidade do problema e possa ser utilizada para subsidiar estudos futuros nesse campo.

Segundo Silva Filho e Lobo (2012a):

O cálculo da evasão escolar pode ser feito de várias maneiras, cada uma delas tendo seu próprio significado. Por exemplo, é possível acompanhar a vida de cada estudante ao longo de sua trajetória no curso, individualmente, estabelecendo-se uma estatística a posteriori sobre o tempo médio de titulação dos estudantes, os índices de evasão anual do curso ou da IES, do índice de reprovações, etc. que se chama estatística da coorte. (Silva Filho e Lobo, 2012a, p. 2).

Nesse contexto, a análise longitudinal, que avalia os dados dos indivíduos no decorrer do tempo, se apresenta como uma ferramenta importante para esse tipo de estudo, trazendo uma visão mais detalhada das informações a respeito da vida acadêmica dos discentes nos cursos de graduação da UFPR, ampliando as possibilidades de análise sobre o tema.

Não há dúvidas de que o trabalho necessário para a realização da análise individual de cada estudante é bastante desafiador, porém o resultado desse procedimento fornece uma visão única, mais detalhada, que os demais tipos de levantamento não oferecem.

Com relação à metodologia aplicada na presente pesquisa, recorreu-se ao uso do estudo longitudinal, que se trata de uma abordagem que “[...] analisa a

² Dados que são coletados em um ano específico, sem considerar a relação com anos anteriores ou subsequentes.

mudança ou desenvolvimento de um fenômeno ao longo de um período estabelecido. O objetivo principal é analisar como as variáveis se modificam ou se comportam ao longo do tempo.” (Gaya; Bruel, 2019, p.8)

Segundo Hochman *et al.* (2005), os estudos longitudinais destinam-se a estudar um processo ao longo do tempo para investigar mudanças, ou seja, refletem uma sequência de fatos.

Este estudo também possui a característica de ser retrospectivo, pois retorna no tempo para coletar dados sobre algum período passado (Triola, 2008). Gaya e Bruel (2019) indicam que os estudos longitudinais retrospectivos correspondem àqueles cujos dados são produzidos anteriormente ao período do estudo, utilizando dados primários ou secundários (geralmente secundários).

As principais fontes de dados utilizadas para o desenvolvimento do estudo desta dissertação foram as informações extraídas do Sistema de Informações para o Ensino (SIE), o qual recebia os lançamentos referentes às informações acadêmicas dos estudantes da UFPR até o ano de 2020, sendo substituído, no mesmo ano, pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA). O relatório utilizado contém dados (ano e forma de ingresso, ano e forma de evasão, idade, sexo, curso, grau, turno, setor, etc.) que permitem o acompanhamento acadêmico dos estudantes durante sua trajetória na Universidade. Além dos dados gerados no SIE, foram utilizados os bancos de dados de informações acadêmicas e de disciplinas cursadas pelos estudantes contemplados pela pesquisa, fornecidos pela Coordenadoria de Software e Gestão de Dados – CSGD, vinculada à Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFPR – AGTIC.

A análise empírica, com abordagem quantitativa e longitudinal, será feita a partir da seleção de uma coorte de estudantes que ingressaram na Universidade Federal do Paraná no ano de 2014, em todos os cursos de graduação ofertados, de todos os *campi*. O citado ano foi escolhido como base para o início da análise da trajetória estudantil porque, daquele ano até 2024, transcorreu tempo suficiente para a integralização de todos os cursos de graduação da UFPR, reduzindo a possibilidade de o banco de dados conter alunos que ainda estavam cursando a graduação no ano final da análise, o que inviabilizaria o acompanhamento de sua trajetória acadêmica de forma completa.

Destaca-se que o uso de dados administrativos apresenta um conjunto de desafios metodológicos, pois as informações foram organizadas para uso interno da

universidade, sem objetivo de produção de conhecimento científico. Disso decorre, muitas vezes, alteração na forma de captação dos dados e uso de critérios distintos para categorização das informações ao longo do tempo. Através da junção dos dados apurados com os solicitados, foi possível construir um cotejamento entre estas informações sobre matrícula em disciplinas e os dados sobre as características dos estudantes, forma de ingresso e categorias de evasão definidas pela instituição, consolidando um banco de dados longitudinal, o qual será descrito na seção 5 desta dissertação.

Para organizar o banco de dados, com o cruzamento de informações de diferentes fontes, foi necessário realizar uma limpeza dos dados administrativos, organizar as informações sobre matrícula a cada ano em uma única tabela, de forma que cada caso ocupasse uma única linha, para posterior consolidação do conjunto de informações sobre os estudantes da coorte selecionada. Ao final desse processo de organização, chegou-se a um banco de dados com 5.649 casos e 19 variáveis, os quais serão descritos posteriormente. A análise dos dados utilizados neste estudo foi realizada com o uso do software estatístico SPSS.

Visando atender aos objetivos deste estudo e embasar o tema proposto, também fez-se necessária a construção de um levantamento da literatura produzida na área a partir da consulta à bibliografia existente sobre o assunto, em especial aos conteúdos relacionados à análise de trajetórias estudantis na educação superior, sendo que, na consulta ao banco de dados do acervo virtual de periódicos científicos da CAPES³ - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, utilizando os descritores “evasão” AND “educação superior” AND “trajetória”, foram encontrados 33 resultados correlacionados a tais temas, porém seis estudos foram listados por duas vezes e um estudo foi listado três vezes, o que reduziu o número de resultados válidos para 25. O APÊNDICE 1, presente ao final deste estudo, contém a lista das 25 publicações, trazendo o ano em que o estudo foi publicado, o título, referência e os autores.

Como não houve delimitação do espaço temporal, a fim de captar o maior número possível de resultados, a pesquisa com data de publicação mais antiga ocorreu no ano de 2011 e a mais recente em 2024, sendo que dos 25 estudos listados, 15 foram publicados entre 2020 e 2024, ou seja, são textos com conteúdo atual.

³ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

Dentre estas 25 publicações encontradas no acervo científico da CAPES, 4 delas, especificamente, relacionam-se de forma mais direta com o estudo aqui proposto.

No artigo de Teixeira e Quito (2021), intitulado “Taxas longitudinais de diplomação, evasão e trancamento: método para análise da trajetória discente na Educação Superior”, os autores propõem a aplicação de uma metodologia para analisar a trajetória longitudinal das turmas em relação à diplomação, evasão e trancamento, de acordo com o ano de ingresso e o prazo de integralização dos cursos no decorrer de 10 anos (2008 a 2017). Assim, apresentam três indicadores alternativos, de caráter longitudinal, para acompanhar as trajetórias dos estudantes de graduação, denominados de Taxa Longitudinal de Evasão (TLE), Taxa Longitudinal de Diplomação (TLD) e Taxa Longitudinal de Trancamento (TLT). Dessa forma, segundo os próprios autores, foi possível conhecer de forma mais profunda alguns aspectos da instituição, relevantes para o direcionamento de políticas e ações, em que os indicadores afrontaram os resultados obtidos com a aplicação de indicadores padrão, como a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG), proposta pelo Tribunal de Contas da União (TCU).

Lima Junior *et al.* (2019), com dados extraídos do registro acadêmico da Universidade de Brasília (UnB), também propõem indicadores alternativos para quantificar a evasão e a retenção: a taxa longitudinal de evasão (TLE) e a taxa longitudinal de retenção (TLR), nos quais observam um aumento da evasão e redução da retenção na instituição analisada. Os autores também avaliam criticamente os indicadores empregados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Tribunal de Contas da União (TCU), afirmando que os indicadores por eles propostos refletem com maior fidedignidade os fluxos reais de trajetória acadêmica dos estudantes de graduação nas Instituições de Educação Superior.

Santos Jr e Real (2017) realizaram um estudo de caso na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde analisaram os índices de evasão, permanência e conclusão nos cursos de graduação da instituição, constatando, através da interpretação dos dados por meio da estatística descritiva que, entre 2006 e 2009, foi observado aumento na retenção de estudantes ingressantes na UFGD, e diminuição dos percentuais de concluintes ao longo desses anos.

Nierotka e Carrasqueira (2024) investigaram os fatores associados à evasão, conclusão, mobilidade e retenção de 1.882 estudantes que ingressaram na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 2013 por meio do Exame Nacional

do Ensino Médio, instituição onde mais de 90% dos estudantes são provenientes de escola pública. As autoras demonstraram preocupação ao constatarem que a evasão acomete mais de 50% dos ingressantes na UFFS. Os resultados do estudo apontaram que características socioeconômicas, educacionais e aspectos institucionais são fatores que estão associados às trajetórias de permanecer, evadir e concluir os cursos de graduação na instituição estudada. Especificamente em relação à evasão, observou-se que homens, não-brancos e estudantes mais velhos evadem mais.

Além da consulta ao acervo científico, também foi realizada uma busca ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴, utilizando-se dos mesmos descritores da pesquisa ao acervo (“evasão” AND “educação superior” AND “trajetória”), resultando em 31 publicações encontradas, sendo 9 dissertações de mestrado profissional, 10 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado. Aqui também o espaço temporal não foi delimitado, e o estudo mais antigo ocorreu no ano de 2011 e o mais recente foi publicado em 2023, sendo 2022 o ano de registro do maior número de publicações, 9. O APÊNDICE 2 detalha a lista de teses e dissertações.

Dentre as publicações encontradas no catálogo da CAPES, a tese de doutorado em educação de Martins (2022), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulada “Fatores associados à evasão e conclusão de curso na educação superior brasileira: uma análise longitudinal”, problematiza a evasão e a conclusão de cursos na educação superior brasileira, por meio das informações contidas na base de dados nacional do INEP e na base institucional da UFRJ, utilizando-se da análise longitudinal. Considerando dados nacionais, os resultados da tese demonstraram que aproximadamente 50% dos estudantes que ingressaram na educação superior, nas coortes analisadas de 2010 até 2014, desistiram dos seus cursos até o tempo de integralização dos mesmos. Na modalidade presencial, a rede privada registrou as maiores médias da taxa de evasão no prazo de integralização (TEI) em todas as coortes analisadas. No geral, a modalidade EAD apresentou maiores taxas de evasão do que a modalidade presencial. Considerando as mesmas coortes (2010 a 2014), a taxa média da conclusão no tempo de integralização típico girou em torno de 30% a 32%, onde os estudantes dos cursos da rede pública federal demoraram mais tempo para concluírem os seus cursos. O levantamento também concluiu que a modalidade presencial é mais eficiente, relativamente ao fato de haver maior percentual de

⁴ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

estudantes dessa modalidade que concluem seus cursos de graduação no “tempo certo”, em todas as redes de ensino.

Alguns dos resultados alcançados no estudo dos dados da UFRJ foram que o risco de evasão de curso foi maior no primeiro e segundo semestres (evasão precoce). Também foi constatado que, de forma agregada para essa coorte de estudantes da UFRJ, a origem social e demográfica dos estudantes não se mostrou diretamente associada à evasão de curso. Esta pesquisa analisou a evasão de curso, incluindo a mudança de curso, como uma categoria de evasão.

Além da bibliografia citada anteriormente, fez-se uso, também, de levantamentos, relatórios e informações obtidas no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) da UFPR.

Para finalizar esta seção introdutória, primeiro capítulo da pesquisa, apresenta-se, na sequência, a forma como está organizada a dissertação ao longo de seus capítulos.

A evasão na educação superior é conceituada e problematizada na segunda seção. As trajetórias acadêmicas, suas particularidades e formas de análise podem revelar padrões e tendências que ajudam a compreender como diferentes variáveis afetam o desempenho dos estudantes. Ao identificar os fatores que influenciam o sucesso ou fracasso dos estudantes, é possível o desenvolvimento de estratégias mais eficazes para promover a equidade e maior excelência na educação.

A terceira seção contempla a temática das disparidades observadas no acesso à educação superior no Brasil, configurando-se como reflexo das desigualdades sociais e econômicas que imperam no país. Estas disparidades são evidentes em muitos aspectos, desde o ingresso nas universidades até a retenção dos estudantes e a não conclusão dos cursos universitários. Embora políticas e programas tenham sido implementados com o intuito de mitigar essas desigualdades, ainda há muito a ser feito.

A perspectiva de meritocracia presente na educação superior será analisada e problematizada. A ideia de que o sucesso acadêmico depende do esforço e do mérito individual não considera as desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades.

A quarta seção promove uma reflexão acerca do direito à educação, que se constitui em um direito social fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Serão abordados os aspectos históricos da educação superior brasileira,

com suas características desde seu tardio surgimento até os dias de hoje, onde profundas transformações foram percebidas ao longo do tempo. Também são apresentadas as normativas que regem a educação superior no Brasil.

Na quinta seção, em posse dos bancos de dados institucionais da UFPR e respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), realiza-se a análise das informações acadêmicas dos discentes dos cursos de graduação da Universidade, através de conceitos e ferramentas estatísticas, visando a busca de evidências que possam estar relacionadas à evasão.

Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo, com o intuito de apresentar os principais resultados alcançados, além de discutir as limitações e perspectivas de continuidade da investigação aqui proposta.

2 EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONCEITOS, CENÁRIOS E DESAFIOS

A educação superior é uma ferramenta de transformação pessoal e social que vai além da obtenção de um diploma. Este nível de ensino pode capacitar as pessoas a pensar criticamente, a resolver problemas que se apresentam no dia a dia e contribuir na ampliação de horizontes, tanto pessoais quanto profissionais. Em um mundo em constante evolução, com mudanças tecnológicas, econômicas e demográficas, a formação universitária tornou-se um instrumento para adaptação, inovação e cidadania responsável.

Do ponto de vista social, o acesso à educação superior pode promover mobilidade social, diminuir desigualdades históricas e possibilitar oportunidades para pessoas de diferentes origens. No entanto, as condições de acesso não são iguais para todos, configurando-se como um problema complexo no âmbito da educação superior, envolvendo fatores socioeconômicos, culturais e estruturais. Estudos (Carvalhoes; Ribeiro, 2019; Mont'Alvão, 2016; Salata, 2018) demonstram que a estratificação social apresenta interfaces com a estratificação entre instituições de educação superior, com hierarquização entre cursos que ocupam distintas posições em escalas de prestígio e atratividade, o que pode contribuir mais para a permanência das posições sociais do que para a mobilidade.

Como se não bastassem os obstáculos advindos do acesso desigual às instituições de ensino superior, os quais ferem a garantia do direito à educação, existem ainda muitas outras realidades que causam preocupação em relação à educação superior, entre elas, a evasão de seus estudantes. Esse fenômeno desencadeia uma série de consequências para as instituições de ensino e para a sociedade, impondo barreiras para a permanência e conclusão dos estudantes, recaindo sobretudo sobre as parcelas mais vulneráveis da população. O planejamento das ações fica comprometido pela incerteza e imprevisibilidade, especialmente em cenários caracterizados por cortes no orçamento público e redução de investimentos nas universidades.

Para Lima Junior *et al.* (2019, p. 160), “evasão e retenção não são fenômenos recentes, mas ganharam projeção e importância em razão do processo de expansão da educação superior ocorrido nas últimas décadas.”

Silva Filho *et al.* (2007) sustentam que a evasão na educação superior é um problema com alcance internacional, e que afeta o resultado dos sistemas educacionais no mundo todo.

Segundo dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2025), nos países e economias da OCDE, apenas 43% dos estudantes, em média, concluem os cursos de bacharelado dentro do prazo previsto, com variação substancial das taxas de conclusão entre os países. As taxas mais altas de conclusão (acima de 60%) são registradas na Irlanda, Israel, Romênia, Turquia e Reino Unido. Outros países, incluindo Dinamarca, Hungria, Lituânia, Noruega e Polônia, apresentam taxas ligeiramente menores (de 50 a 60%). Por outro lado, Áustria, Chile, Colômbia, Bélgica e Peru apresentam taxas notavelmente mais baixas de conclusão no prazo (abaixo de 25%).

O estudo de Iannelli, McMullin e Smyth (2025) analisou a influência das políticas de seleção na retenção de estudantes, examinando os padrões de evasão na educação superior da Irlanda e na Escócia. De acordo com os autores, os sistemas de educação superior irlandês e escocês diferem em relação à ênfase dada às notas e disciplinas cursadas no ensino médio e ao grau de autonomia das instituições no processo de admissão de estudantes. Na Irlanda, o sistema de admissão à educação superior é altamente centralizado, enquanto na Escócia os candidatos são selecionados em nível institucional. Os resultados da pesquisa mostraram que, na Irlanda, os estudantes de nível superior têm maiores chances de evasão do que na Escócia, e que existem desigualdades nessas chances entre estudantes de diferentes origens sociais. Além disso, Iannelli, McMullin e Smyth (2025) afirmam que os critérios de admissão para a educação superior são relevantes não apenas para compreender as variações nas taxas de evasão entre países, mas também para explicar as diferenças observadas dentro de um mesmo país, entre suas diversas instituições de educação superior.

Assim, a evasão universitária é um desafio significativo tanto para as instituições de ensino superior quanto para os formuladores de políticas públicas, impactando a eficiência na utilização de recursos, a qualidade da educação e a garantia da sua realização como direito para aqueles que desejam cursá-la, tornando-se imprescindível a implementação de políticas eficazes e estratégias institucionais para lidar com o desafio da evasão na educação superior.

2.1 CONCEITO, MULTIFATORIALIDADE E MENSURAÇÃO

A literatura a respeito de evasão não estabelece um conceito único para descrever este fenômeno, o que torna a tarefa de defini-la mais complexa do que possa parecer. Segundo Coimbra, Silva e Costa (2021), algumas definições são muito genéricas, e consideram quase todo tipo de perda de vínculo como evasão. Para os autores, cada um dos motivos que levam à evasão pode ou não representar um problema, exigindo diferentes tipos de abordagem, mensuração e políticas de enfrentamento.

Destaca-se que a educação superior é aqui entendida como um direito, mas não é obrigatória e, portanto, depende, entre outros aspectos, do interesse do indivíduo. Desta forma, a perda de vínculo com o curso, instituição ou sistema de ensino sem a conclusão da educação superior, quando resultante de uma escolha real do sujeito, não representa um problema e sim a garantia do direito de optar por cursar ou não a graduação. Para tanto, as barreiras para o ingresso, permanência e conclusão precisam ser derrubadas de forma a não impedir a decisão do indivíduo.

Nessa perspectiva, importa reconhecer o que significa compreender a educação superior como um bem escasso, na medida em que pequena parcela da população tem acesso a ela, a oferta está desigualmente distribuída pelo território, não há vagas para todos, há requisitos a serem cumpridos para que o indivíduo possa pleitear o acesso (como a conclusão da educação básica e aprovação em procedimentos seletivos), entre outros aspectos relacionados às condições de permanência e conclusão que serão analisados adiante. Assim, é um direito que não se realiza plenamente para todos. Antes mesmo da situação de evasão se manifestar, destacam-se as barreiras de acesso à educação superior, que impedem ou restringem a entrada de parcelas da população.

Este fenômeno complexo, multifacetado, que se constrói na interação com desigualdades sociais múltiplas, apresenta enormes desafios para ser compreendido e analisado, uma vez que as motivações para a saída do curso, instituição ou sistema de ensino nem sempre são conhecidas. E, muitas vezes, mesmo quando é possível perguntar diretamente ao estudante os motivos ou fatores de seu desligamento, nem sempre as questões individuais são facilmente identificadas ou isoladas de barreiras institucionais ou sociais mais amplas.

No ano de 1995, após um intenso debate a respeito da evasão nas universidades brasileiras, incentivado pela Secretaria de Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação, foi criada uma comissão visando investigar com mais profundidade o tema da evasão, intitulada Comissão Especial de Estudos sobre Evasão e composta por representantes indicados pelos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES e por representantes do MEC. Uma das primeiras preocupações da Comissão foi a de definir qual tipo de evasão seria seu objeto de estudo: de curso, da instituição ou do sistema de educação superior, as quais foram caracterizadas da seguinte forma (Brasil, 1996):

- **evasão de curso:** quando o discente se desliga do curso superior em situações tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- **evasão da instituição:** quando o discente se desliga da instituição na qual está matriculado;
- **evasão do sistema:** quando o discente abandona de forma definitiva ou temporária a educação superior.

Estabelecida a evasão dos cursos de graduação como objeto de estudo da Comissão⁵, ela foi definida como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo.” (Brasil, 1996, p. 15).

A falta de um consenso a respeito do conceito de evasão na educação superior e a qual tipo se referir (de curso, da instituição ou do sistema) pode gerar diferentes interpretações quando da construção ou análise de pesquisas relacionadas a essa temática. Schuhardt *et al.* (2024) mencionam que, ao se adotar, por exemplo, o conceito de evasão do sistema, mudanças de curso não podem ser consideradas como evasão, uma vez que a transição ocorre dentro do próprio sistema, e nesse caso em específico, internamente a uma IES, não sendo possível identificar essas ocorrências como evasão.

⁵ A escolha fez-se a partir da consideração de alguns parâmetros básicos: a) a necessidade de aprofundar e sistematizar o conhecimento sobre o desempenho dos cursos de graduação, subsidiando, inclusive os processos de avaliação institucional já em curso na maioria das IESP do país; b) a percepção de que esse aprofundamento era essencial para identificação de causas e proposição de medidas de aperfeiçoamento daquele desempenho; c) a consciência das dificuldades operacionais para o desenvolvimento do estudo em dimensão mais ampla tendo em vista, entre outros, os fatores tempo, disponibilidade limitada dos membros da Comissão, diferentes estágios de desenvolvimento dos bancos de dados discentes nas IESP, inexistência, em nível nacional, de conjunto de dados relativos ao destino dos evadidos dos diferentes cursos. (Brasil, 1996, p. 15)

As mudanças de curso ou de instituição, quando não impostas por barreiras externas à vontade dos sujeitos, podem ser compreendidas como resultantes de opções dos estudantes e, nesse sentido, não se mostram como problemas que precisam ser enfrentados pelas IES e/ou por políticas educacionais. Mas se são motivadas por fatores que se sobrepõem ao interesse de permanência, precisam ser tomadas como objeto de reflexão.

Para Ristoff (1999), as IES brasileiras estão organizadas de formas muito diferentes, com procedimentos e interpretações diversas a respeito do tratamento dos dados acadêmicos, dificultando a comparabilidade entre elas, visto que essas diferenças dificultam a implementação de índices regionais ou nacionais, impossibilitando o mapeamento dos dados, como os da evasão, de forma eficaz.

Tete (2020), professor da Universidade Federal de Goiás, ao discorrer sobre inteligência artificial e prevenção da evasão na educação superior, utiliza-se dos seguintes termos para fazer referência à evasão:

- **microevasão:** é o desligamento formal do estudante de um determinado curso (sai do curso, mas permanece na instituição);
- **mesoevasão:** é a perda definitiva do vínculo do discente com a instituição (sai de uma instituição e vai para outra);
- **macroevasão:** quando o discente abandona os estudos (sai do sistema educacional).

Na concepção de Tete (2020), a evasão do sistema ou macroevasão é a que causa impacto mais negativo na educação superior, visto o aluno, após a saída da instituição, não buscar o ingresso em outra, interrompendo sua vida acadêmica.

Em se tratando da evasão na educação superior no ponto mais extremo de sua ocorrência, em que o discente deixa o sistema educacional de nível superior (macroevasão), os casos de evasão em que o estudante realiza tão somente a troca de curso dentro da mesma IES (microevasão), ou opta por outra instituição, transferindo-se para esta (mesoevasão), não se configuram como evasão.

A mesoevasão e a macroevasão são as formas de mais difícil mensuração, pois necessitam do agrupamento das informações acadêmicas das diversas instituições de nível superior, de modo a conseguir identificar se o estudante que saiu de uma determinada entidade realizou ou não o ingresso em outra. Por outro lado, a microevasão é mais facilmente identificada, sendo necessário somente a análise dos

dados acadêmicos da instituição em que ocorreu a troca de curso por parte do discente.

Coimbra, Silva e Costa (2021) argumentam que uma boa parte da bibliografia especializada na temática da evasão tem apresentado definições e formas de mensuração genéricas, onde sua reflexão é restrita à manutenção do vínculo com determinado curso, instituição ou sistema. Segundo os autores, ao conduzir essa reflexão com base apenas na simples perda do vínculo, tal bibliografia não a faz considerando as causas e/ou motivadores da evasão. Assim, Coimbra, Silva e Costa (2021) propõem uma nomenclatura alternativa de tipologia da evasão, que considera o que deve ser visto como um problema social quando do desligamento do estudante, conforme segue:

- **evasão por exclusão:** é a perda do vínculo com o curso, instituição ou sistema de educação superior ocasionada principalmente pela incapacidade da instituição em combater as vulnerabilidades e em promover a garantia do direito à educação. Normalmente ocorre devido a problemas institucionais em suas estruturas didáticas e curriculares. Assim, somente considera-se evasão por exclusão aquela cuja perda do vínculo se enquadre como um problema social, um fracasso institucional ou uma incapacidade do Estado em garantir o acesso a um direito, sendo que cabe à própria instituição as iniciativas para corrigir o problema, de forma que não traga para si problemas que estão fora de sua competência. Podem ser considerados motivadores da evasão por exclusão a prática pedagógica inadequada dos docentes, dificuldades na relação ensino-aprendizagem, estrutura precária de apoio ao ensino de graduação (laboratórios, equipamentos de informática etc.), vulnerabilidades sociais (renda, gênero, raça, violência, preconceito, discriminação, deficiência), maternidade e paternidade sem assistência estudantil;
- **evasão para inserção:** é a mudança de discentes entre cursos, instituições ou sistemas de ensino superior, com origem na busca por novas oportunidades, não se caracterizando efetivamente como um problema e não exigindo qualquer iniciativa das instituições para ações de correção, visto não haver ligação direta com a qualidade do curso ou instituição. Como possíveis motivadores da evasão para inserção podem ser citados o baixo prestígio que a profissão apresenta, a pressão familiar ou de amigos e a descoberta de outros interesses;
- **evasão por externalidade:** é a perda de vínculo com o curso, a instituição ou o sistema de ensino superior por causas externas, involuntárias ou de força maior. São

possíveis motivadores para a ocorrência desta modalidade de evasão: óbito, problemas graves de saúde, mudança de cidade e problemas com a justiça.

A classificação proposta pelos autores parece não ser inequívoca, uma vez que uma mesma situação poderia ser enquadrada em mais de uma categoria de análise, como por exemplo, circunstâncias pessoais do estudante, que podem ser inseridas tanto na “evasão por exclusão” quanto na “evasão por externalidade”, a depender das particularidades da ocasião. Ao mesmo tempo, talvez a ideia de “evasão para inserção” indique a necessidade de revisão do uso do termo evasão em casos que se configuram como saída voluntária.

Polydoro (2000) enfatiza a necessidade da adoção de alguns critérios ao se proceder a análise da evasão, como a esfera da qual o estudante se evadiu (curso, instituição ou sistema), a origem da decisão (voluntária ou desligamento institucional), a forma pela qual o discente evadiu (cancelamento ou abandono, transferência interna ou externa, trancamento, dentre outras), o período em que o estudante permanece evadido (evasão definitiva ou temporária), o instante em que ocorre a evasão (início, meio ou final do curso), entre outras particularidades.

Na concepção de Bueno (1993), ao se analisar a saída de acadêmicos da educação superior sem a conclusão do curso, é importante avaliar se o que está sendo tratado é um caso de evasão ou de exclusão de estudantes, onde a evasão pode estar relacionada a uma postura ativa do discente, que decide desvincular-se por sua própria responsabilidade. Ainda para o autor, a exclusão “implica na admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se apresenta para uma formação profissionalizante.” (Bueno, 1993, p. 13)

Corroborando com as definições anteriormente expostas, Ristoff (1999) apresenta uma reflexão importante e necessária a respeito da evasão, onde, sob sua ótica:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades. (Ristoff, 1999, p. 125)

Baseado nas palavras do autor, admite-se que o desligamento de um curso, instituição ou sistema pode ser produto de uma imensidade de causas, inclusive uma

opção do estudante em trilhar um novo rumo em sua vida, o qual não considere a conclusão de um curso de nível superior naquele momento, fato este que isenta a instituição ou as condições de vida de responsabilidade pela perda do vínculo com o discente. Ristoff (1999) nos impele a repensar o próprio uso do termo evasão em situações voluntárias, motivadas pelos interesses dos estudantes. Nestes casos, o uso do termo “mobilidade”, como o autor sugere, seria mais adequado, a fim de não confundir uma situação que exige resposta institucional com uma situação que exige respeito à escolha individual.

Nesse contexto, é importante a diferenciação entre as situações de mobilidade e de exclusão. Enquanto a mobilidade diz respeito à possibilidade de estudantes se moverem dentro do sistema educacional, seja entre cursos, instituições, ou ainda a saída voluntária do sistema, a exclusão ocorre quando o discente sai do sistema, devido a barreiras que impossibilitam sua permanência na educação superior.

A mobilidade observada nos cursos de graduação, segundo Ristoff (1999), pode ser atribuída a diversos fatores, entre eles o baixo prestígio e salários não atraentes na profissão escolhida, a dificuldade financeira dos estudantes, a qualidade pedagógica dos docentes, cursos pouco atrativos, problemas curriculares, etc. Em níveis mais críticos, esses aspectos também podem levar à exclusão dos discentes.

Entender as diferentes trajetórias acadêmicas dos estudantes na educação superior a partir da perspectiva apresentada por Ristoff (1999) implica em compreender que a reopção de curso e as transferências entre IES são estratégias de continuidade dos estudos, que podem levar à conclusão da graduação e que, portanto, não deveriam ser definidas como formas de evasão. Outra questão que se apresenta a partir das reflexões do autor é que até mesmo a definição de outros rumos de vida que não incluam a educação superior, não necessariamente são formas de exclusão, pois podem decorrer de escolhas relacionadas à busca de “sucesso ou felicidade” em outras esferas da vida. A evasão que precisa ser enfrentada é aquela que decorre de barreiras impostas aos estudantes que gostariam de continuar o percurso acadêmico.

Também é válido pressupor que os estudantes que ingressam cedo na educação superior muitas vezes não possuem o conhecimento necessário para uma boa trajetória no curso escolhido, como a grade curricular, o funcionamento das atividades acadêmicas, as áreas em que poderão atuar após sua formação e as

condições em que se encontra o mercado de trabalho, sendo que a expectativa frustrada em relação ao curso ou à educação superior pode desencadear casos de evasão.

Em suma, existem perdas de vínculo de estudantes com um curso, instituição ou com o sistema, cujas causas não provêm de acontecimentos necessariamente ruins, como, por exemplo, no caso da mudança de cidade decorrente de uma nova oportunidade de vida. Em contrapartida, existem situações em que as políticas da instituição ou do sistema de educação superior como um todo não contribuem para que o discente permaneça no curso de graduação até sua conclusão. É o caso, por exemplo, da ausência de programas de permanência, da inexistência de aulas em turnos que beneficiem os estudantes que trabalham e da ausência de suporte pedagógico e tutoria, dentre outros.

Citando ainda outras concepções sobre evasão, no entendimento de Santos (2014, p. 244), “a evasão corresponde ao aluno que ingressou na Educação Superior, mas, em algum momento do curso, não efetivou sua matrícula”. Essa ausência de matrícula, a qual é realizada geralmente no início do semestre ou do ano, conforme o regime do curso, sinaliza a intenção do estudante em não continuar os estudos, já que o mesmo não manifestou sua vontade, mediante a não realização da matrícula em tempo hábil, em dar prosseguimento no curso. Considera-se que esta forma de análise não leva em conta as barreiras que podem se impor à realização da matrícula e que poderiam ser objeto de políticas institucionais para evitar a evasão. Este método de apurar a ocorrência da evasão por meio da ausência da matrícula pode levar a instituição a perceber a perda do discente apenas no semestre/ano seguinte, quando então será verificada a condição de não efetivação da matrícula. Muitas vezes, essa constatação *a posteriori* impede o desenvolvimento de ações que poderiam contribuir para a permanência do estudante.

Segundo Freitas (2016, p. 13), a evasão escolar, que ocorre em todos os níveis do sistema de educação, é “entendida de forma geral como a não finalização de um percurso de formação iniciado”. Trata-se de uma definição que explica a evasão de maneira simples e direta, mas que se mostra insuficiente para o caso da educação superior, frente à complexidade do fenômeno. Esta perspectiva supõe que, na educação superior, o objetivo de todo indivíduo que inicia um curso de graduação é lograr êxito em todas as etapas previstas na grade curricular e, conseqüentemente, alcançar a formatura, desconsiderando possíveis mudanças de rumo de vida dos

indivíduos. Pela definição anterior, qualquer ocorrência que venha a interromper a trajetória do estudante no decorrer de sua vida acadêmica, não ocorrendo a conclusão dos estudos, caracteriza-se como evasão, independentemente de configurar-se como um problema social ou não.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que realiza anualmente o Censo da Educação Superior, em sua publicação intitulada Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior, considera a evasão como sendo a saída prematura, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, dessa maneira, condição terminativa de insucesso em relação ao propósito de oportunizar ao estudante uma condição superior a de ingresso. Essa definição da evasão serviria tanto para o contexto da educação básica quanto da superior (Inep, 2017).

A evasão, assim como outras variáveis que possam influenciar sua ocorrência, necessitam de monitoramento contínuo, com a utilização de indicadores confiáveis que possam demonstrar a real situação da educação superior. Segundo Lima Junior *et. al.* (2019), os principais indicadores utilizados para o monitoramento da trajetória discente, especificamente nos casos das IFES, a Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação – TCG e a Taxa de Sucesso na Graduação – TSG (as características e metodologia de cálculo constam no Quadro 1, adiante), utilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Tribunal de Contas da União (TCU), apresentam críticas quanto à sua efetividade, revelando que tais taxas:

- a) não medem o que se propõem a medir, pelo fato de sofrerem variações até quando o fluxo discente é preservado;
- b) não são tão fidedignas quanto poderiam ser, por exemplo, ao contar casos de mobilidade estudantil como se fossem casos de evasão;
- c) ignoram a retenção, que é um elemento essencial da trajetória estudantil.

Os autores também condenam o fato da TCG e da TSG não envolverem a análise longitudinal, a qual requer a definição de um tempo de acompanhamento ao longo do qual as informações necessárias são coletadas para levantar o destino final dos discentes.

Em resposta aos problemas apontados ao utilizar a TCG e a TSG para o cálculo da evasão, Lima Junior *et. al.* (2019) propõem dois novos indicadores para essa finalidade: a Taxa Longitudinal de Evasão (TLE) e a Taxa Longitudinal de Retenção (TLR). A principal característica do modelo proposto é a natureza

longitudinal, em vista do acompanhamento do percurso acadêmico do estudante ao longo do tempo. Isto posto, “uma análise dessa natureza requer definir um tempo de acompanhamento ao longo do qual se coletam as informações necessárias para levantar o destino final dos alunos” (Lima Junior *et. al.*, 2019, p. 166).

Silva Filho e Lobo (2012a) argumentam que é possível realizar o cálculo da evasão de diferentes maneiras, cada uma com um significado próprio. Por exemplo, as estatísticas calculadas a partir de informações provenientes dos censos de educação possuem a característica de serem mais gerais, sem dados detalhados, fazendo uso de indicadores e estatísticas globais, que diferem, por exemplo, da estatística de coorte, que acompanha o percurso acadêmico do estudante durante toda sua trajetória no curso. E como a estatística global geralmente é a única disponível com amplitude, faz-se necessária a definição clara da metodologia para o cálculo dos indicadores, tendo em mente que quando os dados são gerais, com baixo nível de detalhamento, eles refletirão a realidade de maneira aproximada.

Assim, Silva Filho e Lobo (2012a) recomendam a adoção da fórmula mais usada internacionalmente para realizar os cálculos da evasão nacional no ensino superior brasileiro, a qual considera como base a evasão do conjunto dos cursos. Ao utilizar-se dessa metodologia, o aluno que muda de curso dentro da mesma IES é considerado como evadido. Segundo os autores, o procedimento serve tanto para apuração da evasão de cada curso, como também para a evasão do sistema, por organização acadêmica, região e área de conhecimento. Para eles, não existe uma fórmula ideal, porque o cálculo da evasão resulta dos critérios e das metodologias adotadas.

O importante é adotar um critério e metodologia que não variem significativamente no tempo para que todos possam, de forma transparente e com a metodologia e critérios adotados de conhecimento público, qualquer que sejam eles, acompanhar a evolução no tempo dos resultados identificando as tendências históricas do fenômeno sem riscos de erros substanciais (Silva Filho, Lobo, 2012b, p. 4).

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA questionou os resultados de um levantamento realizado com dados do MEC, referentes ao ano de 2018, onde, num ranking de evasão universitária, a instituição figurava como a segunda universidade no país com o maior índice de evasão (26,9%), ficando atrás somente da Unipampa (34,9%). Segundo as constatações da UNILA, foi utilizada uma metodologia que inclui, além do número de evasões, os trancamentos. Essa prática

de apuração da evasão, de acordo com a instituição, induz a imprecisão nos cálculos, uma vez que o discente em situação de trancamento ainda mantém seu vínculo formal com a universidade, com a prerrogativa de poder retomar suas atividades acadêmicas normalmente (UNILA, 2019).

Diante de tal contexto, a UNILA procedeu a apuração da evasão com base na metodologia utilizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD), da Andifes, a qual não soma o trancamento nesse cálculo, justamente pela manutenção do vínculo institucional do estudante. Fazendo uso dessa metodologia, a taxa de evasão da UNILA, de 13,43%, foi muito diferente da apontada pelo levantamento anterior (26,9%), apresentando inclusive um valor inferior à média nacional entre as universidades federais – 14,57% (UNILA, 2019).

Em face da diversidade de métodos utilizados na apuração da evasão, para facilitar a comparação e o entendimento sobre os mesmos, o QUADRO 1, a seguir, apresenta a fórmula de cálculo e as principais características de cada um deles.

QUADRO 1 – COMPARATIVO ENTRE AS METODOLOGIAS UTILIZADAS PARA CÁLCULO DE EVASÃO

NOME	PROPONENTE	CARACTERÍSTICAS	FÓRMULA
TCG - Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação	Tribunal de Contas da União	Ao calcular a TCG de uma IES, busca-se obter uma medida do sucesso da instituição em formar seus estudantes no tempo previsto. Esse indicador também contempla a eficiência com que a IES preenche as suas vagas ociosas decorrentes do abandono do curso.	$TCG = DIP / ING_5$ DIP - total de diplomados nos cursos de graduação presenciais em um determinado ano ING ₅ - total de vagas de ingressos oferecidas pela instituição 5 anos antes.
TSG - Taxa de Sucesso na Graduação	Tribunal de Contas da União	Para o número de diplomados, deve-se considerar o número de concluintes (que completaram os créditos, mesmo não tendo colado grau) dos cursos no ano letivo correspondente ao exercício. Para o cálculo do número de ingressantes no ano (n – k), deve ser considerado o ano do ingresso dos estudantes que se graduam no ano de exercício n, com base na duração padrão prevista para cada curso (geralmente 4, 5 ou 6 anos).	$TSG = \frac{\text{nº de diplomados ano (n)}}{\text{nº total de alunos ingressantes ano (n-k)}}$ em que n é o ano de exercício e k é o tempo previsto de duração do curso.
TLE - Taxa Longitudinal de Evasão	Lima Junior et al. (2019)	É definida como o percentual das pessoas que, tendo ingressado no ano q, não	$TLE(p,q) = \frac{\text{Nº de alunos sem diploma no ano p}}{\text{entre os que}}$

		<p>obtiveram diploma até o ano de observação p.</p> <p>Os valores p e q são escolhidos tal que p – q seja igual ou superior ao tempo de acompanhamento necessário para que quase a totalidade dos alunos que ingressaram no ano q tenham concluído ou abandonado o curso.</p>	<p>ingressaram no ano q / N° de alunos que ingressaram no ano q</p>
TLR - Taxa Longitudinal de Retenção	Lima Junior <i>et al.</i> (2019)	<p>É definida como o percentual das pessoas que, tendo ingressado no ano q e se formado até o ano de observação p, obtiveram diploma fora do prazo previsto para o curso.</p> <p>São considerados formados fora do prazo os alunos cujo tempo de permanência na IES ultrapassa a duração padrão prevista para o curso no qual o aluno se formou.</p>	<p>TLR (p,q) = N° de alunos formados fora do prazo até o ano p entre os que ingressaram no ano q / N° de alunos formados até o ano p entre os que ingressaram no ano q</p>
Evasão Anual	Instituto Lobo	<p>Este método calcula a distância entre 1 e a relação entre as matrículas dos veteranos efetivadas no ano n+1 e a expectativa de matrículas de veteranos no mesmo ano.</p>	<p>$E = 1 - [(M(n+1) - I(n+1))/(M(n)-C(n))]$</p> <p>M(n) são as matrículas no ano n, I(n) são ingressantes no ano n e C(n) são concluintes no ano n.</p>
Índice de Evasão no Ano	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD)	<p>Ao computar todas as matrículas, os alunos que estão “retidos” são considerados como dentro do sistema.</p>	<p>$Ev_a = 1 - (M_a - I_a / M_{a-1} - C_{a-1})$</p> <p>M_a é o número de matriculados no ano de referência I_a é o número de ingressantes no ano de referência M_{a-1} é o número de matriculados no ano anterior C_{a-1} é o número de concluintes no ano anterior.</p>

FONTE: Lima Junior *et al.* (2019); Silva Filho; Lobo (2012a); UNILA (2019).

Conforme foi possível observar, existem diferentes maneiras de se chegar aos números de evasão, com metodologias e particularidades distintas, o que aumenta o desafio de seu levantamento. Cabe lembrar que as formas citadas não são as únicas existentes para esse fim e, ilustram a diversidade existente nesse campo de estudo.

2.2 ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A discussão sobre evasão na educação superior exige algumas reflexões importantes, uma vez que este nível de educação não é obrigatório. Por ser voluntário, é preciso considerar os motivos que geraram a saída do estudante antes da conclusão do curso. Se a saída for voluntária, considera-se que essa pode ser uma decisão individual legítima em face de outras possibilidades e oportunidades de vida e de formação. Assim, a evasão na educação superior se constitui efetivamente como um problema de política educacional quando gera barreiras e impedimentos para que jovens e adultos possam permanecer e concluir seus cursos mesmo quando gostariam de continuar estudando.

Conforme sinaliza Martins (2022, p. 26), “no Brasil, o fenômeno da evasão não foi amplamente estudado como no exterior”. Porém, segundo a autora, tanto nas pesquisas internacionais quanto nos estudos brasileiros, é unânime o entendimento de que a evasão na educação superior é um fato complexo e com causas multifatoriais. No caso brasileiro, entretanto, a evasão é geralmente estudada e definida em níveis institucionais, por conta da limitação das bases de dados. Isso faz com que não seja possível o acompanhamento do estudante após sua evasão da instituição, a fim de saber se a saída do mesmo ocorreu apenas de forma institucional ou do sistema, onde não há o retorno do indivíduo para a educação superior. Para um melhor entendimento sobre o tema, faz-se importante o conhecimento de teorias e pesquisas realizadas também em outros países, visando conhecer a abrangência e as conclusões acerca da evasão na educação superior por lá construídas.

A autora canadense Chere Campbell Gibson concentrou suas pesquisas especialmente no estudo sobre a temática da evasão e retenção na educação superior, onde, em sua publicação no ano de 1998, elenca as categorias de aspectos que podem colaborar para a evasão dos cursos de graduação: os fatores relacionados ao discente, como a preparação educacional anterior ao nível superior, motivação, autoconfiança e persistência; fatores situacionais, como apoio familiar e mudanças em conjunturas da vida pessoal do estudante; e fatores relacionados ao sistema educacional, que abrangem elementos como a qualidade e didática aplicada no ensino e o suporte institucional aos discentes (Gibson, 1998).

Honorato e Borges (2023) afirmam que uma referência marcante no que diz respeito ao debate sobre a permanência estudantil na educação superior é o sociólogo norte-americano Vincent Tinto, onde seus escritos são bastante referenciados por assumirem que a permanência e a evasão são fenômenos relacionados a múltiplas causas, também se distinguindo no campo dos estudos sobre essa temática por “dedicar espaço à prática institucional, isto é, às ações desenvolvidas pelas IES visando promover a permanência dos estudantes e, mais do que isso, uma permanência ‘eficaz’, cujo objeto final é o aprendizado dos alunos.” (Honorato e Borges, 2023, p. 4).

Vincent Tinto (1975) sugeriu um modelo para a explicação do processo de evasão na educação superior, cujo foco era na integração e no engajamento acadêmico e social do discente. Interessante citar que Tinto usou como base para sua teoria as ideias de Durkheim sobre o suicídio, já que esse era resultado da integração insuficiente à sociedade. Assim, Tinto (1975) concluiu que, na educação superior, a principal motivação para a ocorrência da evasão estaria no desempenho acadêmico insatisfatório e na ausência de integração social ao ambiente universitário.

Em seu estudo publicado no ano de 1987, Vincent Tinto observa que, como muitos estudantes têm as atividades acadêmicas comprometidas porque trabalham, as instituições de ensino superior deveriam difundir informações sobre suas normas e regras, através da utilização de esquemas explicativos de ordem social, acadêmica e geográfica. Tinto (1987) também destaca a importância da implementação de programas de aconselhamento, seja com docentes ou outros profissionais especializados no desenvolvimento de tal tarefa, sobretudo, para os estudantes recém ingressos, que porventura encontrassem dúvidas a respeito da escolha da carreira, e para aqueles que já passaram por alguma mudança de curso, de modo a serem instruídos.

Ao investigar os fatores determinantes para evasão e permanência de estudantes no ensino superior, Bezerra (2024) cita o estudo de Vincent Tinto, do ano de 1989, onde o autor constata a existência de três períodos críticos na trajetória dos estudantes para a ocorrência de evasão. O primeiro acontece quando da transição do ensino médio para a educação superior, o qual caracteriza-se pela mudança de um ambiente conhecido para outro de característica impessoal. O segundo período é o que reflete as expectativas sobre a instituição e a conjuntura da vida estudantil, as quais, ao não parecerem satisfatórias para o discente, podem gerar decepção e, como

resultado, induzir a evasão. O terceiro período relaciona-se ao rendimento acadêmico do estudante, que ao não alcançar os objetivos nas disciplinas e, percebendo a ausência de proposição de alternativas por parte da instituição para transpor as deficiências acadêmicas, acaba por evadir. Nesta análise, os três períodos indicados são examinados com ênfase em aspectos individuais dos estudantes, como se as dimensões individuais pudessem explicar a evasão independentemente de aspectos sociais mais amplos.

Em 2017, através da publicação de um artigo, Vincent Tinto apresenta o Modelo da Motivação da Persistência do Estudante, caracterizando uma mudança de foco em relação às reflexões do autor, passando do enfoque das instituições para a dos estudantes. Nessa nova concepção, argumenta-se que os discentes buscam persistir em seus estudos, sendo que essa persistência se configura como a manifestação da motivação para dar continuidade à sua trajetória acadêmica. Assim, Tinto relata que a motivação do estudante para persistir depende, além da meta de conclusão do curso: de seu julgamento a respeito de sua capacidade de encarar as demandas acadêmicas do curso (crença de autoeficácia); do grau de pertencimento e valorização em relação à comunidade universitária (senso de pertencimento); e do valor e relevância que o discente atribui ao previsto no currículo de seu curso (percepção de relevância curricular). (Tinto, 2017; Espinosa *et al.*, 2023).

Na concepção de Carmo, Manhaes e Cola (2018), em cujo estudo refletem sobre a permanência estudantil a partir das ideias de Vincent Tinto, um ponto crucial que o sociólogo norte-americano apregoa em suas análises é que a evasão não se configura como a imagem espelhada da permanência. Assim, não é a evasão nem os elementos que faltam às instituições que deveriam ser ressaltados, mas sim uma abordagem da permanência que possa trazer uma perspectiva acerca do que já existe, e que pode não estar visível em consequência de alguns paradigmas tidos como consolidados. Cabe destacar a relevância desta perspectiva, que estabelece um olhar voltado à complexidade do fenômeno da evasão, que não pode ser compreendido apenas como não permanência no curso ou na instituição.

Pinheiro, Ribeiro e Fernandes (2023) citam ainda outras teorias sobre evasão na educação superior, todas desenvolvidas na década de 1980:

- Modelo de Atrito do Estudante (Bean): considera a influência dos fatores ambientais sociais e culturais (dinâmica da escola, estrutura familiar, vivências sociais, experiências prévias, etc.) na decisão de evadir do ensino superior;

- Teoria do Envolvimento (Alexander Astin): quanto mais envolvido com a graduação o estudante estiver, por meio da dedicação do tempo e participação nas atividades acadêmicas, maior será a probabilidade de permanência no curso;
- Conceito de Afiliação (Alain Coulon): os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam; o ingresso na universidade é em vão, caso não seja acompanhado do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, sem saber verdadeiramente que estavam entrando.

Citando agora alguns levantamentos específicos, realizados em outros países e tendo como tema a evasão na educação superior, Lassibille e Gómez (2008), em um estudo no qual fizeram uso de dados oficiais de estudantes espanhóis, observando-os durante o período de oito anos, concluíram que os cenários que mais contribuíam para a evasão universitária eram as baixas notas nos exames pré-universitários; o atraso para entrada no curso ou o ingresso em um curso que não era o desejado; a falta de suporte financeiro (bolsa de estudo); pai com baixo nível de escolaridade e estudar em instituição fora da cidade de origem.

Os americanos Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011) sustentam que desde a década de 1930, nos Estados Unidos, estudiosos se concentram na tarefa de buscar compreender as circunstâncias que levam à evasão. Segundo eles, os principais motivos apontados pela literatura sobre o tema são a baixa qualidade do ensino que o discente recebe antes de ingressar na educação superior; as relações sociais insatisfatórias estabelecidas com os colegas, professores e funcionários da instituição de ensino superior; programas de enriquecimento curricular e de atividades extracurriculares não são oferecidos; a necessidade de trabalhar ou depender financeiramente de terceiros para pagar os estudos; distância de casa; pertencer à primeira geração da família a ingressar na educação superior, e nível socioeconômico da família desfavorável.

Em um estudo do contexto holandês, denominado “Uma comparação de gênero em programas dominados por homens e mulheres”, Severiens e Dam (2012) afirmam que existem alguns motivos para que os estudantes do sexo masculino abandonem mais programas dominados por estudantes do sexo feminino e vice-versa. De acordo com os autores, em relação aos homens, as razões são as seguintes: o não recebimento de apoio por parte dos pais e amigos, que geralmente têm uma opinião negativa sobre sua escolha de curso; haver maior probabilidade de que as oportunidades de trabalho oferecidas pelos programas que são dominados

pelas mulheres sejam piores, conduzindo-os para um trabalho com salário e status inferiores; desistência, muitas vezes, sem um diploma de ensino superior, por encontrar um trabalho fora da universidade. Já para as mulheres, os motivos para abandonarem programas dominados por homens possuem relação com as escolhas de estudo, ausência de motivação e desinteresse pelo curso (Severiens; Dam, 2012).

Um aspecto muito importante a ser considerado, que pode influenciar os resultados acadêmicos na educação superior, é o fator cor/raça. O estudo de Eller e DiPrete (2018) apontou nessa direção, ao mostrar que a diferença entre brancos e negros em termos de recursos acadêmicos e socioeconômicos no ingresso ao ensino superior está associada à lacuna racial existente nas taxas de conclusão do ensino superior nos Estados Unidos. Ao ingressarem na faculdade, estudantes brancos demonstram mais facilidade do que os negros em relação à integração social e acadêmica nas instituições. Isto decorre do fato de que as vantagens de recursos acadêmicos e socioeconômicos são racialmente estruturadas em favor dos brancos, tornando-as um fator explicativo importante no entendimento da desigualdade racial percebida na conclusão do ensino superior daquele país.

Voltando a atenção agora a pesquisas sobre evasão na educação superior realizadas no Brasil, o estudo de Marques (2020) procurou analisar a volta aos estudos dos discentes que evadiram da educação superior brasileira, com base nos microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2017. As constatações mais importantes foram as de que mais de 50% dos estudantes evadidos da educação superior, no período analisado, voltaram a estudar em algum momento, sendo que, os que retornaram aos estudos, o fizeram, em média, em menos de dois anos após evadirem. Através das conclusões da pesquisa de Marques (2020), percebe-se que boa parte dos discentes, mesmo já tendo sofrido com o fenômeno da evasão em algum momento do intervalo examinado, manteve o interesse em retomar os estudos na educação superior, com um curto espaço de tempo para o regresso.

A Universidade Federal do Paraná, através da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional, na busca de desenvolver ações que visem um melhor entendimento do fenômeno de evasão de seus discentes de graduação, elaborou no ano de 2020, por meio da Seção de Projetos, um questionário *online*, o qual foi dirigido aos estudantes evadidos e cujo “desenho de pesquisa foi concebido visando enfrentar o fenômeno da evasão dos cursos de graduação da UFPR a partir do ponto de vista dos próprios estudantes evadidos.” (Lilli *et al.*, 2021a).

A enquete foi respondida por 1.783 discentes evadidos da UFPR entre os anos de 1988 e 2020, cujas respostas permitiram inferir, dentre outras constatações, que as demandas profissionais contribuíram – bastante ou totalmente – para que 49,1% dos respondentes evadissem da Universidade. Quanto à contribuição dos demais fatores investigados, as dificuldades financeiras foram – bastante ou totalmente – relevantes para 30,5% dos entrevistados; os problemas familiares foram – bastante ou totalmente – relevantes para 24,7%; a distância e a dificuldade de locomoção para chegar à universidade foram – bastante ou totalmente – relevantes para 24,3%; e a transferência para outra cidade foi – bastante ou totalmente – relevante para 14,4% dos entrevistados. (Lilli *et al.*, 2021a).

Dentre as perguntas constantes no questionário elaborado na UFPR, uma delas trazia a seguinte proposição: “Há algo que a Universidade poderia ter feito para que você permanecesse e concluísse seu curso?” Na opinião de 942 entrevistados (52,8% dos respondentes) a Universidade teria a possibilidade de, na ocasião, ter efetivado alguma ação para que continuassem no curso. (Lilli *et al.*, 2021a). Em outras palavras, pouco mais da metade dos respondentes considerou que poderia ter dado prosseguimento ao curso se houvesse uma situação ou condição diferente, proporcionada pela UFPR, que houvesse possibilitado sua permanência.

Estudos como esse auxiliam na justificativa de se considerar a evasão como sendo um problema complexo e multifatorial. Sair de um curso superior antes de sua conclusão pode ser consequência de problemas relacionados à família, trabalho, saúde ou situação financeira, assim como simplesmente pode estar ligado à mudança de cidade ou surgimento de novas oportunidades de estudo ou de vida. Lima Junior *et al.* (2019, p. 172-173) enunciam a esse respeito que “não é raro que alunos abandonem seus cursos em favor de uma trajetória profissional objetivamente mais vantajosa de tal maneira que a relação esperada entre evasão e vulnerabilidade social nem sempre se observa.”

Cunha e Morosini (2013), num trabalho que reuniu o levantamento de teses e dissertações produzidas no período de 2005 a 2010 disponíveis no banco da CAPES, que tratavam da evasão na educação superior, concluíram que a evasão é um fenômeno multifacetado e com várias causas. Através desta investigação, os autores classificaram em três grupos as causas da evasão de discentes da educação superior, na perspectiva dos diferentes autores que produziram os estudos:

Causas pessoais: escolha inadequada da carreira acadêmica; falta de orientação vocacional; definição de curso de ingresso; fragilidade na escolha inicial; expectativas irrealistas sobre a carreira; falta de perspectivas de trabalho e dificuldades pessoais na adaptação ou envolvimento com o curso escolhido.

Causas institucionais: localização da instituição; problemas estruturais no curso; ausência de laços afetivos com a instituição.

Causas gerais: deficiências acumuladas na educação básica que levam a baixos resultados e repetidas reprovações em disciplinas; dificuldades em acompanhar o curso; opção por outros rumos; desmotivação; rebaixamento da autoestima; razões econômicas (condições relacionadas ao trabalho e às condições financeiras). (Cunha; Morosini, 2013, p. 87).

Felisbino (2024), em sua tese a respeito da percepção dos estudantes evadidos nos cursos de graduação da UFPR, na qual se utiliza dos dados produzidos pelo questionário desenvolvido na PROGRAD/UFPR, identificou as principais categorias presentes nos comentários escritos em uma das questões abertas da enquete, conforme o QUADRO 2, abaixo. Percebe-se que diversas dimensões foram abordadas pelos estudantes respondentes, reafirmando o caráter multifatorial da evasão.

QUADRO 2 - PRINCIPAIS CATEGORIAS PRESENTES NOS DEPOIMENTOS DAS QUESTÕES ABERTAS: HÁ ALGO QUE A UNIVERSIDADE PODERIA TER FEITO PARA QUE VOCÊ PERMANECESSE E CONCLUÍSSE SEU CURSO?

CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIAS SECUNDÁRIAS	CATEGORIAS TERCÍARIAS
Dimensão curso	Qualidade do currículo	Turno, integralização curricular (jubramento), mercado de trabalho, relação teoria e prática, equivalência de disciplinas, calendário acadêmico, pré-requisito, frequência, horário, EaD, modalidade remota (disciplinas, tutorias), atividades não presenciais.
Dimensão pedagógica	Professor	Qualidade do corpo docente percebida pelo aluno: avaliação; didática; pontualidade, assiduidade; disponibilidade; cumprimento das normas institucionais. Qualidade das relações estabelecidas com o aluno; atenção ao estudante/empatia/acolhida; comprometimento.
	Aluno	Sobrecarga, dificuldades com conteúdos das disciplinas, falta de base ensino médio; turmas lotadas, linguagem acadêmica/científica, apresentação de trabalhos, disciplinas com altas taxas de reprovação, estágio e TCC.

Dimensão institucional	Suporte	Acolher, orientar e acompanhar o estudante. Políticas de permanência estudantil: financeiro; moradia; transporte; alimentação; saúde física e mental. Apoio psicológico e pedagógico.
	Normas/regras (burocracia)	Reingresso, transferência interna/externa, trancamento, matrícula.
	Comunicação	Canais de informação e divulgação com o estudante, ouvir o aluno, contato com o estudante após o abandono.
	Avaliação e acompanhamento institucional	Avaliação dos servidores (corpo docente, técnicos, coordenação) canais de denúncia, transparência e retorno sobre denúncias realizadas, pesquisa institucional.

FONTE: Felisbino (2024, p. 162)

Recorrendo ao estudo de Senkevics (2021b), o autor afirma que o ingresso na educação superior é um evento que demanda, da parte do candidato, superar pelo menos uma das seguintes barreiras, para além daquelas referentes à conclusão da educação básica: a competição dos vestibulares, os desafios socioeconômicos de custear uma possível mensalidade no setor privado e os dispêndios com migração pelo vasto território nacional, de estudantes provenientes do interior do país que não encontram oferta de estudo em seu município de origem. Dessa forma, segundo o autor, “não resta dúvida de que as condições socioeconômicas dos estudantes são um elemento-chave nas oportunidades de ingressar, permanecer e completar uma graduação.” (Senkevics, 2021b, p. 109).

Cunha, Tunes e Silva (2001) corroboram com o fato anteriormente debatido, de que inexistiu um consenso mínimo sobre o entendimento e a mensuração da evasão na educação superior, faltando a definição de uma metodologia que permita determinar com precisão os seus índices. Os autores, em seu estudo, buscaram determinar os motivos da evasão de estudantes ingressantes no curso de Química da Universidade de Brasília – UnB, entre 1990 e 1995, baseado em informações acadêmicas dos estudantes do referido curso e em entrevistas com os evadidos, que totalizaram 320 discentes no período. De acordo com os dados analisados, percebeu-se que apenas 7,2% dos evadidos do curso de Química saíram do curso para ingressar em outra graduação na UnB; 42,8% evadiram pelo não cumprimento de alguma condição exigida pela instituição; 28,4% desligaram-se voluntariamente;

19,7% abandonaram o curso e 1,9% transferiram-se para outra instituição de educação superior.

Dentre os motivos apontados pelos estudantes para a saída do curso, 69,6% deles mencionaram a insatisfação com o curso, o que comprometia seu desempenho nas disciplinas. Outras causas também foram citadas, sendo que as mais recorrentes foram os conflitos gerados quanto à escolha do curso (56,5%), o envolvimento com questões familiares e pessoais, competindo com o acompanhamento do curso (47,8%) e o relacionamento interpessoal indiferente e frio na universidade (39,1%) (Cunha; Tunes; Silva, 2001).

Nas entrevistas com os estudantes evadidos, também foram sugeridas melhorias em vários aspectos dentro da universidade, com vistas a promover a permanência e conclusão no curso de Química. Foram citados pontos relativos ao ensino de forma geral, currículo e disciplinas do curso, orientação para o mercado de trabalho, acompanhamento do curso e relação professor-aluno. Destaca-se o apontamento referente à atenção por parte da universidade no que diz respeito ao estudante trabalhador e à aluna mãe, para que tenham condições de acompanhar o curso, através da flexibilização de seu andamento (Cunha; Tunes; Silva, 2001).

Ao final do estudo, as autoras fazem uma importante reflexão a respeito do que a pesquisa foi capaz de revelar:

Além de demonstrarem e autorizarem a afirmação de que a evasão do curso de Química decorre da reflexão do aluno sobre sua história acadêmica e a trajetória percorrida durante o curso, o que revela que a evasão não é um ato fortuito e sem relação com tudo o que vive em sua passagem pela universidade, os resultados demonstraram o esforço do estudante na busca do sentido da experiência da evasão em sua história de vida. Nas palavras do aluno evadido, a saída do curso passa a ter a conotação de um protesto mais do que de um fracasso; no nosso modo de compreender, uma resposta ao que encontra e acredita que não pode mudar.
[...] O prejuízo com a saída do aluno do curso é certo: perde o aluno ao não se diplomar, perde o professor que não se realiza como educador, a universidade, a família e a sociedade. Perde também o País, que olha para o futuro e espera... (Cunha; Tunes; Silva, 2001, p. 279).

Muitos dos argumentos apresentados na construção das teorias sobre a evasão na educação superior reforçam perspectivas individualizantes, com a evidenciação de características específicas dos estudantes como sendo as mais relevantes para a permanência ou não na graduação, deixando em segundo plano ou invisíveis as questões sociais e as características institucionais, as quais também podem estar ligadas ao fenômeno da evasão.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, em seu relatório intitulado *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*, apresentou uma série de fatores que, relacionados ou não, podem favorecer a saída dos estudantes dos cursos de graduação antes de seu término. A Comissão usou como base o contido em outros estudos e também na própria vivência de seus integrantes, na qualidade de docentes e/ou Pró-Reitores. Destacam-se aqui os fatores internos à instituição, que por vezes contribuem para o desinteresse e o desencanto em relação ao curso superior escolhido pelos estudantes (Brasil, 1996):

- currículos desatualizados ou alongados; rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso;
- questões didático-pedagógicas, por exemplo: critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;
- falta de formação pedagógica; desinteresse do docente;
- ausência ou número insuficiente de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.;
- cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;
- insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.;

Pereira (2003) realizou um levantamento a respeito dos fatores que influenciam a decisão do acadêmico em evadir do sistema de educação superior, baseando-se em uma pesquisa com 283 alunos da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Foram identificados, dentre as razões que mais influenciam a evasão, aspectos internos à instituição, como a infraestrutura deficitária, acervo desatualizado, métodos de avaliação e deficiência didático-pedagógica dos docentes.

Ao discutirem a permanência na educação superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão, Costa e Dias (2015) reconhecem a necessidade de suporte aos discentes e refletem a respeito do papel das IES em termos da disponibilização de estruturas de apoio para os estudantes, especialmente para os recém-ingressantes, onde destacam a necessidade da existência de programas que visem à inserção universitária, responsáveis pelo acompanhamento da transição da cultura escolar da educação básica para a cultura acadêmica das instituições de nível superior. A importância dos docentes também é evidenciada, já

que podem ser os responsáveis pelo sucesso de seus discentes na educação superior.

Essas estruturas de apoio, formadas basicamente pela oferta de moradia e condições para que o aluno possa diminuir seus deslocamentos, ter mais tempo para se dedicar aos estudos, além de suporte para aulas e tutoria, apresentam-se como um diferencial positivo que deveria ser oferecido não apenas para os ingressantes e alunos desfavorecidos, mas a todos que tenham necessidade. Além disso, essa rede de suporte também estimula a interação entre os estudantes e professores, de forma que os alunos ingressantes se sentem acolhidos em um grupo e estimulados a dele participar.

Ao mesmo tempo, é preciso destacar o papel do professor, seu relacionamento com os alunos, expectativas em relação à sua aprendizagem, metodologia de ensino e seu preparo para a docência têm papel importante na relação do aluno com a universidade. Nesse sentido, torna-se fundamental que a formação de professores para o ES considere e valorize a reflexão sobre os diferentes perfis dos sujeitos que compõem a sala de aula (Costa; Dias, 2015, p. 59).

Ainda nesse cenário, é válido mencionar Tinto (2007), quando pontua que as instituições devem promover intervenções visando tanto à adaptação ao ambiente quanto ao apoio pedagógico voltado a estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Nessa direção, Tinto (2007) cita que inovações nos processos de ensino em sala de aula podem trazer resultados positivos quanto a persistência dos discentes.

A retenção, que ocorre quando o estudante permanece na instituição por um período maior do que o prazo regular do curso, também pode ter relação com fatores institucionais, podendo, inclusive, levar à evasão. A Comissão de Evasão aponta situações que colaboram para a retenção, merecendo destacar (Brasil, 1996):

- cursos em que é permitida mais de uma habilitação, ocasionado o retardamento da diplomação;
- cursos com correlação rígida de pré-requisitos, em que a reprovação em apenas uma disciplina inviabiliza o andamento do curso no tempo regular;
- adoção do regime seriado por parte das instituições, no qual uma eventual quebra do fluxo curricular normal gera atraso de, pelo menos, um semestre letivo;
- exigência de trabalho de conclusão de curso (projeto ou monografia) sem o devido preparo dos estudantes;
- cursos cujas disciplinas apresentam altos índices de reprovação, ocasionado a retenção do discente por mais períodos, a exemplo de algumas disciplinas iniciais, como Matemática, Química, Física, etc.

Santos Junior e Real (2020), em um levantamento realizado com dados acadêmicos dos ingressantes via Processo Seletivo Vestibular entre os anos de 2006 e 2009 do curso de Matemática – Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), observaram que as reprovações em disciplinas específicas do curso mostraram-se expressivas, sendo um fator determinante para a evasão, principalmente por que os maiores percentuais destes casos verificaram-se no primeiro ano do curso. Os autores também concluíram que reprovações sucessivas favoreciam a evasão de estudantes em permanência prolongada, chegando ao percentual de 70% de evadidos no curso analisado.

Diante disso, percebe-se que a continuidade acadêmica também está associada às condições oferecidas pelas instituições de ensino, especialmente com relação ao suporte institucional e condições de ambiente que favoreçam o pertencimento dos estudantes. Os programas que contemplam orientação acadêmica, tutorias e suporte psicossocial mostram-se necessários, sobretudo para alunos recém ingressantes, onde tais redes de apoio facilitam a adaptação inicial ao ambiente universitário e contribuem para a permanência estudantil.

Em relação aos aspectos socioeconômicos relacionados à permanência na educação superior, pode-se afirmar que as políticas de democratização do acesso são importantes e necessárias para promover a extensão das possibilidades de ingresso aos grupos sociais e étnico-raciais em desvantagem. Entretanto, tais programas e políticas de acesso não garantem a permanência nos estudos, onde muitos indivíduos enfrentam obstáculos, como a falta de adequação pedagógica às necessidades desses jovens, que em grande parte possui baixo capital cultural e econômico frente às demandas do curso, além da ausência ou número insuficiente de políticas públicas e institucionais de permanência.

Conforme exposto por Paula (2017), o incremento no número de vagas e a reserva aos segmentos mais vulneráveis devem ser acompanhados por políticas que visem à garantia da conclusão dos cursos de graduação, visto existirem barreiras relacionadas à permanência no sistema, especialmente a estudantes que enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, relativas à sua trajetória na educação básica e ao seu capital econômico, social e cultural.

Ezcurra (2011), por meio de estudos sobre a massificação da educação superior na América Latina, retrata a situação em que estudantes das camadas menos favorecidas conseguem o acesso ao nível superior de ensino, mas acabam saindo do

sistema antes da conclusão dos cursos por falta de apoio à permanência. Metaforicamente, a autora associa essa porta de entrada à educação superior a uma "porta giratória", em que o estudante, ao entrar, pode ficar girando diversas vezes, sem encontrar a saída. Este fenômeno aponta que a expansão do acesso não é acompanhada por políticas que assegurem a conclusão do curso, resultando numa inclusão apenas aparente, sem a garantia da permanência para todos.

Isto posto, os fatores sociais exercem influência na permanência de estudantes na educação superior, onde um dos principais desafios enfrentados por muitos discentes está relacionado à condição socioeconômica. Indivíduos oriundos de famílias de baixa renda frequentemente enfrentam dificuldades para arcar com os custos envolvidos na vida universitária, como transporte, alimentação, moradia e materiais didáticos, mesmo tendo acesso a bolsas de estudo ou políticas de gratuidade. Além disso, a necessidade de conciliar estudos com o trabalho, muitas vezes em jornadas exaustivas, compromete o rendimento acadêmico e a participação nas atividades universitárias, gerando um risco maior de evasão dos estudantes sob essas condições.

A trajetória do estudante que precisa conciliar trabalho e estudo é marcada por uma série de desafios que colocam à prova sua condição física, emocional e intelectual. Trabalhar durante a graduação não é apenas uma escolha, em vários casos é uma necessidade. Muitos estudantes precisam garantir a própria subsistência, contribuir com a renda familiar ou custear as despesas relacionadas ao curso, mas essa dupla jornada envolvendo trabalho e estudo, no entanto, acarreta um desgaste significativo e impõe limitações que podem impactar diretamente no desempenho acadêmico.

A falta de tempo para se dedicar plenamente aos estudos, a dificuldade de participar de atividades extracurriculares, como grupos de pesquisa e extensão, e a ausência de uma rede de apoio institucional agravam o risco de evasão. Além disso, o cansaço físico e emocional torna-se um obstáculo diário, afetando a concentração, a produtividade e a motivação. Muitos trabalhadores estudantes vivem sob constante pressão, tentando equilibrar prazos, provas, jornadas de trabalho e, muitas vezes, responsabilidades familiares.

Ambiel, Cortez e Salvador (2021) realizaram um estudo sobre a potencial evasão acadêmica entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores, com base em dados levantados de forma presencial e *online* de 782 universitários de instituições

públicas (24,5%) e privadas (75,5%), sendo que 385 (49,2%) trabalhavam e 397 (50,8%) não trabalhavam. Dentre as conclusões da pesquisa, ficou evidenciado que o financiamento próprio dos estudos fez com que aumentassem, entre os discentes que trabalhavam, as razões para uma potencial evasão, suscitados pela falta de suporte a esses indivíduos. Em relação ao impacto da autoavaliação que os estudantes realizaram, os que trabalhavam demonstraram mais preocupação com o próprio desempenho e seu efeito no percurso acadêmico e profissional. Também, de forma geral, os discentes que trabalhavam e apresentavam relações interpessoais fragilizadas em relação aos colegas, poderiam ter aumentadas as chances de uma possível evasão da graduação. Por fim, os autores sustentam que:

[...] para enfrentar a potencial evasão por questões socioeconômicas, políticas públicas que favoreçam o suporte social e econômico de estudantes que trabalham se fazem importantes. Incluem-se entre elas aquelas que favoreçam a permanência nas universidades públicas ou possibilitem a gratuidade e financiamento nas universidades privadas. No geral, essas ações maximizam o suporte socioeconômico prestado ao estudante e, portanto, se mostram relevantes para impactar no menor potencial de evasão pelo fator falta de suporte.

[...] é preciso que financiamentos e subsídios sejam prestados às organizações privadas que facilitam a inserção do estudante trabalhador no nível superior, com o intuito de viabilizar a jornada compatível entre trabalho e estudo para os estudantes que trabalham (Ambiel; Cortez; Salvador, 2021, p. 5).

Paula e Silva (2012) afirmam que a ênfase nas políticas de expansão e massificação não são suficientes, por si só, para promover a democratização da educação superior, onde esse processo só tornar-se completo na medida em que se obtiver crescimento proporcional também no número de concluintes, com a integração das camadas socialmente marginalizadas, em especial dos estudantes de baixa renda. Enfatizam, ainda, que é essencial o acompanhamento constante da qualidade dos cursos, das taxas de conclusão e do perfil socioeconômico dos concluintes e evadidos, não somente como forma de legitimar ou não o sucesso do processo, mas também como instrumento capaz de dar respostas a respeito das políticas adotadas.

Diante do que foi discutido no presente capítulo, observa-se que a evasão se configura como um entrave à conquista do direito à educação, merecendo a atenção das instituições de educação superior na busca de soluções efetivas, de modo a identificar as áreas de intervenção e definir medidas destinadas a conter a evasão no nível superior de educação.

A implementação de políticas voltadas ao combate da evasão deve levar em conta que ela é um fenômeno multifatorial, envolvendo fatores pessoais dos estudantes e também as questões institucionais, que muitas vezes têm um peso relevante na decisão em evadir da graduação. Os resultados do estudo de Nierotka e Carrasqueira (2024) apontaram nessa direção, ao concluírem que as características socioeconômicas, educacionais e aspectos institucionais são fatores relacionados à permanência, evasão ou conclusão dos cursos de graduação na instituição por elas analisada.

A permanência estudantil não depende apenas de apoio financeiro, mas também de suporte pedagógico, acolhimento psicossocial, inclusão, inovação curricular e vínculos institucionais. Quanto mais a universidade cria condições para que o aluno se sinta pertencente, apoiado e valorizado, menores são as chances de evasão.

Assim, as condições para permanência e conclusão da graduação são essenciais, ao proporcionarem a continuidade do processo educacional e oportunizando o sucesso na formação acadêmica. Entretanto, a evasão estudantil tem impactado de forma negativa a garantia de permanência e de conclusão, contribuindo para que os estudantes tenham menos oportunidades no futuro, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. A identificação das principais causas que promovem a evasão discente é fundamental, visto que, como já mencionado, vários são os fatores que podem frustrar a conclusão dos cursos de graduação.

Não obstante, há desafios e limitações a serem enfrentados: restrições orçamentárias, variações na qualidade de ensino, bem como a necessidade de formação constante de docentes e equipes podem limitar a efetividade das ações de prevenção à evasão. A escuta ativa das necessidades estudantis e a capacidade de oferecer soluções sob medida emergem como estratégias-chave para superar tais entraves.

Dessa forma, a garantia do direito à educação superior não envolve apenas a possibilidade de acesso às cadeiras universitárias, como também uma série de outras considerações, como as condições de permanência, a qualidade da experiência durante a graduação e o sentimento de pertencimento ao cenário acadêmico, bem como a conclusão do curso e a graduação.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A educação superior no Brasil está organizada a partir de uma grande diversidade de instituições, que vão desde as universidades até os centros universitários e as faculdades⁶. Este nível de educação tem passado por diversas transformações ao longo dos anos, algumas delas buscando a ampliação do acesso e a promoção da inclusão social.

O acesso à educação superior ainda enfrenta desafios, como as desigualdades regionais e socioeconômicas, e embora políticas públicas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e programas de financiamento estudantil, a exemplo do FIES e do Prouni, que visam ampliar o acesso a esse nível de ensino, muitos indivíduos ainda enfrentam adversidades para ingressar em um curso superior, desde a necessidade de trabalhar, não sendo possível abrir mão da renda para a dedicação à graduação, até as demandas familiares, a falta de informação e orientação, bem como a ausência de apoio e incentivo para a continuidade dos estudos, dentre vários outros obstáculos.

Em relação à conquista do direito à educação, Andrade e Simões (2020) observam que, apesar da existência de diversos dispositivos jurídico-normativos e das políticas públicas voltadas para assegurar tal direito, a oportunidade de acesso infelizmente não alcança a todos, e para aqueles que adentram os espaços escolares, as dificuldades encontradas para a permanência são muitas. Na educação superior, as autoras afirmam que o problema é majorado pela desigualdade de condições econômicas e sociais, e também pela fragilidade das políticas voltadas para a assistência e apoio a esses estudantes.

McCowan (2020) atesta que uma medida adequada para o cumprimento do direito à Educação Superior envolveria algo como as quatro dimensões descritas por Katarina Tomasevski⁷, isto é, disponibilidade (existência de vagas suficientes),

⁶ **Universidades:** no mínimo, 1/3 de docentes contratados em tempo integral e com curso de mestrado ou doutorado, possuir programa de extensão e de iniciação científica, oferecer cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*;

Centros Universitários: 1/5 do corpo docente ter contrato em regime de tempo integral, 1/3 dos docentes possuir titulação de mestre ou doutor, possuir programas de extensão e de iniciação científica;

Faculdades: o corpo docente tem de ter, no mínimo, pós-graduação *lato sensu*. (Brasil, 2017)

⁷ Para Abbiati (2018), “no âmbito internacional, uma das iniciativas propostas para resolver essa questão partiu da primeira relatora especial para o direito à educação no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), Katarina Tomasevski (2001), que elaborou o denominado ‘4-A Scheme’”. O modelo é composto por quatro dimensões fundamentais para o alcance do direito à educação:

acessibilidade (não discriminação no acesso), aceitabilidade (currículo relevante e respeitoso) e adaptabilidade (flexibilidade institucional de acordo com as necessidades do estudante). É importante destacar que essas dimensões foram originalmente concebidas para a análise da educação básica, e precisam de adaptações importantes para serem usados como referência na educação superior, como a sugestão de McCowan (2020) ao tratar acessibilidade não como obrigatoriedade, uma vez que a educação superior não é obrigatória, e sim como não discriminação no acesso.

Para Ranieri (2009), embora exista previsão legal, um dos principais entraves para a garantia do direito à educação no Brasil relaciona-se ao estabelecimento de parâmetros objetivos que proporcionem o acompanhamento de sua real efetivação. A definição de parâmetros, critérios e indicadores para o acompanhamento dessa efetivação tem avançado muito, mas ainda exige maior aprofundamento a fim de melhorar a capacidade de conhecer e reconhecer a multiplicidade de fatores envolvidos no acesso, permanência e conclusão dos diferentes níveis de ensino.

3.1 INSTRUMENTOS NORMATIVOS

A Constituição Federal brasileira de 1988, que ficou conhecida como a "Constituição Cidadã", trouxe disposições importantes sobre a educação em nosso país. Em seu art. 205, define a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família.” (Brasil, 1988). Contudo, há muitas distinções entre a definição do direito à educação básica, à educação obrigatória e à educação superior. No caso brasileiro, a educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade (Art. 208 da CF), o que significa que a obrigatoriedade não está definida pela etapa de escolaridade e sim pela faixa etária dos estudantes, com o texto constitucional ressaltando que o direito está garantido mesmo a quem não alcançou a conclusão da educação básica na faixa etária obrigatória.

availability (disponibilidade), *accessibility* (acessibilidade), *acceptability* (aceitabilidade) e *adaptability* (adaptabilidade).

As quatro dimensões propostas por Katarina Tomasevski são assim resumidas por Ranieri (2018): disponibilidade (liberdade de expressão, de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a liberdade de criação de instituições privadas de ensino, criação e financiamento de instituições públicas), acessibilidade (obrigatoriedade, gratuidade, não discriminação), adaptabilidade (necessidades especiais dos indivíduos, interesses, capacidades e vivências) e aceitabilidade (qualidade, respeito pela diversidade, proibição de punições corporais).

A educação superior é um nível de educação escolar ao qual os estudantes que concluem a educação básica podem ter acesso. A educação, em geral, é definida como direito de todos e dever do Estado e da família, mas a educação superior é reservada àqueles indivíduos que concluírem o ensino médio e demonstrarem capacidade. Nos termos do art. 208 da CF de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.”

Assim, a mesma legislação que define amplamente a educação como direito de todos, incluindo a educação superior, estabelece um critério que leva em conta a capacidade individual. A CF de 1988 também assegura a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Art. 206), abrangendo a oferta gratuita de educação superior em IES públicas, bem como a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207).

A respeito do texto constitucional que trata da educação, Cezne (2006) argumenta que:

[...] a Constituição preocupou-se mais em regular e garantir o ensino fundamental, considerado prioritário; em ampliar os graus de ensino, ao inserir a educação infantil também como parte do sistema; em prever as competências da União, dos Estados e Municípios em termos de educação e o financiamento da educação pública (respectivamente, nos artigos 211, 212 e 213); mas que em termos da educação superior, há pouquíssimos dispositivos tratando especificamente desta. (Cezne, 2006, p. 121-122).

O Art. 207 do texto constitucional trata explicitamente da educação superior nas universidades, estabelecendo que as mesmas “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” É essencial reconhecer que o acesso a esse nível de ensino também desempenha papel crucial no desenvolvimento integral dos cidadãos, na sua qualificação profissional e na formação da cidadania. Entretanto, observa-se que o debate sobre o direito à educação costuma concentrar-se na educação básica – que engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação superior, por sua vez, frequentemente é abordada de maneira distinta, em razão de suas especificidades e pluralidade.

Tratando agora de outro instrumento normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada no ano de 1996, a qual estabelece as diretrizes e a organização do ensino em todos os níveis, da educação infantil à superior, dispõe de um capítulo exclusivo para tratar da educação superior (capítulo IV), com 15 artigos, do 43 ao 57, dedicados ao estabelecimento das bases sobre as quais a educação superior deve se apoiar. São destacadas as finalidades, cursos e programas, duração do ano letivo, registro de diplomas, dentre outros temas pertinentes a este nível de educação. Acesso, permanência e conclusão, assim como controle e redução da evasão, temas relacionados diretamente a este estudo, não são abordados no capítulo IV da LDB.

Cunha (2003), ao analisar a educação superior brasileira durante o período 1995/2002 – intervalo que abrange o início da vigência da LDB de 1996 – argumenta que essa época foi marcada pela inexistência de uma reforma integrada do sistema de educação superior, caracterizado por uma normatização fragmentada, com múltiplos atos legislativos, decretos e medidas regulatórias que incidiam apenas sobre partes do sistema, sem que fosse observada uma articulação macro ou um projeto único de reestruturação desse nível de ensino. Cunha (2003) define a norma fragmentada como a ação regulatória que se dá por “fora” de um projeto geral para a educação superior. Ao invés de uma lei abrangente para o nível superior, foram adotadas várias medidas pontuais que afetaram aspectos específicos – acesso, avaliação, poder docente, organização institucional – sem que todos esses elementos fossem integrados em um plano articulado. Assim, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, embora dotada de grande importância, não se caracterizou como uma lei para a educação superior com caráter unificador.

Outros instrumentos normativos importantes, que objetivam promover a articulação do sistema nacional de educação, são os Planos Nacionais de Educação (PNEs), previstos no artigo 214 da Constituição, os quais são responsáveis por:

[...] definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas”. (Brasil, 1988, não p.).

O Plano Nacional de Educação corrente, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, lista 20 metas a serem cumpridas até o final de sua vigência (inicialmente prevista para 2024 e posteriormente ampliada até o final de 2025), dentre as quais encontram-

se três metas voltadas à educação superior (Metas 12 e 13 relacionadas à graduação e Meta 14 relacionada à pós-graduação) e duas metas específicas para formação de docentes para a educação básica na educação superior (Metas 15 e 16).

No Plano Nacional de Educação 2014/2025, a meta 12, relacionada à educação superior, traz como objetivo:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (Ministério da Educação, 2024, não p.).

De acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2024 (MEC, 2024b), elaborado pelo INEP, no primeiro ano de vigência do PNE, 2014, a taxa bruta de matrícula encontrava-se em 31,8%, passando para 40,5% em 2023 (a meta é 50%). A taxa líquida de matrícula⁸ apresentou crescimento mais moderado, onde em 2014 o percentual era de 21,2%, atingindo 25,9% em 2023, número ainda aquém ao almejado na Meta 12 do Plano Nacional de Educação (33%).

Com relação à participação do segmento público na expansão das matrículas de graduação, em 2022 essa fração respondeu por apenas 7,4% do total de matrículas, ficando muito distante de atingir a meta de 40% do PNE. (MEC, 2024b).

A meta 13, também relacionada à educação superior, objetiva:

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (MEC, 2024b, não p.).

A meta foi completamente alcançada no ano de 2015, quando o valor de 75% para a titulação em nível de mestrado ou doutorado de docentes em efetivo exercício na educação superior brasileira foi ultrapassado. A meta já havia sido parcialmente atingida com base nos resultados de 2014, pois o percentual de docentes com título de doutorado havia ultrapassado o valor de 35% ainda no primeiro ano de vigência do PNE. (MEC, 2024b).

⁸ A taxa bruta, citada no Plano Nacional de Educação, é calculada a partir da divisão do número de matrículas totais na Educação Superior pela população de 18 a 24 anos de idade. Já a taxa líquida diz respeito à razão entre as matrículas dos universitários nessa faixa etária e a população total do País de mesma idade. (ABMES, 2019, não p.).

O Projeto de Lei nº 2.614/2024 prevê um novo Plano Nacional de Educação para o período de 2024-2034. Ao todo, são 18 objetivos, com 58 metas estabelecidas e 253 estratégias. Desses objetivos, dois deles relacionam-se diretamente à educação superior, enfatizando não apenas o acesso a este nível de ensino, mas também a permanência e a conclusão, e buscando o atendimento a padrões nacionais de qualidade na oferta da graduação, tanto dos cursos quanto das instituições (Brasil, 2024).

O objetivo 13 visa ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com redução de desigualdades e inclusão. Para o alcance deste objetivo, o projeto de lei prevê doze estratégias a serem seguidas, destacando-se: ações planejadas com diagnóstico de demandas e de necessidades com o objetivo de garantir o acesso, a ocupação das vagas, a permanência e a conclusão nos cursos de graduação; mecanismos para o preenchimento de vagas remanescentes e ociosas na educação superior; mecanismos para elevar gradualmente a taxa de conclusão na graduação; fortalecimento e ampliação de políticas afirmativas e de assistência estudantil e instituição de política de auxílio aos estudantes com filhos (Brasil, 2024).

Apesar das estratégias cujos propósitos são os de promover a permanência e a elevação do número de conclusões na graduação possam estar relacionadas ao trato da evasão, não há previsão de nenhuma estratégia específica cujo principal escopo seja a efetiva redução da saída precoce dos estudantes na educação superior, e nem sequer há a menção da palavra “evasão” no texto que fundamenta o objetivo 13.

O objetivo 14 busca garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de educação superior. Com 14 estratégias previstas para este objetivo, estão voltadas a questões como a instituição de padrões de qualidade na educação superior, fortalecimento dos sistemas de avaliações e instituição de políticas de fortalecimento para as instituições públicas de educação superior (Brasil, 2024). Ressalta-se a relevância do tema 13, intitulado “Acesso, Permanência e Conclusão na Graduação”, cujo objetivo é “ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com redução de desigualdades e inclusão.” (Brasil, 2024). A estratégia 13.c prevê:

Elevar, gradualmente, o número de concluintes nas instituições de educação superior para atingir um milhão seiscentas e cinquenta mil titulações anuais ao final de vigência deste PNE, com, no mínimo, trezentas mil titulações anuais no segmento público (Brasil, 2024, s.p.).

O termo “permanência” aparece 7 vezes no tema 13, de forma articulada ao acesso e à conclusão, a políticas afirmativas, de assistência estudantil e acessibilidade, políticas de financiamento e expansão da oferta. O tema 14 apresenta objetivos, metas e estratégias voltadas para a qualidade da graduação. E o tema 15 para a pós-graduação.

Em comparação com o PNE 2014-2024, o novo Plano Nacional de Educação 2024-2034 dispensa mais atenção à qualidade da oferta em todos os níveis, inclusive na educação superior, com a busca de padrões nacionais a serem observados na oferta da graduação. Também se destaca no novo plano a proposta de metas focadas na redução das desigualdades entre grupos sociais, de modo a promover uma educação superior mais equitativa e inclusiva.

De acordo com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma novidade constante no projeto de lei no novo PNE é a ênfase na equidade, que percorre os 18 objetivos e estabelece metas para a redução das desigualdades regionais, socioeconômicas e étnico-raciais, entre outras (ANPEd, 2024).

Em relação aos objetivos relacionados à educação superior no novo PNE, já citados, fica a crítica de que poderiam conter estratégias diretamente relacionadas ao enfrentamento da evasão nos cursos de graduação, visto este ser um problema latente, que necessita de atenção por parte dos formuladores de políticas educacionais. Ainda que o texto do PL apresente várias questões relacionadas a acesso, permanência e conclusão, a temática específica de enfrentamento da evasão não é explícita.

Além das normas e leis educacionais existentes em cada país para a sustentação dos pilares da educação, existem, ainda, alguns marcos normativos internacionais, os quais estabelecem princípios e diretrizes visando a promoção e a proteção do direito à educação em todo o mundo. Dentre esses marcos, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção da UNESCO contra a discriminação na educação (1960) e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1989).

Outra normativa recente, a agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável da ONU⁹, no objetivo nº 4, intitulado “educação de qualidade”, existem dois subitens

⁹ A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável corresponde a um conjunto de programas, ações e diretrizes que orientarão os trabalhos das Nações Unidas e de seus países membros rumo ao

relacionados à educação superior, que visam garantir a ampliação do acesso à universidade:

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; (...)

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento. (Nações Unidas Brasil, 2015, não p.).

Segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (2019), no Brasil, foi necessária uma adequação em relação ao objetivo 4.3, com a nova redação do título: até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis. Segundo o IPEA, tal adequação foi necessária em razão de que, no Brasil, a oferta de educação técnica e superior nas redes públicas é realizada de forma gratuita. Além disso, a expressão "Universidade" refere-se a um dos tipos de instituições que ofertam a educação superior no país.

A adaptação também se fez necessária no objetivo 4.b, ficando assim: até 2020, ampliar em 50% o número de vagas efetivamente preenchidas por alunos dos países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, tais como os países africanos de língua portuguesa e países latino-americanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos no Brasil.¹⁰ (IPEA, 2019).

desenvolvimento sustentável. Concluídas em agosto de 2015, as negociações da Agenda 2030 culminaram em documento ambicioso que propõe 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas correspondentes, fruto do consenso obtido pelos delegados dos Estados Membros da ONU. Os ODS são o cerne da Agenda 2030 e sua implementação ocorrerá no período 2016-2030. (Brasil, 2022a).

¹⁰ A redação da meta foi alterada em razão de que não seria possível mensurar o volume de recursos destinado à concessão de bolsas de estudo para fins de cooperação internacional, pois a quase totalidade dos estudantes estrangeiros existentes no Brasil frequenta instituições de ensino públicas e gratuitas. Nesse sentido, seria mais adequado contabilizar o número de vagas efetivamente preenchidas por estudantes estrangeiros. Houve substituição da expressão "bolsas de estudo disponíveis" por "número de bolsas efetivamente preenchidas", em virtude de que a oferta de bolsas pode embutir elevado índice de ociosidade, caso sejam definidos critérios muito restritivos, o que poderia comprometer a efetiva cooperação internacional. O destaque para os países africanos de

3.2 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

A educação superior brasileira apresenta um cenário multifacetado, refletindo tanto avanços importantes quanto desafios persistentes, resultado de anos de expansão, reformas e transformações sociais. Se nas primeiras décadas do século XXI presenciou-se a ampliação do acesso, impulsionada por políticas públicas de cotas, programas de financiamento estudantil e aumento da oferta em instituições privadas, por outro lado persistem desafios estruturais, como as desigualdades socioeconômicas e regionais, a evasão acadêmica, as dificuldades para a promoção da permanência estudantil e disparidades na qualidade dos cursos ofertados.

De acordo com Senkevics (2021a), cinco grandes tendências caracterizam a educação superior brasileira nos dias atuais, que se confundem e se reforçam mutuamente: democratização do acesso; instituição de ações afirmativas; desequilíbrio público-privado; ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal.

A **estratificação horizontal**, que se refere à desigualdade de acesso a diferentes cursos e instituições com base em classe social, gênero e raça dos estudantes, será abordada com profundidade no capítulo 4 desta dissertação. Dessa forma, a seguir, apresenta-se uma visão mais detalhada a respeito das demais tendências.

A **democratização** da educação superior no Brasil refere-se ao processo de ampliação do acesso às universidades e faculdades, aos grupos historicamente excluídos, como pessoas de baixa renda, negros, indígenas e quilombolas, na busca de corrigir desigualdades históricas e promover maior equidade social

Senkevics (2021a) afirma que a desigualdade de acesso dos brasileiros à educação superior ainda é abismática, com sub-representação dos grupos sociais mais vulneráveis, onde a realidade brasileira condiz com o estudo que comprova que em nove de cada dez países, os 40% mais pobres representam menos de um quinto dos alunos de nível superior. Segundo o autor, as ações afirmativas contribuíram em

língua portuguesa e países latino-americanos reitera a prioridade que vem sendo concedida pelo Ministério da Educação. Por fim, foi fixada a meta de aumento de 50% no total de vagas efetivamente preenchidas, tendo-se em conta que o seu alcance deverá ocorrer até 2020 e que o número atual ainda é pouco expressivo. (IPEA, 2019, não p.)

grande escala para minimizar as desigualdades de acesso à educação superior, em que as universidades públicas, no passado associadas apenas ao atendimento da elite da sociedade brasileira, atualmente podem ser vistas sob outro prisma, mais inclusivo.

Para Filipak e Pacheco (2017), apenas o fator quantitativo não é suficiente para que ocorra a democratização da educação superior, sendo necessária a garantia da permanência do estudante. De acordo com eles, o acesso e a permanência na educação superior devem ser vistos como um importante instrumento de construção e consolidação da cidadania, em que o número de matrículas não significa necessariamente sucesso e conclusão acadêmica, visto a grande quantidade de vagas ociosas e de evasão na educação superior.

Como a desigualdade de acesso à educação superior no Brasil tem raízes profundas em questões socioeconômicas, raciais e geográficas, as **ações afirmativas** surgem como uma resposta na tentativa de mitigar essas desigualdades. Elas podem ser entendidas como “políticas públicas e privadas que têm por objetivo promover benefícios, recursos, oportunidades e direitos a grupos sociais que são, ou foram, discriminados na sociedade ou encontram-se em situação de desigualdade.” (Brasil, 2023e, p. 7).

Dentre os programas e políticas desenvolvidos pelo governo no sentido de reduzir a desigualdade de acesso à educação superior, destacam-se os seguintes, que posteriormente são pormenorizados: Fundo de Financiamento Estudantil (1999), Programa Universidade para Todos (2004), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007) e a Lei de Cotas (2012).

No ano de 1999, entrava em vigor o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criado pelo Governo Federal e destinado a:

[...] financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação. O programa financia até 100% do valor dos encargos educacionais cobrados pelas instituições de ensino com adesão ao Fundo, de acordo com a renda familiar mensal bruta do estudante e do comprometimento dessa renda com o pagamento da mensalidade. O Fies é destinado prioritariamente a estudantes que não tenham concluído o ensino superior e não tenham sido beneficiados pelo financiamento estudantil, vedada a concessão de novo financiamento a estudante inadimplente com o Fies ou com o Programa de Crédito Educativo. (Brasil, 2024, não p.).

O número de contratos firmados no Fies tem apresentado grande queda ao longo dos últimos anos. No auge, em 2014, foram 732.626 novos contratos, enquanto em 2021, apenas 45.932, redução de 93,7%. (FNDE, 2022). De acordo com o Senado (2024a, p. 3-4), a partir das modificações introduzidas pela Lei n.º 13.530, de 2017, “o FIES vem sofrendo um decréscimo sucessivo no número de contratos formalizados, em razão do estabelecimento de regras restritivas de acesso e manutenção do financiamento.” O que está acontecendo com o programa de financiamento estudantil é que ele está deixando de ser atrativo, especialmente para o público de baixíssima renda (Senado, 2024a).

Outro programa importante para a ampliação do acesso à educação superior é o PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado em 2004 com o intuito de extensão do acesso à universidade privada via bolsas, com isenções tributárias¹¹ para as instituições optantes, o qual:

É um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (Brasil, 2023a, não p.).

Moreira (2017) avalia que o PROUNI garantiu o estudo gratuito (ou parcialmente gratuito) a um contingente considerável de pessoas que, de outra forma, não teriam condições de estudar, e que o Programa é exitoso ao se analisarem, “particularmente, as questões relativas à inserção de jovens pobres, egressos sobretudo da Escola Pública de Ensino Médio, observada a proporção de negros e indígenas” (Moreira, 2017, p. 273). Segundo a autora, a oferta de bolsas de estudo para jovens pobres, oriundos da Rede Pública de Educação Básica justifica-se pela garantia da igualdade de oportunidades e pela visão de que a Educação Superior é um meio importante para se alcançar o desenvolvimento econômico.

Ainda na análise de Moreira (2017), em relação aos cursos de graduação, o efeito do ProUni é inversamente proporcional à massificação do curso. Assim, o Programa teria maior contribuição “para a inclusão em um curso como Medicina do que em um curso como Pedagogia, pois no primeiro caso os bolsistas possuem um

¹¹ IES sem fins lucrativos, que se qualificam como entidades beneficentes de assistência social, são obrigadas a oferecer bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (PROUNI), como contrapartida pelas isenções de impostos que recebem.

perfil bastante diverso dos estudantes pagantes, o que não se verifica no segundo.” (Moreira, 2017, p. 10). Dessa forma, a autora atesta, através de uma metáfora, que o ProUni, além de expor a existência de um “muro” que separa os considerados aptos a entrar para a universidade dos que não são, há também um muro que categoriza e confere valor aos diferentes cursos dentro das próprias instituições de educação superior. Assim, a autora apresenta a seguinte reflexão:

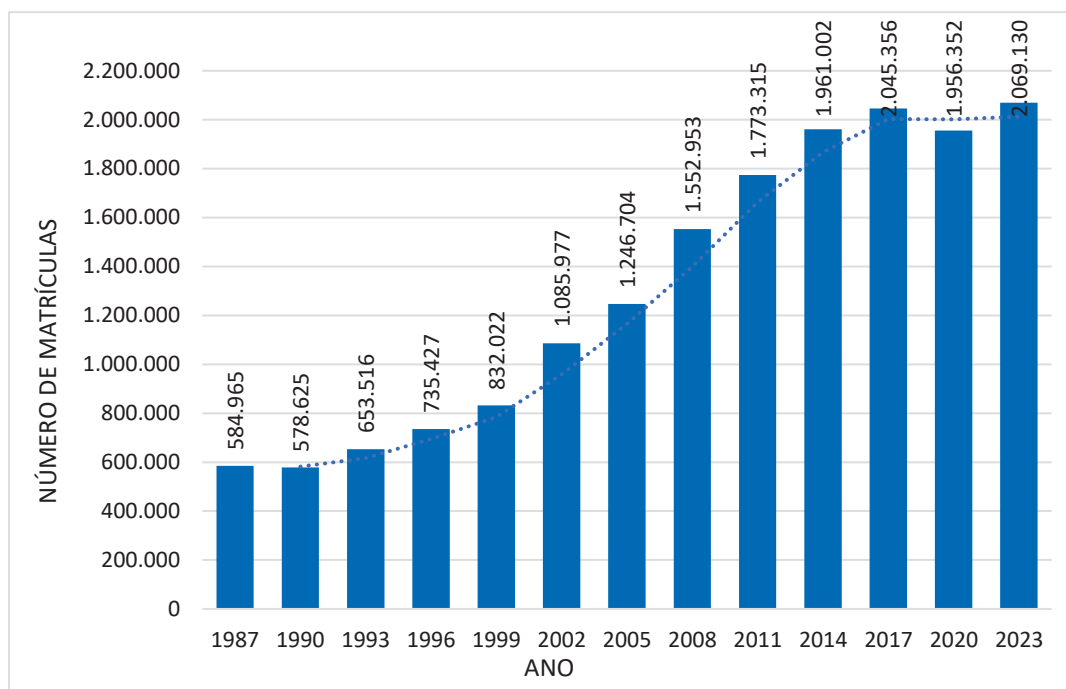
Enquanto aqueles que foram tornados beneficiários pelo programa estavam fora dos bancos universitários, o muro estava invisível. O discurso meritocrático mantinha-se incontestado como explicação para o sucesso de uns e o fracasso de muitos. O advento do programa acabou por tornar o muro visível, mostrando que os beneficiados não estavam na universidade porque não podiam arcar com os custos da graduação (Moreira, 2017, p. 275-276).

O trecho da pesquisa de Moreira (2017) leva a ponderar que, antes do ProUni, a exclusão das classes mais pobres da universidade era invisível e naturalizada pelo discurso meritocrático. O Programa trouxe essa exclusão à tona quando, ao permitir o ingresso dos mais pobres, tornou visível o muro social e econômico que sempre existiu.

Destacando agora o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), implementado em 2007, tal iniciativa interiorizou a universidade pública no país, dilatando o acesso à educação superior. O REUNI é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do qual o Governo Federal “adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.” (Brasil, 2023b, não p.)

O gráfico apresentado a seguir ilustra a evolução do número de matrículas nas instituições de educação superior públicas, de 1987 a 2023, ou seja, anterior à promulgação da CF/88 até após a implantação do REUNI.

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, DE 1987 A 2023 – BRASIL



FONTE: Adaptada de MEC (2023).

NOTA: Observa-se que há um decréscimo no número de matrículas em 2020, o que pode ser consequência da Pandemia de COVID-19 ou ainda de mudanças na orientação da política federal.

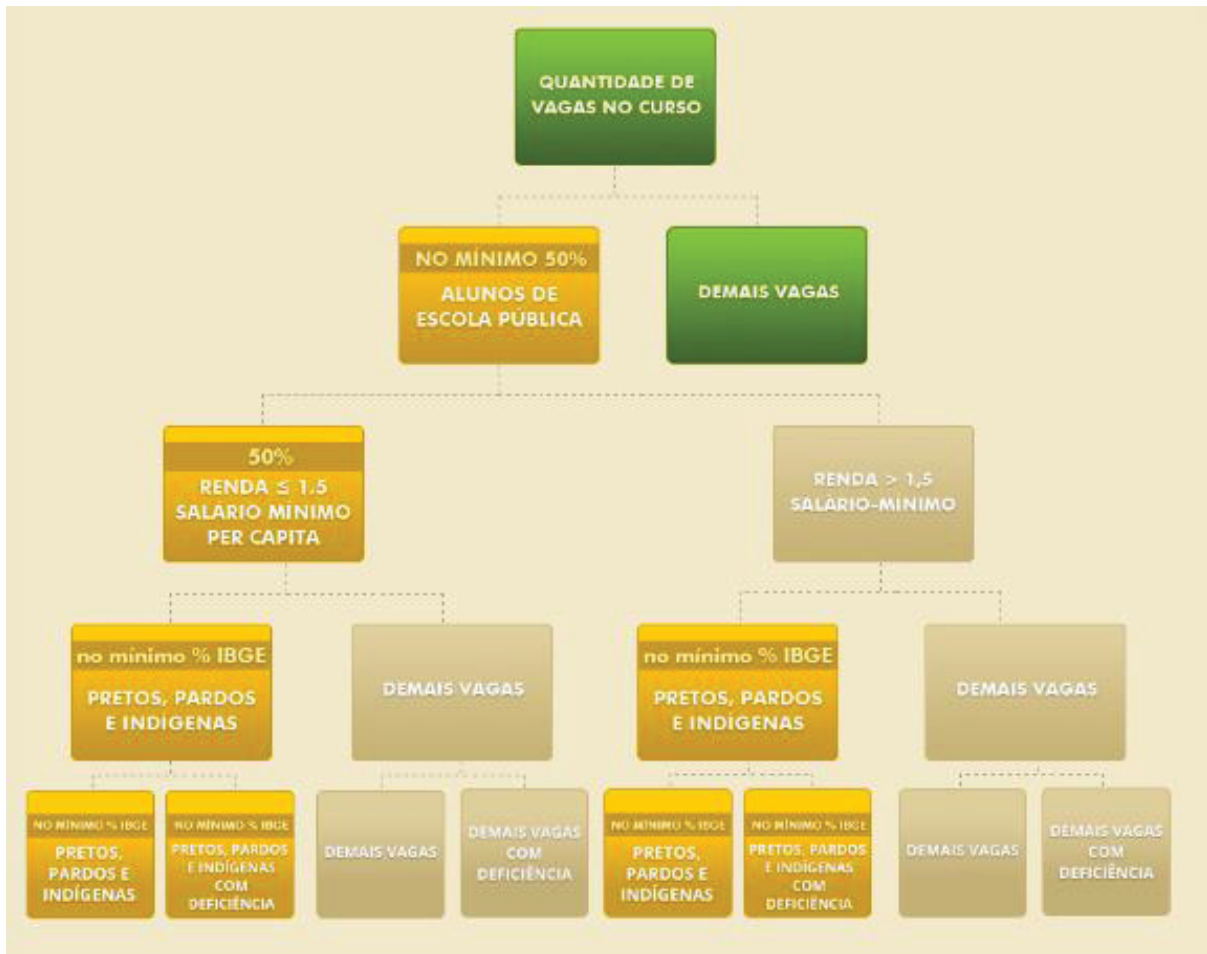
Verifica-se que já havia uma tendência de crescimento das matrículas mesmo antes da implementação do REUNI, em 2007, porém, uma evolução moderada, com acréscimo de 247.057 matrículas entre 1987 e 1999. Ao considerar o período de 1993 a 2005 (12 anos), houve um incremento de 593.188 matrículas, o que significa uma ampliação média de 49,4 mil matrículas públicas ao ano. O período posterior, de 2005 a 2017 (12 anos) apresentou um crescimento de 798.652 matrículas, com uma média de 66,5 mil matrículas ao ano. Foi somente após a implantação do programa que o Brasil ultrapassou a marca de 1.500.000 matrículas na rede pública de educação superior, chegando a mais de 2 milhões em 2017 e 2023.

Uma importante ação afirmativa, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, foi outro avanço considerável no acesso à educação superior no Brasil, estabelecendo diretrizes e regras para o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e superior, dispendo especificamente sobre os percentuais de vagas que devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência. (Brasil, 2022b).

Antes de sua alteração, dada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, a Lei de Cotas garantia a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permaneciam para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também é levado em conta o percentual mínimo correspondente à soma da quantidade de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Brasil, 2012a).

A FIGURA 1 a seguir ilustra, de forma mais didática, o procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino, antes de sua alteração ocorrida no ano de 2023. Sob estas condições que os estudantes da coorte analisada neste estudo estavam sujeitos quando do ingresso na Universidade Federal do Paraná.

FIGURA 1 - PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO DA LEI Nº 12.711/2012 ATÉ O ANO DE 2023.



FONTE: Brasil (2012b).

A Lei 12.711/2012 já previa em seu texto a reformulação da política após dez anos de implantação. Depois de um intenso debate sobre a reformulação prevista no artigo 7º da Lei, aliado à volta da inserção das políticas de inclusão na pauta do Governo Federal no ano de 2023, foi promulgada a Lei 14.723/23, cujas principais alterações na Lei de Cotas foram:

- Antes de concorrer às vagas destinadas às cotas, **todos os candidatos concorrem na ampla concorrência**. Somente se a pontuação não for o suficiente, concorrem na outra modalidade;
- O teto de renda para a faixa destinada a estudantes carentes mudou. O que antes era de um salário mínimo e meio, hoje é de **um salário mínimo por pessoa**.
- **Estudantes quilombolas** estão inclusos na nova lei, podendo se beneficiar das cotas, assim como outros grupos.
- Implementação das **cotas para a pós-graduação**;
- Prioridade para os estudantes cotistas na **contemplação do auxílio estudantil** e outros benefícios. (Ferreira, 2024, não p.).

FIGURA 2 – PRINCIPAIS ALTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA NOVA LEI DE COTAS – LEI 14.723/23



FONTE: UFSM (2024).

NOTA: EP – candidato que cursou integralmente o ensino médio em escola pública.

A importância da Lei de Cotas na promoção da inclusão das classes menos favorecidas no acesso à educação superior pode ser atestada nas informações levantadas pelo INEP através dos Censos da Educação Superior, onde constatou-se que o número de ingressantes na educação superior federal por meio de ações afirmativas aumentou 167% em dez anos (2012 a 2022). Em 2012, 40.661 alunos ingressaram em cursos de graduação em virtude de políticas dessa natureza e, em 2022, ano da última edição do censo, 108.616 estudantes usufruíram das cotas (Brasil, 2023c).

Moreira e Silva (2019), utilizando-se dos microdados dos questionários socioeducacionais do Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná, analisaram os impactos da Lei de Cotas sobre os perfis dos estudantes aprovados no vestibular da UFPR entre os anos de 2013 e 2017, comparando com o Plano de Metas de Inclusão Social e Racial, implementado na instituição a partir de 2005 e vigente até o processo seletivo de 2014. A conclusão da pesquisa foi de que, para a instituição e período estudados, a Lei de Cotas mostrou-se mais bem-sucedida na inclusão de pretos, pardos e indígenas, se comparado ao Plano de Metas, que apresentou resultados mais tímidos, ao favorecer principalmente mulheres pretas e pardas.

De acordo com a cartilha da Lei de Cotas desenvolvida pelo Ministério da Educação, 55 mil estudantes pretos, pardos ou indígenas ingressaram na educação superior em 2019. Sem as subcotas étnico-raciais, esse número seria de 19 mil, menos da metade. Também em 2019, 45 mil estudantes de baixa renda se matricularam em cursos de graduação na Rede Federal, montante esse que, sem o programa de reservas de vagas, seria de apenas 19 mil. Por meio das cotas, 6,8 mil

pessoas com deficiência ingressaram nas instituições de ensino federais e, sem esse sistema, seriam apenas 66 pessoas, ou seja, menos de 1% do total (Brasil, 2023d).

É importante mencionar que, mesmo antes da aprovação da Lei de Cotas, 40 das 58 universidades federais já realizavam alguma modalidade de ação afirmativa (cotas, bônus, processos seletivos especiais), objetivando beneficiar estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, portadores de deficiências, quilombolas, pessoas de baixa renda, mulheres negras, entre outros. Na ausência de uma lei que regulamentasse essas medidas, a decisão acerca dos procedimentos, magnitude e beneficiários, era deixada a critério das próprias universidades. Ao estabelecer a obrigatoriedade das cotas, a Lei 12.711/2012 suprimiu procedimentos de ação afirmativa que apresentavam resultados instáveis, incrementando significativamente a quantidade de vagas oferecidas aos cotistas (UERJ, 2013).

Em relação ao desempenho dos estudantes cotistas na educação superior, Mugnaini Junior e Cunha (2022) observaram, através de uma pesquisa baseada nas informações de mais de 90.000 estudantes, provenientes do Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – do ano de 2017, que, em geral, estudantes cotistas tiveram desempenho melhor na nota normalizada do que os não cotistas, salvo em alguns cursos específicos, onde o desempenho de cotistas e não cotistas foi semelhante. Também ficou evidente que estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas, comparados aos seus pares, apresentaram desempenho melhor, sobretudo se eram os primeiros da família a ingressar na educação superior. Segundo os autores, a análise dos dados revelou que, via de regra, “a política pública de cotas amplia o acesso ao ensino superior sem prejudicar o desempenho dos cursos.” (Mugnaini Junior; Cunha, 2022, p. 74)

Senkevics (2021a) relata que a Lei de Cotas representa um marco importante na definição de parâmetros inclusivos para acesso às instituições federais de educação superior, resultando em uma expansão sem precedentes das políticas de ação afirmativa no País.

Souza (2025) pondera que, apesar dos avanços legislativos observados nos últimos tempos, o que se percebe ainda é a prevalência de barreiras significativas relacionadas a desigualdades regionais, raciais e de gênero, atingindo também os estudantes com deficiência. Para a autora, “as desigualdades permanecem marcantes, o que pode refletir as limitações das políticas de inclusão em lidar com as

desigualdades estruturais e em garantir a permanência desses grupos.” (Souza, 2025, p. 163).

O panorama da oferta da educação superior no Brasil nas últimas décadas, segundo Mota Jr e Torres (2016), também é caracterizado por um **desequilíbrio entre privado e público**, com uma forte expansão do setor privado, bem maior que no setor público, que também cresceu, porém em ritmo bem mais lento. De acordo com o último Censo da Educação Superior¹², promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede privada de educação superior brasileira contava com mais de 8,1 milhões de estudantes matriculados em 2024, o que garantia uma participação de 79,8% do sistema de educação superior. (MEC, 2024a).

A tabela a seguir contém a evolução do número de matrículas nos cursos de graduação no Brasil, de 1980 a 2024, nas redes privada e pública, assim como a variação percentual apresentada a cada ano.

TABELA 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO POR REDE DE ENSINO, PRIVADA E PÚBLICA – BRASIL 1980-2024

ANO	MATRÍCULAS NA REDE PRIVADA	% REDE PRIVADA	MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA	% REDE PÚBLICA	TOTAL DE MATRÍCULAS NO ANO	VARIAÇÃO % EM RELAÇÃO AO ANO ANTERIOR
1980	885.054	64,3%	492.232	35,7%	1.377.286	-
1981	850.982	61,4%	535.810	38,6%	1.386.792	0,69%
1982	859.599	61,1%	548.388	38,9%	1.407.987	1,53%
1983	862.303	59,9%	576.689	40,1%	1.438.992	2,20%
1984	827.660	59,1%	571.879	40,9%	1.399.539	-2,74%
1985	810.929	59,3%	556.680	40,7%	1.367.609	-2,28%
1986	840.564	59,3%	577.632	40,7%	1.418.196	3,70%
1987	885.590	60,2%	584.965	39,8%	1.470.555	3,69%
1988	918.204	61,1%	585.351	38,9%	1.503.555	2,24%
1989	934.490	61,5%	584.414	38,5%	1.518.904	1,02%
1990	961.455	62,4%	578.625	37,6%	1.540.080	1,39%
1991	959.320	61,3%	605.736	38,7%	1.565.056	1,62%
1992	906.126	59,0%	629.662	41,0%	1.535.788	-1,87%
1993	941.152	59,0%	653.516	41,0%	1.594.668	3,83%
1994	970.584	58,4%	690.450	41,6%	1.661.034	4,16%
1995	1.059.163	60,2%	700.540	39,8%	1.759.703	5,94%
1996	1.133.102	60,6%	735.427	39,4%	1.868.529	6,18%
1997	1.186.433	61,0%	759.182	39,0%	1.945.615	4,13%
1998	1.321.229	62,1%	804.729	37,9%	2.125.958	9,27%
1999	1.537.923	64,9%	832.022	35,1%	2.369.945	11,48%

¹² O Censo da Educação Superior é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em articulação com as Instituições de Educação Superior (IES) que oferecem cursos de graduação no Brasil, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados, conforme determinação do art.4º do Decreto nº 6.425/2008. (Ministério da Educação, 2023, p. 3).

2000	1.807.219	67,0%	888.708	33,0%	2.695.927	13,75%
2001	2.091.529	68,9%	944.584	31,1%	3.036.113	12,62%
2002	2.434.650	69,2%	1.085.977	30,8%	3.520.627	15,96%
2003	2.760.759	70,1%	1.176.174	29,9%	3.936.933	11,82%
2004	3.009.027	71,2%	1.214.317	28,8%	4.223.344	7,27%
2005	3.321.094	72,7%	1.246.704	27,3%	4.567.798	8,16%
2006	3.632.487	74,4%	1.251.365	25,6%	4.883.852	6,92%
2007	3.914.970	74,6%	1.335.177	25,4%	5.250.147	7,50%
2008	4.255.064	73,3%	1.552.953	26,7%	5.808.017	10,63%
2009	4.430.157	74,4%	1.523.864	25,6%	5.954.021	2,51%
2010	4.736.001	74,2%	1.643.298	25,8%	6.379.299	7,14%
2011	4.966.374	73,7%	1.773.315	26,3%	6.739.689	5,65%
2012	5.140.312	73,0%	1.897.376	27,0%	7.037.688	4,42%
2013	5.373.450	73,5%	1.932.527	26,5%	7.305.977	3,81%
2014	5.867.011	74,9%	1.961.002	25,1%	7.828.013	7,15%
2015	6.075.152	75,7%	1.952.145	24,3%	8.027.297	2,55%
2016	6.058.623	75,3%	1.990.078	24,7%	8.048.701	0,27%
2017	6.241.307	75,3%	2.045.356	24,7%	8.286.663	2,96%
2018	6.373.274	75,4%	2.077.481	24,6%	8.450.755	1,98%
2019	6.523.678	75,8%	2.080.146	24,2%	8.603.824	1,81%
2020	6.724.002	77,5%	1.956.352	22,5%	8.680.354	0,89%
2021	6.907.893	76,9%	2.078.661	23,1%	8.986.554	3,53%
2022	7.367.080	78,0%	2.076.517	22,0%	9.443.597	5,09%
2023	7.907.652	79,3%	2.069.130	20,7%	9.976.782	5,64%
2024	8.162.039	79,8%	2.064.834	20,2%	10.226.873	2,51%

FONTE: Adaptada de MEC (2023) e MEC (2025c).

Pelo exposto na tabela nota-se que, em 1980, a rede privada de educação superior concentrava 64,3% das matrículas dos cursos de graduação, contra 35,7% na rede pública. No início dos anos 1990 a rede pública chegou a concentrar 41,6% das matrículas. Trata-se de um período em que houve crescimento lento de matrículas na educação superior, com decréscimos em alguns dos anos analisados. O crescimento se torna mais intenso a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, tanto nas redes públicas quanto nas redes privadas, mas é maior na privada. Até 2024, último ano representado no levantamento, a rede privada havia se expandido de forma a concentrar 79,8% das matrículas da educação superior brasileira, contra apenas 20,2% da rede pública. Em 1980, o total de matrículas públicas correspondia a 55,6% do total de matrículas privadas; em 2000 correspondia a 49% e em 2024 a 25,3%. Enquanto as matrículas públicas cresceram 319,5% entre 1980 e 2024, as privadas tiveram um crescimento de 822,2%. Essa ampliação considera tanto as matrículas em cursos presenciais quanto em cursos a distância.

Para Aroni (2017), a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540), a qual estabeleceu as bases para a estruturação das instituições de ensino e pesquisa no país, impulsionou a ampliação do número de vagas, especialmente no setor privado,

que passou a competir por recursos públicos com as instituições públicas e a priorizar a obtenção de lucro como parte central de suas atividades.

Martins (2009), sustenta que a Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais na educação superior brasileira. Segundo o autor, por um lado houve a modernização de boa parte das universidades federais e foram criadas condições propícias para que algumas instituições desenvolvessem atividades de ensino e pesquisa, além da criação de uma política nacional de pós-graduação, instrumento fundamental da renovação da educação superior no país. Por outro lado, a Reforma abriu condições para o surgimento de um ensino privado voltado à mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante, distanciados da atividade de pesquisa e estruturado nos moldes de empresas educacionais, voltadas para a obtenção de lucro e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional.

O crescimento da educação superior privada no Brasil foi fortemente favorecido por uma série de alterações legais que regulamentaram o funcionamento das instituições de educação superior (IES). Ao examinar o conjunto de leis e normas formuladas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lima (2007) observa que:

[...] a reformulação da educação superior realizada no governo Cardoso teve por base uma política de diversificação das instituições e dos cursos de nível superior, apresentada sob a imagem de expansão do acesso e democratização deste nível de ensino. [...] Esta diversificação das IES e dos cursos ocorreu por meio de estratégias diferenciadas; entre elas, o uso das TIC, via educação superior à distância, teve especial importância pela aparência de modernização, democratização e de adequação da educação escolar à nova ordem mundial. (Lima, 2007, p. 144).

A partir de meados da década de 90, é implementada uma nova modalidade de ensino, que ganhou mais força nos últimos anos, relacionada diretamente às novas tecnologias que são incorporadas seguidamente nas diversas áreas do cotidiano: **a educação a distância**, ou simplesmente EaD. Segundo Senkevics (2021a, p. 230), “testemunha-se na atualidade uma reconfiguração da oferta em nível superior, por meio da qual a disponibilidade de cursos presenciais é paulatinamente substituída pela oferta a distância.” O autor atribui o avanço desenfreado desse fenômeno a quatro razões:

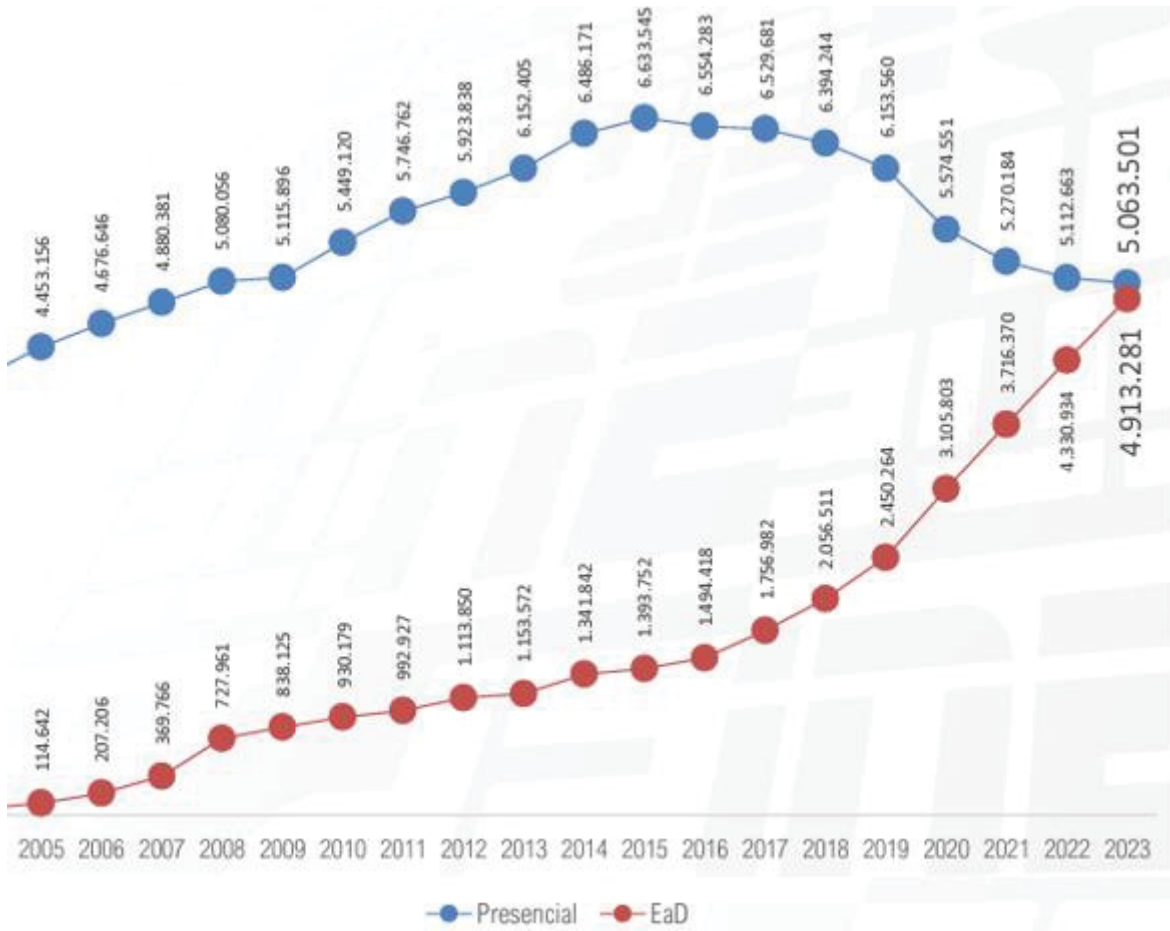
- regras flexíveis para abertura de novos polos de EaD;

- avanço tecnológico, com ampla utilização de tecnologias de informação e comunicação – internet, softwares e aplicativos, armazenamento de arquivos na nuvem, etc - sobre as quais se apoiam as iniciativas de EaD;
- crise econômica, que, associada ao desemprego, à informalidade e à consequente diminuição da renda da população, pode forçar a clientela das instituições privadas a buscar alternativas que representem menos custos e mais flexibilidade para a obtenção de instrução formal;
- a pandemia da Covid-19, anunciada em março de 2020, que promoveu a aceleração de tendências que já vinham se desenhando no cenário social, como o ensino remoto e as plataformas digitais de ensino.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2023, publicado pelo INEP, o aumento no número de cursos EaD ofertados foi de 232% em cinco anos, onde, em 2018, existiam 3.177 cursos EaD, passando para 10.554 em 2023. (MEC, 2024).

Outro dado relevante refere-se à evolução do número de matrículas na modalidade a distância. Em 2005, 4.453.156 (97,5%) discentes estavam matriculados em cursos superiores presenciais, contra 114.642 (2,5%) matrículas na modalidade EaD. Em 2023, o ensino presencial tinha 51,7% (5.063.501) das matrículas, com a porcentagem de ensino a distância chegando a 49,2% (4.913.281). O gráfico abaixo apresenta essa evolução das matrículas de 2005 a 2023.

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO, POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL 2005-2023



FONTE: MEC (2024).

Entre 2013 e 2023, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 325,9%, enquanto a modalidade presencial registrou queda de -17,7%. Nesse contexto, é importante destacar também o percentual do número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa (pública e privada). Na educação a distância, 95,9% das matrículas são em instituições privadas, e apenas 4,1% nas instituições públicas. A análise dos dados indica que até 2015 houve crescimento de matrículas em cursos presenciais e a distância. A partir de 2016 passa a existir uma queda na quantidade de matrículas em cursos presenciais, o que pode indicar uma migração dos estudantes para cursos a distância.

Os últimos anos têm registrado ainda aumento do percentual dos concluintes do ensino médio que se inscrevem no ENEM. Em 2025, mais 4,8 milhões de inscrições foram confirmadas, representando um aumento de 38% em relação a 2022 (3,5 milhões). Em comparação com 2024 (4,3 milhões de inscritos), o aumento percentual

foi de 11,22%. Após a pandemia da Covid-19, o número de inscritos havia decrescido nas edições de 2021 (3,3 milhões) e 2022 (3,4 milhões). Somente voltou a ter crescimento representativo em 2023, com 3,9 milhões de registros (MEC, 2025a; MEC, 2025b). O aumento de inscritos no ENEM indica um maior número de estudantes aspirando a educação superior, seja por meio de programas governamentais ou através de processos seletivos que utilizam a nota do exame, gerando uma maior oferta de potenciais ingressantes para a graduação de nível superior.

Associado a isso, o número de estudantes matriculados na educação superior também tem apresentado aumento, ultrapassando a marca dos 10 milhões em 2024 – aumento de 2,5 % em relação a 2023 (MEC, 2025c). Com mais candidatos participando do ENEM, as IES, especialmente privadas e na modalidade EAD, têm a possibilidade de aumentar o quantitativo de matrículas, aproveitando o maior número de interessados. É válido destacar que o crescimento de matrículas na educação superior também depende de outros fatores, como as políticas de acesso e a condição econômica dos estudantes, dentre outros.

A retomada do aumento no número de inscritos no ENEM, aliado ao crescimento no número de matrículas nos cursos de nível superior no país, pode significar que a educação superior está voltando a fazer parte das perspectivas de futuro dos jovens no Brasil.

Para concluir este capítulo, pode-se dizer que a inclusão da educação como um direito social em constituições, leis e tratados internacionais é um processo lento de conquistas sociais que envolvem disputas pelo fundo público e pela própria definição do direito à educação, que está relacionada à defesa de maior padrão de qualidade e igualdade à educação oferecida aos seus cidadãos. Entretanto, a realização plena desse direito requer esforços contínuos na superação das adversidades, sendo necessário o engajamento de todas as pessoas envolvidas com a oferta da educação, ainda mais que a distância entre a garantia legal e o enfrentamento das situações no cotidiano é um desafio em todos os campos dos direitos humanos.

As instituições de educação superior, com a sua relevante contribuição para o ensino e formação dos cidadãos, são incumbidas de apenas uma parte da transmissão do conhecimento e da cultura, mas isso não as faz menos importantes. Sua missão é desafiadora, ao receberem em suas salas de aula estudantes

provenientes das mais diversas classes, condições sociais, histórias de vida, e submetidos às desigualdades dos níveis anteriores do sistema educacional.

A história da educação superior no Brasil foi caracterizada por um processo de expansão e diversificação, apresentando avanços significativos, mas também com desafios a serem superados, os quais refletem as desigualdades sociais e as mudanças políticas ao longo do tempo. Com a característica de ser desigual no acesso desde a época colonial, a educação superior brasileira ainda traz consigo o desenvolvimento tardio se comparado a outras nações, o que afeta nosso quantitativo populacional que apresenta escolaridade de nível superior. Além disso, revela-se em nosso país grande descontinuidade de políticas de Estado, as quais sofrem variações ou até mesmo são descontinuadas devido às transições de governo.

Nas últimas décadas, o debate sobre o acesso à educação superior avançou significativamente no Brasil, impulsionado por políticas de inclusão como cotas raciais, sociais e programas como o Prouni e o FIES. No entanto, o foco quase exclusivo na entrada para as universidades tem escondido uma questão igualmente fundamental: as condições de permanência dos estudantes, especialmente daqueles oriundos das camadas populares, como forma de mitigar a evasão no nível superior.

Diante dos desafios enfrentados pelos estudantes de graduação, fica evidente que garantir o acesso às instituições de educação superior não é suficiente. As condições de permanência – que envolvem aspectos socioeconômicos, emocionais, pedagógicos e estruturais – são determinantes para que os estudantes possam concluir seus cursos com qualidade e dignidade. Políticas públicas de assistência estudantil, como bolsas, moradia, alimentação e apoio psicológico, são importantes neste contexto, especialmente para os grupos historicamente marginalizados.

4 DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E MERITOCRACIA NOS SISTEMAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As disparidades encontradas dentro do sistema de educação superior no Brasil são, de um lado, influenciadas por múltiplos fatores históricos, socioeconômicos e culturais, os quais perpetuam a exclusão de certos grupos populacionais, e de outro, são também produto de ações internas das instituições de educação superior, que promovem formas de hierarquização, marginalização e exclusão de estudantes e cursos, contribuindo para a produção e reprodução de desigualdades educacionais. Embora progressos tenham sido observados nas últimas décadas, como a expansão de universidades, interiorização da oferta com a abertura de novos *campi*, criação de Institutos Federais e a implementação de programas de cotas, perduram ainda diferenças significativas que impactam o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos superiores em nosso país. Essas disparidades podem resultar na evasão acadêmica, especialmente dos grupos marginalizados, exigindo a implementação de políticas públicas que possam reduzir as desigualdades, oportunizando não apenas o ingresso, mas também a conclusão da educação superior, independentemente de raça, gênero ou condição social.

Para Salata (2018), a aspiração aos níveis mais avançados de educação é menos frequente nas classes populares, o que não significa que os indivíduos pertencentes a essas classes atribuem menor valor à educação, mas sim que necessitam percorrer uma maior distância, com custos também maiores, para alcançar tais níveis. Segundo o autor, como o rendimento escolar dos estudantes das classes mais baixas é em geral menor, em decorrência do volume reduzido de recursos econômicos e culturais, e os custos relativos mais elevados, estes apresentariam maior probabilidade de evasão dos estudos do que aqueles indivíduos pertencentes às classes mais altas.

Zago (2006), ao desenvolver uma pesquisa de campo entre os anos de 2001 e 2003, com dados sobre os candidatos ao vestibular e em entrevistas com universitários oriundos de escolas públicas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, chegou a conclusões importantes a respeito das características dessa população em relação à sua vivência na educação superior. Primeiro, a população estudada possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e também a respeito da formação universitária,

o que mantinha os estudantes com pouco entendimento sobre o sistema do vestibular, os cursos e as respectivas instituições que os ofertavam.

A autora, através de sua pesquisa, também concluiu que os jovens dão início a seus estudos de nível superior sem possuírem a certeza de até quando conseguirão manter sua condição de universitários, e para isso, tentam obter uma renda por intermédio de alguma forma de trabalho em tempo integral ou parcial. Esse tempo dedicado ao trabalho como forma de sobrevivência faz com que os estudantes se sintam à margem das atividades relacionadas à sua formação e, conseqüentemente, surge a sensação de não pertencimento ao ambiente acadêmico, impondo, em muitos casos, limites acadêmicos, ao não conseguirem participar de encontros organizados no interior ou fora da universidade, dos trabalhos coletivos com os colegas, das festas organizadas pela turma, de congressos e conferências, dentre outras circunstâncias. Nas palavras de Zago (2006):

Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas etc.). Refugiar-se no isolamento é a saída encontrada, como revelaram vários estudantes. (Zago, 2006, p. 235)

Para Dubet (2015), os trabalhos dedicados ao estudo das desigualdades de oportunidades no acesso à educação superior, em sua grande maioria, destacam três explicações principais para a ocorrência dessas desigualdades. Os **recursos financeiros** configuram-se como um dos principais fatores que contribuem para a desigualdade de acesso à universidade. Segundo o autor, até mesmo nos países onde a educação superior é total ou parcialmente gratuita, ela apresenta um custo, pois incorrem despesas com alimentação, transporte, aluguel (para os que saem de suas casas ou de suas cidades para estudar), entre outros. Especialmente para os estudantes das classes mais baixas, o tempo dedicado aos estudos também pode representar uma renúncia de salário que muitas famílias não têm condições de suportar, fato este muitas vezes responsável pelo afastamento destes indivíduos das salas de aula, agravado pela crise econômica, a qual contribuiu para a formação de uma categoria de estudantes extremamente pobres (Dubet, 2015).

Dubet (2015) pondera que, em países mais ricos e relativamente mais igualitários, as desigualdades econômicas têm menor peso na desigualdade de

acesso à educação superior, prevalecendo maior influência das **desigualdades culturais**. “Em alguns casos, há mesmo ‘resistência’ à abertura da universidade por parte das culturas das classes populares, que consideram que esses estudos não são feitos para os filhos de trabalhadores, o que os leva a limitar, elas mesmas, suas ambições” (Dubet, 2015, p. 257-258). O autor destaca ainda que as desigualdades culturais não apenas determinam o ingresso na universidade, como também são mais difíceis de reduzir do que as desigualdades econômicas.

Por fim, François Dubet defende que a democratização do acesso à educação superior não depende apenas do meio financeiro e do capital cultural, mas também da **estrutura geral do sistema educativo**. Para o autor:

A igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto e quando os alunos têm um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho.

[...] Em contrapartida, quando o ensino repousa sobre uma base estreita e é muito desigual, o acesso ao ensino superior é muito pouco democrático.

[...] Em outras palavras, a democratização do acesso ao ensino superior pressupõe que as sociedades já tenham construído um sistema de educação eficaz e relativamente democrático” [...] (Dubet, 2015, p. 258).

É possível reconhecer na realidade brasileira a influência das três dimensões analisadas por Dubet (2015) sobre o sistema de ensino e a educação superior. As desigualdades econômicas, culturais e a segmentação do sistema de ensino tanto na educação básica quanto na educação superior contribuem para a manutenção de desigualdades de acesso, condições de permanência e conclusão entre estudantes de diferentes regiões do país, que residem em zonas urbanas e rurais, autodeclarados brancos e negros ou indígenas, do sexo feminino e masculino, dos percentis mais altos e mais baixos da distribuição de renda (MEC, 2024b). Desta compreensão decorre a necessidade de discutir as desigualdades a partir de perspectivas que tomem a interseccionalidade e a compreensão de que essas desigualdades se entrecruzam e se potencializam como fundamentos centrais para a análise.

O Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE (Brasil, 2024), com relação à meta 12, que trata da elevação da matrícula na educação superior, sugere que

Dadas as elevadas taxas de evasão nos cursos de graduação, é importante que o próximo PNE tenha metas para a ampliação do número de concluintes na educação superior e não apenas para o número de matrículas. Além disso, uma vez que cerca de metade dos estudantes da educação superior têm mais de 24 anos, faixas etárias mais amplas podem ser consideradas para a elaboração das metas. Uma possível proposta de meta poderia considerar o

indicador de “percentual da população de 25 a 34 anos com graduação completa, que apresenta série histórica e comparabilidade internacional. (MEC, 2024b, p. 294)

Para ilustrar a realidade brasileira no que diz respeito às disparidades percebidas no nível de desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, os resultados divulgados pelo SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica¹³, referentes ao ano de 2019, indicaram que apenas 4,5% dos alunos da terceira série do Ensino Médio da rede pública apresentavam nível de conhecimento considerado adequado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conjuntamente. Os estudantes da área rural apresentaram percentual menor (2,2%) em relação aos da área urbana (4,6%), sendo que em relação ao nível socioeconômico a disparidade foi maior, onde o quintil mais pobre registrou apenas 1,7% de indivíduos com proficiência considerada adequada nas duas disciplinas em conjunto, ao passo que o quintil mais rico apresentou 8,5% de estudantes com proficiência adequada (Brasil, 2022c).

Verifica-se que os percentuais de estudantes com desempenho considerado adequado são baixos em todas as circunstâncias indicadas, demonstrando que a zona de localização da escola e o nível socioeconômico dos estudantes podem ter influência sobre desempenho, ampliando ainda mais as desigualdades.

Diante de tamanhas desigualdades sociais, a busca pela ampliação de acesso à educação superior é um objetivo primordial na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao mesmo tempo, trata-se de uma missão desafiadora, que requer investimento em políticas públicas, especialmente a implementação de programas de inclusão e ações afirmativas. A melhoria na qualidade da educação básica, sobretudo nas escolas públicas, onde se concentra a maior parte da população, é essencial para aprimorar as condições de formação dos estudantes.

¹³ Realizado desde o ano de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (Brasil, 2025, s/p).

4.1 ESTRATIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A estratificação educacional é uma temática importante para entender as desigualdades existentes na distribuição do acesso e do nível de escolaridade entre diferentes grupos sociais, revelando de que maneira fatores como classe social, raça, gênero e região influenciam as oportunidades educacionais. Ao mesmo tempo, os estudos sobre estratificação contribuem para explicar como as próprias instituições de ensino criam estratégias de hierarquização entre IES, cursos, estudantes. Mont'Alvão (2011), de maneira resumida, define a estratificação educacional como a relação entre a origem social e o alcance educacional do estudante.

Os processos de estratificação podem ser compreendidos de duas formas: através da estratificação vertical e da horizontal. Segundo Mont'Alvão (2016, p. 13), “enquanto a estratificação vertical indica as desigualdades de acesso aos diversos níveis do sistema, a dimensão horizontal abrange as diferenças qualitativas que permeiam as desigualdades de transição.” O autor afirma que o foco principal de muitos estudos relacionados à estratificação educacional dava ênfase especialmente à dimensão vertical dos processos de estratificação, sendo que nos últimos anos essa tendência tem sido modificada pelo aumento do interesse dos pesquisadores no aprofundamento da dimensão horizontal, onde, inclusive no Brasil, tal dimensão é aplicada em estudos relacionados à educação superior.

Carvalhoes e Ribeiro (2019) afirmam que os indivíduos com diploma de educação superior possuem maiores chances de conseguir os melhores empregos, tanto em termos de salário quanto em condições de trabalho, do que aqueles que não tiveram acesso a esse nível educacional. Segundo os autores, se o acesso ao nível superior de ensino for restrito a determinados grupos (socioeconômicos, raciais), os retornos positivos incidirão de forma desproporcional para esses grupos. Também defendem que:

Tendo em vista que os diferentes diplomas não são iguais em termos das vantagens que trazem para os diplomados, diferenças de acesso e conclusão entre os cursos universitários em termos de classe, gênero e raça podem produzir desigualdades entre esses grupos no mercado de trabalho, mesmo que seu acesso ao ensino superior em geral não seja marcado por desigualdades sistemáticas. Desse ponto de vista, tanto a desigualdade de acesso quanto a desigualdade no retorno econômico associado aos cursos concluídos são dois aspectos fundamentais para explicar a persistência das desigualdades entre os grupos sociais. (Carvalhoes e Ribeiro, 2019, p. 196).

Para Carvalhaes e Ribeiro (2019), a entrada em diferentes cursos e instituições de educação superior representa o primeiro obstáculo que pode resultar em credenciais com diferentes valores no mercado de trabalho. Assim, a compreensão da estruturação das oportunidades é crucial, pois revela a associação entre características que não são escolhidas pelos indivíduos, como a educação dos pais, sexo, e cor ou raça, e também as diferenças qualitativas presentes no sistema educacional, tais como cursos e instituições.

Conforme Mont'Alvão (2016), ao concluírem o ensino médio, os estudantes que procuram avançar para a educação superior são submetidos a escolhas que dizem respeito ao tipo de instituição (por exemplo, se faculdade, centro universitário ou universidade, e se rede pública ou privada) e também em termos da área educacional e do tipo de curso os quais aspiram frequentar. Estas escolhas, de acordo com o estudo da estratificação horizontal, são socialmente condicionadas, de maneira que os estudantes das classes socioeconômicas mais altas possuem vantagens no acesso às instituições de maior prestígio e aos campos de estudo que trazem maior retorno socioeconômico futuro.

Salata (2018) sustenta que, quanto mais forte a relação entre a origem social e o nível de escolaridade alcançado pelos indivíduos, menor será a igualdade de oportunidades em uma sociedade, e maiores serão as vantagens daqueles originários das famílias mais privilegiadas. Assim, caso a intensidade dessa relação apresente uma diminuição ao longo do tempo, indica-se uma redução das desigualdades de oportunidades e, por conseguinte, maior democratização do sistema educacional. O autor também assegura que muitos estudiosos que escreveram sobre desigualdades nos sistemas de ensino defendiam que a expansão desses sistemas, com o consequente aumento do acesso da população a estes, necessariamente levaria à redução das desigualdades, porém panoramas com menos otimismo começaram a ganhar força, ao contradizerem as expectativas anteriormente defendidas.

4.1.1 Abordagens teóricas

Existem teorias que foram postuladas ao longo dos anos cujo propósito era explicar a relação entre a expansão educacional e as desigualdades nos sistemas de educação existentes. A esse respeito, Picanço e Morais (2016) argumentam que

essas teorias se desenvolveram principalmente com base nas transformações observadas na passagem da educação de elite para a educação de massa, fenômeno este que no Brasil ocorreu tardiamente em comparação aos demais países. Para as autoras, a principal motivação dos pesquisadores e formuladores dessas teorias era analisar se a expansão educacional leva à redução das desigualdades, oferecendo mais oportunidades àqueles situados em posições de desvantagem, ou se os indivíduos já em posição vantajosa seriam proporcionalmente mais beneficiados.

Assim, a teoria da industrialização (ou modernista) invoca que “quanto maior desenvolvimento social e econômico, menor o efeito da origem social sobre as trajetórias e resultados em termos educacionais e ocupacionais.” (Picanço; Morais, 2016, p. 393). Nesse sentido, conforme Mont’Alvão (2011), o desenvolvimento econômico, ao contribuir com a promoção da universalização educacional, induziria um processo de desestratificação da sociedade, equilibrando as oportunidades de mobilidade social e obtenção de *status*.

A lógica dessa perspectiva, na visão das autoras, é que a expansão da educação promoveria a equalização dos indivíduos em termos de oportunidades educacionais e obtenção de valores culturais. Sendo assim, se encontrariam em posições com maior igualdade de competição, onde suas realizações derivariam de seu mérito e investimento pessoal (Picanço; Morais, 2016). Um dos problemas dessa perspectiva é que limita a percepção de desigualdades apenas acerca da influência de fatores sociais sobre a educação.

Também conhecida por paradigma funcionalista, a teoria de industrialização tem uma visão de cunho bastante otimista, onde a escolarização superaria o atraso econômico, o autoritarismo e os privilégios, para a construção de uma nova sociedade, com características de justiça, modernidade e democracia. A escola seria uma instituição neutra, responsável por difundir o conhecimento e selecionando os estudantes através de critérios racionais. Com o acesso de todos os indivíduos à escola pública e gratuita, estaria solucionado o problema do acesso à educação, garantindo assim a igualdade de oportunidades entre todos. A competição dar-se-ia dentro do sistema de ensino, sendo que aqueles que se sobressaíssem por seus dons pessoais avançariam em suas carreiras escolares e ocupariam as posições mais elevadas na hierarquia social. (Nogueira; Nogueira, 2002). Em outras palavras, essa perspectiva funcionalista e meritocrática entendia que, por uma questão de justiça, avançariam em suas carreiras aquelas pessoas que se destacassem por seus dons

individuais – inteligência, esforço, mérito, etc. Essa perspectiva também desconsidera que características individuais são fortemente conformadas pelas condições sociais.

Em face de resultados empíricos que em muitas vezes se opunham ao que era defendido pela perspectiva funcionalista, contrariando seus argumentos, perspectivas com tons menos otimistas começaram a ganhar espaço, em especial as teorias reprodutivistas (Salata, 2018).

Essa nova perspectiva, conhecida como perspectiva da reprodução, tem como principais pilares os escritos dos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, os quais defendem que o sistema educacional é promotor de desigualdades, visto nele existirem sucessivas seleções, onde os mais aptos são aqueles que estão mais próximos dos capitais cultural e linguístico das classes dominantes, pois são esses que guiam a escola em relação à formação da linguagem escolar, do conhecimento difundido e do comportamento esperado. (Picanço; Morais, 2016).

Bourdieu e Passeron (2014), ao analisarem o sistema educacional francês, revelando as relações nele existentes, constataram a existência de uma estreita relação entre as desigualdades sociais e as desigualdades escolares, onde a herança cultural exerce um papel fundamental na reprodução social. Assim, o processo de escolarização acaba por favorecer os filhos de pais pertencentes às classes mais altas, mostrando-se bastante desafiador aos filhos de pais das classes mais baixas, no que se refere à permanência escolar e posterior escolha profissional.

Assim, para Bourdieu e Passeron (2014), a origem social dos estudantes, inclusive os da educação superior, figura como o fator de diferenciação de maior relevância, mais que outros elementos, como o sexo, a idade e a religião. Ou seja, são os fatores culturais, em maior proporção que os fatores econômicos, que motivam as escolhas, o prolongamento da vida escolar e o sucesso acadêmico. Os autores também afirmam que, em relação à educação superior, “a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas.” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 16).

Baseado na teoria de Bourdieu, é proposta uma nova maneira de interpretação da escola e da educação, onde:

A educação perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva.

Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação, dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação. (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 17-18).

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron contestam o caráter neutro da escola e do conhecimento escolar defendido pela perspectiva funcionalista, alegando que, na verdade, o que as instituições de ensino demandam dos estudantes são, em suma, os gostos, crenças, posturas e valores dos chamados grupos dominantes, transmitidos como cultura universal. Para eles, a escola teria um papel ativo no processo de reprodução das desigualdades sociais, ao definir o currículo a ser seguido, os métodos de ensino aplicados e as formas de avaliação. Mais ainda, a escola legitimaria as desigualdades ao ignorar as bases sociais destas, transformando-as em diferenças acadêmicas e também cognitivas. (Nogueira; Nogueira, 2002; Bourdieu; Passeron, 2014).

Segundo Pena (2012), a teoria da reprodução de Bourdieu reafirmou as descobertas de estudos empíricos anteriores, que afirmavam que o fracasso ou sucesso escolar estariam relacionados não apenas a questões de mérito, como asseguravam os funcionalistas, mas também de ordem social, e que as características culturais familiares prevalecem sobre as econômicas para explicar estes casos.

Bourdieu ainda sustenta que os indivíduos, a começar de sua formação inicial em um ambiente social e familiar o qual reflete uma posição específica na estrutura social, incorporariam um agregado de disposições para a ação, que seria típica dessa posição (*habitus*) e que os conduziria ao longo do tempo, nos mais diversos ambientes. Esse *habitus* seria o conjunto de hábitos, atitudes e maneiras de pensar que um indivíduo desenvolve ao longo de sua vida, influenciado pelo seu contexto social (Nogueira; Nogueira, 2002).

Assim, Bourdieu é enérgico em negar o caráter autônomo do sujeito individual, pois para ele cada indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Para o sociólogo, essa bagagem possui elementos objetivos (externos ao indivíduo), os quais são constituídos pelo capital econômico, capital social e capital cultural. Por outro lado, a bagagem transmitida pela família inclui certos elementos que passam a integrar a própria subjetividade do indivíduo, especialmente o capital cultural incorporado (gostos pessoais para a arte, culinária, decoração, vestuário, esportes, domínio maior ou menor da língua culta, etc.). Isto posto, do ponto de vista de

Bourdieu, o capital cultural incorporado se traduz no elemento da bagagem familiar que teria mais impacto na determinação do destino escolar. (Nogueira; Nogueira, 2002; Picanço; Morais, 2016).

Para Nogueira e Nogueira (2002), visando à compreensão sociológica da escola, a grande cooperação de Bourdieu foi a de ter salientado que essas instituições não são neutras.

Formalmente, a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola. (Nogueira; Nogueira, 2002, p. 32).

Bourdieu auxilia no entendimento de que as instituições educacionais são um espaço de reprodução social, onde as diferenças de classe, cultura e *habitus* influenciam o sucesso e as oportunidades dos indivíduos. O sistema educacional tende a valorizar o capital cultural das classes mais altas, o que acaba por favorecer esse grupo, reproduzindo as desigualdades sociais. Assim, muitas vezes a escola potencializa as diferenças existentes na sociedade, ao invés de promovê-la de maneira igualitária.

Visando confrontar a perspectiva da industrialização e meritocracia, que defende a educação como solução contra as desigualdades, com a ideia de escola neutra, e a perspectiva da reprodução, onde a escola é mantenedora dessas desigualdades, surge a perspectiva da ação racional, ou abordagem da escolha racional, onde um dos autores de maior destaque é Boudon (1981). Ele sugere que o aumento no acesso à educação, por si só, não é suficiente para diminuir as desigualdades de oportunidades. Isso se deve, além dos fatores estruturais, como a situação econômica, demográfica e política, à existência de um contexto em que as pessoas decidem se querem ou não avançar nas diferentes etapas da educação. Essa esfera de tomada de decisão é influenciada pela classe social de onde o indivíduo provém.

Nesse contexto, citando Salata (2018), se o desejo de chegar aos níveis mais avançados de educação é observado com menos frequência nas classes mais baixas, não significa que os indivíduos pertencentes a estas classes atribuem menos valor à educação. Na verdade seus membros estão a uma maior distância por percorrer para chegar aos maiores níveis educacionais, incorrendo também em maiores custos. Com

isso, ao necessitarem ter que escolher entre a continuidade dos estudos ou ao abandono escolar, as chances de sucesso têm um peso fundamental nessa decisão, onde o nível de rendimento escolar e os custos envolvidos são importantes indicadores utilizados pelos estudantes e suas famílias.

Para Boudon (1981), tomando como referência sua posição social, o indivíduo e sua família analisam as opções relacionadas à formação educacional e à permanência ou mudança de seu status social. As alternativas disponíveis trazem consigo riscos, custos e benefícios a serem por eles considerados, sendo que quanto mais longe se estiver da posição desejada, maiores serão os custos e riscos associados aos investimentos em educação. Entretanto, a recompensa de uma mudança de posição é significativa, especialmente para aqueles que estão em classes sociais inferiores e que aspiram a uma situação melhor, apostando na educação como meio de competir por melhores posições sociais.

De maneira geral, segundo Boudon (1981), em uma sociedade estruturada em hierarquias, se não ocorrerem mudanças no sistema de estratificação social, com a ampliação das melhores posições dessa hierarquia, a expansão da educação por si só não será suficiente para a redução das desigualdades ou promoção da mobilidade social. Assim, essa abordagem da escolha racional contribui no entendimento do comportamento social como resultado de decisões individuais fundamentadas na racionalidade, frente às condições que se apresentam.

Ainda no âmbito da abordagem sobre manutenção de desigualdades, a contribuição dos estudos de Raftery e Hout (1993) teve grande importância ao buscar explicar como as desigualdades sociais podem se manter ao longo do tempo, mesmo diante de mudanças na sociedade, como a ampliação do acesso ao sistema de ensino. Raftery e Hout (1993), ao promoverem um estudo a respeito das reformas do ensino na Irlanda, constataram que tais reformas tiveram pouco impacto na redução de desigualdades de oportunidades educacionais.

Nesse contexto, Raftery e Hout (1993) formularam a hipótese da Desigualdade Maximamente Mantida (*Maximally Maintained Inequality - MMI*), defendendo que a expansão do sistema educacional não beneficia apenas as classes menos favorecidas, mas sim a todos. Nesse contexto, os indivíduos mais qualificados e preparados das classes privilegiadas são os que mais se aproveitam das novas possibilidades. Portanto, os grupos desfavorecidos só conseguem aumentar suas oportunidades de acesso a determinados níveis educacionais quando os grupos

favorecidos já chegaram ao seu limite de aproveitamento (ponto de saturação). O ponto de saturação, portanto, é um marco de transição no processo de expansão educacional. Por exemplo, quando o ensino fundamental se universaliza, as desigualdades passam a se concentrar no acesso ao ensino médio; quando o ensino médio se expande, o foco se desloca para a educação superior, e assim sucessivamente.

Assim, somente quando a expansão do sistema educacional leva os grupos em vantagem a alcançarem a saturação de ingresso, poderá haver posterior redução das desigualdades. Ou seja, a menos que essa expansão seja voltada para as classes menos favorecidas, ou que ocorra uma diminuição das desigualdades entre classes, as desvantagens relacionadas continuarão existindo, mesmo com o crescimento do sistema educacional, até que o acesso das classes privilegiadas alcance o nível de saturação. (Picanço; Morais, 2016; Salata, 2018).

Em suma, os resultados da pesquisa de Raftery e Hout (1993) mostraram que as diferenças gerais de classe no nível educacional diminuíram, mas as barreiras de classe não foram removidas. Tais barreiras apenas se tornaram menos significativas porque a expansão do sistema educacional foi tamanha que se permitiu ser menos seletivo, sendo que, segundo os autores, as classes alta e média perderam parte, mas não toda, sua vantagem competitiva (Raftery; Hout, 1993).

A teoria da *Desigualdade Maximamente Mantida* (Raftery; Hout, 1993) foi objeto de críticas e debates teóricos que permitiram a construção de novas perspectivas sobre a produção de desigualdades. Mais recentemente, a hipótese da *Desigualdade Efetivamente Mantida* (*Effectively Maintained Inequality – EMI*) proposta por Lucas (2001) trouxe novos aspectos a serem debatidos e considerados, quando o autor examinou os impactos das reformas na educação ocorridas na década de 1980 nas trajetórias escolares nos Estados Unidos. Ao se observar a quase total universalização do ensino secundário naquele país, Lucas (2001) concluiu que, apesar de a origem social não ser um elemento decisivo para o acesso, permanência e conclusão desse grau de ensino, essa variável influenciava o tipo de formação recebida e as oportunidades futuras na educação superior, onde estudantes de origem mais humilde tinham menos chances de seguir trajetórias dotadas de prestígio, ao passo que aqueles provenientes de famílias de classe alta desfrutavam de mais oportunidades.

Assim, Lucas (2001) sustenta que:

A desigualdade efetivamente mantida pressupõe que atores socioeconomicamente favorecidos garantem para si e para seus filhos algum grau de vantagem onde quer que vantagens sejam comumente possíveis. Por um lado, se diferenças quantitativas forem comuns, os socioeconomicamente favorecidos obterão vantagem quantitativa; por outro lado, se diferenças qualitativas forem comuns, os socioeconomicamente favorecidos obterão vantagem qualitativa¹⁴ (Lucas, 2001, p. 1652, tradução nossa).

Conforme anteriormente exposto, segundo a perspectiva da Desigualdade Maximamente Mantida (MMI), haveria uma diminuição nas desigualdades de acesso caso as classes privilegiadas, em um determinado nível educacional, alcançassem um certo ponto de saturação. Contudo, na perspectiva da Desigualdade Efetivamente Mantida (EMI), é admissível que, em contextos onde ocorra essa diminuição nas disparidades relativas nas oportunidades de transição, as classes mais altas procurem alternativas para manter suas vantagens, como, por exemplo, por meio do acesso a redes educacionais, instituições ou cursos que desfrutem de maior prestígio e qualidade. Assim, conforme Salata (2018, p. 223), “mesmo em cenários onde o acesso é universalizado até para as classes mais baixas, é possível que as desigualdades sejam mantidas através dos diferenciais de ingresso a instituições de qualidade e prestígio distintos.”

Apesar das diferenças entre as concepções da MMI e EMI, Lucas (2001) destaca que ambas não discordam sobre todos os aspectos da escolaridade, pois “ambas as perspectivas preveem que os efeitos da origem social não serão triviais em níveis de educação que não são universais.”¹⁵ (Lucas, 2001, p. 1653, tradução nossa).

No âmbito da educação superior, mesmo dentro de uma mesma IES, pode haver hierarquização entre cursos, promovendo desigualdades efetivamente mantidas. Além disso, a discussão de Dubet (2015) sobre as experiências de desigualdades pode explicar contrastes entre estudantes que tiveram acesso ao mesmo curso, mas em condições desiguais. Dubet (2015) ajuda a explicar que o acesso à mesma IES ou ao mesmo curso não acaba com desigualdades persistentes

Texto original: ¹⁴ Effectively maintained inequality posits that socioeconomically advantaged actors secure for themselves and their children some degree of advantage wherever advantages are commonly possible. On the one hand, if quantitative differences are common, the socioeconomically advantaged will obtain quantitative advantage; on the other hand, if qualitative differences are common the socioeconomically advantaged will obtain qualitative advantage.

Texto original: ¹⁵ both perspectives would predict social background effects to be nontrivial at levels of education that are not universal.

entre os estudantes, assim como não oferece as mesmas condições para permanência, conclusão e posterior inserção no mundo do trabalho.

4.2 AS DESIGUALDADES RETRATADAS EM NÚMEROS

As desigualdades educacionais podem ser demonstradas por meio de dados e estatísticas que revelam o desequilíbrio existente no acesso, permanência e sucesso dos estudantes na educação superior, a depender de sua classe social, condição econômica, raça, gênero, etc. As evidências empíricas captadas por meio de indicadores de desigualdades não são o simples resultado do uso de técnicas estatísticas, ao contrário, são produto de escolhas políticas, teóricas e metodológicas que permitem observar aspectos da realidade. Indicadores de desigualdades podem ser compreendidos como modelos sintéticos de representação do real.

Conforme Jannuzzi (2006), os indicadores sociais, se corretamente empregados, enriquecem a interpretação empírica da realidade social e orientam de forma mais competente a análise, formulação e implementação das políticas sociais. Também podem contribuir no apontamento da magnitude das carências nas diferentes áreas de intervenção.

Nessa esteira, Soligo (2012) atesta que a efetividade dos indicadores sociais na explicação dos fenômenos analisados difere no tempo e no espaço. Assim, “um indicador útil em determinado lugar e época pode não ser proveitoso para outra região, ou até mesmo para a própria região em outro momento.” (Soligo, 2012, p. 17)

Diversos estudos a respeito das desigualdades existentes na educação superior têm sido desenvolvidos com vistas a analisar e entender tal contexto. Pesquisadores com diferentes formações têm discorrido sobre barreiras de acesso, permanência e conclusão que podem estar associadas a características dos estudantes e que tendem a dificultar seu acesso ao nível superior, especialmente os pertencentes aos grupos vulneráveis, buscando retratar as circunstâncias que colaboram na promoção das desigualdades.

Caseiro (2016), em sua pesquisa sobre desigualdades no acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação, lembra que no PNE 2014-2024 (Lei 13.005/2014), especificamente no que tange à educação superior, a Meta 12 estabelece como objetivo a expansão do acesso para, pelo menos, 33% da população de 18 a 24 anos. O autor destaca que, para o cumprimento dessa meta, pressupõe-

se a observância de estratégias a ela associadas, destacando-se a de número 12.9, que prevê maior participação de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas. Dessa forma, a questão central de seu estudo foi a de analisar se quando da expansão da educação superior brasileira entre os anos de 2004 a 2014, ou seja, antes do início da vigência do PNE 2014-2024, foi observada prioridade para o acesso de grupos sociais historicamente desfavorecidos ou se os segmentos sociais já costumeiramente privilegiados foram os mais beneficiados. De acordo com o próprio Caseiro (2016, p. 9), buscou-se “averiguar em que medida a estratégia 12.9 do PNE já vinha sendo, ao menos parcialmente, cumprida ao longo do último decênio.”

Utilizando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), Caseiro (2016) fez uso de um modelo de regressão logística¹⁶ para avaliar o efeito das características socioeconômicas sobre as chances de acesso à graduação, em uma coorte de jovens nascidos entre 1980 e 1986 e analisada no ano de 2004, e posteriormente de outra coorte de jovens nascidos entre 1990 e 1996, com análise em 2014 (ambas as coortes com jovens de 18 a 24 anos). Na Tabela 2 apresentam-se as taxas de acesso à graduação, em 2004 e 2014, segundo as diferentes características consideradas no modelo.

TABELA 2 - TAXAS DE ACESSO À GRADUAÇÃO PARA A POPULAÇÃO DE 18 A 24 ANOS QUE JÁ CONCLUIU O ENSINO MÉDIO, SEGUNDO CATEGORIAS SOCIAIS – 2004 E 2014 (EM %)

CATEGORIAS		2004	2014	VARIAÇÃO
Grande Região de moradia	Norte	25,5	32,3	26,7
	Nordeste	27,7	31,4	13,4
	Sudeste	34,6	38,7	11,8
	Sul	36,7	40,2	9,5
	Centro-Oeste	37,3	43,4	16,4
Situação de moradia	Rural	16,4	22,6	37,8
	Urbana	34,0	38,2	12,4
Cor/Raça	Indígena	19,9	27,3	37,2
	Preta	20,7	27,0	30,4
	Parda	22,4	28,7	28,1
	Branca	38,5	44,0	14,3
	Amarela	54,9	61,0	11,1

¹⁶ A regressão logística é uma técnica estatística que tem como objetivo produzir, a partir de um conjunto de observações, um modelo que permita a predição de valores tomados por uma variável em função de uma ou mais variáveis independentes onde, a partir do modelo gerado é possível calcular ou prever a probabilidade de um evento ocorrer, dado uma observação aleatória. (Gonzalez, 2018)

Sexo	Masculino	32,0	34,4	7,5
	Feminino	34,2	39,5	15,5
Estrutura familiar	Não mora com os pais	32,2	35,3	9,6
	Mora com os pais	35,5	42,5	19,7
Renda domiciliar <i>per capita</i>	10% mais pobres	6,3	12,0	90,5
	10% mais ricos	67,7	69,4	2,5

FONTE: Caseiro (2016, p. 22).

É possível notar, diante dos dados expostos, que em relação à grande região de moradia, Norte e Nordeste, apesar de demonstrarem algum avanço no período considerado, ainda apresentam índices menores se comparados às demais regiões, tendo a região Centro-Oeste o melhor índice de acesso tanto em 2004 quanto em 2014. Em todas as regiões houve aumento da taxa de acesso no período, sendo que o Norte apresentou o maior percentual de aumento dentre todas as regiões (26,7%). Destaca-se que a ampliação do acesso foi maior nas regiões Norte e Nordeste do que nas regiões Sul e Sudeste; também foi maior entre a população autodeclarada indígena, preta e parda do que na população autodeclarada branca e amarela.

É digno de nota, também, o fato de que houve aumento nas taxas de acesso para todas as categorias analisadas ao longo do período, onde, no caso da renda familiar *per capita*, a taxa de acesso dos 10% mais pobres praticamente dobrou (aumento de 90,5%), ao passo que a mesma taxa para os 10% mais ricos apresentou um crescimento de apenas 2,5%, entretanto a diferença entre elas ainda é abissal (12% dos mais pobres contra 69,4% dos mais ricos), sinalizando que a desigualdade no acesso é fortemente influenciada por renda, cor/raça, região de moradia, com grande desvantagem para aqueles cuja situação econômica é desfavorável.

O resultado final do estudo de Caseiro (2016) apontou que a expansão da educação superior que ocorreu entre 2004 e 2014, proporcionalmente, contribuiu mais para o acesso de grupos historicamente desfavorecidos – pretos, pardos, indígenas, habitantes do campo e famílias de menor renda domiciliar *per capita* - em relação aos grupos sociais anteriormente privilegiados – brancos, amarelos, habitantes de áreas urbanas e famílias de maior renda domiciliar *per capita*. Por fim, a autor salienta que não foi possível mensurar o papel das políticas públicas inclusivas no período de sua análise, mas dá por certo que o propósito dessas políticas segue oportuno.

Mesmo que os dados analisados não indiquem superação das desigualdades persistentes, demonstram redução dessas desigualdades, com maior inclusão dos

grupos sociais mais excluídos num contexto de ampliação de acesso à educação superior no país. Os resultados podem indicar uma redução das desigualdades maximamente mantidas (Raftery e Hout, 1993), ainda que não avaliem as desigualdades efetivamente mantidas (Lucas, 2001) ou as experiências de desigualdades vivenciadas pelos estudantes de grupos historicamente excluídos (Dubet, 2015).

Santos (2023), apresenta uma avaliação das políticas afirmativas que visam à redução das desigualdades de acesso à Universidade Federal do Paraná e evidenciou que, dependendo da política e sua forma de implementação, ampliaram em diferentes graus a presença de candidatos negros e oriundos de escolas públicas. Utilizando-se das informações socioeconômicas dos candidatos aos vestibulares da UFPR entre os anos de 2004 e 2019, coletadas por meio de um questionário socioeducacional respondido no ato da inscrição do processo seletivo, além de outras informações institucionais dos processos de seleção disponíveis no *site* do Núcleo de Concursos (NC-UFPR), a autora analisou a composição racial do grupo de alunos que ingressaram na UFPR ao longo dos anos, visando “conferir em que medida os sistemas de cotas adotados conseguiram incrementar o acesso de estudantes pertencentes a categorias raciais anteriormente sub representadas no interior do corpo estudantil dessa universidade.” (Santos, 2023, p. 164).

A tabela 3, em seguida, agrupa os dados levantados pela pesquisadora:

TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS CANDIDATOS APROVADOS NA UFPR POR COR OU RAÇA, DE 2004 A 2019

ANO DE INGRESSO	BRANCA	PRETA	AMARELA	PARDA	INDÍGENA	TOTAL - Nº ABSOL.
2004	85,8%	1,7%	4,3%	7,8%	0,4%	4.157
2005	76,6%	3,6%	4,3%	15,3%	0,2%	4.193
2006	81,0%	2,2%	4,1%	12,4%	0,3%	4.164
2007	82,5%	2,4%	3,8%	11,1%	0,2%	4.190
2008	80,4%	2,6%	4,2%	12,5%	0,3%	4.301
2009	79,5%	2,4%	4,2%	13,8%	0,1%	5.589
2010	80,0%	2,7%	3,6%	13,5%	0,1%	5.719
2011	80,8%	2,0%	3,0%	14,0%	0,2%	5.533
2012	80,9%	2,5%	2,9%	13,5%	0,1%	5.626
2013	81,4%	2,2%	3,0%	13,3%	0,2%	5.606
2014	82,0%	2,1%	2,9%	13,0%	0,0%	4.525

2015	80,3%	2,7%	3,2%	13,7%	0,1%	4.862
2016	74,8%	4,4%	2,8%	17,8%	0,1%	4.676
2017	74,4%	4,4%	2,6%	18,5%	0,1%	5.173
2018	75,0%	4,6%	2,5%	17,9%	0,1%	5.215
2019	74,2%	4,7%	2,9%	18,1%	0,1%	5.004
TOTAL -	79,3%	3,0%	3,3%	14,3%	0,2%	100%
Nº ABSOL.	62.249	2.333	2.625	11.195	131	78.533

FONTE: Santos (2023, p. 165).

Conforme as informações constantes na tabela, é possível observar a grande diferença apresentada em relação à característica de cor/raça dos ingressantes onde, considerando todo o período analisado, o percentual de pretos, amarelos, pardos e indígenas, se somados, representa apenas 20,8% do total de estudantes ingressos. É importante observar que a autora utiliza dados desde 2004, quando da ausência de qualquer espécie de sistema de cotas em vigor na Universidade, finalizando o levantamento com os dados de 2019, sétimo ano após a implantação da Lei de Cotas.

Em 2004, o percentual de estudantes aprovados nos processos seletivos da Universidade Federal do Paraná que se autodeclaravam brancos era de 85,8%, com 7,8% de pardos, 4,3% amarelos, 1,7% pretos e 0,4% indígenas. No processo seletivo do ano seguinte, com a implantação do sistema de cotas pelo Plano de Metas¹⁷, brancos totalizaram 76,6%, pardos 15,3%, amarelos 4,3%, pretos 3,6% e indígenas 0,2%, já sendo possível observar a ampliação percentual de estudantes pretos e pardos em relação ao ano anterior.

É a partir do ano de 2016, quando a Lei de Cotas foi aplicada inteiramente desde a primeira fase do vestibular¹⁸, que se nota maior elevação dos percentuais de candidatos pretos e pardos. Nesse ano, candidatos brancos totalizaram 74,8% dos aprovados, pardos 17,8%, amarelos 2,8%, pretos 4,4% e indígenas 0,1%.

Ao final de seu estudo, Santos (2023) concluiu que as políticas implementadas na Universidade Federal do Paraná surtiram efeito quanto ao maior número de

¹⁷ O Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná instituiu em 2004, com vigência a partir de 2005, por meio da Resolução 37/04-COUN, o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social que previa reserva de vagas para novos ingressantes em seus cursos de graduação na proporção de 20% do total das vagas a estudantes negros e de 20% do total das vagas a estudantes oriundos de escolas públicas (UFPR, 2015, p. 2).

¹⁸ Anterior ao ano de 2016, os candidatos cotistas só contavam com o sistema diferenciado de aprovação na segunda fase dos processos. O resultado era que menos cotistas raciais conseguiam ser aprovados na primeira fase e, com isso, os percentuais de vagas destinados à inclusão racial não eram preenchidos. (UFPR, 2015).

candidatos negros e pardos aprovados em seus processos seletivos. No entanto, a autora faz uma ponderação importante, alegando que esse quantitativo ainda se encontra abaixo da representação demográfica do estado do Paraná:

Um dos fatores a serem considerados é que, além das formas de implementação da política, o quadro de desigualdade racial na progressão educacional e nos destinos formativos e ocupacionais, pode fazer com que a proporção de negros que chegam ao processo seletivo da UFPR seja menor do que a proporção no estado do Paraná, evidenciando uma desigualdade anterior à universidade. (Santos, 2023, p. 241).

Segundo os dados do último Censo realizado no Brasil, no ano de 2022, o Estado do Paraná apresenta, na distribuição por raça e cor, 64,6% de brancos, 30,1% pardos, 4,2% pretos, 0,9% de amarelos e 0,2% indígenas, ressaltando que a definição de raça e cor no Censo é feita por meio de autodeclaração (Paraná, 2023). Se observada a distribuição percentual dos candidatos aprovados na UFPR por cor e raça no ano de 2019 (Tabela 3), registraram-se 74,2% de brancos, 18,1% pardos, 4,7% pretos, 2,9% de amarelos e 0,1% indígenas. Comparando estes números com os percentuais do Censo de 2022, percebe-se uma sub-representação mais acentuada de estudantes autodeclarados pardos (30,1% no Paraná contra 18,1% de ingressantes em 2019), demonstrando que, mesmo com a redução da desigualdade no acesso à Universidade, por meio das políticas afirmativas implementadas, ainda é percebido um desequilíbrio em relação à raça/cor dos ingressantes nos cursos de graduação da UFPR.

Senkevics, Carvalhaes e Ribeiro (2022) realizaram um estudo pioneiro no cenário brasileiro ao acompanharem, por cinco anos após a conclusão da educação básica, uma coorte de egressos do ensino médio em 2012, com idade entre 16 e 22 anos, com informações extraídas do Censo Escolar. Tal estudo, que se baseou nos dados de mais de um milhão e cem mil estudantes¹⁹, buscava identificar a relação da origem social e do desempenho escolar na chance de acesso à educação superior no Brasil. Os autores partem do pressuposto de que, apesar de alguns avanços

¹⁹ Da lista de egressos do ensino médio de 2012, foram excluídos aproximadamente 57 mil (3,3%) cujo CPF não estava disponível. Dos demais incluídos na análise (96,7%), cerca de dois terços (65,8%) participaram de alguma edição do Enem entre os anos 2012 e 2016. No estudo foram utilizados dados do Enem de 2012 a 2016, declarados pelo próprio respondente no ato da inscrição no exame (informações sobre família, domicílio e trajetória escolar), e também as notas obtidas. Assim, a pesquisa em questão permitiu uma análise das desigualdades de acesso somente entre quem concluiu o ensino médio e se candidatou ao Enem entre 2012 e 2016 (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022).

observados com relação à maior igualdade de oportunidades no acesso à educação superior, este nível educacional ainda convive com condições desiguais de ingresso.

Ao final do período analisado, as constatações do estudo de Senkevics, Carvalhaes e Ribeiro (2022), relacionadas ao desempenho escolar e à origem social, corroboram a afirmação de que o acesso à educação superior no Brasil é profundamente desigual. De acordo com o levantamento dos autores, 92,3% dos egressos pertencentes ao quinto mais rico (5º Q) ingressaram na educação superior, contra apenas 48,1% entre o quinto mais pobre (1ºQ). Essa disparidade, segundo eles, tem a ver com o fato de efetuar ou não a transição para a educação superior logo após completar a educação básica.

Ficou evidenciado, também, que são desiguais as probabilidades de obtenção das notas mais altas no Enem, dependendo do nível socioeconômico. Se 53,5% dos mais ricos (5º Q) logram as notas 20% mais elevadas, em contrapartida apenas 4,6% dos mais pobres (1º Q) alcançam esse desempenho. Além disso, desempenhos altos no Enem estão diretamente relacionados à maior possibilidade de ingressar em uma graduação em IES públicas. Já estudantes de baixo e médio desempenho tendem a conseguir o ingresso em IES privadas.

Ainda com base nas conclusões do estudo de Senkevics, Carvalhaes e Ribeiro (2022), ter uma renda relativamente maior ajuda a aumentar a probabilidade de acesso às instituições de ensino superior do setor público, principalmente devido ao fato de que os indivíduos mais abastados costumam apresentar os melhores desempenhos, e não unicamente por sua riqueza. Já no acesso à educação superior privada, o desempenho do estudante tem um peso menor, recaindo sobre a renda o maior ônus pelas desigualdades de acesso.

Nas palavras dos autores:

Em resumo, os mais pobres tendem a enfrentar mais dificuldades de ingressar no ensino superior por um duplo mecanismo: a tendência de obter notas baixas no Enem ao final do ensino médio e a tendência de não superarem barreiras socioeconômicas relacionadas ao acesso à graduação. Simetricamente, os mais ricos beneficiam-se duplamente: pelas notas altas e pela proteção que o nível socioeconômico lhes confere. (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022, p. 18).

Assim, sustenta-se que os indivíduos das classes mais altas, quando obtêm notas baixas ou medianas, ainda têm grande probabilidade de ingressarem nas IES privadas. No entanto, se alcançam notas altas, a tendência é que optem pelas

instituições públicas de educação superior. Os mais pobres, ao contrário, dependem exclusivamente das notas elevadas, o que faz com que não estejam amparados ao apresentarem baixo desempenho. Com isso, em um cenário caracterizado por graves desigualdades socioeconômicas, onde o sistema educacional também se mostra muito desigual, os estudantes das classes privilegiadas são propensos a alcançar êxito na transição do ensino médio para a educação superior. Aos jovens de origem mais modesta, resta lutarem pelo sucesso nessa transição, apesar de seu contexto de origem exigir esforços muito maiores (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022).

Diante dos estudos descritos, é possível perceber que as desigualdades existentes na educação, especialmente no nível superior, trazem consequências profundas para a sociedade. Elas contribuem para a perpetuação de ciclos de pobreza e exclusão social, limitando o acesso a oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional para os grupos vulneráveis. Assim, a atuação estatal na implementação de políticas é fundamental para a redução dessas desigualdades e, nesse sentido, as ações afirmativas surgem como um meio de estimular a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas, pessoas de baixa renda e outros grupos vulneráveis. Essas ações colaboram para a redução das barreiras sociais e econômicas que dificultam a entrada desses grupos na educação superior, promovendo maior diversidade e representatividade no ambiente acadêmico.

4.3 A MASSIFICAÇÃO QUALIFICADA COMO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No Brasil, uma das características marcantes relacionadas à educação superior é que o seu advento ocorre de maneira tardia, se comparado a outras nações, inclusive as pertencentes à América Latina. Segundo Mota Jr e Torres (2016), devido à resistência da coroa portuguesa na criação de universidades, visando coibir quaisquer sinais de independência cultural ou política da colônia, somente no início do século XX surge a primeira universidade brasileira. A título de comparação, as universidades no Brasil (colonização portuguesa) só foram instituídas no século XX, ao passo que no México, por exemplo (colonização espanhola), as universidades surgiram nos anos 1.600, aproximadamente.

De acordo com Senkevics (2021a), as consequências desse atraso no desenvolvimento da educação superior brasileira são visíveis em uma série de indicadores, entre os quais o percentual de adultos de 25 a 34 anos de idade com escolaridade de nível superior. O Brasil, com a proporção de apenas 21% em 2019, fica atrás, por exemplo, do México (24%), Colômbia (30%), Chile (34%), Argentina (40%) e longe da média de 45% dos países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD).

O início da história da educação superior no país também foi caracterizada pelo pragmatismo utilitarista dos cursos, onde as elites poderiam ampliar sua condição e preservar seus direitos, garantindo o privilégio dos que já eram privilegiados (Bianchetti; Sguissardi, 2017).

Assim, marcado especialmente pela não democratização do acesso, esse cenário do nível superior brasileiro começa a mudar a partir dos anos 60, onde, segundo Senkevics (2021a), num primeiro ciclo de expansão, que se estende até a década de 80, ocorre a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 4024, no ano de 1961, a qual promoveu a equivalência dos distintos diplomas de ensino médio para efeito de candidatura à educação superior, permitindo que um novo contingente de egressos de cursos médios se candidatassem a uma vaga universitária. No período desse primeiro ciclo também acontece a aprovação de dois marcos legais importantes: o Decreto nº 68.908/1971, que instituiu o vestibular classificatório, onde o número de aprovados seria limitado ao número de vagas ofertadas, e a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) que, na visão de Aroni (2017):

[...] estabeleceu a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, implantando os departamentos como uma 'célula' organizacional das instituições, prevendo a participação docente nos órgãos decisórios centrais, inclusive nos estabelecimentos isolados, introduzindo os cursos de especialização e de extensão nas diferentes modalidades organizacionais [...].

[...] propiciou as condições básicas para a organização das instituições de ensino e pesquisa, estimulando a expansão das vagas, em vagas especiais no setor privado, que disputam recursos governamentais com instituições públicas e busca lucros como parte prioritária de suas atividades. (Aroni, 2017, não p.)

O segundo ciclo de expansão da educação superior no Brasil tem seu início na década de 1990 e perdura até os dias atuais, caracterizando-se, de acordo com Senkevics (2021a), por cinco grandes tendências, já pormenorizadas no Capítulo 3 deste estudo: democratização do acesso; instituição de ações afirmativas;

desequilíbrio público-privado; ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal.

Souza (2025) destaca que, historicamente, a dinâmica de transformação da educação superior no Brasil não ocorreu de maneira isolada, sendo atrelada também a eventos da agenda internacional, como a realização da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (CRES) em 1996 e a Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES) em 1998, eventos que proclamaram a educação superior como um direito humano inalienável e um bem social público. Esse divisor de águas foi importante ao destacar a inclusão de grupos que historicamente foram escanteados deste nível de ensino, fortalecendo a relevância social na formação acadêmica.

Vista como um passo importante para democratizar o acesso aos cursos de graduação no Brasil, a massificação da educação superior que aconteceu no decorrer das últimas décadas deu a oportunidade de inserção a um maior número de estudantes neste nível de ensino. Nas palavras de Almeida, Almeida e Teixeira Filho (2017),

[...] estimula-se, por diferentes instrumentos de financiamento, a presença de um segmento privado forte e responsável pela massificação da oferta de ensino superior, em troca da obtenção de benefícios financeiros por parte destas IES. Em outras palavras, a oferta de ensino superior passa a ser uma responsabilidade repassada sistematicamente às IES privadas, organizações vistas como as mais habilitadas a atender às diversas demandas sociais pela oferta da formação superior em diferentes pontos do território nacional. (Almeida; Almeida; Teixeira Filho, 2017, p. 12).

Sguissardi (2015) observa que, ao longo das últimas décadas, predominam políticas focais e uma legislação permissiva em relação à natureza comercial das organizações e instituições educacionais, visando apenas à expansão quantitativa das mesmas. Ainda segundo o autor, praticamente inexistente a preocupação “se essa expansão se dá como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria.” (p. 869-870).

Bianchetti e Sguissardi (2017) utilizam o termo *commoditycidade* para se referir ao processo de mercantilização pelo qual a educação superior tem sido submetida. Segundo os autores, a educação tornou-se uma mercadoria vendável, onde os alunos são tidos como clientes/compradores de uma formação mínima, ao invés da busca pela construção e socialização de saberes.

Paula (2017) afirma que a expansão e a massificação da educação superior traduzem um primeiro passo para a democratização do sistema, porém não são suficientes para a inclusão, por si sós, das camadas social e historicamente excluídas. Nesse sentido, Souza (2025, p.17) defende que “a democratização da educação superior requer, não apenas a ampliação do acesso, mas também a transformação interna das instituições para acolher a diversidade e promover a justiça social.”

Visando dar maior profundidade ao tema da expansão e massificação do nível superior, Souza (2025) propõe uma análise sobre a massificação qualificada da educação superior, a qual se distingue dos modelos tradicionais de massificação que, segundo a autora, frequentemente priorizam apenas o aumento do acesso em detrimento da qualidade educacional.

O conceito “Massificação Qualificada” designa um processo que visa expandir sem comprometer a qualidade e o percurso acadêmico. Uma abordagem que busca consolidar um ambiente de ensino capaz de responder às demandas contemporâneas, preparando os estudantes para os desafios do mercado de trabalho e, simultaneamente, para o pleno exercício da cidadania. Isso exige uma ampla reestruturação do sistema de Educação Superior, garantindo que o acesso se traduza em desenvolvimento pessoal, compromisso ético e formação cidadã dos ingressantes. (Souza, 2025, p. 61-62).

Para a autora, a Massificação Qualificada está intrinsecamente ligada à democratização na educação superior, pressupondo um sistema educacional socializado e destacando aspectos centrais necessários para contrapor a perspectiva mercantilizada da educação superior. Assim, Souza (2025) propõe cinco dimensões que regem a Massificação Qualificada da Educação Superior, ilustradas na figura a seguir:

FIGURA 3 - DIMENSÕES DO CONCEITO DE MASSIFICAÇÃO QUALIFICADA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR



FONTE: Souza (2025, p. 64).

De forma resumida, as dimensões são assim definidas pela autora:

- **Ampliação do acesso:** expansão das oportunidades de ingresso na Educação Superior para os diferentes grupos sociais, em especial àqueles historicamente excluídos, como jovens de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência;
- **Inclusão e equidade:** compromisso com a distribuição justa e equitativa das oportunidades acadêmicas, com a busca de condições reais para que todos os estudantes tenham progresso acadêmico e profissional em igualdade de condições. Isso implica enfrentar as desigualdades internas nas IES, como diferenças de qualidade entre cursos, turnos (diurno e noturno) e modalidades (presencial e EaD);
- **Qualidade do ensino:** o conceito de qualidade aqui utilizado vai além das métricas quantitativas, como taxas de aprovação e conclusão, e dos requisitos de formação. Engloba-se aqui, também, valores éticos, sociais e pedagógicos, visando a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente;
- **Permanência de estudantes:** garantia de que todos os alunos, em especial aqueles oriundos de contextos sociais e econômicos vulneráveis, tenham condições adequadas para progredir e concluir seus cursos. Essa preocupação com a permanência dos estudantes requer um compromisso com políticas institucionais voltadas para mitigar as vulnerabilidades que afetam boa parte dos discentes;
- **Excelência acadêmica:** representa a integração plena dos estudantes ao ambiente universitário e sua formação como agentes transformadores da sociedade. Trata-se de um compromisso com a formação integral dos estudantes, incluindo o desenvolvimento acadêmico, profissional, social e ético.

Em suma, a massificação qualificada vai muito além do que um quantitativo maior de estudantes ingressando no nível superior. Ou seja, não basta apenas aumentar a quantidade de matrículas, é fundamental que a formação oferecida preze pelo ensino com qualidade, preparando os estudantes para os desafios do mercado de trabalho e da sociedade. Dessa forma, essa abordagem busca equilibrar a expansão do acesso com a manutenção de padrões acadêmicos elevados, promovendo uma educação superior mais inclusiva, democrática e de qualidade para todos.

Concluindo o presente capítulo, reitera-se que as desigualdades de acesso, permanência e qualidade da educação ofertada no nível superior de ensino são um

grande empecilho na busca de maior igualdade social, econômica e cultural. Grupos vulneráveis, como pessoas de baixa renda, negros, indígenas e outros grupos marginalizados, enfrentam obstáculos que dificultam sua entrada e permanência nas instituições de ensino superior, perpetuando ciclos de exclusão e desigualdade social.

Para enfrentar esses problemas, é fundamental a implementação de políticas públicas e ações afirmativas que promovam a inclusão e a diversidade na educação superior, sendo necessário, também, investir na melhoria da qualidade da educação básica, que é a porta de entrada para o nível superior, garantindo maior igualdade de condições no acesso à graduação.

Ademais, tão importante quanto a promoção do acesso à educação superior, especialmente aos grupos mais vulneráveis, faz-se necessária a implementação de ações que promovam a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes, de modo a evitar a evasão universitária. Esses grupos, muitas vezes influenciados pela falta de recursos financeiros, apoio acadêmico ou mesmo pela ausência de uma formação básica sólida, são mais propensos a não concluírem a formação superior. Nesse cenário, vê-se a necessidade de um suporte contínuo durante toda a trajetória acadêmica desses estudantes, mitigando assim as barreiras impostas para a permanência e conclusão dos estudos.

5 ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

No presente capítulo busca-se analisar o percurso de estudantes da educação superior em cursos de graduação na Universidade Federal do Paraná, ingressos no ano de 2014, de forma a investigar de que forma as trajetórias acadêmicas desses discentes podem estar associadas à evasão. Para isso, através de uma abordagem quantitativa, foi realizado o acompanhamento longitudinal dos percursos desses estudantes, fazendo uso das informações acadêmicas presentes nos bancos de dados da Instituição. A manipulação das informações institucionais foi devidamente autorizada pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional da UFPR, documentada através de processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI).

Antes, contudo, de promover o início da análise dos dados em si, é oportuno apresentar aspectos contextuais da IES onde se desenvolve a pesquisa.

5.1 EM POUCAS LINHAS, MUITA HISTÓRIA

A UFPR foi fundada em 19 de dezembro de 1912, com o nome de Universidade do Paraná, por Victor Ferreira do Amaral e Silva – nomeado primeiro reitor da Instituição – em uma época de grande progresso da economia paranaense, devido, principalmente, à produção e comercialização da erva-mate em larga escala, período em que se via a necessidade de incrementar o número de profissionais qualificados no Paraná. O início das atividades da Universidade ocorreu em 1913, como instituição privada, ofertando os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia (Burmester *et al*, 2002; Siqueira, 2013).

Com a promulgação da Lei Federal nº 11.530/1915, conhecida como Lei Maximiliano, foi estabelecido o fim do ensino livre, sendo requerido, a partir de então, inspeção federal para o reconhecimento das instituições. O objetivo era impor limites à mercantilização da educação superior, situação que se espalhara por todo o país. Exigiu-se, então, o sistema de equiparação das instituições, onde a cidade-sede deveria possuir mais de 100 mil habitantes e a instituição pelo menos cinco anos de funcionamento. Nem Curitiba, nem a Universidade do Paraná preenchiam os requisitos exigidos (Siqueira, 2012).

Assim, como alternativa ao fechamento da Universidade do Paraná, a forma encontrada para adequação à lei foi o desmembramento da Instituição em faculdades autônomas. A restauração da Universidade aconteceu no final da década de 40 (Siqueira, 2013).

Promovida a restauração, o foco seguinte foi em prol da federalização da Instituição, que, no ano de 1950, tornou-se uma instituição pública e gratuita de Ensino, Pesquisa e Extensão, passando a ser chamada como se conhece hoje, Universidade Federal do Paraná (Burmester *et al*, 2002).

Após a federalização, a UFPR, ao longo do tempo, teve sua estrutura transformada e ampliada. Em 1953, iniciou-se a construção do Hospital de Clínicas, hoje o maior hospital público do Paraná. O prédio central na Praça Santos Andrade, que começou a ser erguido em 1913, em terreno doado pela Prefeitura de Curitiba, foi remodelado e ampliado no ano de 1955, visando abrigar maior número de cursos (UFPR, 2005).

O Complexo da Reitoria, construído em 1958, e o Centro Politécnico, inaugurado em 1961, também estão relacionados ao processo de expansão da Universidade. O Centro de Estudos do Mar foi criado em 1980, como unidade de pesquisa da UFPR. Na década de 90, a cidade de Palotina, a 600 quilômetros de Curitiba, passou a abrigar um *campus* da Universidade, onde hoje são ofertados 8 cursos de graduação. Nessa década, também foi inaugurado o *Campus* Jardim Botânico, em Curitiba (UFPR, 2025a; UFPR, 2025c).

Após a virada do século, houve a inauguração da UFPR Litoral (2005), instituição do *Campus* Cabral (2011), implantação do *Campus* Jandaia do Sul (2014), criação do *Campus* Toledo (2014), instalação do *Campus* Rebouças (2018) e criação do Polo EaD de Terra Roxa, também em 2018 (UFPR, 2025a).

A UFPR conta com 528 mil metros quadrados de área construída em todo o Paraná, com sua estrutura distribuída em 6 cidades do Estado (UFPR, 2025d):

- **Curitiba:** *Campus* Prédio Histórico; *Campus* Reitoria; *Campus* Rebouças; *Campus* Batel; *Campus* Juvevê; *Campus* Cabral; *Campus* Jardim Botânico; *Campus* Centro Politécnico; Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT); Setor de Ciências da Saúde; Complexo Hospital de Clínicas; Maternidade Victor Ferreira do Amaral; Centro da Visão;
- **Pontal do Paraná:** Centro de Estudos do Mar (CEM);
- **Matinhos:** *Campus* UFPR Litoral;

- **Palotina:** *Campus* UFPR Palotina;
- **Jandaia do Sul:** *Campus* Avançado de Jandaia do Sul;
- **Toledo:** *Campus* Toledo.

Atualmente, mais de 27.500 estudantes estão matriculados nos 122 cursos de graduação – somando todos os *campi* – da Universidade Federal do Paraná. São ofertados pela Instituição, também, 130 cursos de especialização, com quase 6 mil alunos matriculados, e 90 programas de Pós-Graduação, com o registro de mais de 6.500 matrículas, somando-se os estudantes de mestrado e doutorado. O quadro de servidores efetivos da UFPR conta com cerca de 3.200 técnicos administrativos e 2.700 docentes (UFPR, 2025b).

5.2 FORMAÇÃO DO BANCO DE DADOS

Apresenta-se, a partir de agora, a metodologia utilizada para a análise dos dados levantados para a realização do estudo. São descritos os procedimentos adotados para o tratamento, organização e interpretação das informações obtidas nos bancos de dados da UFPR, bem como os métodos empregados para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados. A definição dessa metodologia é essencial para assegurar que a análise dos dados ocorra de forma coerente e alinhada aos objetivos propostos, permitindo maior exatidão na compreensão do fenômeno investigado.

Conforme já mencionado na introdução desta dissertação, o ano de 2014 foi escolhido como base para o início da análise porque, desde aquele ano até 2024 (ano limite do estudo), os alunos ingressantes naquele ano teriam a possibilidade de já haverem concluído seus respectivos cursos, quaisquer que fossem eles, uma vez que entre estes anos transcorreu tempo suficiente para a integralização de todos os cursos de graduação da UFPR. Além disso percebeu-se que, quanto mais antigos os registros do SIE, maior era a variedade de formas de ingresso e evasão registradas, cuja definição e lógica de lançamento eram de difícil caracterização e interpretação.

As informações acadêmicas dos estudantes da UFPR foram extraídas do Sistema de Informações para o Ensino (SIE)²⁰, versão 2.6.0. Foram utilizados os

²⁰ O Sistema de Informações para o Ensino (SIE) era a plataforma de gerenciamento acadêmico da Universidade Federal do Paraná utilizada para gestão de informações de alunos e professores, até o ano de 2020, sendo, no mesmo ano, substituída pelo Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

dados do Relatório SIE nº 11.02.04.99.42 (Alunos por nível de curso e forma de evasão), gerado no dia 26 de março de 2024. Tal relatório apresenta informações gerais sobre os estudantes, tanto de cunho pessoal quanto acadêmico.

Como no relatório extraído do SIE não constavam informações mais detalhadas sobre os discentes, a respeito de seus percursos acadêmicos enquanto estudantes da Universidade, foram solicitados, através de *e-mail* direcionado à Coordenadoria de Software e Gestão de Dados – CSGD, vinculada à Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFPR – AGTIC, dados extraídos diretamente do banco institucional que pudessem complementar os já obtidos, a fim de viabilizar o estudo longitudinal.

Assim, acatado o pedido pela Coordenadoria, foram recebidos três arquivos via *e-mail* como resposta à solicitação realizada. No primeiro deles, foi possível obter o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) dos estudantes. No segundo, constavam dados a respeito das cotas para a entrada na Universidade, revelando se o discente ingressou através da concorrência geral ou por algum dos sistemas de cotas oferecidos à época. Já o terceiro arquivo continha as disciplinas cursadas a cada semestre, até 2020, pelos estudantes ingressos em 2014 na UFPR.

Por meio do campo ID_PESSOA, presente tanto no arquivo com as informações extraídas do SIE quanto na base de dados fornecida pela AGTIC, foi possível a união de ambas as fontes de dados, formado um banco único para possibilitar as análises propostas.

O arquivo com o banco de dados unificado contém os campos conforme o descrito no quadro a seguir, onde cada variável corresponde a uma coluna do banco:

(SIGA). Atualmente, o SIE é manipulado apenas para a geração de relatórios cujas informações sejam anteriores a 2020. A implantação do SIGA, em substituição ao SIE, trouxe como principal vantagem a de oferecer, em um sistema só, um banco de dados integrado com todas as informações de ensino, pesquisa e extensão da universidade, mostrando-se mais moderno e operando com tecnologia *web*, podendo ser acessado por meio da *internet*, ao contrário do antigo sistema, que precisava ser instalado nos computadores (UFPR, 2020).

QUADRO 3 – DESCRIÇÃO, TIPO E FONTE DE ORIGEM DAS VARIÁVEIS PRESENTES NO BANCO DE DADOS UNIFICADO

VARIÁVEL	DESCRIÇÃO	TIPO	FONTE
ID_PESSOA	Código identificador do estudante	Qualitativa nominal	SIE/AGTIC
ID_CURSO_ALUNO	Código que vincula o estudante a seu respectivo curso de graduação	Qualitativa nominal	AGTIC
SEXO	Sexo do estudante	Qualitativa nominal	SIE
NASCIMENTO	Data de nascimento do estudante	Qualitativa ordinal	SIE
IDADE_INGRESSO	Idade do estudante em 2014	Quantitativa discreta	Calculado pelo autor com base na data de nascimento
IDADE_SAÍDA	Idade do estudante na saída da UFPR	Quantitativa discreta	Calculado pelo autor com base na data de nascimento
COD_CURSO	Código do curso de graduação	Qualitativa nominal	SIE
CURSO	Nome do curso de graduação	Qualitativa nominal	SIE
SETOR	Setor da UFPR que o curso faz parte	Qualitativa nominal	SIE
FORMA_INGRESSO	Meio pelo qual o estudante ingressou na UFPR	Qualitativa nominal	SIE
FORMA_SAÍDA_ATE_2019	Forma pela qual o estudante saiu da Universidade, até o ano limite de 2019	Qualitativa nominal	SIE
FORMA_SAÍDA_ATE_2024	Forma pela qual o estudante saiu da Universidade, até o ano limite de 2024	Qualitativa nominal	AGTIC
ANO_SAÍDA	Ano em que ocorreu a saída da UFPR	Qualitativa ordinal	SIE/AGTIC
COTA	Indica se o estudante ingressou na UFPR por concorrência geral ou por cota	Qualitativa nominal	SIE
IRA	Índice de Rendimento Acumulado	Quantitativa contínua	AGTIC
DISCIPLINA_CARGA_HORÁRIA	Carga horária da disciplina	Quantitativa discreta	AGTIC
DISCIPLINA_FALTAS	Número de faltas na disciplina	Quantitativa discreta	AGTIC
DISCIPLINA_NOTA	Nota obtida na disciplina	Quantitativa contínua	AGTIC
DISCIPLINA_SITUAÇÃO	Situação final na disciplina	Qualitativa nominal	AGTIC

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020) e AGTIC (2014 a 2024).

Em relação aos tipos de dados, presentes na terceira coluna da tabela, estes podem assumir naturezas distintas, o que influencia diretamente na forma como são tratados e analisados. De modo geral, os dados se dividem em quantitativos e

qualitativos, categorias que se diferenciam pelo tipo de informação que expressam e pelos métodos estatísticos ou interpretativos presentes na sua análise.

Conforme Triola (2008), os dados quantitativos expressam-se por números que representam contagens ou medidas. Podem ser classificados em discretos, representados por números inteiros, com valores possíveis finitos, ou contínuos, com valores possíveis infinitos, que correspondem a alguma escala contínua, com números não inteiros. Já os dados qualitativos são os que podem ser separados em diferentes categorias, as quais se diferenciam por alguma característica não-numérica. Classificam-se em nominais, quando não é possível ordená-los e os dados equivalem a nomes, rótulos ou categorias, e ordinais, nos quais é possível estabelecer um arranjo dos dados com algum tipo de ordem (escala, hierarquia).

Para a composição da coorte de análise, foram definidos os seguintes critérios: 1. matrícula de ingresso na UFPR; 2. matrícula em curso de graduação; 3. ingresso no ano de 2014. Inicialmente as informações sobre a coorte foram selecionadas a partir do SIE, conforme descrito acima. Posteriormente, foram identificadas as situações dos estudantes a fim de avaliar se cumpriam de fato os critérios, como as exposições que seguem.

5.2.1 Descrição e análise do registro de formas de ingresso pela UFPR

Considerando todas as formas de ingresso constantes na coluna FORMA_INGRESSO do arquivo de dados, sem a realização, ainda, de qualquer tipo de filtro na referida coluna, percebeu-se a existência de 23 diferentes tipos de formas de ingresso registradas no relatório.

A Resolução 37/97 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFPR prevê algumas das formas de ingresso de estudantes na Universidade Federal do Paraná, sendo que determinados termos foram revogados ou alterados pela Resolução 99/09-CEPE. Outros meios de acesso, especialmente aqueles referentes a transferências de outras instituições para a UFPR, e também os ingressos ocorridos por meio de convênios, dentre outros, são descritos na página da Universidade na *Internet*. As formas de ingresso constantes no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) em 2014 eram:

- **Concurso Vestibular:** processo de seleção e admissão para o ingresso de alunos nas vagas iniciais dos cursos de graduação da UFPR (Art. 8 da Resolução 37/97);
- **Convênio PEC-G (Programa de Estudante-Convênio de Graduação):** a UFPR aceitará estudantes estrangeiros encaminhados pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil nos termos dos convênios culturais vigentes e do Protocolo que disciplina o Programa (Art. 10 da Resolução 37/97). O estudante enquadrado neste convênio poderá adquirir os mesmos direitos acadêmicos dos demais alunos regulares, desde que tenha obtido residência temporária ou permanente em território brasileiro e tenha sido aprovado em processo de seleção e admissão (concurso vestibular) da UFPR (Art. 12 da Resolução 37/97);
- **Complementação de estudos:** destinada a graduado em qualquer instituição de educação superior, que possua diploma devidamente registrado e que deseje outra habilitação no curso em que colou grau (inciso VII do Art. 7 da Resolução 99/09). Trata-se de uma modalidade do PROVAR para indivíduos já formados;
- **Aproveitamento de curso superior:** destinada a graduado em qualquer instituição de educação superior, que possua diploma devidamente registrado e que deseje outro curso superior da UFPR (inciso VIII do Art. 7 da Resolução 99/09). Também se trata de uma modalidade do PROVAR para indivíduos já formados;
- **Transferência:** destinada à transferência para a UFPR de aluno com registro acadêmico ativo em outra instituição de educação superior ou educação profissional, nacional ou estrangeira (inciso V do Art. 7 da Resolução 99/09);
- **Reopção de curso:** aluno que optou por mudar de curso dentro da UFPR (inciso IV do Art. 7 da Resolução 99/09). Essa forma de ingresso registra a entrada no novo curso;
- **Mudança de turno:** aluno que optou pela mudança de turno no mesmo curso (inciso I do Art. 7 da Resolução 99/09). Essa forma de ingresso registra a entrada no novo turno;
- **Mudança de habilitação:** aluno que optou por mudar de habilitação no mesmo curso, sendo necessária a discriminação de vagas no processo seletivo (vestibular) da UFPR (inciso II do Art. 7 da Resolução 99/09). Essa forma de ingresso registra a entrada na nova habilitação;

- **Reintegração de ex-aluno:** destinada a ex-aluno da UFPR com desejo de retornar para o curso em que estava matriculado quando do cancelamento de seu registro acadêmico (inciso VI do Art. 7 da Resolução 99/09);
- **Permanência:** estudante que concluiu algum curso de graduação no qual exista mais de uma habilitação, podendo permanecer na UFPR para obtenção da outra habilitação no mesmo curso, cabendo apenas uma colação de grau, a qual deverá ocorrer necessariamente ao término da primeira habilitação (Art. 120 da Resolução 37/97);
- **Disciplina Isolada:** permitida exclusivamente a pessoas não integrantes do corpo discente regular da UFPR, portadoras, no mínimo, de certificados de conclusão do ensino médio, sem exigência de classificação em processo de seleção e admissão (concurso vestibular), para complementação e/ou atualização de conhecimentos (Art. 26 da Resolução 37/97);
- **Processo Seletivo/ENEM :** vagas preenchidas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), com base na média da nota do candidato no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (site UFPR);
- **Mobilidade acadêmica:** estudantes provenientes de um programa de intercâmbio realizado entre a UFPR e as demais IFES do Brasil, com vínculo temporário por um período de 01 ou 02 semestres;
- **Transferência Ex-Ofício:** solicitada por servidores públicos civis ou militares, estaduais ou federais, ou seus respectivos dependentes, que sejam transferidos *ex-officio* para a cidade de Curitiba-PR e que estejam vinculados a uma Instituição pública de educação superior (site UFPR).
- **Convênio AUGM:** Associação das Universidades do Grupo Montevideu - consiste em um Programa de Mobilidade Estudantil, Docente e de Pesquisa no âmbito do Mercosul. Ao todo são 28 as universidades participantes, do Brasil, Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Bolívia (site UFPR);
- **Dupla diplomação:** estudante obtém dois diplomas de instituições parceiras, um na UFPR e outro em uma universidade estrangeira, após cumprir um programa acadêmico específico;
- **Vestibular indígena:** estudantes classificados no Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, exclusivamente aos integrantes indígenas das comunidades tradicionais do Estado (site UFPR);

- **Ingresso refugiado:** estudantes aprovados no Processo Seletivo de Ingresso e Reingresso para pessoas Migrantes Refugiadas da UFPR. São pessoas migrantes refugiadas, solicitantes de refúgios e portadoras de visto de acolhida humanitária, podendo ter ou não iniciado cursos superiores em instituições de ensino no estrangeiro;
- **Provar/vestibular:** candidato aprovado e classificado no processo seletivo (vestibular) da UFPR, realizado no mesmo ano da verificação das vagas remanescentes, cujo registro acadêmico deverá ocorrer como complementação das vagas destinadas ao referido processo seletivo do curso que as originou (inciso IX do Art. 7 da Resolução 99/09);
- **Convênio:** o ingresso do estudante ocorreu via convênio, mas não há registros complementares sobre sua natureza ou especificidades;
- **Decisão administrativa:** situação excepcional em que o estudante é admitido por decisão da UFPR, com base em um processo administrativo interno;
- **Decisão judicial:** ingressantes através do cumprimento de decisão judicial.
- **Vestibular judicial:** casos em que uma decisão judicial relativa ao processo seletivo ordena a admissão do estudante, mediante processo.

Reveladas e conceituadas todas as formas de ingresso constantes no banco de dados, é possível observar uma grande variedade de atributos no registro das entradas dos estudantes na UFPR. Por isso, diante de tamanha pluralidade, fez-se necessário o exame das definições apresentadas, selecionando os casos aptos a compor as análises propostas por este estudo.

De início, é admitido desconsiderar os registros efetuados como “disciplina isolada”, pois estes casos se referem a pessoas não integrantes do corpo discente regular da UFPR, em busca de complementação ou atualização de seus conhecimentos. Os registros de “mobilidade acadêmica”, referentes aos estudantes de programas de intercâmbio entre a UFPR e demais IFES do Brasil, com vínculo temporário de no máximo 02 semestres, também foram desconsiderados para fins de análise.

Os casos de “mudança de habilitação”, “mudança de turno” e “reopção” fazem referência à entrada dos indivíduos que já eram estudantes da UFPR em outra habilitação, turno ou curso da Universidade. Essas formas de ingresso, referem-se, na verdade, a casos de mobilidade dentro da própria Instituição, em que os discentes

optaram pela mudança do curso, alteraram o turno ou habilitação da graduação na qual estavam matriculados. Apesar da importância da análise destes casos, ao mantê-los no banco de dados observou-se, na maioria dos casos, a ocorrência de registro duplo de ingresso para o mesmo estudante, dentro do mesmo ano, justificando a exclusão desses casos no estudo. Como as formas “mudança de habilitação”, “mudança de turno” e “reopção”, além de formas de entrada, são também formas de saída, de acordo com os registros do SIE, a situação desses casos será melhor esclarecida na análise dos registros das formas de saída, na seção a seguir.

O Quadro 4, em seguida, apresenta as formas de ingresso que foram consideradas no estudo longitudinal, assim como as que não serão, baseado nos motivos anteriormente elencados.

QUADRO 4 – DIVISÃO DAS FORMAS DE INGRESSO, NO ANO DE 2014, DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UFPR, PARA FINS DO ESTUDO LONGITUDINAL

	FORMA DE INGRESSO – SIE
FORMAS DE INGRESSO CONSIDERADAS	Aproveitamento Curso Superior Complementação de Estudos Convênio Convênio AUGM Convênio Pec-G Decisão Administrativa Decisão Judicial Dupla Diplomação Ingresso Refugiado Permanência Processo Seletivo/ENEM Provar/Vestibular Reintegração Transferência Ex-Ofício Transferência Provar Vestibular Vestibular Indígena Vestibular Judicial
FORMAS DE INGRESSO DESCONSIDERADAS	Disciplina Isolada Mobilidade Acadêmica Mudança de Turno Mudança Habilitação Interna Reopção

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020).

Realizado o exame das formas de ingresso, é necessário avaliar ainda as formas de evasão elencadas no banco, a fim de identificar possíveis casos passíveis de exclusão. A seção a seguir trata dessa análise.

5.2.2 Descrição e análise do registro de formas de evasão pela UFPR

Os estudantes ingressos em 2014 concluíram o curso, solicitaram transferência ou romperam seu vínculo com a UFPR sob as mais diversas formas, constando 22 diferentes variações na coluna FORMA_SAÍDA do relatório, pormenorizadas em seguida. Como veremos adiante, nem todas as formas de saída listadas na referida coluna podem ser consideradas de fato como evasão, embora sejam assim identificadas no Sistema de Informações para o Ensino (SIE) adotado pela UFPR.

Optou-se, num primeiro momento, por elencar todas as formas compiladas no sistema de registro acadêmico, com vistas a demonstrar a configuração inicial do arquivo de dados e a complexidade de interpretação diante das várias formas de ingresso e de saída registradas, sendo que o exame das informações que irão compor as análises subsequentes constitui uma das fases da elaboração desta dissertação.

Dito isto, as 22 formas de saída dos estudantes ingressos no ano de 2014, de acordo com o sistema acadêmico da UFPR, foram:

- **Abandono:** O discente não efetua a matrícula na coordenação de curso, esgotados os prazos previstos ou efetua cancelamento de disciplina(s) que implique zerar sua carga horária semanal, em qualquer dos semestres letivos, independentemente do regime do curso (anual, semestral ou misto) ao qual esteja vinculado. O estudante evade do curso sem comunicar a instituição, sendo que esse abandono só é percebido no semestre/ano seguinte, quando da ausência de matrícula pelo estudante;
- **Cancelamento a pedido calouro:** Antes de transcorridos 25% das aulas, ocorre a solicitação de cancelamento do curso. Nesses casos essa vaga ainda pode ser aproveitada em uma possível chamada complementar do vestibular ou no Sistema de Seleção Unificada – SISU;
- **Cancelamento Administrativo:** Aluno integralizado (concluiu os créditos) que não colou grau nos sistemas de gestão acadêmica.

- **Cancelamento Judicial:** Casos em que uma decisão judicial, mediante processo, ordena o desligamento do estudante;
- **Cancelamento Pedido:** É aquele solicitado pelo estudante, transcorridos mais de 25% das aulas do período. A vaga do cancelamento a pedido pode vir a ser ocupada pelo Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes – PROVAR;
- **Decisão Administrativa:** Estudante com registro acadêmico é cancelado por decisão da UFPR. Situação excepcional, acompanhada de um processo no Sistema Eletrônico de Informações (SEI);
- **Descumprimento do Edital:** Essa saída ocorre devido a problemas vinculados à apresentação dos documentos exigidos para o registro acadêmico;
- **Desistência:** Estudante aprovado no SISU, isto é, o mesmo possuía um GRR no sistema, mas não realizou o registro acadêmico. A partir de 2016 não ocorre mais a atribuição automática do código de identificação do aluno (GRR) para o estudante selecionado pelo SISU, acabando assim essa forma de saída;
- **Desistência PROVAR:** Indica o estudante que participou de qualquer uma das modalidades do processo, recebeu um GRR no sistema e não realizou o registro acadêmico;
- **Desistência Vestibular:** O estudante foi aprovado no processo seletivo da UFPR, adquiriu um GRR atribuído pelo sistema, mas não realizou o registro acadêmico;
- **Falecimento:** Situação em que ocorre o falecimento do estudante durante o período do curso de graduação;
- **Formatura:** O discente obteve êxito na conclusão do seu curso de graduação;
- **Jubilamento:** Segundo o art. 117 da Resolução 37/97, a integralização curricular deverá ser feita dentro do prazo máximo estabelecido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão no currículo pleno de cada curso. O jubramento é o desligamento de estudantes que ultrapassaram o prazo máximo de integralização curricular de seu curso de graduação;
- **Mudança Campus:** O estudante muda de *campus* da UFPR, no mesmo curso;
- **Mudança Habilitação Interna:** Nesse caso, o estudante muda de habilitação no mesmo curso;
- **Mudança Turno:** O estudante muda de turno no mesmo curso;

- **Não Confirmação Vaga:** O candidato era aprovado no vestibular, fazia o registro acadêmico, apresentava toda a documentação corretamente, porém em um dos três primeiros dias de aula não comparecia na coordenação do seu curso para confirmar a matrícula na UFPR;
- **Novo Vestibular:** O aluno fez o processo seletivo para outro curso de graduação na Universidade e foi aprovado, optando pelo novo curso;
- **Reopção:** Estudante muda para um curso afim ao curso de origem;
- **Sem evasão:** Situação dos discentes que ainda estão cursando a graduação, ou seja, ainda não evadiram nem concluíram o curso;
- **Término Registro Temporário:** De acordo com o Art. 25 da Resolução 37/97 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), pessoas não integrantes do corpo discente regular da UFPR poderão cursar disciplinas, seja através da matrícula em disciplinas isoladas, seja amparados por convênios interinstitucionais assinados por IFES com a UFPR. O fim dessa situação provisória caracteriza o término de registro temporário;
- **Transferência Externa:** Transferência para outras Instituições de Ensino Superior de aluno regularmente matriculado em curso de graduação ou de aluno com matrícula trancada, desde que não esteja, no âmbito da UFPR, respondendo a processo de sindicância/inquérito ou cumprindo penalidade disciplinar.

Pela simples leitura das definições apresentadas, é possível perceber que algumas das formas de saída registradas não são de fato evasão. Nota-se que existem casos com a opção “sem evasão”, que se refere aos estudantes que ainda estão cursando a graduação, e “formatura”, que representa os discentes que concluíram seus cursos, não devendo ser intituladas como evasão, justificando, simultaneamente com outros casos, a necessidade de tratamento e adequação do banco de dados para a posterior análise.

No arquivo do banco de dados, notou-se que existiam as formas de saída “cancelamento pedido” e “cancelamento a pedido”, que na verdade referem-se à mesma situação, sendo que para as análises posteriores, as ocorrências dessas duas variações foram somadas, e referenciadas como “cancelamento pedido”. O mesmo ocorreu também com a “reopção” e “reopção de curso”, as quais depois de reunidas passaram a ser apenas “reopção”.

Procedendo a análise dos registros em relação às formas de saída, de modo a estabelecer quais delas integram ou não o acompanhamento longitudinal, nota-se a existência de casos em que ocorreu a desistência da vaga na UFPR antes mesmo da efetivação da matrícula como calouro. Assim, o estudante adquiriu o direito a uma vaga na UFPR, inclusive com a atribuição de um código de identificação no sistema, o GRR, mas não chegou, efetivamente, a ingressar e cursar, sendo pela não realização do registro acadêmico, não cumprimento de alguma exigência prevista em edital ou por não efetivar a confirmação da sua matrícula em um dos três primeiros dias letivos, conforme as definições apresentadas anteriormente. Portanto, tais registros foram desconsiderados, a saber:

- desistência;
- desistência PROVAR;
- desistência Vestibular;
- descumprimento do Edital;
- não confirmação de vaga;
- término de registro temporário.

Em relação às situações de “término de registro temporário”, por ser o lançamento de uma situação temporária, que se refere a estudantes inscritos em disciplinas isoladas, esses casos não foram considerados como forma de evasão, ao configurar-se como uma circunstância previamente ajustada, referente a pessoas não integrantes do corpo discente regular da UFPR.

Para este estudo, também foram ignorados os casos de falecimento de estudantes, ocorridos durante o percurso na graduação, com base no disposto no documento intitulado Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o qual preceitua que não se pode atribuir como insucesso a interrupção dos estudos em decorrência de falecimento do discente, visto se tratar de um caso fortuito, sem haver intenção do indivíduo em interromper o curso (INEP, 2017).

Os casos de saída de curso em função da continuidade do estudante na Universidade, em outra graduação, requereu uma análise com maior grau de profundidade, visto que, quando mantidas essas formas de saída no banco de dados, muitos estudantes apresentavam mais de um registro de entrada no ano de 2014.

Apesar do exame minucioso dos casos, não foi possível chegar a uma explicação que fundamentasse a totalidade dessas ocorrências. O que pôde ser percebido, na grande maioria dos casos é que, quando o estudante mudava de curso, turno, habilitação ou *campus*, independentemente do ano de saída do antigo curso, o ano de ingresso da nova graduação era registrado com o mesmo ano de ingresso do curso anterior, nesses casos, 2014. Dessa forma, o referido ano era lançado como o de ingresso de ambos os cursos, o anterior e o atual, gerando tanto a duplicidade de entrada no ano, como a de percurso em disciplinas. Assim, para eliminar as ocorrências de duplo registro de ingresso em 2014, foi necessário excluir os casos de saída de curso das análises.

Para exemplificar o anteriormente exposto, tomou-se o caso de uma estudante que ingressou na UFPR no curso 70L – Direito/Habilitação em Direito do Estado/Diurno, no ano de 2014. Em 2017, ao mudar de habilitação, para o curso 70M – Direito/Habilitação em Direito das Relações Sociais/Diurno, o registro dessa nova habilitação também constava como sendo 2014 o ano de ingresso, fazendo com que a discente em questão apresentasse dois registros de entrada em 2014, apesar de ter mudado apenas a habilitação da graduação.

Embora possa haver uma explicação técnica para esses casos, que o estudo em questão não foi capaz de alcançar, o fato de haver situações de registros que não seguissem a lógica descrita acima não conduz a uma interpretação unânime das ocorrências, fazendo com que os casos cujas formas de saída se referiam à saída de curso fossem excluídas do banco de dados deste estudo, visto ocasionarem registros de ingresso e de percurso nas disciplinas em duplicidade:

- novo vestibular;
- mudança de turno;
- mudança de habilitação interna;
- mudança de *campus*;
- reopção.

Nesses casos, registra-se que houve uma impossibilidade técnica de compatibilidade entre os dados, o que levou o pesquisador a recorrer à decisão de excluir tais informações. Compreende-se que essa exclusão pode ter impacto sobre o objetivo da análise longitudinal, ao retirar percursos que permitam reconhecer os resultados das trajetórias de estudantes que optaram por alguma forma de mudança

do curso de graduação. Considera-se que outros estudos podem reconsiderar esse procedimento e manter os casos excluídos neste desenho. Registra-se que tais situações não foram compreendidas como forma de evasão, uma vez que os estudantes permaneceram na Universidade, ainda que a instituição registre esses movimentos como “evasão de curso”.

Estabelecidas as formas de saída registradas no SIE e não contempladas no estudo, trata-se agora de definir as formas de evasão que foram consideradas para a análise, onde o acadêmico desenvolveu uma trajetória dentro da Universidade antes de evadir. São elas:

- abandono;
- cancelamento a pedido;
- cancelamento a pedido do calouro;
- cancelamento administrativo;
- cancelamento judicial;
- decisão administrativa;
- jubramento;
- transferência externa.

O objetivo deste estudo é compreender como aspectos das trajetórias acadêmicas dos estudantes de graduação podem estar associados à evasão, o que exige uma análise articulada entre os percursos e os resultados que levam à evasão, transferências, mudanças de cursos, formatura e outros caminhos possíveis. Para compreender se há relação entre características das trajetórias e evasão é preciso comparar as mesmas características com outros desfechos. Tais análises são relevantes sobretudo porque a evasão não é uma situação isolada de outros fatores, ao contrário, é multidimensional e multifacetada, como já analisado nos capítulos anteriores desta dissertação. Assim, os discentes ingressos em 2014 que chegaram até a formatura, assim como os estudantes que ainda estavam cursando suas graduações até 2024²¹, além daqueles que tiveram registro de saída, foram considerados para as análises, visto ser importante investigar as características das trajetórias que levaram à conclusão do curso (formatura) e à permanência na UFPR, mesmo transcorridos 10 anos desde o ingresso.

²¹ Com exceção de estudantes que permaneceram ou não na Universidade, mas passaram por reopção de curso, mudança de habilitação ou de turno, que foram retirados da análise, conforme já explicitado anteriormente.

Com base no exposto, no Quadro 5, são exibidas, separadamente, as formas de saída que foram consideradas no estudo longitudinal, assim como as excluídas, pelos motivos anteriormente descritos.

QUADRO 5 – DIVISÃO DAS FORMAS DE SAÍDA DOS ESTUDANTES INGRESSOS EM 2014 NA UFPR, PARA FINS DO ESTUDO LONGITUDINAL

 Formas consideradas	 Formas não consideradas	FORMA DE SAÍDA - SIE
SAÍDA INSTITUCIONAL		Abandono Cancelamento a pedido Cancelamento a pedido do calouro Cancelamento administrativo Cancelamento judicial Decisão administrativa Jubilamento Transferência externa
OUTROS CASOS CONSIDERADOS		Formatura Sem evasão
NÃO CONSIDERADOS COMO SAÍDA POR NÃO HAVER INGRESSO CONFIRMADO		Descumprimento Edital Desistência PROVAR Desistência Desistência Vestibular Não Confirmação Vaga Término Registro Temporário
OUTROS CASOS NÃO CONSIDERADOS		Falecimento
SAÍDA DE CURSO* (DUPLICAÇÃO DE CASOS)		Novo vestibular Mudança de turno Mudança Habilitação Interna Mudança Campus Reopção

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020).

NOTA: *Saídas de curso, como reopção, mudança de turno, habilitação e campus ou realização de novo vestibular não são consideradas formas de evasão, mas formas de mobilidade na Universidade. Registra-se que não foi possível manter esses casos na análise realizada.

5.3 CATEGORIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS APÓS O TRATAMENTO DOS DADOS E CARACTERIZAÇÃO DA COORTE DA PESQUISA

Após a análise das formas de ingresso e de saída dos estudantes, e a exclusão, no banco de dados, dos casos não enquadrados no estudo, observou-se que, ao se colocarem os registros dos discentes em ordem crescente, com base no contido na coluna ID_PESSOA, que é o código identificador do estudante, havia,

ainda, 17 alunos com o registro duplicado, constando dois ingressos no ano de 2014. Diante disso, optou-se pela exclusão das linhas que possuíam menos informações a respeito da trajetória acadêmica dos discentes, especialmente com relação às disciplinas cursadas, notas e faltas.

Assim, a tabela 4 apresenta um resumo das análises realizadas no tratamento do banco de dados, até alcançar o número final de casos que integraram a análise longitudinal.

TABELA 4 – RESUMO DAS ANÁLISES REALIZADAS NO TRATAMENTO DO BANCO DE DADOS DA PESQUISA

NÚMERO INICIAL DE REGISTROS				10.518
REGISTROS DE SAÍDA EXCLUÍDOS	DESISTÊNCIA OU NÃO CONFIRMAÇÃO DE MATRÍCULA	Descumprimento Edital	32	2.963
		Desistência	1.871	
		Desistência PROVAR	28	
		Desistência Vestibular	751	
		Não confirmação vaga	281	
	REGISTRO TEMPORÁRIO	Término Registro Temporário	973	973
	SAÍDA DE CURSO	Mudança Campus	3	649
		Mudança Habilitação Interna	258	
		Mudança Turno	67	
		Novo Vestibular	114	
Reopção		207		
OUTRAS FORMAS	Falecimento	3	3	
DUPLICIDADES	CASOS DUPLICADOS	2 registros de ingresso em 2014	17	17
REGISTROS DE ENTRADA EXCLUÍDOS	FORMAS DE INGRESSO NÃO CONSIDERADAS	Disciplina Isolada	3	264
		Mobilidade Acadêmica	2	
		Mudança de Turno	72	
		Mudança Habilitação Interna	7	
		Reopção	180	
NÚMERO FINAL DE REGISTROS				5.649

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020).

Depreende-se, através do contido na tabela, que houve a exclusão de 4.869 registros, o que representa 46,3% em relação ao número inicial de registros, restando 5.649 (53,7%) para compor as análises subseqüentes. As desistências ou não confirmações de matrícula – 28,2% do total inicial – correspondem a um número razoável de casos (2.963), em que, na ausência de uma análise minuciosa, as informações levantadas no sistema acadêmico podem induzir à obtenção de um

quantitativo de saídas distante da realidade, visto nesses casos, em específico, o indivíduo sequer ter iniciado uma trajetória acadêmica na Universidade.

Registra-se, ainda, para efeito de detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados, que as situações de reopção de curso, realização de novo vestibular, mudança de turno, habilitação ou campus são ações características de trajetórias acadêmicas impulsionadas por múltiplas situações individuais, institucionais ou de contexto social que não seria possível reconhecer neste estudo com o tipo de dado aos quais foi possível ter acesso. De toda forma, esses movimentos não são considerados evasão ou novas entradas, trata-se de mobilidade dos estudantes na universidade, com alterações nas trajetórias que podem (ou não) ter impactos sobre os percursos posteriores. Como não foi possível permanecer com esses dados na análise, não será possível observar se estas mudanças estão relacionadas à evasão.

Para facilitar a análise das informações, as variáveis que possuíam ainda formas diversas, mesmo após a limpeza dos dados, foram reunidas em grupos, de acordo com as características de cada forma. Assim, foram categorizados os dados contidos nas colunas FORMA_INGRESSO, FORMA_SAÍDA_ATE_2019, FORMA_SAÍDA_ATE_2024, CURSO, COTA e DISCIPLINA_SITUAÇÃO, conforme as explicações que seguem.

Em relação às formas de ingresso, o agrupamento foi realizado conforme o contido na Tabela 5, abaixo:

TABELA 5 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE INGRESSANTES NA UFPR NO ANO DE 2014, E NA NOVA CATEGORIZAÇÃO, APÓS O TRATAMENTO DOS DADOS.

AGRUPAMENTO	FORMA DE INGRESSO	Nº CASOS	Nº TOTAL CASOS	%
VESTIBULAR	Vestibular	4.120	4.130	73,1%
	Vestibular Indígena	8		
	Vestibular Judicial	2		
SISU	Processo Seletivo/ENEM	865	865	15,3%
PROVAR	Provar/Vestibular	188	304	5,4%
	Transferência Provar	79		
	Reintegração	37		
PERMANÊNCIA	Permanência	117	268	4,7%
	Aproveitamento Curso Superior	112		
	Complementação de Estudos	39		
OUTROS	Convênio	25	82	1,5%
	Transferência Ex-Ofício	23		
	Decisão Judicial	15		

Decisão Administrativa	10		
Convênio Pec-G	9		
TOTAL	5.649	5.649	

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020).

As formas de ingresso que faziam referência ao processo seletivo do vestibular foram agrupadas em uma única categoria. Da mesma forma, os ingressos pelo processo de ocupação de vagas remanescentes da UFPR (PROVAR)²² também foram unidos. O agrupamento “Permanência” se refere às entradas de estudantes que já possuíam curso superior²³, ingressando ou permanecendo na UFPR para complementar os estudos, seja para a obtenção de uma nova habilitação ou realização de uma nova graduação. As entradas pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU, permaneceram em grupo distinto, apenas com a alteração do nome, de Processo Seletivo/ENEM para SISU. Por fim, as formas de ingresso que não se enquadravam nos agrupamentos anteriores foram reunidas na categoria “Outros”.

Para a análise das situações de saída ou permanência na Universidade, as categorias utilizadas pela administração da instituição foram reagrupadas conforme a indicação do quadro 6. Algumas formas de registro, por suas características distintas, não foram agrupadas mesmo apresentando poucos casos, como as situações de transferência e jubramento.

QUADRO 6 – AGRUPAMENTO DAS FORMAS DE SAÍDA DA COORTE DA PESQUISA, APÓS A ADEQUAÇÃO DO BANCO DE DADOS.

AGRUPAMENTO	FORMA DE SAÍDA
FORMATURA	Formatura
ABANDONO	Abandono
CANCELAMENTO	Cancelamento pedido Cancelamento pedido calouro Cancelamento Judicial Cancelamento Administrativo Decisão Administrativa
ATIVOS	Sem evasão

²² O Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes, mais conhecido pela sigla PROVAR, foi criado em 2003, com o objetivo de preencher vagas ociosas na UFPR. Cada curso faz um levantamento anual das vagas remanescentes, que são reunidas em um relatório submetido à homologação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Uma vez aprovado o relatório, a UFPR publica um edital com as etapas do PROVAR (UFPR, 2025e).

²³ Apesar dos casos de “Aproveitamento de curso superior” e “Complementação de Estudos” serem formas de ingresso vinculadas ao PROVAR, optou-se pelo agrupamento das mesmas na categoria “Permanência”, visto se tratarem de casos de estudantes que já haviam concluído um curso de graduação.

TRANSFERÊNCIA	Transferência Externa
JUBILAMENTO	Jubilamento
TOTAL	

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020).

Ainda com respeito às formas de saída, há duas variáveis que trazem esta informação, conforme exposto anteriormente, no Quadro 3. A primeira, com dados extraídos do SIE e cuja denominação é FORMA_SAÍDA_ATÉ_2019, revela a forma pela qual o estudante saiu da Universidade, ou nela permaneceu (nos casos da forma “sem evasão”) até o ano limite de 2019. A segunda variável, chamada FORMA_SAÍDA_ATÉ_2024, originada dos dados fornecidos pela AGTIC, também informa o modo pelo qual o discente encerrou seu vínculo com a UFPR, considerando, porém, o ano limite de 2024.

O conteúdo da Tabela 6, a seguir, promove a comparação, em termos numéricos, entre as duas variáveis.

TABELA 6 – COMPARATIVO DOS CASOS DA COORTE DA PESQUISA, EM RELAÇÃO AO NÚMERO DE OCORRÊNCIAS, ENTRE AS FORMAS DE SAÍDA ATÉ O ANO DE 2019 E 2024, APÓS A ADEQUAÇÃO DO BANCO DE DADOS.

FORMA DE SAÍDA	Nº CASOS ATÉ 2019	Nº CASOS ATÉ 2024	DISTRIBUIÇÃO % EM 2024
Formatura	2.668	3.282	58,1%
Abandono	1.699	1.857	32,9%
Cancelamentos	409	438	7,8%
Transferência	17	18	0,3%
Jubilamento	3	8	0,1%
Sem evasão	853	46	0,8%
TOTAL	5.649	5.649	100%

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020) e AGTIC (2014 a 2024).

É possível perceber, através do exposto, que algumas formas de saída apresentaram pouca variação do número de estudantes registrados entre 2019 e 2024. Os casos de discentes ativos (sem evasão), os quais ainda estavam cursando a graduação, diminuiu com o passar do tempo, à medida em que ocorriam o aumento das saídas por evasão ou formatura. Dos 853 estudantes que permaneciam matriculados em 2019, 614 chegaram à formatura até 2024, 158 abandonaram, 29 cancelaram o registro no curso e 46 continuaram matriculados. Os demais foram transferidos ou passaram por uma situação de jubramento.

Devido à grande variedade de cursos de graduação da UFPR com ingressantes em 2014, chegando ao número de 183 diferentes registros na coluna “CURSO”, as análises subsequentes serão realizadas com base nos setores da UFPR. Com isso, a seguir, apresenta-se o quantitativo de estudantes, ingressos em 2014, por setor da UFPR (Tabela 8). O número de discentes por curso de graduação considerados para a pesquisa é listado no APÊNDICE 3.

TABELA 7 – QUANTITATIVO DE ESTUDANTES DA COORTE DA PESQUISA POR SETOR DA UFPR.

SETOR	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Tecnologia	789	13,97%
Ciências Humanas	643	11,38%
Ciências da Saúde	612	10,83%
Ciências Sociais Aplicadas	533	9,44%
Ciências Exatas	474	8,39%
Educação Profissional e Tecnológica	413	7,31%
Ciências Biológicas	395	6,99%
Ciências Agrárias	361	6,39%
Setor Palotina	304	5,38%
Artes, Comunicação e Design	225	3,98%
Ciências Jurídicas	210	3,72%
Educação	203	3,59%
Ciências da Terra	182	3,22%
Setor Litoral	129	2,28%
<i>Campus</i> Avançado de Jandaia do Sul	116	2,05%
<i>Campus</i> Pontal do Paraná	60	1,06%
TOTAL	5.649	100,0%

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020).

Os três setores com maior ingresso de estudantes, Tecnologia, Ciências Humanas e Ciências da Saúde, totalizaram 36,18% do total de discentes que entraram nos cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná em 2014. Por outro lado, o Setor Litoral, o *Campus* Avançado de Jandaia do Sul e o *Campus* de Pontal do Paraná, apresentaram as menores quantidades de ingressantes, 5,39% no total. Há, portanto, grande variabilidade na quantidade de ingressantes por setor da universidade, como também há variabilidade na quantidade de cursos oferecidos pelos setores e na quantidade de vagas.

No que concerne às ações afirmativas para ingresso na UFPR, Santos (2023, p. 105) atesta que o funcionamento dessas políticas, na Instituição, foi caracterizado por três fases distintas: “a primeira, de 2005 a 2012, com o Plano de Metas; a segunda, de 2013 a 2015, com o Plano de Metas e a Lei de Cotas; a terceira, a partir de 2016, e ainda em vigor, somente com a Lei de Cotas.”

Santos (2023) ainda assegura que:

O Plano de Metas esteve vigente até o processo seletivo de 2013/2014. No entanto, com a aprovação da Lei 12.711 de 2012 – a Lei de Cotas –, ficou decidido que as instituições teriam entre 2013 e 2016 para se adaptarem à lei federal. Aquelas instituições que já utilizavam políticas próprias poderiam mantê-las ou adicioná-las, respeitando percentuais estabelecidos pela Lei de Cotas.

[...] Entre 2013 e 2015, a UFPR manteve o total de 40% das vagas reservadas, respeitando os percentuais mínimos definidos para o escalonamento da lei federal, e completando os demais percentuais com as modalidades do Plano de Metas. (Santos, 2023, p. 122).

Pelo exposto, percebe-se que, em 2014, ano de ingresso dos estudantes que são objeto deste estudo, os candidatos aos cursos de graduação da UFPR tinham a possibilidade de candidatar-se às vagas destinadas aos programas de ação afirmativa tanto pelo Plano de Metas quanto pela Lei de Cotas. Assim, além da concorrência geral, havia a possibilidade de ingresso de acordo com as opções exibidas na tabela 9, a qual exhibe também a categorização da variável “Cota” para posterior análise.

TABELA 8 – CATEGORIZAÇÃO, POR COTA DE ENTRADA, DOS CASOS QUE COMPÕEM A COORTE DA PESQUISA

GRUPO	COTA	FREQ.	TOTAL	%
SEM COTA	Concorrência Geral (Ampla Concorrência)	3.694	4.181	74,0%
	Sem informação de cota	487		
ESCOLA PÚBLICA	Inclusão Social - Políticas Afirmativas da UFPR - candidatos oriundos de escola pública	296	1.120	19,8%
	Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012)	270		
	Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012)	554		
OUTRAS COTAS	Inclusão Racial - Políticas Afirmativas da UFPR - cor da pele parda	119	348	6,2%
	Inclusão Racial - Políticas Afirmativas da UFPR - cor da pele preta	44		
	Portador de Deficiência	8		
	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012)	70		
	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado	107		

	integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012)			
* SEM REGISTROS	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).	0		
	Candidatos com deficiência, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012)	0		
	Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012), tenham cursado integralmente o E.M. em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012).	0		
	Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012)	0		
	TOTAL	5.649	5.649	0%

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020).

NOTA: * O agrupamento “Sem registros” reúne os casos em que não houve ingressantes no ano de 2014. Optou-se pela inclusão na tabela, de modo reunir a totalidade das cotas disponíveis naquele ano.

A grande maioria dos estudantes da coorte analisada ingressou na UFPR no ano de 2014 através da ampla concorrência, que somada aos casos sem informação de cota, totalizam 74% da coorte. O grupo dos estudantes que ingressaram por cotas de escola pública somaram 19,8% do total, e o agrupamento intitulado “Outras cotas”, que reúne as cotas de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, fez 6,2% dos casos.

Esta distribuição demonstra como o ingresso por cotas ainda alcançava um pequeno percentual dos ingressantes em 2014, situação que veio sendo transformada com o aprimoramento das regras para inclusão de estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, pessoas com deficiência e TEA (Transtorno do Espectro Autista). Para fins deste estudo não foi possível ter acesso a informações sobre políticas de permanência para estudantes cotistas, como bolsas, auxílios e programas de acolhimento. Compreende-se que a existência de cotas é fundamental para garantir processos de reparação histórica e inclusão de grupos sociais excluídos, e as cotas precisam ser acompanhadas de políticas de permanência, pois as barreiras não se extinguem com o ingresso.

Tratando, agora, da categorização das formas registradas na coluna SITUAÇÃO_DISCIPLINA, esta variável indicava o desfecho final em cada uma das disciplinas em que os estudantes se matricularam. A quantidade de vezes que cada categoria aparece no banco de dados está relacionada ao número de disciplinas que os estudantes analisados estiveram matriculados durante o período em que permaneceram na universidade e foram acompanhados. Há pouco mais de 280 mil registros, o que gera uma média de 49,7 registros de matrícula em disciplinas por estudante da coorte. Em 81,1% dos registros de matrícula em disciplinas os estudantes foram aprovados, em 14,1% foram reprovados por nota ou frequência, em 3,7% houve cancelamento e não há informação para 1,1% dos registros. O agrupamento é mostrado na tabela abaixo:

TABELA 9 – CATEGORIZAÇÃO DA SITUAÇÃO FINAL DAS DISCIPLINAS COM MATRÍCULA EFETIVADA PELOS ESTUDANTES DA COORTE DA PESQUISA

AGRUPAMENTO	SITUAÇÃO FINAL DISCIPLINA	Nº CASOS TOTAL	%
APROVADO	Aprovado	227.654	81,1%
	Aproveitamento Conhecimento		
	Aproveitamento Adiantamento		
	Equivalência de Disciplina		
	Dispensa de Disciplinas (sem nota)		
	Dispensa de Disciplinas (com nota)		
REPROVADO	Reprovado por nota	20.062	7,1%
	Reprovado Conhecimento		
	Reprovado sem nota		
	Reprovado Adiantamento		
REPROVADO FREQUÊNCIA	Reprovado por Frequência	19.848	7,0%
CANCELAMENTO/ TRANCAMENTO	Cancelado	10.260	3,7%
	Trancamento Total		
	Trancamento Administrativo		
SEM INFORMAÇÃO	Informações não disponíveis	2.886	1,1%
TOTAL		280.710	100,0%

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/AGTIC (2014 a 2019).

A equivalência trata-se da não obrigatoriedade de cursar uma disciplina, pelo fato de o discente ter sido aprovado em disciplina com conteúdo programático idêntico

ou semelhante, cursada em outro currículo, curso ou instituição. Assim, como são disciplinas já vencidas pelo estudante no seu percurso, os casos de equivalência foram considerados, no agrupamento apresentado, como casos de aprovação. Os casos de “Dispensa de Disciplinas”, constantes na tabela, referem-se, também, às ocorrências de equivalência, onde alguns casos foram registrados com essa nomenclatura, justificando sua presença no mesmo agrupamento.

O aproveitamento de conhecimento é um exame submetido aos estudantes que tenham sido reprovados por nota em alguma disciplina, com frequência igual ou superior a 75%. Já nos casos de adiantamento de conhecimento, o discente necessita atestar, por meio de documentos comprobatórios ou constituição de uma solicitação circunstanciada, o domínio de conhecimento do conteúdo.

O agrupamento de “Cancelamento/Trancamento” abrange os casos em que houve a solicitação de cancelamento da matrícula na disciplina (cancelado), e também as ocorrências de pedido de trancamento do curso (trancamento total) ou lançamento de trancamento por iniciativa e necessidade do corpo técnico da Universidade (trancamento administrativo).

A análise dos registros de situação final dos estudantes nas disciplinas exigirá um olhar sobre a concentração de experiências de aprovação, reprovação, cancelamento nas trajetórias dos estudantes. Quando observado o conjunto, verifica-se um percentual expressivo de experiências exitosas, que levaram à aprovação.

Quanto à distribuição dos casos da coorte por sexo (variável SEXO), observou-se equilíbrio entre o ingresso de estudantes do sexo feminino e masculino, com leve predominância do feminino, conforme consta na tabela 11.

TABELA 10 – DISTRIBUIÇÃO, POR SEXO, DOS CASOS QUE COMPÕEM A COORTE DA PESQUISA

SEXO	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL
Feminino	2.917	51,63%
Masculino	2.730	48,33%
Sem informação	2	0,04%
Total	5.649	100,00%

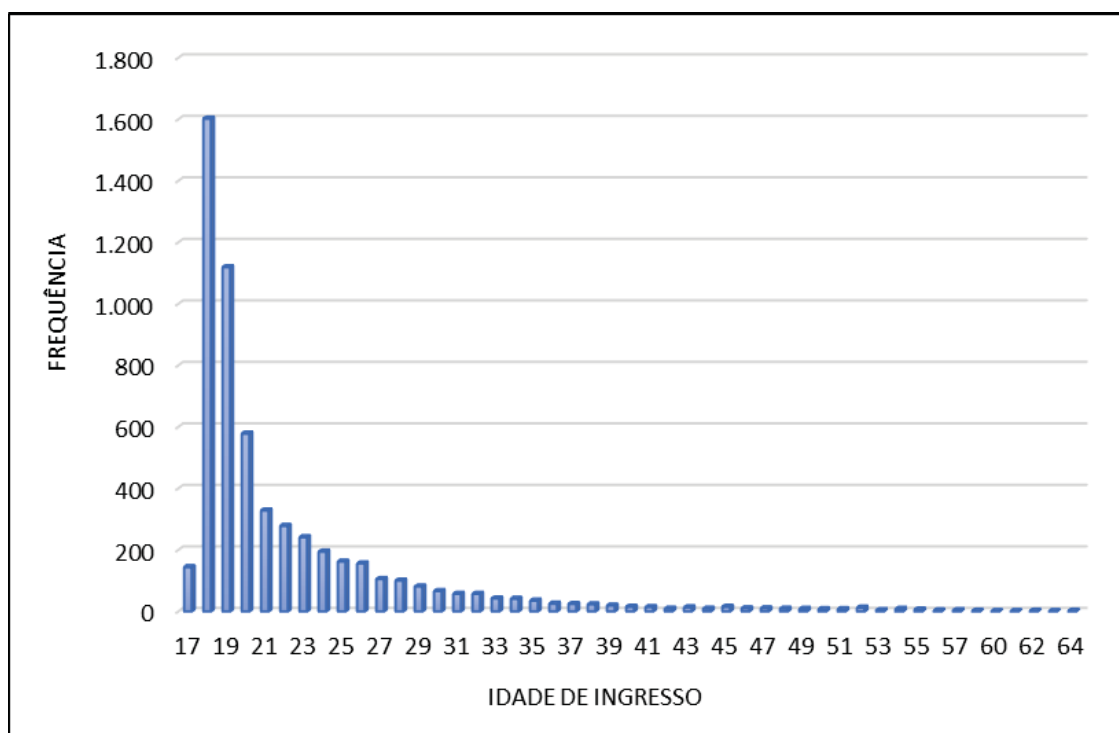
FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020).

A idade dos estudantes, quando de seu ingresso na UFPR no ano 2014, foi uma variável obtida através da data de nascimento constante no relatório extraído do

SIE. Com essa informação, foi possível a construção do Gráfico 3, o qual demonstra que a idade de 18 anos foi a mais frequente (28,36%) ao entrar na Universidade, dentre os estudantes da coorte, seguida das idades de 19 (19,81%) e 20 anos (10,23%), com redução na frequência à medida em que se aumenta a idade.

É interessante destacar o ingresso de 53 estudantes com a idade entre 50 e 59 anos, assim como o registro de 7 discentes com idade de 60 anos ou mais.

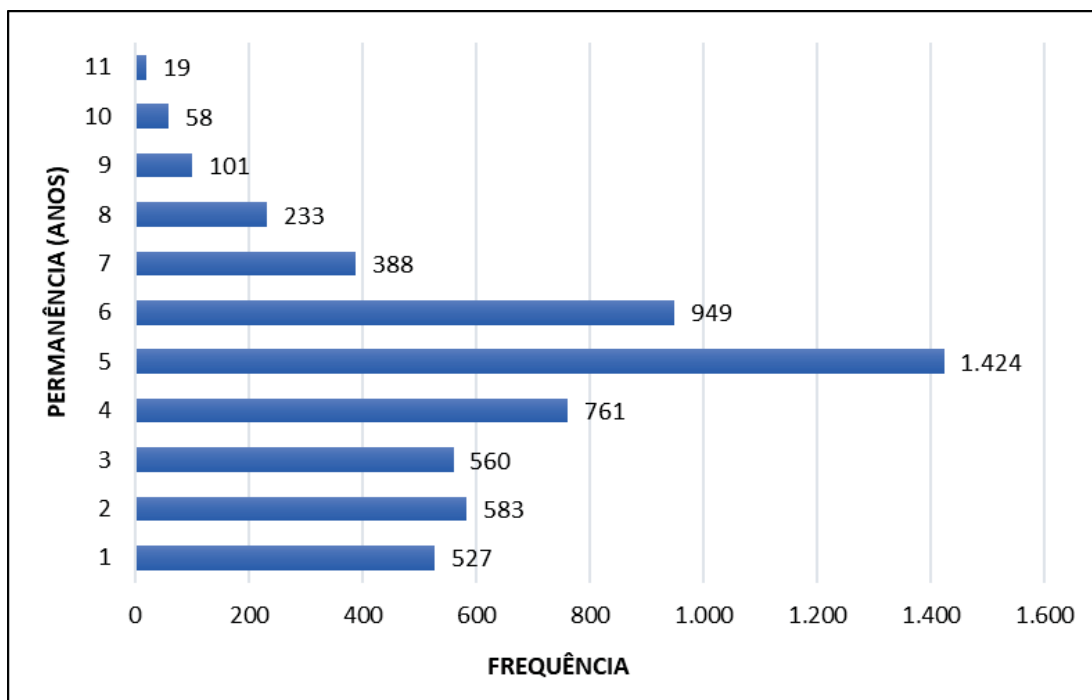
GRÁFICO 3 – DISTRIBUIÇÃO DA COORTE DO ESTUDO, SEGUNDO A IDADE DE INGRESSO



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014 a 2020).

O tempo de permanência na UFPR, dos estudantes da coorte em análise, foi uma variável criada a partir da informação do ano de saída da Universidade até o ano limite de 2024, disponível no banco de dados da AGTIC. Optou-se por considerar o ano de ingresso na contagem do tempo de permanência, visto haver matrícula para os discentes já nesse ano. Dessa forma, foi atribuído o tempo de permanência igual a 1 aos estudantes que saíram da Universidade em 2014, e assim sucessivamente.

GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DA COORTE SEGUNDO O TEMPO DE PERMANÊNCIA NA UFPR, EM ANOS, ATÉ O ANO DE 2024.

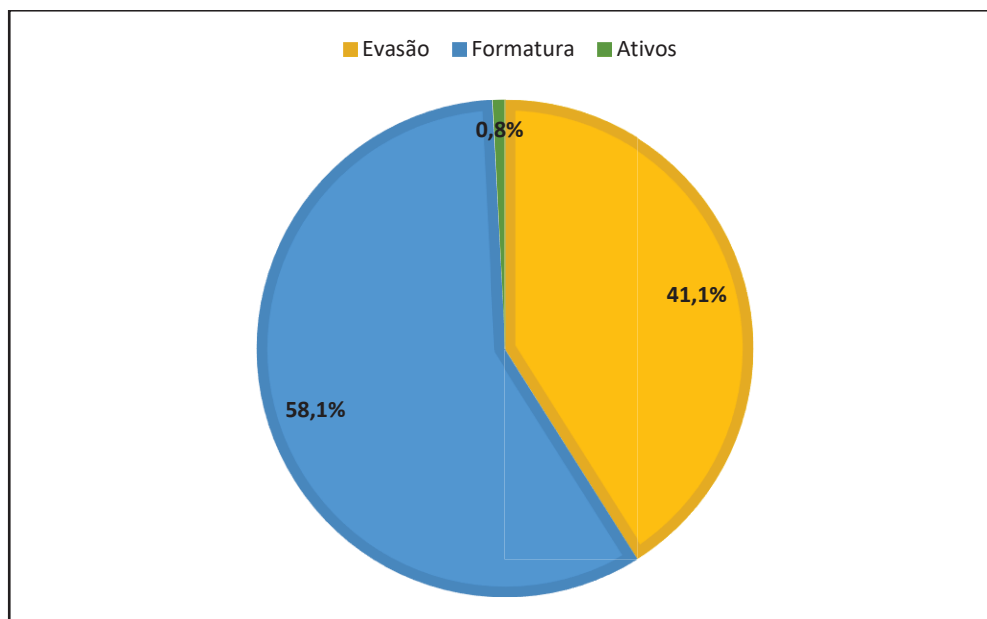


FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

De acordo com os dados, 9,4% dos estudantes saíram da UFPR já no primeiro ano, grande parte da coorte (42,3%) no quinto e sexto ano, e 1,4% saiu com 10 anos ou mais. Se somadas todas as frequências do gráfico, chega-se ao número de 5.603 casos, diferença de 46 ocorrências em relação ao total da coorte (5.649). Isso se justifica pelo fato de existirem estudantes ativos em 2024, em que os mesmos ainda não têm definido o ano de saída.

Antes da exibição das análises bivariadas, apresenta-se o gráfico com o percentual de estudantes da coorte, em relação ao alcance ou não da conclusão do curso, e a porcentagem de discentes ainda ativos.

GRÁFICO 5 – PERCENTUAL DE ESTUDANTES DA COORTE, EM RELAÇÃO À FORMATURA, EVASÃO E ATIVOS, ATÉ 2024.



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

As formas de saída “abandono”, “cancelamento”, “transferência” e “jubramento” foram unidas para se chegar ao total de casos de evasão. Com isso, em relação aos 5.649 casos da coorte, tem-se que 41,1% evadiram, 58,1% alcançaram a formatura e 0,8% ainda estavam ativos na UFPR até 2024.

5.4 ANÁLISES BIVARIADAS

As análises bivariadas têm como objetivo verificar a relação entre duas variáveis, permitindo identificar associações, diferenças ou padrões que possam aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados. Essa etapa é fundamental para analisar o comportamento de uma variável em função de outra, explorando possíveis correlações, tendências ou contrastes entre grupos. Por meio dessa abordagem, é possível avançar além da descrição isolada das variáveis, estabelecendo conexões que contribuem para a interpretação dos resultados da pesquisa.

A seguir, apresentam-se as análises bivariadas realizadas neste estudo, com vistas a examinar as relações existentes entre as variáveis aqui investigadas.

Ano de saída X Forma de saída

Ao analisar a dinâmica de evasão e permanência dos estudantes ao longo dos anos, é fundamental compreender não apenas quantos alunos deixam a universidade, mas também como e quando os desligamentos ocorrem. Nesse sentido, observar simultaneamente o ano e a forma de saída permite identificar padrões temporais e tendências que ajudam a explicar a evolução da trajetória acadêmica dos discentes.

A tabela a seguir evidencia a distribuição dos estudantes da coorte, segundo o ano de saída, em cada uma das formas categorizadas.

TABELA 11 – TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “ANO DE SAÍDA” E “FORMA DE SAÍDA”

ANO DE SAÍDA	FORMA DE SAÍDA					Total
	Formatura	Abandono	Cancelamento	Transferência	Jubilamento	
2014	21	346	158	2		527
2015	35	480	65	3		583
2016	128	356	72	4		560
2017	478	217	62	3	1	761
2018	1.212	179	29	3	1	1.424
2019	802	121	23	2	1	949
2020	372		15		1	388
2021	137	84	12			233
2022	51	49	1			101
2023	39	18		1		58
2024	7	7	1		4	19
Total	3.282	1.857	438	18	8	5.603

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

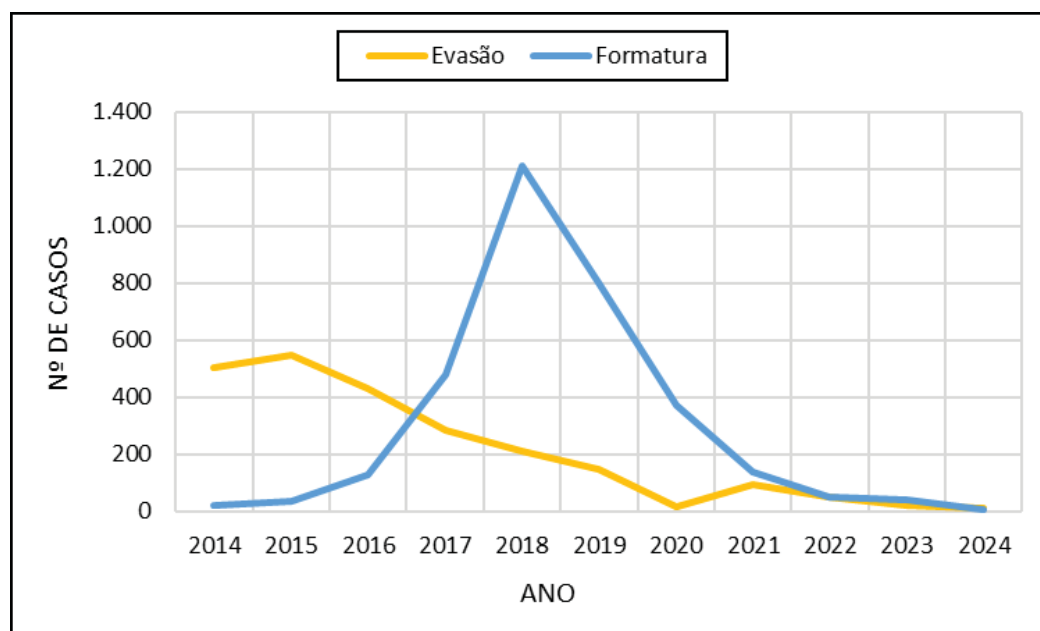
NOTA: O número de casos apresentado na tabela é de 5.603, pois os 46 discentes que estavam ativos em 2024 ainda não possuíam o ano de saída definido.

Observa-se que 19,8% das saídas registradas ocorreram em 2014 e 2015. Se considerados apenas os casos de saída sem a conclusão do curso (2.321), o percentual de saídas nos dois primeiros anos sobe para 45,2%. Isso se deve, principalmente, pelo número expressivo de abandonos e cancelamentos nos anos iniciais, com posterior redução gradual dos percentuais. No ano de 2020 inexistem registros de abandono, pois nesse ano, devido à pandemia da covid-19, os lançamentos dessa forma de saída foram momentaneamente interrompidos.

Em relação aos estudantes que obtiveram a formatura, os anos de 2018 e 2019 registraram os maiores números, mostrando que a maioria das conclusões ocorreu no quinto e sexto ano, a partir do ingresso em 2014. As formações lançadas já nos primeiros anos da série (2014 e 2015) correspondem, em sua maioria, a estudantes cujo ingresso ocorreu por meio de permanência ou pelo PROVAR, o que tende a acelerar a conclusão do curso, já que esses indivíduos apenas complementaram estudos iniciados anteriormente.

O gráfico em seguida ilustra a evolução no número de casos de evasão e formatura, de 2014 a 2024:

GRÁFICO 6 – EVOLUÇÃO DOS NÚMEROS DE EVASÃO E FORMATURA DOS CASOS DA COORTE, DE 2014 A 2024.



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Conforme observado, os percursos de evasão e formatura são distintos, revelando trajetórias marcadas por condições, oportunidades e experiências profundamente diversas ao longo do processo educacional.

Forma de ingresso X Forma de saída

Após o tratamento do banco de dados e a categorização das variáveis, as formas de ingresso foram agrupadas em cinco categorias, ao passo que as formas de

saída se dividiram em seis grupos. A tabela de referência cruzada dessas duas variáveis é apresentada a seguir:

TABELA 12 – TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “FORMA DE INGRESSO” E “FORMA DE SAÍDA”

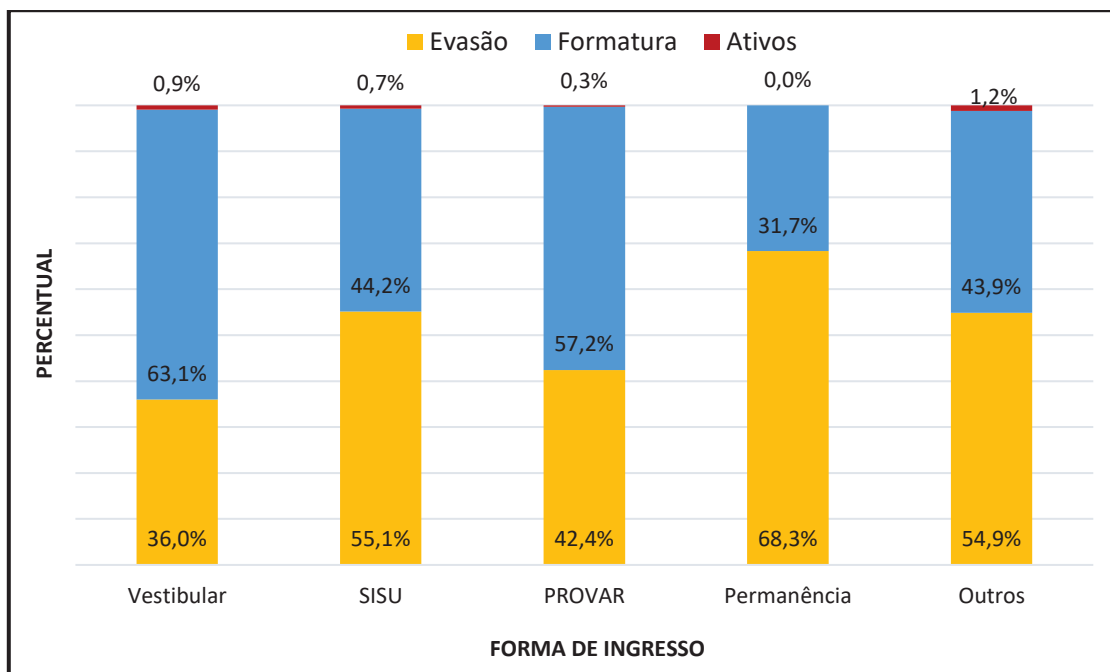
		FORMA DE SAÍDA												Total
		Formatura		Abandono		Cancelam.		Transf.		Jubilam.		Ativos		
		nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	nº	%	
FORMA INGRESSO	Vestibular	2.605	63,1	1.201	29,1	272	6,6	8	0,2	6	0,1	38	0,9	4.130
	SISU	382	44,2	336	38,8	137	15,8	4	0,5	0	0,0	6	0,7	865
	PROVAR	174	57,2	115	37,8	11	3,6	3	1,0	0	0,0	1	0,3	304
	Perman.	85	31,7	168	62,7	13	4,9	0	0,0	2	0,7	0	0,0	268
	Outros	36	43,9	37	45,1	5	6,1	3	3,7	0	0,0	1	1,2	82
Total		3.282	58,1	1.857	32,9	438	7,8	18	0,3	8	0,1	46	0,8	5.649

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Dentre os 4.130 estudantes da coorte que ingressaram pelo processo seletivo do vestibular, 63,1% chegaram à formatura, 36% saíram da UFPR sem a conclusão da graduação (abandono, cancelamento, transferência ou jubramento) e 0,9% ainda permaneciam ativos até 2024. Dos 865 ingressantes pelo SISU, 44,2% concluíram, 55,1% não concluíram o curso e 0,7% ainda estava cursando. Em relação aos ingressos pelo PROVAR, foi registrado um percentual de 57,2% de concluintes, 42,4% de não concluintes e 0,4% de ativos. Nos casos de permanência, registraram-se 31,7% de formados e 68,3% de não concluintes. Finalmente, na categoria “Outros”, 43,9% concluíram a graduação, 54,9% deixaram a Universidade antes da conclusão do curso e 1,2% ainda estavam cursando.

O gráfico abaixo apresenta os percentuais da coorte, em relação à formatura, evasão e estudantes ativos:

GRÁFICO 7 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES DA COORTE POR FORMA DE INGRESSO, EM RELAÇÃO À FORMATURA, EVASÃO E ATIVOS, ATÉ 2024.



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Além das observações já anteriormente expostas, percebe-se que os estudantes da coorte que ingressaram pelo vestibular registraram o maior percentual de conclusão de seus cursos (63,1%), e os categorizados como “Permanência” apresentaram o menor número percentual de formados (31,7%).

O coeficiente de contingência é uma medida estatística para verificar a força da associação entre duas variáveis categóricas, onde valores próximos de 0 significam pouca ou nenhuma associação e próximos de 1 indicam grande associação entre duas variáveis. Para o caso das variáveis “forma de ingresso” e “forma de saída”, o coeficiente de contingência calculado foi de 0,234, indicando uma associação fraca entre tais variáveis. É importante destacar que o coeficiente de contingência não indica causalidade, apenas associação.

Sexo X Forma de saída

Conforme exposto anteriormente na Tabela 10, a coorte analisada apresentou, em relação ao sexo dos estudantes, um percentual de 51,63% de integrantes do sexo feminino e 48,33% do sexo masculino. Faz-se relevante, agora,

analisar qual a proporção de cada sexo em relação à saída ou não da UFPR antes da conclusão da graduação. Para esse fim, apresenta-se a tabela de referência cruzada das variáveis “Sexo” e “Forma de Saída”:

TABELA 13 – TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “SEXO” E “FORMA DE SAÍDA”

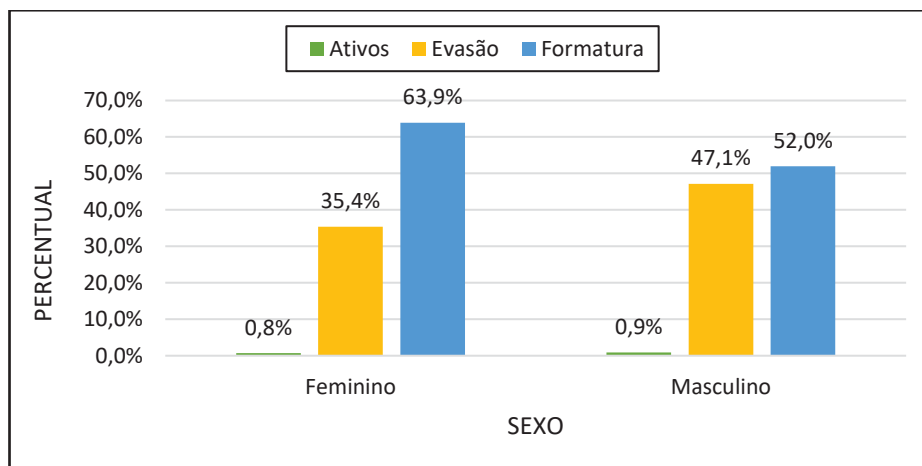
		SEXO			
		Feminino	Masculino	S/ informação	Total
FORMA DE SAÍDA	Formatura	1.863	1.419	-	3.282
	Abandono	818	1.037	2	1.857
	Cancelamento	200	238	-	438
	Transferência	9	9	-	18
	Jubilamento	5	3	-	8
	Ativos	22	24	-	46
Total		2.917	2.730	2	5.649

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Pelas informações elencadas na tabela, considerando os 5.649 casos da coorte, dos 3.282 registros de formatura, 56,8% foram do sexo feminino, contra 43,2% do masculino; dos 1.857 casos de abandono, 44% foram do sexo feminino e 55,8% do masculino; dos 438 casos de cancelamento, 45,7% foram de estudantes do sexo feminino e 54,3% do masculino. Dos 46 registros que ainda estavam ativos, 47,8% eram do sexo feminino e 52,2% do masculino.

Ainda em relação à coorte analisada, 63,9% das discentes do sexo feminino chegaram à formatura, enquanto 52% do masculino se formaram. No que diz respeito às saídas sem a conclusão do curso, 28% dos casos do sexo feminino abandonaram, e 38% do sexo masculino; 6,9% dos casos femininos cancelaram, contra 8,7% dos masculinos. A representação gráfica dos percentuais de evadidos, formados e estudantes ativos é exibida abaixo:

GRÁFICO 8 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES DA COORTE POR SEXO, EM RELAÇÃO À FORMATURA, EVASÃO E ATIVOS, ATÉ 2024.



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Diante dos elementos apresentados, nota-se que a diferença entre o percentual de estudantes do sexo feminino (51,6%) e masculino (48,3%) era de apenas 3,3%, quando da entrada na Universidade no ano de 2014. Ao se analisar o número de formaturas, essa diferença aumenta para 13,6% (56,8% para o sexo feminino e 43,2% para o masculino), levando à conclusão de que, na coorte em estudo, as estudantes do sexo feminino obtiveram maior êxito na conclusão de seus cursos, com maior percentual de formatura e menor índice de saída da graduação antes de sua conclusão.

Idade X Forma de saída

Os estudantes da coorte em análise ingressaram na UFPR, no ano de 2014, com idades que variavam de 17 a 64 anos, com uma média de idade de 22,1 anos. Calculando as médias de idade na entrada da Universidade, por forma de ingresso categorizada, obtiveram-se os seguintes valores: vestibular – 21,1 anos, com desvio padrão de 5,2; SISU – 22,4 anos, com desvio padrão de 6,4; PROVAR – 23,5 anos, desvio padrão de 6,6; permanência – 31,5 anos, com desvio padrão de 9,1; outros – 30,1 anos, com desvio padrão de 12,4.

O desvio padrão, conforme Triola (2008), mede a variação de um conjunto de valores em torno da média. Assim, o desvio padrão, como medida estatística, mostra o quanto os dados de um conjunto estão dispersos ou concentrados em relação à sua

média. No que se refere às médias de idade de entrada na UFPR, dos casos da coorte, os ingressos pelo vestibular apresentaram o menor desvio padrão (5,2), indicando idades semelhantes entre si e mais próximas da média do que as outras formas de ingresso. Os ingressos classificados como “Outros” apresentaram o maior desvio padrão (12,4). Segundo Triola (2008), o valor do desvio padrão pode crescer radicalmente com a presença de *outliers*, que são valores de dados muito afastados dos demais.

Já com relação à idade na saída da Universidade, a variação verificada manteve-se no intervalo dos 17 aos 68 anos, com uma média de 25,6 anos. Quanto à média de idade por forma de saída da UFPR, os valores constam na tabela a seguir:

TABELA 14 – TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “IDADE NA SAÍDA (MÉDIA)” E “FORMA DE SAÍDA”

		MÉDIA DE IDADE NA SAÍDA (ANOS)	DESVIO PADRÃO
FORMA DE SAÍDA	Cancelamento	23,2	6,2
	Formatura	25,4	5,3
	Abandono	26,4	7,7
	Transferência	28,4	7,2
	Jubilamento	30,6	5,5
	Ativos	-	-
Média Geral		25,6	6,3

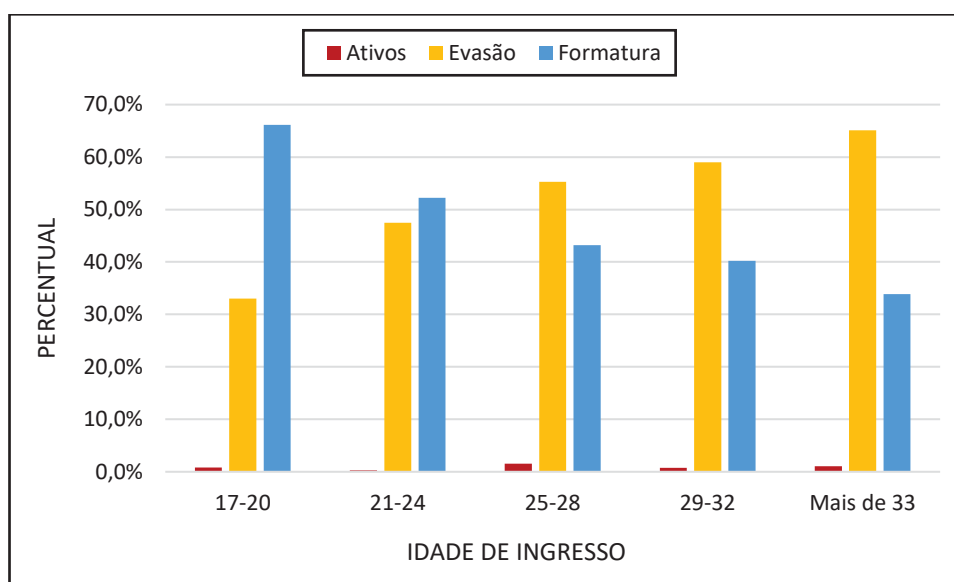
FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Observa-se que a média de idade varia conforme a forma de saída. Os estudantes da categoria “cancelamento” apresentaram a menor média (23,2 anos), o que sugere desligamentos mais precoces. Em seguida, aparecem aqueles que concluíram o curso (25,4 anos), próximos da média geral de 25,6 anos, as ocorrências de abandono (26,4 anos) e as transferências (28,4 anos). Os casos de jubramento (30,6 anos) concentraram as maiores médias de idade, indicando permanências mais longas antes do desligamento da UFPR.

Analisando os valores do desvio padrão das médias de idade de saída, nota-se o menor valor no caso de formatura (5,3), demonstrando que as idades na conclusão do curso são próximas em relação à média de idade. Já os casos de abandono registraram o maior desvio padrão (7,7), indicando que os valores estão mais espalhados em torno da média do que nas outras formas de saída.

A relação entre a idade dos estudantes e a forma de saída também pode ser investigada através da análise de referência cruzada, cuja representação gráfica é a seguinte:

GRÁFICO 9 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES DA COORTE POR FAIXA DE IDADE DE INGRESSO, EM RELAÇÃO À FORMATURA, EVASÃO E ATIVOS, ATÉ 2024.



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

A faixa de idade entre 17 a 20 anos apresentou o menor percentual de evasão (33%), seguida da faixa de idade de 21 a 24 anos (47,5%). Os discentes da coorte com mais de 33 anos registraram uma porcentagem de 65,1% de saída sem a conclusão da graduação.

Os casos de evasão cresceram de forma consistente conforme a idade de ingresso aumentava. Estudantes situados nas faixas etárias mais elevadas apresentaram percentuais mais altos de evasão, sendo possível que fatores externos como demandas de trabalho, compromissos familiares ou menor disponibilidade de tempo tenham influenciado, mas também é possível que existam barreiras internas para a sua permanência. Os percentuais de jubilação e transferência são baixos e flutuantes, o que não permite a identificação de tendências.

Em relação ao percentual de formaturas, constatou-se que quanto maior a idade de ingresso, menor foi o percentual de formatura, sugerindo que a idade de ingresso, na coorte em questão, constituiu um fator que pode estar associado à conclusão ou não do curso de graduação.

Setor do curso X Forma de saída

Ao efetuar o cruzamento das informações referentes aos setores dos cursos de graduação da UFPR com as formas de saída categorizadas, foi possível inferir que a ocorrência destas variou significativamente entre os setores, revelando que a dinâmica de conclusão e evasão foi influenciada pelo setor acadêmico, refletindo diferenças estruturais, pedagógicas e contextuais entre as diversas áreas do conhecimento analisadas.

TABELA 15 – TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “SETOR DA UFPR” E “FORMA DE SAÍDA”

SETOR	FORMA DE SAÍDA						Total
	Formatura	Abandono	Cancel.	Transf.	Jubilamento	Ativos	
Tecnologia	68,8	19,1	10,5	0,4	0,0	1,1	100,0
Ciências Humanas	45,1	46,0	6,8	0,6	0,2	1,2	100,0
Ciências da Saúde	76,1	18,1	5,1	0,2	0,0	0,5	100,0
Ciências Soc. Aplicadas	57,0	34,9	6,9	0,4	0,2	0,6	100,0
Ciências Exatas	34,8	48,3	15,6	0,0	0,2	1,1	100,0
Educação Prof. e Tecnol.	54,7	41,4	3,6	0,0	0,2	0,0	100,0
Ciências Biológicas	55,2	38,2	5,3	0,3	0,5	0,5	100,0
Ciências Agrárias	54,6	34,1	9,1	0,6	0,0	1,7	100,0
Setor Palotina	56,3	32,6	10,2	0,0	0,0	1,0	100,0
Artes, Comun. e Design	62,7	32,4	3,6	0,0	0,9	0,4	100,0
Ciências Jurídicas	81,0	13,3	3,8	0,5	0,0	1,4	100,0
Educação	65,0	30,5	2,0	2,0	0,0	0,5	100,0
Ciências da Terra	53,8	37,9	8,2	0,0	0,0	0,0	100,0
Setor Litoral	64,3	34,9	0,8	0,0	0,0	0,0	100,0
Campus Jandaia do Sul	40,5	37,1	21,6	0,0	0,0	0,9	100,0
Campus Pontal do PR	51,7	33,3	13,3	0,0	0,0	1,7	100,0

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

A partir do exposto na tabela, cabe destacar, primeiramente, as colunas referentes às formas de saída sem a conclusão do curso. Os números de abandono revelaram-se preocupantes, apresentando percentuais que variam de 13% a 48%, a depender do Setor, sendo que o Setor de Educação Profissional e Tecnológica (41,4%), o Setor de Ciências Humanas (46%) e o Setor de Ciências Exatas (48,3%) apresentam os percentuais mais elevados. Seria relevante observar em quais disciplinas concentram-se os percentuais mais elevados de reprovação e cancelamentos, a fim de averiguar se há relação entre esses fatores. Análises internas

da Universidade (Bockor; Felisbino, 2025) indicam que o percentual de retenção de estudantes é elevado em disciplinas que envolvem cálculo na sua ementa, em cursos como Matemática, Estatística, Física, Química, Computação e Engenharias. O Setor de Ciências Exatas, inclusive, também figura como um dos que apresentam maior índice de cancelamentos (15,6%), juntamente com o *Campus* de Jandaia do Sul (21,6%) e o *Campus* de Pontal do Paraná (13,3%). Os jubilamentos tiveram maior percentual de ocorrência no setor de Artes, Comunicação e Design (0,9%), e as transferências foram mais frequentes no Setor de Educação (2%).

Dos 16 setores da UFPR, 10 registraram percentual de evasão acima de 40%. Apenas os setores de Artes, Comunicação e Design (36,89%), Ciências da Saúde (23,37%), Ciências Jurídicas (17,62%), Educação (34,48%), Tecnologia (30,04%) e o Setor Litoral (35,66%), apresentaram percentuais menores.

Em relação ao número de formaturas, destacou-se o setor de Ciências Jurídicas, que conduziu 81% dos estudantes da coorte à conclusão do curso de Direito. Completam a lista das áreas com maior percentual de formaturas o setor de Ciências da Saúde (76,1%), do qual fazem parte cursos com grande procura nos processos seletivos de ingresso na UFPR, como Medicina e Odontologia, e o Setor de Tecnologia (68,8%), que concentra os cursos tradicionais de Arquitetura e as Engenharias (Civil, Elétrica, Mecânica, Química, Ambiental, Bioprocessos).

Destaca-se aqui a importância de compreender o caráter multifacetado da produção da evasão na universidade. Um único fator isolado não é capaz de explicar o fenômeno, mas análises bivariadas podem ajudar a compreender possíveis relações entre diferentes aspectos da realidade.

Índice de Rendimento Acumulado – IRA X Forma de saída

No histórico acadêmico dos discentes de cursos de graduação da UFPR, além das disciplinas cursadas, consta também o Índice de Rendimento Acumulado (IRA), cujo cálculo leva em consideração não somente as notas obtidas, mas também a carga horária total dessas disciplinas. O IRA é atualizado ao final de cada período cursado, e serve como um indicador de desempenho acadêmico, podendo ser utilizado como parâmetro na classificação para candidaturas a bolsas, estágios, residência médica e prêmios (UFPR, 2025f).

O valor do IRA varia entre 0 e 1, de forma que, quanto mais próximo de 1, melhor o desempenho do estudante na graduação. Ao calcular a média do IRA entre os 5.649 casos da coorte, obteve-se o valor de 0,6119. Procedendo o cruzamento dos valores de média do IRA com as formas de saída categorizadas, alcançaram-se os resultados constantes na tabela a seguir:

TABELA 16 – TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “IRA” E “FORMA DE SAÍDA”

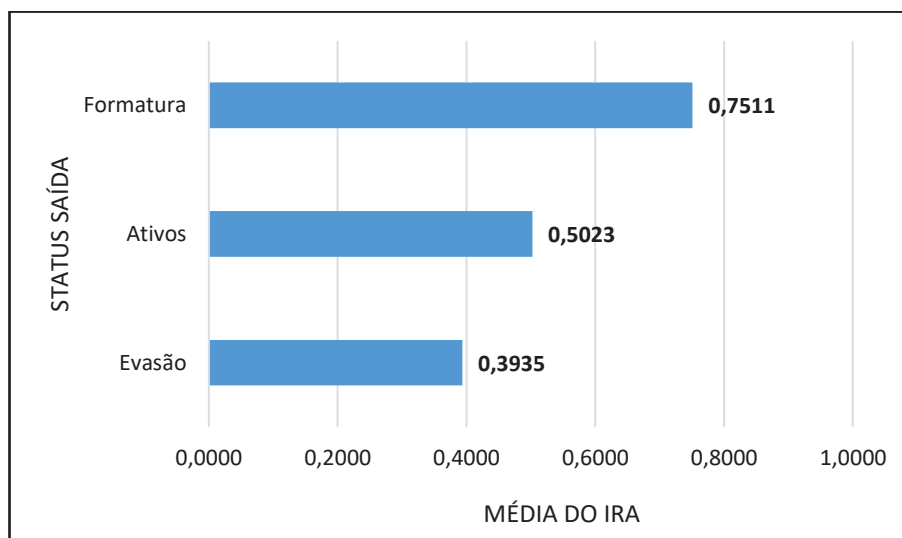
FORMA DE SAÍDA	MÉDIA DO IRA
Formatura	0,7511
Transferência	0,5770
Ativos	0,5023
Cancelamento	0,4612
Jubilamento	0,4036
Abandono	0,3786
Média Geral	0,6119

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Observa-se um padrão claro em que melhores desempenhos acadêmicos estão associados à conclusão do curso, enquanto os menores índices relacionam-se às saídas sem a finalização da graduação. Os estudantes que se formaram apresentaram a maior média de IRA (0,7511), em que o bom rendimento ao longo da trajetória resultou em êxito na obtenção do diploma. Também é possível construir o raciocínio invertido, ou seja, a formatura é uma condição apenas para os estudantes com bom desempenho. Desta forma, compreende-se que desempenho e conclusão podem ser fatores impulsionados por características comuns.

Todas as outras situações apresentam índices mais baixos, abaixo da média geral dos estudantes. Em seguida, apareceram aqueles que se transferiram da UFPR (0,5770). As menores médias concentraram-se entre os estudantes que cancelaram a matrícula (0,4612), foram jubilados (0,4036) ou abandonam o curso (0,3786), sugerindo que o desempenho acadêmico insatisfatório pode ter contribuído para a evasão da Instituição. Para facilitar a visualização da situação de cada status de saída, apresenta-se o seguinte gráfico:

GRÁFICO 10 - MÉDIA DO IRA DOS CASOS DA COORTE, EM RELAÇÃO À FORMATURA, EVASÃO E ATIVOS, ATÉ 2024.



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

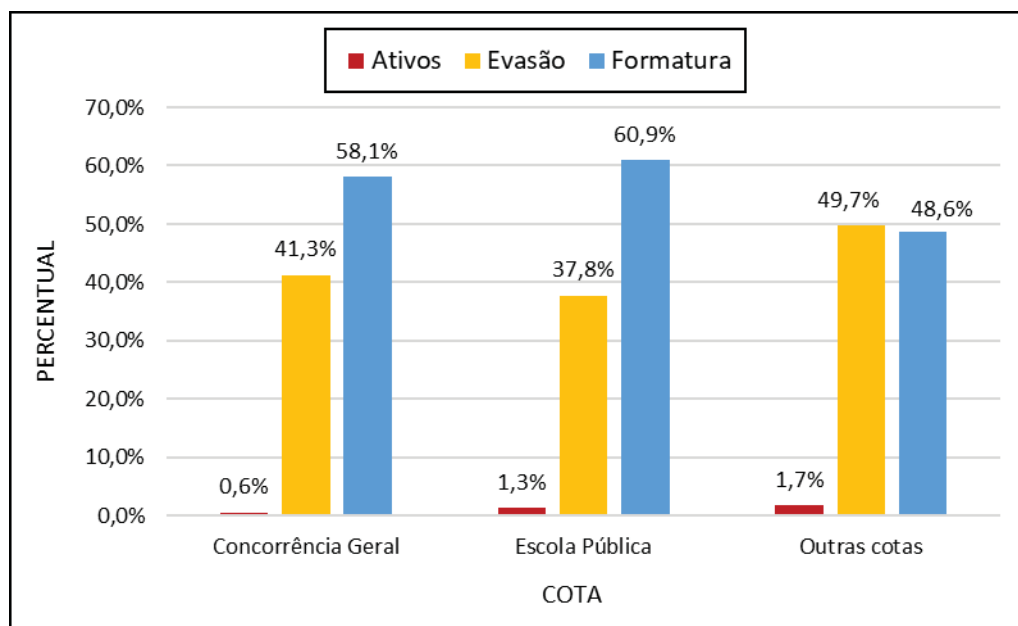
A média do IRA dos estudantes evadidos considera os casos de abandono, cancelamento, jubramento e transferência.

Cota X Forma de saída

Com a promoção do acesso dos grupos historicamente sub-representados às universidades públicas brasileiras, torna-se importante a compreensão de como esses estudantes progrediram ao longo do percurso de formação superior, analisando não apenas as taxas de ingresso, mas também os desfechos acadêmicos, como formatura e evasão, uma vez que o acesso ampliado não garante, por si só, a permanência e conclusão da graduação, onde tais análises são cruciais na avaliação da efetividade das políticas de ação afirmativa.

Dito isto, apresenta-se o gráfico com os percentuais de formatura, evasão e discentes ativos, de acordo com as cotas.

GRÁFICO 11 - PERCENTUAL DE ESTUDANTES DA COORTE POR COTA, EM RELAÇÃO À FORMATURA, EVASÃO E ATIVOS, ATÉ 2024.



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Os estudantes que ingressaram em 2014 por meio de cotas de escola pública foram os que apresentaram menor percentual de abandono (28,8%) e maior percentual de formatura (60,9%). O percentual de formatura dos ingressantes pelas cotas de escolas públicas ficou acima do percentual médio geral, que foi de 58%. Estes são dados importantes, que indicam um desempenho de estudantes que ingressaram por cotas acima da média do conjunto da coorte. Com relação ao abandono, o percentual mais baixo também merece destaque, visto que essa forma de evasão é a que mais acomete os discentes de graduação que saem da UFPR sem a conclusão do curso.

Com respeito aos ingressantes pela concorrência geral, os abandonos foram percentualmente maiores (33,5%) em relação aos ingressantes de escola pública, e menores em comparação à categoria “Outras cotas”, que registrou o maior percentual de abandono (38,8%). Já o percentual de estudantes que chegaram à formatura ficou próximo do percentual médio geral da coorte.

Em relação às saídas por cancelamento, os percentuais foram mais próximos entre as categorias se comparados aos casos de abandono. Foi apurado um percentual de cancelamento de 7,3% na concorrência geral, 8,6% em relação aos ingressos provenientes de escola pública e 10,6% nas outras cotas. Os casos de jubramento foram mais frequentes entre estudantes que ingressaram por cotas, assim

como nos casos de discentes ainda ativos. Já as transferências foram mais frequentes entre os ingressantes pela concorrência geral.

Os resultados apurados revelaram uma disparidade entre os grupos de ação afirmativa. Enquanto os estudantes ingressos pelas cotas de escola pública apresentaram taxas mais elevadas de formatura e menores percentuais de evasão, aqueles classificados por “Outras cotas” (pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência) registraram maior incidência de abandono e menor percentual de conclusão. A leitura crítica dos dados mostra que, se as cotas ampliam a porta de entrada, é necessário ainda o fortalecimento dos mecanismos de acolhimento e permanência, para que estudantes cotistas raciais, indígenas e pessoas com deficiência tenham oportunidades reais de trajetória acadêmica bem-sucedida.

Para uma reflexão mais aprofundada, seria importante analisar a quais políticas de permanência os estudantes que ingressaram pelas cotas tiveram acesso, porém a solicitação para obtenção dessas informações não foi respondida pelo setor da UFPR ligado a esta questão. Outra análise relevante poderia ser a reflexão sobre a distribuição de estudantes cotistas nos setores e nos cursos, pois é possível que haja concentração em alguns deles.

Situação nas disciplinas X Forma de saída

O desempenho nas disciplinas cursadas na graduação é um motivador importante na continuidade da trajetória acadêmica até o alcance da diplomação. Quando o estudante acumula notas baixas, dificuldades recorrentes em determinados componentes curriculares ou episódios de reprovação, sua trajetória tende a se tornar mais fragmentada, prolongada e desmotivadora. Esses obstáculos podem gerar sensação de fracasso, com a conseqüente perda de vínculo com o curso. Assim, o baixo desempenho acadêmico não apenas sinaliza dificuldades de aprendizagem, mas também constitui um importante preditor de risco de evasão na educação superior.

Com vistas à busca de informações que auxiliem a melhor entender o desempenho dos estudantes analisados por este estudo, apresenta-se, na tabela abaixo, a relação entre a situação dos casos da coorte nas disciplinas cursadas e as formas de saída categorizadas.

TABELA 17 – TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “SITUAÇÃO NAS DISCIPLINAS” E “FORMA DE SAÍDA”

FORMA DE SAÍDA	MÉDIA %				
	APROVAÇÕES	REPROV. NOTA	REPROV. FREQ.	CANCEL.	S/ INFO
Formatura	89,3	4,5	2,1	1,9	2,2
Abandono	37,5	13,7	38,8	9,7	0,3
Cancelamento	43,5	15,0	19,3	22,1	0,1
Transferência	61,0	12,6	11,0	15,0	0,4
Jubilamento	56,8	14,0	21,8	4,0	3,4
Ativos	55,3	17,8	14,0	7,3	5,6
Média Total	68,8	8,4	15,5	5,9	1,4

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Os resultados mostram que os padrões de desempenho acadêmico diferem de forma marcante conforme a forma de saída. Os estudantes que se formaram apresentaram o melhor desempenho geral, com alta média de aprovações (89,3%) e baixos índices de reprovação por nota e frequência, caracterizando trajetórias acadêmicas estáveis. Em contraste, aqueles que abandonam o curso exibiram elevadas taxas de reprovação por frequência (38,8%), além de um percentual reduzido de aprovações (37,5%), indicando maior dificuldade de progressão, o que pode ser resultado da incompatibilidade dos estudos com responsabilidades externas, como trabalho e família. Situação semelhante ocorre entre os cancelamentos, que combinam baixas aprovações (43,5%) com expressivo percentual de cancelamento/trancamento de disciplinas (22,1%). Os jubilados apresentaram desempenho intermediário, com destaque para reprovação por frequência (21,8%), coerente com trajetórias prolongadas. Já os transferidos apresentaram padrão relativamente equilibrado, com 61% de aprovações, enquanto os ativos mantêm desempenho mediano, com maior proporção de reprovação por nota.

De modo geral, as tendências indicam forte relação entre a forma de saída e o desempenho acadêmico, reforçando que estudantes com melhores resultados tendem à conclusão, enquanto aqueles com maior carga de reprovações ou inconsistências no histórico apresentam maior percentual de abandono ou cancelamento.

Os dados observados permitem supor que a Universidade apresenta pouca tolerância com trajetórias que indicam alguma dificuldade para cumprir as exigências esperadas com relação a desempenho acadêmico. A educação superior mantém critérios de seletividade que impulsionam a evasão dos estudantes que não

apresentam desempenhos elevados. Dentre os que alcançaram a formatura verificou-se a presença de registros de disciplinas com reprovação e cancelamento em 8,5% dos casos, enquanto o percentual geral foi de 29,8%. Esse argumento é reforçado ao analisar as médias de notas nas disciplinas, pois apenas o grupo dos que se formaram apresentou média de notas acima da exigida para aprovação.

Para melhor embasar a associação existente entre o desempenho acadêmico e a forma pela qual os estudantes saíram da UFPR, apresentam-se, nas tabelas que seguem, dados referentes à média de notas, média de faltas e carga horária média. Apesar de o banco de dados disponibilizado pela AGTIC conter informações das disciplinas até o ano de 2020, as tabulações referem-se aos anos de 2014 a 2019, pois, devido à migração do sistema de gerenciamento acadêmico em 2020, do SIE para o SIGA, os dados referentes a este ano não se mostraram completos.

TABELA 18 – TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “MÉDIA DE NOTAS” E “FORMA DE SAÍDA”

FORMA DE SAÍDA	MÉDIA DE NOTAS					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Abandono	42,7	36,6	36,3	30,4	25,5	25,4
Ativos	59,4	51,6	49,8	45,0	47,5	46,2
Cancelamento	52,7	45,2	42,0	37,2	27,5	27,0
Formatura	74,2	73,9	75,5	76,7	77,6	74,8
Jubilamento	69,1	34,8	56,8	30,4	36,4	38,4
Transferência	59,8	63,1	60,8	56,0	26,7	24,3
Média Geral	62,3	63,9	67,8	69,7	70,9	67,5

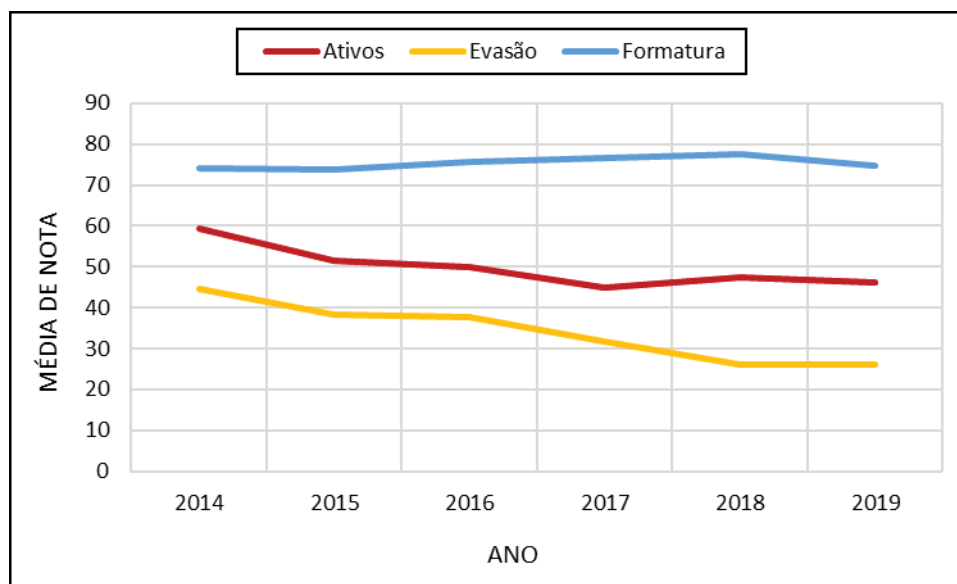
FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Os discentes que concluíram a graduação mantiveram, em todos os anos, as maiores médias de notas, sempre acima de 73 pontos, indicando desempenho estável e compatível com a progressão regular no curso. Ao contrário, aqueles que abandonaram e cancelaram seus cursos apresentaram médias significativamente mais baixas e em queda contínua, reforçando a relação entre dificuldades acadêmicas persistentes e a evasão. Os alunos ativos e transferidos exibem desempenho intermediário, com oscilações ao longo do tempo, enquanto os jubilados mostram médias irregulares, com anos de desempenho muito baixo alternados com resultados melhores, possivelmente associados a trajetórias prolongadas e tentativas sucessivas de recuperação.

A nota mínima exigida para aprovação sem necessidade de exame final na UFPR é 70. E a nota mínima exigida, após o exame final, calculando a média entre a nota semestral e a nota do exame final, é 50.

Representando graficamente a evolução das notas, tem-se:

GRÁFICO 12 – EVOLUÇÃO DA MÉDIA DE NOTAS DOS CASOS DA COORTE, NAS DISCIPLINAS MATRICULADAS DE 2014 A 2019.

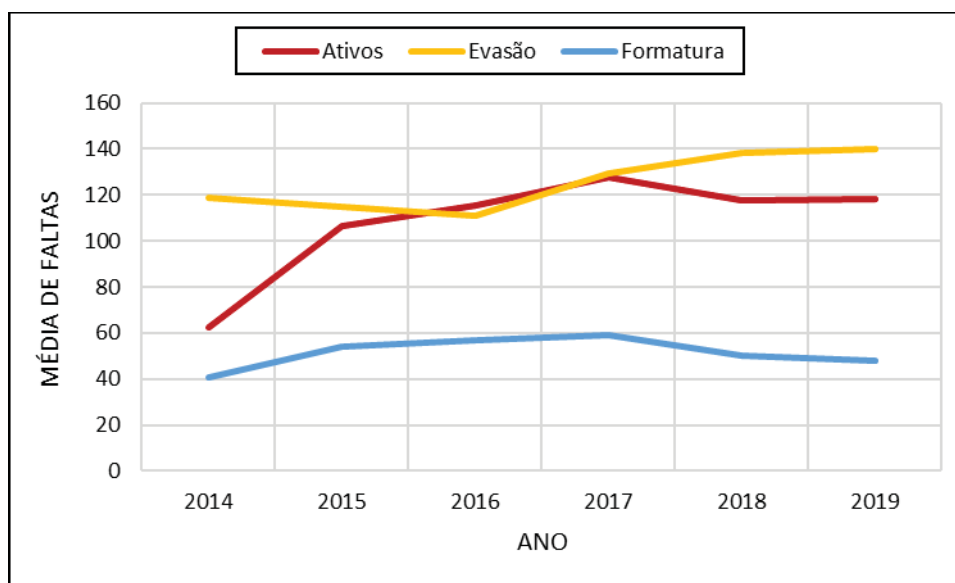


FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Através do gráfico, pode-se notar de forma mais nítida a diferença existente entre os formados, com uma trajetória visivelmente estável, e os evadidos, com tendência de queda na média de notas no decorrer do percurso acadêmico. Verifica-se também que o ponto de partida já se encontra hierarquizado com relação à média das notas, desde o ingresso em 2014. Para aqueles que saíram da universidade em situações de evasão, as médias ficaram sempre abaixo de 50, nota mínima para aprovação após o exame final.

Analise-se, agora, a relação entre a média de faltas e as formas de saída.

GRÁFICO 13 – EVOLUÇÃO DA MÉDIA DE FALTAS DOS CASOS DA COORTE, DE 2014 A 2019.



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Em relação aos estudantes evadidos, aqueles que abandonaram ou cancelaram seus cursos registraram, de forma sistemática, os maiores índices de faltas, com valores que ultrapassaram 130 faltas a partir de 2017, indicando afastamento progressivo das atividades acadêmicas antes do desligamento. Os discentes jubilados apresentaram oscilação, com médias elevadas em alguns anos, sugerindo dificuldades acumuladas ao longo de suas trajetórias. Os que se formaram apresentaram, de longe, as menores médias de faltas em todos os anos analisados, permanecendo de modo consistente abaixo de 60 faltas anuais, demonstrando regularidade no percurso acadêmico.

No que diz respeito, agora, ao comportamento das formas de saída em relação à carga horária cursada pelos estudantes da coorte, tem-se os seguintes dados:

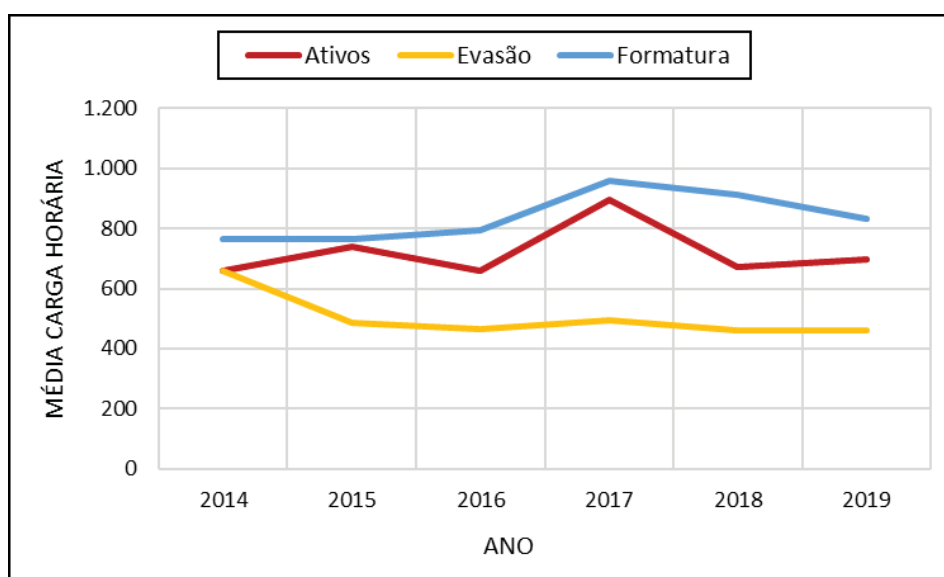
TABELA 19 – TABELA DE REFERÊNCIA CRUZADA ENTRE AS VARIÁVEIS “CARGA HORÁRIA MÉDIA” E “FORMA DE SAÍDA”

FORMA DE SAÍDA	CARGA HORÁRIA MÉDIA					
	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Abandono	669,1	469,6	456,9	472,3	441,9	434,9
Ativos	657,3	737,2	660,7	894,5	673,2	697,5
Cancelamento	610,2	549,4	492,4	586,0	535,5	586,3
Formatura	765,2	766,3	794,5	957,5	911,2	831,7
Jubilamento	966,3	468,8	531,3	502,5	555,0	497,5
Transferência	641,1	709,0	615,0	872,5	645,0	532,5
Média Geral	722,0	679,1	715,4	875,8	845,7	772,6

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Os casos de abandono exibiram as cargas mais baixas e em queda gradual ao longo do período, indicando redução no número de matrículas e possível afastamento progressivo antes do desligamento. Os cancelamentos apresentaram cargas intermediárias e frequentemente reduzidas; os ativos e transferidos mostraram padrões variáveis, com picos de carga horária elevada em 2017. Já os jubilados apresentaram grande oscilação entre anos de carga elevada e anos de baixa carga, característica de percursos irregulares e prolongados. Por fim, os formados revelaram, de maneira consistente, as maiores cargas horárias anuais, refletindo engajamento contínuo e progressão regular no curso. Graficamente, unindo os casos de abandono, cancelamento, transferência e jubilamento, tratados como evasão, tem-se:

GRÁFICO 14 – EVOLUÇÃO DA MÉDIA DE CARGA HORÁRIA ANUAL DOS CASOS DA COORTE, DE 2014 A 2019.



FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).

Apesar deste estudo não ser voltado à investigação dos motivos que levam os estudantes a concluírem ou não seu percurso acadêmico, pode-se dizer, pelos levantamentos realizados e bibliografia estudada, que os discentes que acabam por evadir, em geral, percorrem um caminho permeado por dificuldades acumuladas, que podem envolver fatores socioeconômicos, como necessidade de trabalhar, falta de suporte familiar ou limitações materiais, além de aspectos emocionais, dificuldades de aprendizagem ou falta de pertencimento no ambiente acadêmico. Fatores relacionados às condições de oferta, ao tratamento dispensado aos estudantes que demonstram dificuldades, como apoio e aconselhamento acadêmico, políticas para permanência dos estudantes, entre outras também podem estar relacionadas à evasão. Com o tempo, essas barreiras tornam o vínculo com a instituição de educação superior cada vez mais frágil, culminando na evasão antes da conclusão do ciclo acadêmico.

Em contraste, os estudantes que se formam tendem a possuir percursos mais estáveis, muitas vezes com condições materiais e emocionais que favorecem o aprendizado e auxiliam na permanência. Assim, enquanto a formatura simboliza a consolidação de uma trajetória de continuidade e desenvolvimento educacional, a evasão representa um processo de ruptura decorrente da soma de obstáculos que dificultam a permanência. A proposição de estudos que busquem analisar essa diferença de percurso permite a compreensão mais legitimada dos fatores que moldam os percursos educacionais de cada discente. Os dados analisados nesta dissertação permitem observar que há múltiplos percursos possíveis e que é importante dar visibilidade às trajetórias não lineares dos estudantes para apoiá-los e oferecer recursos para garantir a permanência, a continuidade dos estudos e a conclusão da graduação com a formatura.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi o de compreender como as trajetórias de estudantes da educação superior nos cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná estão associadas à evasão, considerando o acompanhamento longitudinal dos percursos de uma coorte de estudantes ingressantes no ano de 2014, através das informações acadêmicas presentes nos bancos de dados da Instituição.

Após a apresentação da introdução, primeira parte deste estudo, na segunda seção discorreu-se sobre o cenário da evasão na educação superior, com a demonstração das várias definições e interpretações existentes, especialmente no que se refere aos tipos de evasão: de curso, da instituição e do sistema. Foi apontada, também, a inexistência de um padrão para o cálculo das taxas de saída de estudantes da graduação, o que impede a mensuração confiável dos dados para demonstrar a real situação desse nível de ensino. Os estudos nacionais e internacionais apresentados sobre o tema confirmaram o caráter multifatorial da evasão, revelando a interferência de fatores pessoais, econômicos, sociais, institucionais, dentre outros.

Na terceira seção foram abordados aspectos da educação superior brasileira, destacando os principais instrumentos normativos que orientam este nível de ensino no Brasil, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Planos Nacionais de Educação (PNEs). Também foram discutidas as características da educação superior no século XXI no país, evidenciando as cinco tendências atuais, quais sejam: democratização do acesso; instituição de ações afirmativas; desequilíbrio público-privado; ampliação do ensino a distância e estratificação horizontal. As ações afirmativas foram discutidas, demonstrando seu papel fundamental ao promover a inclusão dos grupos historicamente marginalizados na educação superior. Nesse sentido, destacaram-se as políticas do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Lei de Cotas.

As desigualdades educacionais e a meritocracia nos sistemas de ensino da educação superior no Brasil foram os temas discutidos na quarta seção desta pesquisa. Essas desigualdades resultam tanto de fatores históricos, socioeconômicos e culturais que historicamente afastam determinados grupos do acesso e da permanência, quanto de dinâmicas internas às próprias instituições, as quais podem

reforçar mecanismos de hierarquização, marginalização e exclusão entre estudantes e cursos. Evidenciou-se a necessidade, apesar dos avanços observados, da implementação de ações que promovam a permanência e a conclusão da graduação, de modo a conter a ocorrência da evasão universitária. Discorreu-se, também, sobre a massificação qualificada da educação superior, a qual se alicerça em cinco dimensões: ampliação do acesso, inclusão e equidade, qualidade do ensino, permanência de estudantes e excelência acadêmica.

A quinta seção iniciou-se com uma breve apresentação contextual da Universidade Federal do Paraná, instituição tema deste estudo, que atualmente registra mais de 27.500 estudantes matriculados em seus 122 cursos de graduação. Após, tratou-se da análise dos dados acadêmicos para a formação da coorte a ser examinada pela pesquisa. Tais dados foram obtidos de duas fontes: a primeira, em relatório gerado no Sistema de Informações para o Ensino (SIE), e a segunda, nos arquivos encaminhados pela Coordenadoria de Software e Gestão de Dados – CSGD, vinculada à Agência de Tecnologia da Informação e Comunicação da UFPR – AGTIC. A presente pesquisa foi caracterizada como de caráter longitudinal, com análise de coorte, e classificada como retrospectiva, onde os dados utilizados foram produzidos anteriormente ao período do estudo. Foram realizadas análises bivariadas, com o intuito de examinar a relação entre variáveis, possibilitando a busca de associações, diferenças e padrões úteis para o alcance do objetivo do estudo.

No tratamento dos dados, além das formas de saída (rotuladas erroneamente nos registros acadêmicos como “formas de evasão”), foi necessário atentar também para as formas de ingresso registradas. Cada levantamento tem características e finalidades distintas, podendo levar em conta diferentes cenários de análises dos dados. Procurou-se levar em consideração as definições de cada forma de entrada e saída, vislumbrando um cenário mais próximo possível da realidade acadêmica. Optou-se por listar e descrever todas as variações de ingresso e saída presentes nos bancos institucionais obtidos, para ilustrar a realidade à época dos registros.

No processo de limpeza dos dados foi necessária a análise de 22 diferentes formas de saída registradas no banco, além de 23 distintas formas de ingresso. Com a exclusão das ocorrências após o exame dos registros, obteve-se uma coorte com 5.649 casos e 19 variáveis.

Com relação às características dos casos da coorte deste estudo, todos com entrada na UFPR no ano de 2014: 73,1% ingressaram por uma das modalidades do

processo seletivo do vestibular; 58,1% alcançaram a formatura até 2024; 32,9% abandonaram o curso; 7,7% cancelaram o registro junto à Universidade; 46 discentes ainda se encontravam ativos e 8 haviam jubulado até o final de 2024; 74% ingressaram por cotas; 51,63% eram do sexo feminino e 28,36% ingressaram com a idade de 18 anos.

Realizadas as análises na pesquisa, restou evidenciado que, em relação às formas de ingresso, estudantes da coorte que entraram pelo processo seletivo do vestibular apresentaram o maior percentual de conclusão (63,1%) e a menor taxa de evasão (36%), enquanto aqueles classificados como “Permanência” registraram o menor percentual de formados (31,7%) e a maior porcentagem de evasão (68,3%).

Quando examinadas as formas de saída em relação ao sexo dos casos da coorte, as estudantes do sexo feminino foram as que registraram menor percentual de evasão (44,5%) no período. Os indivíduos do sexo masculino registraram 55,4% de saída sem a conclusão da graduação. Quando do ingresso da coorte em 2014, a diferença entre o percentual de estudantes do sexo feminino (51,6%) e masculino (48,3%) era de apenas 3,3%, aumentado para 10,9% quando considerados os números de evasão.

No que se refere aos discentes ingressos por cotas, os resultados evidenciaram uma disparidade importante entre os grupos atendidos pelas ações afirmativas. Enquanto os ingressantes pelas cotas de escola pública apresentaram as maiores taxas de formatura e os menores índices de evasão, os estudantes enquadrados em “Outras cotas” (pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência) registraram maiores proporções de abandono e menor percentual de conclusão. Estes dados revelam a necessidade de políticas de permanência para os grupos que encontram maiores barreiras para continuar estudando e concluir os cursos de graduação.

Em relação à evasão conforme a idade de ingresso da coorte, observou-se um crescimento contínuo dos casos de abandono à medida em que se aumentava a idade de ingresso, indicando que estudantes mais velhos apresentam maior probabilidade de se desligarem antes da conclusão, possivelmente em razão do trabalho, família ou menor disponibilidade de tempo para os estudos. Já os cancelamentos concentraram-se sobretudo entre os ingressantes mais jovens, sugerindo que a evasão no início da trajetória pode refletir dificuldades de adaptação ao curso ou também redirecionamento dos planos acadêmicos. O jubramento

apareceu com maior frequência entre estudantes de 21 a 28 anos, enquanto as transferências mostraram leve incremento entre aqueles que ingressaram em idades mais avançadas.

Ao cruzar as informações dos setores dos cursos de graduação da UFPR com as diferentes formas de saída, verificou-se que sua distribuição varia de maneira expressiva entre os setores. O Setor de Ciências Exatas foi o que despertou maior preocupação, ao registrar 48,3% de abandono e 15,6% de cancelamentos, formando apenas 34,8% dos estudantes da coorte.

O Índice de Rendimento Acumulado (IRA) também foi uma variável comparada às formas de saída da UFPR. As menores médias do IRA foram observadas entre os estudantes que abandonaram o curso (0,3786), foram jubilados (0,4036) ou cancelaram a matrícula (0,4612), indicando que o desempenho acadêmico insuficiente pode ter contribuído para o desligamento da instituição, já que os discentes que se formaram apresentaram média do IRA de 0,7511. A mesma conclusão pôde ser verificada ao se examinar a média de aprovações e reprovações em disciplinas, onde os maiores percentuais disciplinas reprovadas recaíram sobre os evadidos, ao contrário dos formados, que apresentaram alta porcentagem de aprovações.

Os discentes da coorte que evadiram apresentaram, ainda, os maiores percentuais de faltas e as menores médias de carga horária matriculada, com declínio gradual ao longo do período, desenhando um cenário de distanciamento progressivo antes da evasão.

No que diz respeito, agora, às limitações deste estudo, adverte-se que somente foi possível a obtenção do banco de dados com as disciplinas cursadas, de modo completo, até o ano de 2019, e parcialmente, até 2020, sendo que os dados deste último ano não foram utilizados, por conta da incompletude do banco. Isso ocorreu devido à migração do sistema de registro acadêmico, do SIE para o SIGA, fazendo com que parte das informações referentes ao ano de 2020 fossem armazenadas no antigo sistema, e parte no novo. Como os dois sistemas não são integrados, e por apresentarem os dados para consulta com parâmetros distintos, não houve a possibilidade de obtenção da totalidade das informações necessárias.

Outra limitação relevante no desenvolvimento deste estudo ocorreu com relação à não utilização dos casos de saída de curso, que ocorreram quando da mobilidade dos estudantes dentro da própria UFPR. Com a constatação, ao

considerar tais casos, do registro de estudantes com mais de uma entrada no ano referência da pesquisa, duplicando, também, as trajetórias nas disciplinas, optou-se pela exclusão destas ocorrências. Em tempo, cabe destacar, também, a dificuldade de interpretação e entendimento da lógica de lançamento de parte das informações presentes nos relatórios gerados pelo SIE.

Ainda com relação às restrições da pesquisa, relata-se a ausência de compreensão da lógica de lançamento de algumas informações acadêmicas, especialmente aquelas que geravam duplicidade de ingresso de determinados estudantes no ano de 2014, o que resultou na exclusão de casos da análise. Outra limitação é o fato de que, com os dados aqui utilizados, não foi possível a aferição da evasão sistêmica, entendida como aquela em que o estudante sai do sistema de educação superior.

Enfatiza-se, por fim, o potencial de prosseguimento deste estudo longitudinal, com o aprofundamento da temática abordada e a proposição de novas variáveis e formas de análise. O banco de dados, da forma como está organizado e com as informações que contém, apresenta potencial para continuidade de análises que não foram desenvolvidas nesta dissertação. Embora os exames realizados tenham permitido identificar padrões relevantes e possíveis fatores associados à evasão, o tema demanda aprofundamento contínuo. Existe a possibilidade do desenvolvimento de levantamentos não contemplados na pesquisa, como panoramas por curso, turno e habilitação, utilizando-se de conceitos estatísticos mais avançados, que certamente enriqueceriam o entendimento sobre a temática, oferecendo subsídios ainda mais robustos para o desenvolvimento de políticas capazes de mitigar o impacto da evasão na educação superior. Considera-se, ainda, a importância de produzir análises multivariadas, que estabeleçam mais conexões entre os fatores observados e as trajetórias dos estudantes numa perspectiva longitudinal.

REFERÊNCIAS

ABBIATI, A.S. **O direito à educação no Plano Nacional de Educação (2014-2024): disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade**. 13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018) GT 05 - Estado e Política Educacional

ALMEIDA, D. R. de; ALMEIDA, L. R. de; TEIXEIRA FILHO, A. R. C. **Massificação do ensino superior brasileiro: um modelo de privatização a partir dos programas FIES e PROUNI**. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária – Mar del Plata – Argentina, 2017.

AMBIEL, R. A. M.; CORTEZ, P. A.; SALVADOR, A. P. **Predição da Potencial Evasão Acadêmica entre Estudantes Trabalhadores e Não Trabalhadores**. Psicologia: Teoria E Pesquisa, 37, e37305, 2021. DOI. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37305>. Acesso em: 28 ago. 2025.

ANDRADE, J. de A. M; SIMÕES, H. C. G. Q. **Educação superior: um direito de todos?** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 37, p. 393-407, Ed. Esp., 2020.

ARAUJO, G. C. de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar"**. Educ. Rev., Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011.

ARONI, A. **50 anos da Reforma Universitária de 1968: uma reforma que não acabou**. Revista Brasileira de História da Educação, vol. 17, num. 3, p. 235-259, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (ABMES). **Meta 12 do PNE: iremos cumpri-la?** 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3587#:~:text=A%20taxa%20bruta%2C%20citada%20no,do%20Pa%C3%ADs%20de%20mesma%20idade>. Acesso em 06 jun. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. **Projeto de lei do PNE 2024-2034 contém avanços e riscos de retrocessos, analisam coordenadoras de GT**. 2024. Disponível em: <https://anped.org.br/projeto-de-lei-do-pne-2024-2034-contem-avancos-e-retrocessos-analisamcoordenadoras-de-gt/>. Acesso em 01 nov. 2024.

AZEVEDO, R. **A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização**. 2018. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npc_ihyra8yys2j8nnqn8d91/. Acesso em 20 mai. 2024.

BEZERRA, V. da S. **Fatores determinantes para evasão e permanência de estudantes no ensino superior**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração), Coordenação de Graduação do Curso de Administração, Universidade Federal do Amazonas, 2024, 23 p.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Da universidade à commoditycidade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2017.

BOCKOR, P. F.; FELISBINO, E. **Os números da evasão na UFPR (2004 a 2019)**. Relatório de pesquisa. Documento institucional. Não publicado. Curitiba, 2021.

BOCKOR, P. F.; FELISBINO, E. **Estudo técnico da retenção na UFPR**. Relatório de pesquisa. Documento institucional. Não publicado. Curitiba, 2025.

BOUDON, R. **Desigualdade de oportunidades**. Brasília: Editora da UNB, 1981.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução de Les héritiers: les étudiants et la culture (1964), por Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, 1996. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas – Perguntas Frequentes**. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas – Sobre o sistema**. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Brasília, 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Transparência. Controladoria Geral da União. **Avaliação dos resultados da gestão, programa 2080**: Unidade examinada – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt->

[br/delbrasonu/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel](https://www.gov.br/delbrasonu/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel). Acesso em 26 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas**. 2022b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/notas/lei-de-cotas>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do Saeb 2019 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio**. Volume 1, Brasília – DF, 2022c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dúvidas sobre o PROUNI**. 2023a. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o REUNI**. 2023b. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades**. 2023c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas - Cartilha**. 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas-cartilha.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. **Relatório final do grupo de trabalho interministerial para a elaboração do programa federal de ações afirmativas**. 2023e. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas/RelatorioPFAAFinal.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fies>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 25 nov. 2024.

BUENO, J. L. O. **A evasão de alunos**. Paidéia (FFCLRP) – USP – Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, agosto de 1993. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BURMESTER, A. M. de O.; FARACO, C. A.; MOREIRA JR, C. A.; IMAGUIRE JR, K.; CASTRO, C. de; RIBEIRO, R. J. **Universidade Federal do Paraná: 90 anos em construção**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

CARMO, G. T. do; MANHAES, E. K.; COLA, M. L. T. **Pistas sobre a permanência estudantil como virada epistemológica: iniciativas de um núcleo de pesquisa por uma sociologia da permanência na educação a partir de Vincent Tinto**. Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 54-63, jan./jun. 2018.

CARNEIRO, M. A. **O nó do ensino médio**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C.A.C. **Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional**. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 31, n. 1, p. 195-233, jan.-abr., 2019.

CASEIRO, L. C. Z. **Desigualdade de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CEZNE, A. N. **O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental**. Santa Maria, v. 31 - n. 01, p. 115-132, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1532/845>. Acesso em: 20 set. 2025.

CHAVES, V.,L.J. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D. **A evasão na educação superior: definições e trajetórias**. Educ. Pesqui., v. 47, 2021, e227864. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>. Acesso em : 15 jul. 2025.

COSTA, F. J. da; COSTA, P.R.S.; MOURA JR, P.J. de. **Diplomação, evasão e retenção: modelo longitudinal de análise para o ensino superior**. João Pessoa: UFPB, 2017.

COSTA, S.L. da; DIAS, S.M.B. **A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão**. Jornal de Políticas Educacionais v.9, n.17 e 18, janeiro – junho e agosto – dezembro, 2015, p. 51–60.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. **Evasão do Curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido**. Quím. Nova, vol. 24, nº 1, p. 262-280, 2001.

CUNHA, E.R.; MOROSINI, M.C. **Evasão na educação superior: uma temática em discussão**. Revista Cocar. Belém, vol. 7, n.14, p. 82-89, ago-dez 2013.

CUNHA, L.A. **O ensino superior no octênio FHC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjsQ5vs4SY9n/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 set. 2025.

DEMETRIOU, C.; SCHMITZ-SCIBORSKI, A. **Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future**. Em R. Hayes (Org.), Proceedings of the 7th National Symposium on student retention (pp. 300-312). Norman, OK: The University of Oklahoma, 2011.

DUBET, F. **Qual democratização do ensino superior?** *Cadernos CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, maio/ago. 2015.

ELLER, C.; DIPRETE, T. **The Paradox of Persistence: Explaining the BlackWhite Gap in Bachelor's Degree Completion**. *American Sociological Review*, v. 83, n. 6, p. 1171-1214, 2018.

ESPINOSA, T., HEIDEMANN, L. A., CALSING, I. W., Moraes, K. **Um estudo quantitativo sobre a intenção de persistência de estudantes de licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira embasado no Modelo da Motivação da Persistência de Vincent Tinto**. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 45, p. e20220259, 2023.

EZCURRA, A. M. **Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente**. Algunas hipótesis y conceptos clave. En: LAMARRA, N. F. y Paula, M. de F. C. (Compiladores). *La democratización de La educación superior en América Latina*. Argentina: EDUNTREF, 2011.

FELISBINO, E. **"Infelizmente, a Federal não é para todos": desvelando desigualdades na educação superior a partir da percepção do estudante evadido dos cursos da UFPR**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2024, 327p.

FERREIRA, M. **Lei de Cotas: o que diz a lei, resumo e objetivo**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/lei-de-cotas-o-que-diz-a-lei-resumo-e-objetivo,1249f9f326276212d50e3777b401adcbqjn626ep.html>. Acesso em: 16 set. 2024.

FILIPAK, S.T.; PACHECO, E. F. H. **A democratização do acesso à educação superior no Brasil**. *Revista Diálogo Educacional* vol.17 - nº 54, Curitiba, jul./set. 2017.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **NOTA TÉCNICA Nº 3293985/2022/COFIN/CGSUP/DIGEF**. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fies/comite-gestor-fies-cg-fies/2022/SEI_FNDE3293985_2022_COFINCGSUPDIGEFNotaTcnica.pdf. Acesso em: 11 mar 2025.

FREITAS, R.S. **A ocorrência da evasão do ensino superior** – uma análise das diferentes formas de mensurar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2016, 82p.

GAYA, T. F. M.; BRUEL, A. L. **Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em Educação**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, p. 1-18, 2019.

GIBSON, C. C. **The distance learner's academic self-concept**. Capítulo de Livro: Gibson, C. C. Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes. Madison, WI: Atwood Publishing, 1998.

HOCHMAN, B.; NAHAS, F. X.; OLIVEIRA FILHO, R. S. de; FERREIRA, L. M. **Desenhos de pesquisa**. Acta Cir. Bras. 20 (suppl 2), 2005.

HONORATO, G. de S.; BORGES, E. H. N. **Permanência na educação superior brasileira: contribuições de Vincent Tinto**. Linhas Críticas [online], vol. 29, Brasília, 2023.

IANNELLI, C.; McMULLIN, P.; SMYTH, E. Higher education retention in Ireland and Scotland: the role of admissions policies. High Educ. 89 , 1021–1039, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01259-1>. Acesso em 31 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Panorama do Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/index.html>. Acesso em: 10 jun. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Objetivos de desenvolvimento sustentável**. 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4 .html>. Acesso em: 30 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**. Brasília, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. 3. ed. 2. impr. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

LASSIBILLE, G.; GÓMEZ, L. **Why do higher education students drop out? Evidence from Spain**. *Education Economics*, v. 16, n. 1, p. 89-105, 2008.

LILLI, T.; FELISBINO, E.; BOCKOR, P. F.; SANTOS, V. V. P. dos. **As dimensões da evasão na Universidade Federal do Paraná**. Relatório de pesquisa do Programa Conecta UFPR: evasão. Documento institucional. Não publicado. Curitiba, 2021a.

LILLI, T.; FELISBINO, E.; BOCKOR, P. F.; SANTOS, V. V. P. dos. **As dimensões da evasão na Universidade Federal do Paraná. Base de Dados da Pesquisa**. Documento institucional. Não publicado. Curitiba, 2021b.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA JUNIOR, P.; BISINOTO, C.; MELO, N. S. de; RABELO, M. **Taxas Longitudinais de Retenção e Evasão: uma Metodologia para Estudo da Trajetória dos Estudantes na Educação Superior**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 157-178, jan./mar. 2019.

LUCAS, S. **Effectively Maintained Inequality**: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6, p. 1642-90, 2001.

MAGALHÃES, G. M. **O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas**: notas para uma agenda de pesquisa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.2, n.2, p.47-64, dez. 2012.

MARQUES, F. T. **A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 50, n. 178, p. 1061–1077, out. 2020.

MARTINS, C. B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. *Educação & Sociedade*, 30(106), 15–35, Abr 2009.

MARTINS, M. K. **Fatores associados à evasão e conclusão de curso na educação superior brasileira: uma análise longitudinal**. 2022. Tese (Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022, 238p.

McCOWAN, T. **Existe um direito universal à Educação Superior?** *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 14, n. 01. janeiro de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014**. 2024. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2023**. Brasília, 2024a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. – Brasília - DF, 2024b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio**. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 07 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Enem 2025: mais de 4,8 milhões de inscritos confirmados**. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/enem-2025-mais-de-4-8-milhoes-de-inscritos-confirmados>. Acesso em: 07 out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2024 – Notas Estatísticas**. Brasília, 2025c.

MIRANDA, W. **A evasão escolar não é apenas a perda de um aluno, é a perda de um futuro**. 2023. Disponível em: <https://www.aprendizadoonline.com.br/post/aevas%C3%A3o-escolar-n%C3%A3o-%C3%A9- apenas-a-perda-de-um-aluno%C3%A9-a-perda-de-um-futuro>. Acesso em: 18 jun. 2024.

MONT' ALVÃO, A. **Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI**. In: Dados – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

MONT' ALVÃO, A. **A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional**. In: Teoria e Cultura, v. 11, n. 1, p.13-20, jan./jun. 2016.

MORALES, J. **Por que a meritocracia não cabe para falar da educação brasileira**. 2021. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/por-que-a-meritocracia-nao-cabe-para-falar-da-educacao-brasileira/#:~:text=%20Brasil.%20*%20desigualdade.%20*%20Educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 20 mai. 2024.

MOREIRA, C. R. B. S. **Um olhar sobre o muro: avaliação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MOREIRA, C. R. B. S.; SILVA, P. V. B. da. **Ações afirmativas fazem diferença? : uma análise dos perfis dos aprovados no vestibular da UFPR (2013-2017)**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 6, p. e020001, 2019. DOI: [10.20396/riesup.v6i0.8654390](https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654390). Acesso em: 02 out. 2025.

MOTA JUNIOR, A. de M.; TORRES, H.C. **Contexto Histórico da Educação Superior no Brasil**. III Congresso Nacional de Educação, Natal, 2016.

MUGNAINI JUNIOR, A. N.; CUNHA, M. S. da. **Impacto das cotas no desempenho de estudantes no curto e no longo prazo**. Planejamento e Políticas Públicas – ppp, n. 64 out./dez. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/d1a5ebf8-88f5-4dbb-bb4d-70e2780b507f/content>. Acesso em: 02 out. 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 11 abr. 2024.

NIEROTKA, R.; CARRASQUEIRA, K. **Fatores associados à evasão, conclusão, mobilidade e retenção na Universidade Federal da Fronteira Sul**. Educação (UFSM) vol. 49.1, 2024.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, vol. 23, n. 78, Campinas, abr. 2002.

OCDE. **Educação em foco 2025**: Indicadores da OCDE. Publicações da OCDE, Paris. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. Acesso em: 31 out. 2025.

PARANÁ. Governo do Estado. 2023. **Censo 2022: proporção de pretos e pardos cresce no Paraná e chega a 34,3%**. Disponível em: <https://www.parana.pr.gov.br/aen/Noticia/Censo-2022-proporcao-de-pretos-e-pardos-cresce-no-Parana-e-chega-343>. Acesso em: 06 out. 2025.

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

PAULA, M. de F.C.; SILVA, M.G.M. **As políticas de democratização da educação superior nos Estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso**: produção de pesquisas e questões para o debate. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

PENA, R. A. S. da S. **P. Bourdieu, sociologia e teoria da reprodução: as contribuições à discussão curricular**. VI Colóquio Internacional – Educação e Contemporaneidade. 20 a 22 set. 2012 – São Cristóvão/SE – Brasil, 2012.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense**. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003, 172 p.

PICANÇO, F.; MORAIS, J. **Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 37, n.135, p. 391-406, abr./jun., 2016.

PINHEIRO, C. B.; RIBEIRO, J. L. L. de S.; FERNANDES, S. A. F. **Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 28, p. e023015, 2023.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 175 p.

RAFTERY, A.; HOUT, M. **Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education.** Sociology of Education, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993.

RANIERI, N. B. S. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação.** 2009.[s.n.], São Paulo, 2009.

RANIERI, N. B. S. In: RANIERI, N. B. S. e ALVES, A. L. A. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar.** – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/ Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RAPOSO, M. C. F.; CAMPOS, J. D. da S. **Causas da evasão de alunos nos cursos de graduação presencial da UFPE.** Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças. Recife, 2016.

RISTOFF, D. I. **Considerações sobre evasão.** In: RISTOFF, D. I. Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

SALATA, A. **Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?** Tempo Social - Revista de Sociologia da USP, v. 30, n. 2, p. 219-253, maio/ago. 2018.

SANTOS, P. K. **Abandono na Educação Superior: um estudo do tipo Estado do Conhecimento.** Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 240-255, jul./dez., 2014.

SANTOS, V. V. P. dos. **Desigualdades de acesso e ações afirmativas na Universidade Federal do Paraná (2004-2019).** 2023. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2023, 299p.

SANTOS JR, J. da S.; REAL, G. C. M. **O Acesso à Educação Superior na Universidade Federal da Grande Dourados: Trajetória de Estudantes Ingressantes entre 2006-2009.** 2017. Revista Bras. de Política e Adm. da Educação 33.2: 467–492.

SANTOS JR, J. da S.; REAL, G. C. M. **Reprovação induz evasão? Aspectos da trajetória acadêmica no curso de Matemática-Licenciatura em uma Instituição Federal de Educação Superior**. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.10, n.29, p.57-71, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/14171/7401>. Acesso em: 01 ago 2025.

SCHUHARDT, O. L.; ZORZANELO, C. M.; PEREIRA, A. da S.; MARCHETTO, M. J. S.; CHAGAS, P. B. **A evasão no ensino superior brasileiro na percepção dos alunos evadidos: motivos e fatores apontados nos estudos entre os anos de 2014 e 2023**. In: SIMPPA - Simpósio de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. 4., Maringá, 2024.

SENADO FEDERAL, Coordenação de Edições Técnicas. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 7. ed. – Brasília - DF, 2023.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei nº 1925, de 2024**. 2024a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9613152&ts=1716299980900&disposition=inline>. Acesso em 11 mar 2025.

SENADO FEDERAL, Agência Senado. **Novo PNE: debatedores defendem investimento de 10% do PIB em educação**. 2024b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/10/21/novo-pne-debatedores-defendem-investimento-de-10-do-pib-em-educacao>. Acesso em: 01 nov. 2024.

SENKEVICS, A.S. **A expansão recente do ensino superior: cinco tendências de 1991 a 2020**. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação. v. 3 n. 4, 2021a.

SENKEVICS, A.S. **O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020**. 2021. 437 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021b.

SENKEVICS, A. S.; CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. **Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior**. Cad. Pesqui., São Paulo, v.52, e09528, 2022.

SEVERIENS, S.; DAM, G. T. **Leaving College: A Gender Comparison in Male and Female-Dominated Programs**. Research in Higher Education, 53, 453-470, 2012.

SGUISSARDI, V. **Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?** Educação & Sociedade, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SILVA, M.A.P.; COUTO, L.D.P.; ELOI, M. de O. S. **A regulação do ensino superior no Brasil: uma breve reflexão**. VI colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão – SE, 2012.

SILVA FILHO, R. L. L. e; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. de C. M. **A evasão no ensino superior brasileiro**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SILVA FILHO, R. L. L. e; LOBO, M. B. de C. M. **Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão**. 2012a. Disponível em: https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_078.pdf. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA FILHO, R. L. L. e; LOBO, M. B. de C. M. **Como a mudança na metodologia do INEP altera o cálculo da evasão**. 2012b. Disponível em: https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_079.pdf. Acesso em 17 jul. 2025.

SILVEIRA, A. A. D.; ADRIÃO, T. **As características do direito humano à educação como matriz analítica para estudos sobre consequências da privatização da educação básica**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v.37, n.79, p. 145-166, jan./abr. 2023.

SIQUEIRA, M. D. **UFPR: Centenário**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

SIQUEIRA, M. D. **Universidade Federal do Paraná: 100 anos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

SOLIGO, V. **Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, nº 52, p. 12-25, mai./ago. 2012. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1724/1724.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

SOUZA, B. de S. **Massificação qualificada da educação superior: uma contribuição para a democratização e o enfrentamento de desigualdades no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2025, 210p.

TCU – Tribunal de Contas da União. 2004. **Orientações para o cálculo dos indicadores de gestão** - Decisão TCU Nº 408/2002-Plenário.

TEIXEIRA, M. D. de J.; QUITO, F. de M. **Taxas Longitudinais de Diplomação, Evasão e Trancamento: Método para Análise da Trajetória Discente na Educação Superior**. Revista da Avaliação da Educação Superior 26.2: 546–567, 2021.

TESOURO, Secretaria do. **Diagnóstico FIES**. Brasília: Ministério da Fazenda, 2017.

TETE, M.F. **Inteligência artificial e prevenção da evasão no ensino superior**. UFG, 2020. (Palestra on-line).

TINTO, V. **Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research**. Review of Educational Research, 45(1), 89-125, 1975.

TINTO, V. **From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention**. Em J. C. Smart (Ed.). Higher Education: handbook of theory and research. (pp. 51-89), 1987. The University of Chicago.

TINTO, V. **Research and practice of student retention: what next?** Journal of College Student Retention, 8(1), 1-19, 2007.

TINTO, V. **Through the eyes of students**. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, Califórnia, v. 0, p. 1-16, 2017.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. 2013. Disponível em: <https://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/Levantamento-GEMAA-1b.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.

UFPR. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 37/97 – CEPE**. Aprova normas básicas de controle e registro da atividade acadêmica dos cursos de graduação da Universidade. Curitiba, 1997. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/Res-37-97-CEPE-atividades-acad%C3%AAs-amicas-alterada-pela-Res.-10-19-CEPE.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

UFPR. **UFPR: 93 anos de história registrados em exposição no MUSA**. 2005. Disponível em: <https://ufpr.br/ufpr-93-anos-de-historia-registrados-em-exposicao-no-musa/>. Acesso em: 06 out. 2025.

UFPR. **Novo sistema de gestão acadêmica (Siga) está pronto para implantação em 84 cursos da UFPR**. 2020. Disponível em: <https://ufpr.br/novo-sistema-de-gestao-academica-siga-esta-pronto-para-implantacao-em-84-cursos-da-ufpr/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

UFPR. Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade. **O que é a SIPAD-UFPR**. 2023. Disponível em: <http://www.sipad.ufpr.br/portal/>. Acesso em: 27 mai. 2024.

UFPR. **A mais antiga do Brasil**. 2024. Disponível em: <https://ufpr.br/a-mais-antiga-do-brasil/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

UFPR. **Linha do tempo**. 2025a. Disponível em: <https://ufpr.br/linha-do-tempo/#content>. Acesso em 06 out. 2025.

UFPR. **Portal de Transparência da UFPR**. 2025b. Disponível em: <https://transparencia.ufpr.br/public/index.jsf>. Acesso em 06 out. 2025.

UFPR. Diretoria de Desenvolvimento do Interior. **Campus Pontal do Paraná - Centro de Estudos do Mar**. 2025c. Disponível em: <https://ddi.ufpr.br/pontal/>. Acesso em: 20 out. 2025.

UFPR. **Campus**. 2025d. Disponível em: <https://ufpr.br/campus>. Acesso em: 20 out. 2025.

UFPR. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAP. **Informações sobre o PROVAR**. 2025e. Disponível em: <https://prograp.ufpr.br/informacoesprovar/>. Acesso em: 03 nov. 2025.

UFPR. Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAP. **IRA**. 2025f. Disponível em: <https://prograp.ufpr.br/ira>. Acesso em: 10 nov. 2025.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. **Sisu 2024: entenda as mudanças na política de cotas do programa**. 2024. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2024/01/23/sisu-2024-entenda-as-mudancas-na-politica-de-cotas-do-programa>. Acesso em: 17 fev. 2025.

UNICEF. **Declaração universal dos direitos humanos**. 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 20 ago. 2024.

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Taxa de evasão nas universidades federais**. 2019. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/reitoria/espaco-reitoria/dados-sobre-a-taxa-de-evasao-nas-universidades-federais>. Acesso em: 10 fev. 2025.

VERGER, A. **A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chaves**. V. 14, n.1. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2019.

VIANA, G.; LIMA, J. F. DE. **Capital humano e crescimento econômico**. Interações (Campo Grande), v. 11, n. 2, p. 137–148, jul. 2010.

XIMENES, S. B. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

APÊNDICE 1: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA NO ACERVO CIENTÍFICO VIRTUAL DA CAPES

Nº	ANO PUBL.	TÍTULO DO DOCUMENTO	REFERÊNCIA	AUTORES
1*	2021	Taxas Longitudinais de Diplomação, Evasão e Trancamento: Método para Análise da Trajetória Discente na Educação Superior	Revista da Avaliação da Educação Superior 26.2: 546–567.	TEIXEIRA, Maria Daniele de Jesus; QUITO, Fábio de Moraes
2	2020	Reprovação Induz Evasão? Aspectos da Trajetória Acadêmica no Curso de Matemática-Licenciatura em uma Instituição Federal de Educação Superior	Educação e Fronteiras 10. 29: 57–71	SANTOS JR, José Da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins
3*	2019	Taxas Longitudinais de Retenção e Evasão: uma Metodologia para Estudo da Trajetória dos Estudantes na Educação Superior	Ensaio (Rio de Janeiro, Brasil) 27.102: 157–178	LIMA JUNIOR, Paulo; BISINOTO, Cynthia; MELO, Nilce Santos de; RABELO, Mauro
4*	2021	A Evasão na Educação Superior: Definições e Trajetórias	Revista da Faculdade de Educação da Univ. de São Paulo vol. 47	COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi
5	2017	O Acesso à Educação Superior Na Universidade Federal da Grande Dourados: Trajetória de Estudantes Ingressantes entre 2006-2009.	Revista Bras. de Política e Adm. da Educação 33.2 : 467–492.	SANTOS JR, José Da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins
6*	2019	Políticas públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: um estudo do estado da arte	Revista @mbienteeducaçãovol. 12.3	SCHIRMER, Sirlei Nadia; TAUCHEN, Gionara
7	2018	Compreendendo os fenômenos da retenção e evasão na educação superior em odontologia: estudo de caso em curso noturno	Saberes Plurais (Online) 2.1 (2018): 20–21	LAMERS, Juliana Maciel de Souza; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti
8	2023	Perfil e trajetória acadêmica de Estudantes indígenas da Universidade de Brasília	Educação vol. 48.1 (2023)	RENAULT, Cláudia Regina Nunes dos Santos; ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha de
9	2023	Fatores associados à evasão de curso na UFRJ: uma análise de sobrevivência	Educação em revista vol. 39 (2023):	KLITZKE, Melina; CARVALHAES, Flavio
10	2021	Predição da potencial evasão acadêmica entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores	Psicologia, teoria e pesquisa 37 (2021): 1	AMBIEL, Rodolfo; CORTEZ, Pedro Afonso; SALVADOR, Ana Paula
11*	2021	Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB	Revista da Avaliação da Educação Superior 26.2 (2021): 446–460	CABELLO, Andrea; IMBROISI, Denise; ALVAREZ, Guilherme; FERREIRA, Guilherme Viana; ARRUDA, June; FREITAS, Sérgio de

12	2018	Evasão no ensino superior: mapeamento de cursos licenciaturas da Universidade Federal de Goiás	Revista EDaPECI : Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais 18.3 (2018): 45–60	DE CASTRO, Paulo Alexandre; SOUZA, Thays Santos; SÁ, Susana
13	2020	Transições estudantis na educação superior: pesquisar com a sociologia disposicional	Atos de Pesquisa em Educação 15.2 (2020): 384	CAREGNATO, Célia Elizabete; PFITSCHER, Ricardo Gausmann; SOARES, Guilherme de Oliveira
14	2023	Racismo e escolarização: formas e consequências na trajetória escolar de alunos negros	Contexto & Educação (Impresso) 38.120 (2023): e10888	MATOS, Patrícia Modesto; FRANÇA, Dalila Xavier de
15	2018	Caracterización de la deserción en la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia durante el período 2008-2015	Revista lasallista de investigación 15.1 (2018): 16–28	GUERRERO, Sara Cristina
16	2024	Fatores associados à evasão, conclusão, mobilidade e retenção na Universidade Federal da Fronteira Sul	Educação (UFSM) vol. 49.1 (2024)	NIEROTKA, Rosileia; CARRASQUEIRA, Karina
17*	2023	Acesso, evasão e conclusão no Ensino Superior público: evidências para uma coorte de estudantes	Ensaio (Rio de Janeiro, Brazil) 31.118 (2023): 239–262	NIEROTKA, Rosileia Lucia; BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; CARRASQUEIRA, Karina
18	2021	Evasão e retenção no ensino superior: abordagem baseada em taxas quantitativas	Revista Contemporânea de Educação 16.36 (2021): 4–21	ARANTES, Alessandra Riposati; RODRIGUES, Laís Bássame; KAGIMURA, Ricardo; CARDOSO, Brenda Gabrielly da Silva; JUNQUEIRA, Marili Peres
19	2019	Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas	Revista lusófona de educação vol. 44.44 (2019)	SOUZA, Thays Santos; SÁ, Susana; DE CASTRO, Paulo Alexandre
20	2018	As políticas de ampliação de oportunidades educacionais no Brasil e as trajetórias escolares na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro	Education policy analysis archives 26 (2018): 156	JULIÃO, Elionaldo Fernandes; FERREIRA, Mônica Dias Peregrino
21**	2011	O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos	Ensaio (Rio de Janeiro, Brazil) 19.73 (2011): 861–890	AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Fátima Bayma de

22	2022	Implicações do trabalho na (in)conclusão da escola regular nas trajetórias de jovens certificados pelo ENEM	Olh@res (Universidade Federal de São Paulo), 2022-07, Vol.10 (1)	LIMA, Evelyn de Souza; PINHEIRO, Diógenes
23	2020	A política de cotas raciais no curso de elevado perfil socioeconômico da universidade federal: a inclusão através da visão dos docentes e discentes	Repositório Institucional PUC RS	GRAEFF, Betina Alves
24	2017	Uma avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras: efeitos sobre desempenho, trancamento e conclusão	Repositório Institucional PUC RS	CONCEIÇÃO, Otavio Canozzi
25	2020	Enfrentamentos dos (as) jovens do vestibular social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás: estratégias de acesso e permanência	Fragmentos de Cultura, 2020-03, Vol.29 (3)	MELO, Gilza Carla Temoteo; CAVALCANTE, Claudia Valente

FONTE: Elaborado pelo autor, segundo os dados do portal da CAPES.

NOTA: * Publicação repetida por uma vez.

** Publicação repetida por duas vezes.

APÊNDICE 2: ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Nº	ANO PUBL.	TÍTULO DO DOCUMENTO	REFERÊNCIA	AUTORES
1	2012	Reprovação, Abandono e Evasão: Um estudo de caso no Curso de Bacharelado em Zootecnia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Dois Vizinhos.	Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA -UFRRJ	PIACENTINI, Claudia Cristina
2	2019	Evasão escolar de estudantes com deficiência no ensino superior: narrativas e desafios	Mestrado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	MORAES, Nayane Cardoso de Souza
3	2022	Fatores associados à evasão e conclusão de curso na educação superior brasileira: uma análise longitudinal	Doutorado em EDUCAÇÃO - UFRJ	MARTINS, Melina Klitzke
4	2012	Assistência estudantil na UFMT: trajetória e desafios	Mestrado em POLÍTICA SOCIAL - UFMT	CAMPOS, Denise Pereira de Araujo
5	2019	Análise e avaliação da trajetória de estudantes de graduação baseadas em modelagem por cadeias de Markov	Doutorado em BIOMETRIA E ESTATÍSTICA APLICADA - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	ARAUJO, Dalton Francisco de
6	2019	Dificuldades de êxito e permanência de estudantes cotistas na educação superior: um estudo de caso com o curso de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –Campus Erechim	Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	RACOSKI, Marcia Maria
7	2022	Trajetoórias na educação superior: análise quantitativa sobre a reorientação de curso na	Mestrado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE	MADEIRA, Fellipe

		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	
8	2021	Evasão escolar no ensino médio e exclusão social no estado do Maranhão (2015-2020)	Mestrado Prof. em FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	SOUSA, Francisco Lazaro Gomes de
9	2021	Dimensões acadêmicas da trajetória de alunos vinculados ao PROUNI nos cursos de Engenharia	Doutorado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE LA SALLE	JUNIOR, Breno Arno Hoernig
10	2022	EVASÃO DISCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES DECOLONIAIS ACERCA DE RESGATES OUTROS	Mestrado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	ZANESCO, Elaine Cristina da Silva
11	2021	Itinerários acadêmicos na assistência estudantil: um estudo sobre a Universidade Federal Rural de Pernambuco	Mestrado Prof. em POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	LUCENA, Camila Lais Gonzaga
12	2021	A democratização da educação superior pública na perspectiva da justiça social: estudo de caso do curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Doutorado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	LAMERS, Juliana Maciel de Souza
13	2022	Acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico nas universidades brasileiras: um estudo sobre acesso, permanência e democratização	Doutorado em SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	BORGES, Eduardo Henrique Narciso

14	2011	A LDBE o impacto da qualificação dos docentes nos indicadores de desempenho dos cursos de graduação da UFPA	Mestrado em DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TRÓPICO ÚMIDO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	Fonseca, Paula Ivana Freire da
15	2020	Trajetórias de mestrandos e doutorandos: um estudo longitudinal dos fluxos de estudantes da pós-graduação stricto sensu brasileira	Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Coop. Internacional - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	MAIOR, Alice Plakoudi Souto
16	2021	Estudantes em mobilidade: jornadas de ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Campus Montes Claros, 2009-2018	Mestrado em SOCIEDADE, AMBIENTE E TERRITÓRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	LOBATO, Luana de Melo
17	2019	O SISU NO IFTM – CAMPUS UBERABA: Avaliação da democratização do acesso e da eficiência na ocupação de vagas	Mestrado Prof. em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - INSTITUTO FED. DE EDUC., CIÊNC. E TECN. DO TRIÂNGULO MINEIRO	BORGES, Gabriela Fernanda Silva
18	2023	Presença de alunos adultos no ensino superior na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida	Mestrado Prof. em Gestão e Desenv. da Educação Profissional Instituição de Ensino: CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	ANJOS, Camila Lima dos
19	2021	O pré-cálculo na formação do estudante : uma estratégia de permanência no Ensino Superior	Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG) -	SCHIRMER, Sirlei Nadia

			UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	
20	2022	Evasão no curso de Ciências Contábeis da UFRN: perfil e trajetória acadêmica dos estudantes evadidos e sua relação com os processos seletivos (vestibular e SiSU)	Doutorado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	CARVALHO, Daniele da Rocha
21	2023	Práticas de gestão na educação superior: um olhar sobre a retenção e a evasão nas licenciaturas do centro de ciências humanas, sociais e agrárias da Universidade Federal da Paraíba	Mestrado Prof. em POLÍTICAS PÚBL., GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUP. - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	SANTOS, Natinelle de Meneses Pinheiro
22	2023	Os sentidos da/na educação superior enquanto potencializadores da aprendizagem de estudantes dos meios populares	Doutorado em EDUCAÇÃO - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	SANTOS, Jane Kelly de Freitas.
23	2022	Educação integral no Ensino Médio e justiça curricular: protagonismo juvenil em Escola de Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral	Doutorado em EDUCAÇÃO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	SILVA, Antonio Torquato da
24	2019	Trajetórias do público-alvo da educação especial no ensino médio paulistano	Mestrado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	ROSA, Marcos Rodrigo da
25	2022	Cursos superiores de tecnologia e políticas públicas educacionais: um estudo do acesso e da permanência na percepção de estudantes de faculdades do centro Paula Souza	Doutorado em EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo
26	2023	Permanência de pessoas não binárias e transexuais no ensino	Mestrado em Psicologia - UNIVERSIDADE	SILVA, Charlie Bellow de Oliveira Pimentel

		superior: um debate sobre as políticas públicas	FEDERAL DE ALAGOAS	
27	2019	A política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará na perspectiva dos/as discentes dos cursos técnicos integrados do <i>campus</i> de Tauá	Mestrado Prof. em PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBL. - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	MELO, Claudenira Cavalcante
28	2021	Proposta de reflexão sobre a construção das competências do aluno da educação profissional e tecnológica a distância	Mestrado Prof. em EDUCAÇÃO PROF. E TECNOLÓGICA - INSTITUTO FED. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO	LEAL, Gabriela Targa
29	2022	Avaliação do Programa de Apoio à Educação em Guiné-Bissau: sistematizando aprendizados e experiências	Mestrado em Administração - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	SILVA, Maio da
30	2022	A tutoria inclusiva na trajetória de discentes da UFRN: desafios e contribuições	Mestrado Prof. em EDUCAÇÃO ESPEC. - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	CAVALCANTE, Jessica Beatriz da Silva
31	2023	Influências nacionais e internacionais na produção do texto da Lei de Cotas	Doutorado em EDUCAÇÃO - PONTIFÍCIA UNIV. CATÓLICA DO PR	CARDOSO, Danielle Engel Cansian

FONTE: Elaborado pelo autor, segundo os dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

APÊNDICE 3 – QUANTITATIVO DE DISCENTES DA COORTE DA PESQUISA POR CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFPR

SETORES/CURSOS	Nº DISCENTES
SETOR DE TECNOLOGIA	789
Engenharia, Habilitação Engenharia Civil - Diurno	158
Engenharia Química - Diurno	109
Engenharia Mecânica - Diurno	89
Engenharia Mecânica - Noturno	86
Engenharia Elétrica - Sistemas Eletrônicos Embarcados - Noturno	61
Arquitetura e Urbanismo	60
Engenharia de Produção	59
Engenharia Ambiental - Diurno	59
Engenharia Elétrica - Ênfase em Eletrotécnica - Diurno	55
Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia - Diurno	25
Engenharia Elétrica - Ênfase em Eletrônica e Telecomunicações - Diurno	18
Engenharia Mecânica	5
Arquitetura e Urbanismo - Diurno	3
Engenharia Elétrica - Ênfase em Eletrônica, Eletrotécnica e Telecom. - Diurno	2
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS	643
Psicologia - Formação de Psicólogo - Diurno	87
Filosofia - Bacharelado e Licenciatura Plena - Noturno	55
Turismo - Noturno	49
História - Memória e Imagem - Bacharelado	49
Filosofia - Bacharelado e Licenciatura - Diurno	43
Letras Português - Licenciatura - Noturno	40
Ciências Sociais - Licenciatura - Diurno	40
História - Bacharelado e Licenciatura - Diurno	35
Ciências Sociais - Bacharelado - Linha de formação em Sociologia	21
Letras - Licenciatura em Francês - Noturno	21
Letras - Licenciatura em Português - Diurno	20
Letras - Licenciatura Português e Espanhol - Diurno	17
Letras Japonês - Licenciatura - Noturno	15
Letras Inglês - Licenciatura - Noturno	14
Ciências Sociais - Bacharelado - Linha de formação em Ciência Política	12
Letras - Português e Inglês - Diurno	11
Filosofia - Bacharelado - Noturno	7
Ciências Sociais - Bacharelado - Linha de formação em Antropologia e Arqueologia	7
Letras Português - Bacharel em Estudos Literários - Noturno	7
Letras - Licenciatura Português e Italiano - Diurno	7
Ciências Sociais - Licenciatura e Bacharelado - Diurno	6
Letras Polonês - Licenciatura - Noturno	6
Letras Japonês - Bacharelado - Noturno	6
Letras Português - Bacharel em Estudos Lingüísticos - Noturno	6
Letras - Bacharelado em Francês - Estudos Literários - Noturno	5
Filosofia - Bacharelado - Diurno	4

Letras - Licenciatura Português e Alemão - Diurno	4
Letras Inglês - Bacharelado em Estudos Literários - Noturno	4
Letras - Bacharelado em Alemão - Estudos Literários - Diurno	3
Letras - Bacharelado em Português - Estudos Literários - Diurno	3
Letras - Licenciatura em Espanhol - Diurno	3
Letras - Português e Inglês - Bacharel em Estudos da Tradução - Diurno	3
Letras - Português e Alemão - Bacharel em Estudos da Tradução - Diurno	3
Letras - Português e Alemão - Bacharel em Estudos Literários - Diurno	3
Letras - Português e Inglês - Bacharel em Estudos Lingüísticos - Diurno	2
Letras - Português e Alemão - Bacharel em Estudos Lingüísticos - Diurno	2
Letras - Bacharel em Português - Estudos Lingüísticos - Diurno	2
Letras - Licenciatura em Alemão - Diurno	2
Filosofia - Licenciatura	2
Letras Polonês - Bacharelado - Noturno	2
Letras - Português e Latim - Diurno	2
Letras - Português e Grego - Bacharel em Estudos Literários - Diurno	2
Letras - Português e Latim - Bacharel em Estudos Literários - Diurno	1
Letras - Bacharelado em Inglês - Estudos Lingüísticos - Diurno	1
Filosofia - Licenciatura - Diurno	1
Letras - Bacharel em Latim - Ênfase em Estudos Lingüísticos - Diurno	1
Letras - Português e Latim - Bacharel em Estudos da Tradução - Diurno	1
Letras - Bacharelado em Francês - Estudos Lingüísticos - Noturno	1
Letras - Português e Espanhol - Bacharel em Estudos da Tradução - Diurno	1
Letras - Português e Inglês - Bacharel em Estudos Literários - Diurno	1
Letras Inglês - Bacharelado em Estudos Lingüísticos - Noturno	1
Letras - Bacharelado em Alemão - Estudos Lingüísticos - Diurno	1
Letras - Português e Italiano - Bacharel em Estudos da Tradução - Diurno	1
SETOR DE CIÊNCIAS DA SAÚDE	612
Medicina - Diurno	175
Odontologia - Diurno	103
Farmácia - Diurno	94
Nutrição - Diurno	63
Terapia Ocupacional - Noturno	60
Terapia Ocupacional - Diurno	57
Enfermagem - Licenciatura com Bacharelado	36
Enfermagem - Diurno	21
Enfermagem - Licenciatura 300 horas - Diurno	3
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	533
Administração - Noturno	148
Ciências Contábeis - Noturno	137
Ciências Econômicas - Noturno	85
Gestão da Informação - Bacharelado - Diurno	69
Ciências Econômicas - Diurno	59
Administração - Diurno	35
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS	474
Ciência da Computação - Bacharelado	68

Física - Licenciatura - Noturno	62
Física - Bacharelado - Diurno	60
Química - Bacharelado e Licenciatura	49
Expressão Gráfica - Bacharelado	45
Estatística - Noturno	39
Licenciatura em Química - Noturno	39
Informática Biomédica - Bacharelado	31
Matemática - Licenciatura - Noturno	31
Matemática - Licenciatura - Diurno	19
Matemática Industrial	11
Química - Bacharelado	7
Química - Licenciatura	6
Matemática - Bacharelado - Diurno	4
Física - Licenciatura - Diurno	2
Matemática - Licenciatura e Bacharelado	1
SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	413
Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Noturno	77
Curso Superior de Tecnologia em Produção Cênica - Noturno	49
Curso Superior de Tecnologia em Secretariado	48
Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Qualidade	46
Curso Superior de Tecnologia em Comunicação Institucional	42
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública	42
Curso Superior de Tecnologia em Negócios Imobiliários	40
Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas - Diurno	37
Curso Superior de Tecnologia em Luteria - Diurno	32
SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	395
Educação Física - Bacharelado - Diurno	97
Educação Física - Licenciatura - Diurno	81
Fisioterapia	40
Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado - Noturno	36
Biomedicina	31
Ciências Biológicas - Licenciatura e Bacharelado - Diurno	25
Ciências Biológicas - Licenciatura - Diurno	22
Ciências Biológicas - Bacharelado - Diurno	22
Ciências Biológicas - Licenciatura - Noturno	22
Ciências Biológicas - Bacharelado - Noturno	19
SETOR DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS	361
Agronomia - Diurno	123
Medicina Veterinária - Diurno	68
Engenharia Florestal	68
Zootecnia - Diurno	49
Engenharia Industrial Madeireira - Noturno	34
Engenharia, Habilitação Engenharia Industrial Madeireira - Diurno	19
SETOR PALOTINA	304
Agronomia	79
Medicina Veterinária Palotina - Diurno	76

Curso Superior de Tecnologia em Biotecnologia - Palotina	42
Ciências Biológicas - Bacharelado	32
Licenciatura em Computação - Palotina - Noturno	23
Licenciatura em Ciências Exatas - Física Noturno	17
Curso Superior de Tecnologia em Biocombustíveis	12
Ciências Biológicas - Licenciatura	10
Engenharia de Aquicultura	9
Licenciatura em Ciências Exatas - Química Noturno	2
Ciências Biológicas - Gestão Ambiental - Bacharelado	1
Licenciatura em Ciências Exatas - Matemática Noturno	1
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN	225
Design - Habilitação em Design Gráfico	36
Design - Habilitação em Design de Produto	32
Comunicação Social - Jornalismo	29
Comunicação Social - Relações Públicas	25
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	24
Artes Visuais - Licenciatura	22
Música - Licenciatura	20
Artes Visuais - Bacharelado	19
Música - Bacharelado	18
SETOR DE CIÊNCIAS JURÍDICAS	210
Direito - Habilitação em Direito do Estado - Noturno	66
Direito - Habilitação em Direito do Estado - Diurno	57
Direito - Habilitação em Direito das Relações Sociais - Diurno	36
Direito - Habilitação em Direito das Relações Sociais - Noturno	28
Direito - Habilitação em Teoria do Direito e Direitos Humanos - Diurno	12
Direito - Habilitação em Teoria do Direito e Direitos Humanos - Noturno	11
SETOR DE EDUCAÇÃO	203
Pedagogia - Mag. da Ed. Inf., Séries Inic. 1º G Disc. Ped 2º G e Ped - Noturno	99
Pedagogia - Mag. da Ed. Inf., Séries Inic. 1º G Disc. Pedag. 2º Grau e Ped.- Diurno	78
Formação Pedagógica - PARFOR	26
SETOR DE CIÊNCIAS DA TERRA	182
Engenharia Cartográfica e de Agrimensura	46
Geologia - Diurno	35
Geografia - Licenciatura e Bacharelado - Noturno	29
Geografia - Bacharelado e Licenciatura - Diurno	18
Geografia – Bacharelado - Noturno	15
Geografia - Licenciatura	15
Geografia Bacharelado - Diurno	13
Geografia - Licenciatura - Diurno	9
Geografia - Bacharelado - Noturno	2
SETOR LITORAL	129
Educação do Campo - Ciências da Natureza - Licenciatura	110
Gestão Ambiental - Diurno	4
Saúde Coletiva - Bacharelado	4
Serviço Social	4

Gestão Pública - Noturno	2
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo - Noturno	2
Gestão e Empreendedorismo	1
Gestão Desportiva e do Lazer - Bacharelado - Noturno	1
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Imobiliária - Noturno	1
CAMPUS AVANÇADO DE JANDAIA DO SUL	116
Engenharia Agrícola - Jandaia	36
Engenharia de Produção - Jandaia	32
Licenciatura em Computação - Jandaia	17
Engenharia de Alimentos - Jandaia	16
Licenciatura em Ciências Exatas(Física) - Jandaia	13
Licenciatura em Ciências Exatas(Matемática) - Jandaia	1
Licenciatura em Ciências Exatas(Química) - Jandaia	1
CAMPUS PONTAL DO PARANÁ	60
Oceanografia	35
Licenciatura em Ciências Exatas - Física (Pontal do Paraná)	12
Curso Superior de Tecnologia em Aquicultura - Pontal do Paraná	7
Licenciatura em Ciências Exatas - Química (Pontal do Paraná)	5
Licenciatura em Ciências Exatas - Matemática (Pontal do Paraná)	1
Total Geral	5.649

FONTE: Elaborado pelo autor com base nos dados administrativos da UFPR/SIE (2014/2020) e UFPR/AGTIC (2014 a 2024).