

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Democratização do acesso e desigualdades na permanência: um estudo sobre
evasão e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras**

Karolina Correia de Oliveira
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

KAROLINA CORREIA DE OLIVEIRA

Democratização do acesso e desigualdades na permanência: um estudo sobre evasão e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Wescley Silva Xavier

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa

T

O48d
2026
Oliveira, Karolina Correia de, 1999-
Democratização do acesso e desigualdades na permanência: um estudo sobre evasão e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras / Karolina Correia de Oliveira. – Viçosa, MG, 2026.

1 dissertação eletrônica (98 f.): il.

Inclui apêndice.

Orientador: Wescley Silva Xavier.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Administração e Contabilidade, 2026.

Referências bibliográficas: f. 72-90.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.124>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Evasão universitária. 2. Ensino superior.
3. Democratização da educação. 4. Estudantes universitários - Assistência em instituições. I. Xavier, Wescley Silva, 1981-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Administração e Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 22. ed. 378.1

KAROLINA CORREIA DE OLIVEIRA

Democratização do acesso e desigualdades na permanência: um estudo sobre evasão e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de fevereiro de 2026.

Assentimento:

Karolina Correia de Oliveira
Autora

Wesley Silva Xavier
Orientador

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 16/04/2026 às 14:43:06 e pelo orientador em 17/04/2026 às 06:57:05. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **ZUUA.SONX.39ZZ** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

A todos que, por curiosidade, me perguntaram se eu gostava de cursar o mestrado ou se me arrependia de ter renunciado a algumas coisas para iniciar essa trajetória, sempre respondi da mesma forma: “todos deveriam passar por essa experiência”. Todos deveriam ver de perto seus medos desafiá-los, sentir, muitas vezes, a sensação de incapacidade e, ainda assim, serem constantemente lembrados de que, mesmo quando parece, nunca se está sozinho.

O mestrado me proporcionou experiências pessoais, acadêmicas e profissionais que me moldaram e me prepararam para enfrentar novos desafios. Por isso, deixo meus mais sinceros agradecimentos a todos que, de alguma maneira, contribuíram para a construção deste trabalho e para o meu crescimento ao longo dessa caminhada.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder sabedoria, discernimento e coragem em todos os momentos. À minha família, que acreditou em mim inclusive quando eu mesma duvidei, que renunciou a tantas coisas para me apoiar e que sempre foi minha base e sustentação. Em especial, ao meu pai, Ari; à minha mãe, Rosimar; à minha irmã, Aryadina; e ao meu cunhado, Bruno, pelo apoio incondicional e incentivo constante.

Ao meu companheiro de vida, Michel, agradeço por estar presente em todos os momentos, por ser fonte permanente de encorajamento, por nunca permitir que eu desanimasse e por caminhar ao meu lado em cada etapa dessa jornada.

À minha amiga de longa data, Maria Eduarda, que, mesmo à distância, esteve sempre presente, compartilhando motivações e vivenciando a mesma fase, em lugares diferentes, mas sempre juntas.

Levo comigo, com imensa gratidão, as amigas que foram inspiração ao longo desse percurso. À Gianini e aos amigos Pedro Henrique, Ykaru e Adriele, pela paciência, pelo apoio e pela ajuda valiosa.

Agradeço também ao professor Antônio Brunozi, pelo incentivo e pelas oportunidades proporcionadas; ao meu orientador, Wescley, e à minha coorientadora, Fernanda, exemplos de profissionalismo e paciência, pela confiança, pela autonomia concedida e pelos conselhos fundamentais para a realização deste trabalho.

Estendo minha gratidão aos professores e colaboradores do Departamento de Administração e Contabilidade (DAD) da Universidade Federal de Viçosa, pela disposição e boa vontade demonstradas em todas as ocasiões.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

OLIVEIRA, Karolina Correia de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2026. **Democratização do acesso e desigualdades na permanência: um estudo sobre evasão e assistência estudantil nas universidades federais brasileiras.** Orientador: Wescley Silva Xavier.

Esta dissertação teve como objetivo compreender a influência da assistência estudantil e acadêmica nos índices de evasão em cursos de graduação de Universidades Federais brasileiras. Com a implementação de políticas de democratização do acesso ao ensino superior, como a política de Cotas, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), entre outros, o desafio central deslocou-se do acesso para a permanência e conclusão dos estudantes. Nesse contexto, alunos com maior vulnerabilidade social, embora tivessem acesso facilitado, frequentemente enfrentavam dificuldades para concluir seus cursos, levando à evasão. Para investigar este fenômeno, foi desenvolvida a pesquisa com 1.578 respondentes (alunos concluintes, evadidos e matriculados no ensino superior), oriundos de 12 universidades federais, utilizando um questionário semiestruturado. A análise dos dados foi realizada por meio da Regressão Logística Binária, técnica estatística que permitiu estimar a probabilidade de evasão e identificar a existência e intensidade das relações entre variáveis independentes e a variável dependente. Os resultados possibilitaram a caracterização do perfil dos alunos evadidos e daqueles atualmente matriculados com "intenção de evadir". Além disso, foi possível compreender a importância da assistência estudantil e acadêmica como fator protetor contra a evasão, juntamente com outras variáveis que se mostraram significativas no estudo. A pesquisa também captou a percepção dos respondentes quanto à influência dos serviços e oportunidades ofertados pela instituição e do acolhimento como fator psicossocial durante a graduação. Em consonância com a literatura, este estudo confirma um possível padrão identificado que continua a estruturar as trajetórias educacionais no ensino superior, ressaltando o papel crucial do suporte institucional na permanência dos estudantes.

Palavras-chave: Evasão; Ensino Superior; Assistência Estudantil

ABSTRACT

OLIVEIRA, Karolina Correia de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2026. **Democratization of access and inequalities in retention: a study on dropout rates and student assistance in Brazilian federal universities..** Adviser: Wescley Silva Xavier.

This dissertation aimed to understand the influence of student and academic assistance on dropout rates in undergraduate courses at Brazilian Federal Universities. With the implementation of policies to democratise access to higher education, such as the Quota policy and the Unified Selection System (SiSU), among others, the central challenge shifted from access to student retention and completion. In this context, students with greater social vulnerability, despite having greater access, often faced difficulties completing their courses, leading to dropout. To investigate this phenomenon, a survey was conducted with 1,578 respondents (graduating students, dropouts, and enrolled higher education students), involving 12 federal universities, using a semi-structured questionnaire. Data analysis was performed using Binary Logistic Regression, a statistical technique that allowed estimating the probability of dropout and identifying the existence and intensity of relationships between independent variables and the dependent variable. The results enabled the characterisation of the profile of dropout students and those currently enrolled with an "intention to drop out." Furthermore, the study identified the importance of student and academic assistance as a protective factor against dropout, along with other variables that proved significant. The research also captured respondents' perceptions of the influence of the institution's services and opportunities, and of the welcoming environment as a psychosocial factor during graduation. In line with the literature, this study confirms a pattern identified in the literature that continues to structure educational trajectories in higher education, highlighting the crucial role of institutional support in student retention.

Keywords: Dropout; Higher Education; Student Assistance

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ProUni – Programa Universidade para Todos

UAB – Universidade Aberta do Brasil

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IFES – instituições federais de ensino superior

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PNAES – Política Nacional de Assistência Estudantil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

PcDs – pessoas com deficiência

LOA – Lei Orçamentária Anual

MEC – Ministério da Educação

CBE – Educação Baseada em Competências

CEPUFV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LR – Teste da Razão de Verossimilhança

OR – Odds Ratio

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

LISTA DE FIGURA E QUADROS

Figura 1 – Como os fatores atuam na evasão	p. 35
Quadro 1 – Universidades participantes	p. 38
Quadro 2 – Descrição dos grupos de análise	p. 41
Quadro 3 – Variáveis independentes	p. 42
Quadro 4 – Variáveis independentes sobre percepção	p. 43
Quadro 5 – Explicação e exemplificação sobre Odds Ratio	p. 45
Quadro 6 – Análise descritiva das variáveis (Concluintes e Evadidos)	p. 47
Quadro 7 – Resultado do modelo de Regressão Logística (Concluintes e Evadidos)	p. 51
Quadro 8 – Significado das siglas do output do software Stata	p. 51
Quadro 9 – Variáveis com nível de significância de 10% ($p < 0,10$)	p. 52
Quadro 10 – Resultado do modelo de Regressão Logística sobre percepção (Concluintes e Evadidos)	p. 54
Quadro 11 – Variáveis com nível de significância de 10% ($p < 0,10$)	p. 55
Quadro 12 – Análise descritiva das variáveis (matriculados)	p. 56
Quadro 13 – Resultado do modelo de Regressão Logística (Intenção de evadir)	p. 61
Quadro 14 – Variáveis com nível de significância de 10% ($p < 0,10$)	p. 62
Quadro 15 – Resultado do modelo de Regressão Logística sobre percepção (Intenção de Evadir e Intenção de Concluir)	p. 63
Quadro 16 – Variáveis com nível de significância de 10% ($p < 0,10$)	p. 64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	16
3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	26
4 METODOLOGIA.....	37
4.1 Aspectos Éticos	40
4.2 Variáveis e Modelo Estatístico	41
5 ANÁLISE DOS DADOS	46
5.1 Análise do Perfil dos grupos: Concluintes e Evadidos.....	46
5.1.2 Resultado e análise da Regressão Logística Binária dos grupos: Concluintes e Evadidos	51
5.2.1 Resultado e análise da Regressão Logística Binária dos grupos: Intenção de concluir e intenção de evadir.....	61
6 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
8 REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE 1	91

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil se constituiu por um traço historicamente elitizado, consequência estrutural da desigualdade social do país (Neves; Raizer; Fachinetti, 2007). A criação de políticas públicas voltadas para o ensino, no início dos anos 2000, possibilitou a ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil. O Programa Universidade para Todos (ProUni) passou a oferecer bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em instituições privadas. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) expandiu a oferta de cursos e programas por meio da educação a distância. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) incentivou a ampliação e interiorização das universidades federais. Além disso, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) facilitou o ingresso de alunos em instituições privadas por meio de financiamento estudantil. Essas iniciativas foram fundamentais para democratizar o ensino superior no país (Pereira; Reis, 2020).

O contexto de expansão se caracterizou, até 2005, pelo crescimento exponencial das vagas em instituições de ensino privadas, quando o número de cursos ofertados aumentou em 226%. Após 2005, o crescimento no acesso ao ensino superior se deslocou para as instituições públicas, sobretudo as federais, que entre 2005 e 2015 aumentaram em 67% os cursos ofertados, contra um aumento de 52% em instituições privadas (Broch; Breschiliare; Barbosa-Rinaldi, 2020). Contudo, segundo o Censo da Educação Superior de 2023, foram registradas 2.580 instituições de ensino superior no Brasil. Desse total, 87,8% (2.264) pertenciam à rede privada, enquanto 12,2% (316) eram públicas. No que se refere à oferta de vagas, a rede privada concentrou 95,9% do total, o equivalente a 23.681.916 das mais de 24,6 milhões de vagas disponíveis. Já a rede pública respondeu por 4,1% (1.005.214 vagas), sendo que 65,5% dessas (658.273) estavam vinculadas a instituições federais. Quanto à modalidade de ensino, a Educação a Distância (EaD) predominou, representando 77,2% das vagas ofertadas (19.181.871). As vagas presenciais corresponderam a 22,8% do total, somando 5.505.259 (Inep, 2024).

Paralelo ao aumento da oferta de vagas, as políticas voltadas para a educação superior possibilitaram uma mudança no caráter elitista presente nas universidades, em particular, com a criação das cotas por meio da Lei nº 12.711/2012, sancionada em 2012, que prevê a reserva no mínimo 50% vagas nas instituições federais de ensino superior (IFES) aos estudantes de escolas públicas, divididos em agrupamentos que também contemplam fatores como renda, cor/raça, etnia e a existência de deficiência (Marques, 2018). A criação das cotas gerou impactos

na democratização do acesso ao ensino superior, após a implementação da política, observou-se um aumento significativo na matrícula de estudantes que ingressaram através destas cotas, que passou de 19,89% em 2011 (antes da lei) para 39,07% em 2017 (Santos; Dias; Vian, 2023).

Além das políticas de acesso, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), sistema online que seleciona estudantes para as vagas de cursos de graduação disponibilizadas pelas IFES que dele participarem, utilizando somente as notas do novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O candidato realiza o ENEM na sua própria cidade/Estado e pode concorrer às vagas das IFES localizadas em qualquer parte do país, ampliando as oportunidades de ingresso.

A nova política pública de acesso ao ensino superior (SiSU) foi criada com o objetivo de promover a democratização das oportunidades educacionais no país. Essa medida amplia as possibilidades de escolha e reduz desigualdades regionais, ao possibilitar que candidatos disputem vagas fora de seu estado de origem. Outro objetivo relevante é incentivar a mobilidade estudantil, favorecendo a circulação de estudantes entre diferentes regiões do país. De modo geral, as medidas implementadas mostraram-se significativas para a democratização do acesso, tanto pela ampliação do número de vagas ofertadas quanto pela centralização e nacionalização do sistema de seleção, que tornou o processo mais integrado e abrangente (Andrade, 2020).

Mesmo proporcionando maior democratização do acesso, o SiSU não exerceu toda essa sua capacidade, uma vez que os entraves na mobilidade geográfica de parte significativa dos estudantes tornaram-se críticos. Essa baixa mobilidade representa uma preocupação à permanência de parte dos estudantes no ensino superior dadas as restrições financeiras familiares, que pode trazer problemas de ordem material quanto psicológica (Li, 2016).

Essas restrições podem implicar numa barreira à conclusão do curso, bem como influenciar a escolha do curso e da própria instituição, considerando as inúmeras opções proporcionadas pelo sistema unificado, de acordo com Campos (2019), é apontado que o fenômeno da evasão aumenta quando o acesso ao ensino superior passa a se dar por meio do sistema unificado, foi observado uma predominância de estudantes evadidos que ingressaram na universidade por ampla concorrência. Essa lógica de escolhas do SiSU pode trazer outros impactos, como baixo engajamento nos cursos que não eram primeira opção dos candidatos, baixo desempenho, aumento de reprovações, atrasos na finalização do curso e maior evasão (Fior, 2021). Li, 2016 afirma que, nos anos em que houve oferta de vagas por meio do SiSU, a taxa de evasão apresentou tendência de aumento.

A adoção do SiSU, associada à política de cotas como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior, acabou agravando esse cenário de forma mais estrutural. Isso ocorre,

porque o ingresso de um número maior de estudantes em situação de vulnerabilidade social alterou o perfil do corpo discente nas IFES. Conseqüentemente, a permanência desses alunos passou a depender mais fortemente da existência de uma política de assistência estudantil efetiva (Nascimento, 2013).

Essa dependência se intensifica quando há mobilidade geográfica, ou seja, quando os estudantes precisam se deslocar de suas cidades de origem para estudar em outra localidade, o que é comum no modelo do SiSU. Nesses casos, a assistência estudantil desempenha um papel fundamental, oferecendo apoio financeiro, moradia, alimentação e outros recursos essenciais para garantir que esses estudantes consigam se manter na universidade e concluir seus cursos (Dutra; Santos, 2017).

Esse aspecto se torna ainda mais crítico quando analisamos os condicionantes da evasão e permanência nas universidades, que envolvem aspectos institucionais, familiares e individuais. O nível socioeconômico, a escolaridade dos pais e a área de residência afetam o acesso e a continuidade dos estudantes, influenciando o apoio financeiro, o ambiente de estudo e a valorização da educação superior. Além disso, características individuais, como gênero, competências, experiências pessoais e comprometimento acadêmico, impactam a motivação e o engajamento, determinando a permanência ou a desistência do curso (Barroso *et al.*, 2022).

Outro ponto são as expectativas educacionais e de carreira de cada estudante que influenciam seus objetivos e o nível de compromisso com o plano de estudos e a instituição. As experiências acadêmicas e sociais, tanto formais (atividades letivas e eventos estruturados) quanto informais (interações com docentes e colegas), também desempenham um papel importante. Do ponto de vista acadêmico, há um consenso de que esse fator contribui para diminuir a probabilidade de evasão no ensino superior. (Esteban García *et al.*, 2016)

De acordo com Tinto (1975), é possível identificar quatro grupos de fatores que, ao longo do tempo, influenciam a evasão no ensino superior: (1) características antes da entrada no ensino superior; (2) objetivos e compromissos antes e depois de ingressar; (3) experiências institucionais no sistema acadêmico e social; (3) integração acadêmica e social.

A maioria das pesquisas sobre os efeitos das políticas de assistência estudantil na evasão escolar indica que o recebimento de benefícios está diretamente associado à permanência dos alunos, resultando na redução dos índices de evasão (Araújo *et al.*, 2019; Horn; Santelices; Avendaño, 2014; Macedo; Soares, 2020; Mckinney; Novak, 2013). Além disso, os auxílios financeiros e o suporte acadêmico contribuem para o melhor desempenho dos estudantes. Parte dos estudos também revela que alunos beneficiados por essas políticas não apenas apresentam médias e notas mais altas, mas também demonstram maior engajamento em atividades

acadêmicas e extracurriculares (Bettinger, 2015; Ngo; Astudillo, 2019; Yu; Mckinney; Carales, 2020).

Como forma de combater a evasão, a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi criada, a fim de direcionar recursos a aspectos fundamentais para permanência dos estudantes no ensino superior, como moradia, alimentação, saúde, transporte, bem como ações que contribuem na melhora do desempenho acadêmico, com a finalidade de garantir que a assistência estudantil se tornasse um direito. Isso se deve especialmente à sua finalidade de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais para viabilizar a conclusão dos cursos de graduação, contribuindo para proporcionar a inclusão social e reduzir os casos de retenção e evasão universitária (Sousa, 2024).

O orçamento planejado do PNAES apresentou crescimento até 2016, seguido de uma queda contínua desde então. Observando o período de 2014 à 2018, no caso do orçamento planejado, a perda acumulada ultrapassou R\$ 170 milhões, enquanto o orçamento executado sofreu uma redução superior a R\$ 103 milhões (Silva; Marques, 2022). Paralelamente, o número total de discentes em vulnerabilidade aumentou em razão da consolidação da reserva de 50% das vagas para cotistas em 2015, portanto, tornado o cenário ainda mais crítico, uma vez que proteção social não acompanhou esse crescimento da entrada de estudantes demandantes de assistência estudantil. A suplementação do orçamento destinado ao PNAES foi retomada somente em 2023, entretanto, os recursos destinados ainda se mostram insuficientes frente à magnitude das demandas acumuladas ao longo dos últimos anos (Brasil, 2026). Embora o PNAES esteja consolidado como um dos principais instrumentos de assistência estudantil no Brasil, ainda há uma lacuna relevante na literatura recente quanto à sua efetividade concreta na redução da evasão universitária. Em especial, carecem estudos empíricos que analisem como o programa tem respondido ao contexto contemporâneo, marcado por restrições orçamentárias e por mudanças significativas no perfil dos estudantes após a expansão do acesso ao ensino superior. Ainda que a importância do auxílio financeiro para a permanência seja amplamente reconhecida, são escassas as investigações que relacionem, de forma direta e atualizada, as modalidades específicas de apoio oferecidas pelo PNAES aos indicadores de desistência. Considerando que a evasão é um fenômeno multifatorial, influenciado por fatores econômicos, acadêmicos, sociais e institucionais, torna-se fundamental avaliar em que medida o programa consegue, de fato, atuar como mecanismo de retenção. Compreender essa relação é essencial para qualificar o debate sobre a efetividade da política e subsidiar aprimoramentos que fortaleçam a permanência estudantil no cenário atual.

Considerando toda a complexidade exposta, o presente estudo busca responder **como a assistência estudantil e acadêmica afetam os índices de evasão nos cursos de graduação nas Universidades Federais brasileiras?**

O objetivo geral da pesquisa é entender os condicionantes da evasão nas Universidades Federais brasileiras e como as políticas institucionais impactam a sua redução. Para atender este objetivo, é traçado os seguintes objetivos específicos: i) analisar o perfil dos estudantes que evadiram e tem a intenção de evadir, ii) analisar os condicionantes do perfil que levam o estudante a ter intenção de evadir; iii) analisar o efeito dos programas de assistência estudantil e acadêmica, como, auxílio permanência e bolsas acadêmicas na permanência dos estudantes.

A pesquisa se justifica com a preocupação das evasões universitárias, uma vez que é fundamental destacar que a educação, especialmente a de nível superior, desempenha um papel essencial no desenvolvimento de um país. Um maior número de graduados tende a elevar a renda dos indivíduos, resultando em um aumento na arrecadação de impostos e permitindo maiores investimentos governamentais em prol da nação. Além disso, contribui para o avanço da ciência, tecnologia e inovação, fatores decisivos para fortalecer a posição do país no cenário econômico mundial (Mussliner *et al.*, 2021).

O Brasil apresenta indicadores muito baixos de educação superior em comparação aos países da OCDE. Apenas 15% das pessoas de 55 a 64 anos e 23,5% daquelas entre 25 e 34 anos concluíram o ensino superior, mostrando avanços ainda insuficientes entre gerações. Na pós-graduação, as diferenças são ainda maiores: somente 0,8% da população de 25 a 64 anos possui título de mestre, frente à média de 13% na OCDE, e apenas 0,2% chegam ao doutorado, o que representa cerca de um quinto da média internacional. Apesar disso, o Brasil oferece uma quantidade de cursos de graduação proporcional à população similar à desses países, com média de 17 cursos, indicando que o principal desafio não está na oferta, mas no acesso, permanência e conclusão dos estudantes (Tischer; Turnes, 2025).

Corroborando esse cenário, dados do relatório *Education at a Glance*, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2021, indicam que apenas 21% dos jovens brasileiros entre 25 e 34 anos concluíram o Ensino Superior. O estudo destaca que esse percentual é o mais baixo entre os países latino-americanos analisados, situando o Brasil atrás de Argentina (40%), Chile (34%), Colômbia (29%) e Costa Rica (28%) (Terra, 2022).

A formação crítica é tradicionalmente associada ao papel da escola, e essa compreensão encontra fundamento nas ideias de Paulo Freire (1987). Em suas obras, o autor destaca a importância de que a educação forme estudantes capazes de compreender a realidade de

maneira crítica, fortalecendo sua autonomia e capacidade de fazer escolhas conscientes. Para Freire, a escola deve promover o desenvolvimento de sujeitos protagonistas, aptos a intervir de forma responsável e transformadora na sociedade em que vivem, contribuindo assim para mudanças sociais efetivas.

Neste contexto, será analisado o perfil dos alunos e como a Instituição lida com essa demanda de evasão. Com este estudo espera-se contribuir para que sejam desenvolvidas políticas e práticas institucionais, que amenizem e diminuam o fenômeno da evasão nas universidades.

2 EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

O ensino superior no Brasil foi inicialmente concebido para atender às necessidades da elite, proporcionando acesso a nobres e proprietários de terras, além de formar oficiais para a defesa da colônia, médicos, engenheiros e outros profissionais considerados essenciais para a época. Durante os períodos colonial e imperial, a educação superior ocorria por meio das Escolas Superiores (Aranha, 2006).

As universidades Federais no Brasil foram oficialmente criadas apenas em 1920, sendo as primeiras a Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935). Com isso, os cursos passaram a se diversificar, com crescimento mais acentuado da oferta de vagas a partir da reestruturação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro durante o primeiro governo Vargas. Esse processo representou um esforço para consolidar um padrão universitário no país e, a partir de então, tanto o setor público quanto o privado passaram a atuar ativamente na educação superior brasileira (Santos; Dias; Vian, 2023).

O governo estimulou o desenvolvimento da educação superior privada como forma de complementar as instituições públicas. Essa estratégia visava controlar os custos decorrentes do aumento das matrículas no ensino superior, ampliar a diversidade dos programas oferecidos e fortalecer a participação social nesse nível de ensino. A expansão do ensino superior foi impulsionada pela crescente demanda por vagas, resultado direto da ampliação da educação básica. Esse cenário gerou a necessidade de criação rápida de novas e variadas instituições, capazes de atender a uma demanda cada vez mais diversificada (Lustosa; Dutra, 2012).

O regime militar instaurado em 1964 manteve as universidades públicas sob vigilância, tratando-as como focos de subversão. Como consequência, importantes lideranças do ensino superior foram expurgadas, e o setor privado se expandiu, sobretudo a partir da década de 1970. Apesar da repressão, a reforma universitária de 1968 incorporou ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores, promovendo mudanças como a adoção do departamento como unidade mínima de ensino, a criação dos institutos básicos, a reformulação do vestibular, a extinção das cátedras e a institucionalização da pesquisa. Além disso, houve certa democratização nas decisões acadêmicas, embora o poder tenha sido centralizado em órgãos federais. A partir dos anos 1970, a política educacional passou a priorizar a pós-graduação e a capacitação docente, redefinindo os rumos do ensino superior no Brasil (Martins, 2002).

A expansão do Ensino Superior no Brasil retomou seu crescimento a partir de meados da década de 1990, com um aumento significativo de vagas tanto no setor privado quanto no público. Esse novo ciclo de crescimento foi acompanhado pela implementação de diversas políticas públicas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior. Entre as principais iniciativas desse período, destacam-se o sistema de cotas, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Programa Universidade para Todos (Prouni), e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que desempenharam um papel fundamental na ampliação das oportunidades educacionais para diferentes segmentos da população (Salata, 2018).

A Lei do Prouni (nº 11.096/2005), sancionada em 13 de janeiro de 2005, estabelece a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50% e 25%) para estudantes de instituições privadas de ensino superior. Para obter a bolsa integral, o candidato deve pertencer a uma família com renda bruta mensal de até um 1,5 salário-mínimo per capita. Já para as bolsas parciais, a renda familiar per capita não pode ultrapassar três salários-mínimos, segundo os termos do programa. Para se candidatar a uma bolsa, o estudante deve ter atendido aos seguintes requisitos: participação no ENEM, referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo e obtenção de nota mínima estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), sendo destinado a brasileiros que não possuem diploma de ensino superior (Catani; Hey; Gilioli, 2006; Costa; Ferreira, 2017).

Além do Prouni, outras políticas públicas foram implementadas para ampliar o acesso ao ensino superior. Desde sua fundação, em 1999, o FIES passou por diversas e profundas transformações, ganhando maiores proporções capazes de impactar a estrutura de mercado do ensino superior brasileiro a partir de 2010. O programa concede financiamento a estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior, desde que o curso tenha avaliação positiva pelo governo. Para ter acesso ao financiamento, é necessário que o estudante tenha renda familiar mensal bruta de até três salários mínimos per capita e que tenha alcançado uma pontuação mínima no ENEM (Bezerra, 2018; Corbucci; Kubota; Meira, 2016).

No ensino superior público, as políticas de cotas representam um marco na democratização do acesso às universidades. Ainda em 1983, o então Deputado Federal Abdias Nascimento, defensor da luta contra o racismo e à defesa dos direitos da população negra, apresentou um projeto de lei propondo uma série de ações compensatórias voltadas à população afrodescendente. No entanto, a proposta não foi aprovada pelo Congresso Nacional. Apesar disso, as reivindicações de grupos socialmente estigmatizados tornaram-se cada vez mais frequentes no país, o que gerou crescente pressão sobre o poder público inclusive no que diz

respeito aos critérios de seleção e admissão de estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (Pinheiro; Pereira; Xavier, 2021).

Outro fator seria a condição de parte significativa dos estudantes oriundos de famílias de baixa renda, que geralmente estudam em escolas públicas e convivem com todos os seus desafios, provocando disparidades na concorrência com estudantes oriundos de escolas privadas nos vestibulares. Além disso, enfrentam obstáculos adicionais decorrentes da desigualdade econômica, que alarga a desvantagem no processo seletivo. Diante desse contexto, por décadas as opções para continuar os estudos eram limitadas, restando-lhes disputar as concorridas vagas nos cursos gratuitos, geralmente com alta demanda (Souza, 2017).

A efetivação das políticas compensatórias nos processos seletivos das IES teve início com a aprovação da Lei Estadual nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Com base nessa legislação, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) foram pioneiras na reserva de vagas para estudantes oriundos da rede pública. A partir dessa medida, estabeleceram-se mudanças significativas no ingresso ao ensino superior, incluindo a reserva de 50% das vagas para candidatos autodeclarados negros e a isenção da taxa de inscrição para estudantes provenientes de escolas públicas (Andriola; Araújo, 2023).

A política de cotas ganhou impulso em agosto de 2012 com a sanção da Lei n. 12.711. Como política pública de ação afirmativa na Educação Superior, essa medida legal e obrigatória determinou que as Universidades, Institutos e Centros Federais reservassem 50% das suas vagas para estudantes oriundos de escola pública. Dentre esse percentual, a lei previu reservas específicas para candidatos negros (autoidentificados como de cor parda ou preta), indígenas e para pessoas com deficiência, desde que satisfeito o pré-requisito de se ter cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Cabe destacar que o percentual para cada cota é definido pela presença dessas populações nos estados das IES (Guarnieri; Melo-Silva, 2017).

Um importante avanço na garantia dos direitos das pessoas com deficiência (PcDs) foi a aprovação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Essa legislação estabelece a obrigatoriedade de reserva de vagas para PcDs tanto nos cursos técnicos de nível médio quanto nos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino (IFEs). Com essa medida, o ordenamento jurídico brasileiro avança no fortalecimento dos direitos desse público, promovendo sua inclusão no ensino público federal. A sanção da lei também obrigou as IFEs a realizarem adaptações e melhorias nos processos de acessibilidade e inclusão, de forma a garantir que os estudantes com deficiência possam ingressar e permanecer na educação de forma plena e igualitária (Cantorani *et al.*, 2020).

Entre os anos de 2012 e 2016, observou-se um crescimento significativo na participação de egressos do Ensino Médio público nas IFES brasileiras. O percentual desses estudantes aumentou de 55,4% para 63,6%, evidenciando um avanço expressivo no acesso ao ensino superior público. Além disso, houve um notável aumento na quantidade de alunos beneficiados pelo sistema de cotas, ampliando a inclusão e a diversidade na maioria dos cursos de graduação. Esse cenário reflete os impactos positivos das políticas de democratização do ensino superior (Trevisol; Dal Bello; Nierotka, 2023).

O incremento que provocou profundas transformações foi a criação do ENEM, em 1998, a fim de avaliar as competências e habilidades dos estudantes ao final do ensino médio. Ele serve como referência nacional para diferentes modalidades de ensino, auxilia no acesso ao ensino superior e a cursos profissionalizantes, além de orientar políticas educacionais. No entanto, sua padronização pode desconsiderar as particularidades regionais e locais, ampliando o controle do Estado sobre a educação (Lima; Bianchini, 2017).

Com o uso do ENEM, o MEC regulamentou a primeira alternativa de seleção unificada pelo SiSU por meio da Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, centralizando a seleção de candidatos às vagas das instituições federais de ensino superior com base nos resultados do exame nacional. As instituições formalizaram a adesão ao sistema por meio da plataforma *online*, no qual informam cursos, turnos, vagas, políticas de ação afirmativa, pesos, notas mínimas e documentos exigidos para a matrícula (Lima; Bianchini, 2017).

O sistema de seleção unificada do ensino superior, o SiSU, foi instituído pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2010, como um sistema informatizado gerenciado pelo MEC para selecionar candidatos a vagas em cursos de graduação oferecidos por instituições federais de ensino superior que aderiram ao programa. Seu objetivo é ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior, permitindo que os estudantes concorram a vagas em qualquer instituição participante sem a necessidade de deslocamento para a realização de vestibulares presenciais. Diferentemente do modelo tradicional, no qual o candidato precisava viajar até a cidade da instituição para fazer a prova, o SiSU utiliza as notas do ENEM, proporcionando uma seleção nacional mais acessível (Luz; Veloso, 2014). O processo seletivo do SiSU envolve a oferta de vagas pelas instituições; a inscrição de candidatos participantes do ENEM com até duas opções de curso e modalidade de concorrência; a seleção e classificação com base nas notas do exame e nos critérios definidos por cada instituição e; a divulgação e ocupação das vagas (Nogueira *et al.*, 2017; Rigo, 2016).

O SiSU apresenta diversos pontos positivos, como o aumento das chances de ingresso no ensino superior e o melhor aproveitamento das vagas oferecidas pelas diversas instituições

participantes. A dinâmica de escolha do SiSU possibilita a mobilidade entre universidades e cursos, especialmente para estudantes que não conseguiram ingressar em sua primeira opção. No entanto, esse processo pode gerar desafios administrativos e pedagógicos para as IES, pois uma parcela significativa dos candidatos acaba se matriculando em cursos nos quais sua pontuação no ENEM permitiu o ingresso, mas sem o devido interesse ou motivação para cursá-los (Backes, 2015).

Esses potenciais efeitos configuram importantes desafios, como a falta de interesse ou motivação por parte dos alunos para os cursos que suas notas permitem entrada, e um alto índice de insatisfação ao longo do curso escolhido quando este não configura a primeira opção do candidato (Ribeiro; Morais, 2020). Alguns estudos podem mostrar críticas quanto a efetividade do programa no sentido de atenuar as desigualdades no acesso às IES públicas, como o critério do mérito e da igualdade de oportunidades que gera competição e responsabiliza individualmente pelo sucesso ou fracasso (Campos, 2019; Li, 2016; Luz; Veloso, 2014; Peroni, 2011; Silva, 2013).

A integração entre o ENEM e o SiSU tem sido considerada uma forma de tornar o processo seletivo para o ensino superior mais justo, igualitário e acessível, ao permitir que estudantes de todo o país concorram a vagas em instituições públicas, uma vez que essa combinação de programas funciona como um instrumento de inclusão social e ampliação do acesso ao ensino superior (Souza, 2017). Porém, o acesso do aluno à sua classificação ao longo do processo de inscrição pode influenciar suas escolhas. Ao visualizar sua posição, o estudante tende a buscar cursos ou instituições menos concorridas, muitas vezes diferentes de suas opções desejadas. Esse fator pode contribuir para o aumento dos índices de evasão (Carvalho, 2021).

Outra possível externalidade negativa diz respeito à ocupação das vagas em universidades mais conceituadas por estudantes com maior *background* econômico e cultural. A composição social da população de cada região tem influência direta nas desigualdades no acesso à educação superior. Regiões com maior número de famílias em situação de vulnerabilidade social tendem a apresentar níveis educacionais mais baixos, uma vez que a condição socioeconômica interfere na qualidade da educação recebida ao longo da vida escolar. Dessa forma, estudantes de regiões mais favorecidas acabam tendo mais oportunidades de obter boas notas e conquistar uma vaga pelo SiSU, o que torna o ingresso no ensino superior ainda mais difícil para aqueles que vivem em contextos de desigualdade. Isso acontece porque a seleção unificada aumenta a concorrência e eleva a nota de corte, favorecendo quem já tem melhores condições socioeconômicas e possa ter frequentado as melhores escolas. Assim, participar do processo seletivo não garante a vaga para quem enfrenta desvantagens sociais. A

mobilidade promovida pelo SiSU, nesse caso, acaba beneficiando principalmente aqueles que já tinham mais chances de entrar na universidade, mesmo antes da proposta de inclusão do programa (Souza, 2017).

Além desses programas, o Governo Federal instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O objetivo do Reuni foi ampliar o acesso e a permanência na educação superior de graduação, otimizando a estrutura física e os recursos humanos já existentes nas universidades federais. As diretrizes do Reuni tinham como objetivo ampliar o acesso à educação superior pública, promover a reestruturação dos currículos acadêmicos, incentivar a renovação pedagógica, fortalecer a mobilidade intra e interinstitucional, reafirmar o compromisso social das instituições e aprimorar os cursos de graduação. Entre 2003 e 2010, o número de universidades federais aumentou de 45 para 59, enquanto as unidades de campi passaram de 148 para 274 (Brasil, 2012).

Em 2014, foram criadas mais 47 unidades, totalizando 321 campi distribuídos por diversos estados brasileiros. Com isso, 272 municípios passaram a contar com IFES, como parte de uma estratégia para expandir o ensino, desenvolver diferentes regiões e reduzir desigualdades. O Reuni também impulsionou a ampliação do número de vagas por universidade: entre 2007 e 2013, esse crescimento teve uma média de 89,3%. Das 2.804 obras iniciadas em 53 Ifes, 78% foram concluídas até 2014 ainda que algumas instituições tenham solicitado recursos complementares para cobrir despesas com contratações (De Paula; De Almeida, 2020).

Para complementar essa iniciativa, foi criada a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. O PNAES busca oferecer suporte aos estudantes, garantindo auxílio para alimentação, transporte, saúde e moradia, além de apoio pedagógico. Dessa forma, o programa contribui para reduzir a evasão e a repetência, promovendo melhores condições para a trajetória acadêmica dos alunos (Gómez; Torres, 2015).

Em 2010, com o Decreto nº 7.234, o programa foi ampliado e consolidado como uma política governamental para fortalecer a assistência estudantil nas IFES. O PNAES tem como principal objetivo garantir condições para que estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica possam permanecer e concluir seus cursos de graduação, para isso, o programa oferece diferentes formas de apoio, como bolsas, auxílios financeiros, moradia estudantil, acesso à alimentação nos Restaurantes Universitários (RU), transporte, atenção à saúde, acesso a tecnologias da informação, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e inclusão de estudantes

com deficiência. Essas ações buscam reduzir o impacto das dificuldades econômicas na trajetória acadêmica, contribuindo para a diminuição da evasão e o aumento da retenção estudantil (Almeida; Oliveira; Seixas, 2019).

Além da assistência estudantil há também outros mecanismos, um estudo realizado por Palheta e Oliveira (2022) mostra que, além de promover o engajamento no curso, a bolsa de monitoria e outros programas de extensão que são ofertados através do financiamento do PNAES, têm sido de fundamental importância para a manutenção dos estudantes na universidade, pois permite que eles custeiem despesas essenciais, como alimentação, moradia, transporte e saúde. Além disso, a monitoria tem contribuído substancialmente para a redução da evasão estudantil, favorecendo a continuidade e o sucesso acadêmico dos discentes.

Os impactos de programas como a iniciação científica, tutoria e outras extensões universitárias na vida acadêmica dos discentes são diversos. No caso da pesquisa, há forte contribuição para o crescimento pessoal, intelectual e profissional do discente, especialmente no âmbito técnico-científico. Além disso, estudos como este são relevantes para a divulgação das produções acadêmicas realizadas por meio desses programas, bem como para o desenvolvimento da ciência em nosso país (Matos *et al.*, 2022).

Ressalta-se também que a baixa participação em atividades acadêmicas, em muitos casos, está relacionada à necessidade de conciliar trabalho e estudo, devido às limitações financeiras pessoais e familiares. Nesse contexto, a falta de suporte financeiro e as exigências do mercado de trabalho são frequentemente apontadas como fatores determinantes para a evasão. Além disso, a escassez de tempo para se dedicar aos estudos seja por compromissos profissionais ou por demandas do próprio curso também é citada como uma influência significativa na decisão de abandonar a trajetória acadêmica (Wilhelm; Szumilo Schlosser, 2019).

Segundo Lamport (1993) o contato frequente e positivo entre estudantes e professores fora da sala de aula como em atendimentos individuais, eventos acadêmicos, projetos e conversas informais exerce grande influência sobre o desempenho e a permanência dos alunos no ensino superior. Mais do que a quantidade desses contatos, o que realmente importa é a qualidade da relação estabelecida. Interações baseadas em respeito, apoio e incentivo fortalecem o vínculo do estudante com o curso e com a instituição, enquanto relações superficiais ou conflituosas podem produzir o efeito oposto. Essas interações positivas contribuem para diversos resultados importantes: melhor rendimento acadêmico, maior comprometimento com o curso, aumento da motivação intrínseca e maior probabilidade de permanência e conclusão da graduação. O autor argumenta que as universidades devem

promover ambientes que favoreçam a aproximação entre docentes e discentes, por meio de mentorias, grupos de pesquisa, atividades extracurriculares e espaços de convivência acadêmica. Ao estimular esse tipo de contato informal, as instituições fortalecem o sentimento de pertencimento dos estudantes, criando condições mais favoráveis à persistência acadêmica, à redução da evasão e ao desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos.

Nesse contexto, os benefícios estudantis são apontados como instrumentos essenciais para reduzir as barreiras socioeconômicas no acesso e na permanência no ensino superior (Arendt, 2013). Eles possibilitam que estudantes de famílias de baixa renda ingressem e permaneçam nos cursos de graduação. Estudos internacionais mostram que a concessão de assistência financeira está associada à redução das horas de trabalho dos estudantes, o que, por sua vez, contribui para o aumento das taxas de conclusão dos cursos (Arendt, 2013; Broton; Goldrick-Rab; Benson, 2016; Murdock, 1989).

Porém, a promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituiu o chamado “Teto de Gastos”, alterando o Regime Fiscal da União e congelando os investimentos públicos por 20 anos. Essa limitação impôs restrições orçamentárias significativas às universidades federais, que já vinham enfrentando cortes na pasta da Educação desde 2015. Em 2017, a dotação inicial destinada às universidades sofreu uma redução de 15,2% em relação ao previsto na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2016. O MEC justificou essa redução afirmando que o orçamento era realista e não exigiria novos contingenciamentos. No entanto, em abril do mesmo ano, foi realizado um bloqueio de R\$ 4,3 bilhões no orçamento da Educação, agravando ainda mais a situação financeira do setor. A crise no financiamento da educação superior se intensificou após 2018. Com a intenção de reduzir investimentos no ensino superior para ampliar os recursos destinados à educação básica. Como consequência, entre 2019 e 2021, houve uma queda de R\$ 6 bilhões na execução financeira do Ensino Superior, aprofundando as dificuldades das universidades federais (Flores, 2023).

O Ministério da Educação (MEC) tem atuado na suplementação do orçamento anual das universidades e dos institutos federais. Como resultado desse esforço, foram acrescidos R\$ 1,7 bilhão em 2023, R\$ 734,2 milhões em 2024 e R\$ 400 milhões em 2025. Esses recursos têm como finalidade reduzir os impactos das restrições orçamentárias ocorridas em anos anteriores, assegurando a continuidade das atividades acadêmicas, administrativas e de assistência estudantil. Tais áreas são fundamentais para o funcionamento regular das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) em todo o país. Além de garantir a manutenção das instituições, a ampliação do orçamento também fortalece programas estratégicos da educação técnica e superior, contribuindo para a expansão da oferta de vagas, a promoção da inclusão educacional

e os investimentos em infraestrutura e inovação, porém, os valores disponibilizados continuam aquém das necessidades reais dos estudantes e das instituições (Brasil, 2026).

Todas essas políticas de democratização do acesso geraram resultados imediatos. De acordo com Barros (2015), as matrículas em cursos superiores mais que dobraram entre 2001 e 2010, passando de 3.036.113 para 6.379.299 vagas. Esse avanço elevou a taxa líquida de escolarização da população de 18 a 24 anos, a taxa líquida corresponde à relação entre o número de pessoas de uma dada faixa etária (em geral, entre 18 e 24 anos) matriculadas no Ensino Superior e o total da população da faixa etária considerada, medida pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), a taxa líquida de escolarização saiu de 6,8% para 21,3%. Nos anos seguintes, mesmo com a crise política e econômica iniciada em 2015, o número de matrículas manteve seu crescimento, embora em um ritmo mais lento. Em 2019, alcançou o patamar histórico de 8,6 milhões, elevando a taxa líquida de escolarização para 25,5%.

As políticas de democratização da educação não devem apenas ampliar o acesso às instituições de ensino, mas também garantir igualdade de oportunidades, inclusive em termos qualitativos. Isso exige, entre outras medidas, a implementação de ações e programas que preparem os jovens em situação de desvantagem para enfrentar a concorrência por vagas em cursos de qualidade e carreiras socialmente valorizadas (Sobrinho, 2010).

O conceito de inclusão está diretamente ligado à cidadania, ao respeito às diferenças e à promoção da igualdade. No contexto da educação superior, a inclusão social se concretiza por meio de iniciativas que garantem o acesso de diferentes grupos e classes sociais à universidade, de maneira justa e proporcional à sua presença na sociedade. Além disso, a inclusão não se limita apenas ao ingresso no ensino superior, mas também envolve a permanência, integração e pertencimento dos estudantes ao ambiente acadêmico. Para que esse processo seja realmente eficaz, é fundamental minimizar o impacto das desigualdades socioeconômicas na aprendizagem e no percurso educacional dos alunos, garantindo que suas oportunidades de sucesso não sejam determinadas por sua origem social (Figueiredo, 2015).

No entanto, como consequência desse processo de expansão, os cursos de graduação passaram a enfrentar um cenário de precarização universitária, resultado de orçamentos insuficientes. Dessa forma, novos grupos sociais, após um esforço expressivo para ingressar na universidade pública federal, se deparam com múltiplos desafios: de um lado, enfrentam situações de vulnerabilidade acadêmica; de outro, lidam com a crescente pressão do mercado de trabalho pela obtenção do diploma (Rangel *et al.*, 2019).

O estudo de Amartya Sen, propõe que o verdadeiro desenvolvimento ocorre quando há ampliação das liberdades reais das pessoas, ou seja, de suas capacidades de escolher e agir

conforme aquilo que valorizam. A educação, nesse sentido, possibilita autonomia e participação social. A evasão no ensino superior pode ser interpretada como uma restrição de liberdade, já que muitos estudantes não conseguem transformar o acesso formal à universidade em uma trajetória real de aprendizado e conclusão. Fatores como a falta de recursos financeiros, moradia, alimentação e apoio psicológico reduzem suas capacidades efetivas de permanecer. Assim, a evasão reflete desigualdades que limitam oportunidades e comprometem o potencial emancipador que é a educação. Políticas de permanência, portanto, devem ir além do acesso, buscando ampliar as capacidades reais dos estudantes e garantir que todos possam exercer plenamente o direito de se desenvolver por meio da educação (Sen, 1992)

Nesse sentido, a oferta de serviços de apoio aos estudantes é fundamental para a permanência e o sucesso acadêmico. Esses serviços devem direcionar suas ações para áreas específicas, como o aconselhamento vocacional e o planejamento de carreira. Ao oferecer suporte que ajude o aluno a visualizar e planejar seu futuro profissional, aumentam-se as chances de engajamento com o curso e, conseqüentemente, diminuem-se os índices de evasão. Além disso, é necessário que sejam elaborados planos de ajuda voltados especialmente para os alunos universitários. Esses planos, no entanto, precisam levar em conta as diferentes realidades e dificuldades enfrentadas por grupos específicos dentro da universidade. Estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que trabalham durante o curso, ou que possuem necessidades especiais, por exemplo, têm desafios distintos e exigem abordagens diferenciadas. Ao reconhecer essas particularidades, os serviços de apoio podem ser mais eficazes em promover a inclusão, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes (Bardagi; Hutz, 2014).

3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão do MEC define a evasão como uma decisão ativa do aluno de desligar-se de seu curso superior por iniciativa própria. No entanto, é fundamental destacar algumas diferenciações dentro desse conceito. Para fins de padronização, a classificação da evasão no Ensino Superior em três níveis: a evasão do curso, que ocorre quando o aluno abandona ou transfere-se para outro curso; a evasão da instituição, que se caracteriza pela saída do aluno da instituição de ensino atual; e a evasão do sistema, que se refere ao abandono, temporário ou definitivo do Ensino Superior como um todo. Essa distinção permite uma compreensão mais precisa das diferentes formas de evasão e auxilia no desenvolvimento de estratégias mais eficazes para enfrentá-la (Ambiel, 2015). Inicialmente, observa-se que, embora as definições de evasão utilizem expressões distintas, todas convergem para a ideia de perda de vínculo do estudante, seja com o curso, com a instituição ou com o sistema de ensino superior. Essa perda pode ocorrer de forma voluntária ou involuntária, envolvendo abandono, desligamento ou interrupção dos estudos. Entretanto, é necessário frisar essas diferentes formas de desligamento, distinguindo quais configuram, de fato, um problema público e quais são variações naturais do percurso acadêmico. Uma situação é considerada um problema público quando gera consequências indesejadas para a coletividade e demanda intervenção do Estado. Assim, a evasão passa a ser objeto de políticas públicas quando a perda de vínculo estudantil representa um obstáculo ao direito à educação, à equidade social ou à eficiência do sistema universitário. Em outras palavras, a evasão pode revelar falhas estruturais que comprometem o acesso, a permanência e a democratização do ensino superior (Coimbra; Silva; Costa, 2021).

A evasão, de acordo com Mussliner *et al.* (2021) é resultado de uma política institucional que ignora as desigualdades sociais, econômicas e culturais da nossa sociedade. Muitos estudantes abandonam ou são excluídos da educação superior por acreditarem que não vale a pena investir em algo que, além de inacessível, não garante retorno. Muitos alunos acabam interrompendo os estudos por não terem condições materiais adequadas para continuar. Além disso, nem todos têm as mesmas chances de sucesso ao ingressar e permanecer na universidade, já que fatores como a renda familiar, o acesso à cultura e a rede de contatos variam bastante entre os candidatos. Por isso, é comum que muitos optem por cursos nos quais acreditam ter mais chances de aprovação, mesmo que esses cursos não estejam alinhados com seus interesses ou vocações. Essa escolha forçada pode acabar gerando frustração, sentimento de exclusão ou até levar o aluno a seguir uma trajetória profissional que não desejava. Quando a escola desconsidera as desigualdades culturais na transmissão de conteúdos, acaba favorecendo quem

já tem vantagens e dificultando ainda mais a trajetória dos mais vulneráveis criando, assim, um cenário propício para a evasão (Carvalho, 2021; Mussliner *et al.*, 2021).

Segundo Tinto (1975), a evasão acadêmica está frequentemente relacionada às influências do ambiente social e familiar dos estudantes. De modo geral, a decisão de permanecer ou abandonar a faculdade é impactada por quatro fatores principais. O primeiro diz respeito às características prévias à entrada no ensino superior, como histórico familiar, nível de escolaridade e habilidades do estudante. O segundo envolve o alinhamento entre os objetivos institucionais e os do aluno, refletindo o comprometimento da instituição e o engajamento do estudante com sua trajetória acadêmica. Além disso, as relações estabelecidas no ambiente acadêmico e social também desempenham um papel essencial. O desempenho acadêmico, a interação com professores e funcionários e a participação em atividades extracurriculares influenciam diretamente a experiência universitária. Por fim, a integração acadêmica e social, resultante das interações anteriores, contribui para a adaptação ao ensino superior, impactando a permanência ou a evasão do aluno.

Na teoria de Pascarella, (1980) evidencia que a evasão no ensino superior não se explica unicamente pelas condições que o estudante apresenta ao ingressar na universidade, como origem socioeconômica ou desempenho escolar prévio, mas sobretudo pela forma como vivencia sua trajetória acadêmica. A qualidade das interações estabelecidas no ambiente institucional sejam elas com docentes, colegas ou serviços de apoio que exercem papel determinante nesse processo, influenciando tanto o desenvolvimento cognitivo, associado à aprendizagem, ao raciocínio crítico e ao rendimento acadêmico, quanto o desenvolvimento afetivo e social, vinculado à autoestima, ao sentimento de pertencimento, à identidade e à motivação para prosseguir. Assim, experiências acadêmicas e sociais positivas favorecem a integração do estudante, fortalecendo seu compromisso com a instituição e com a conclusão da graduação, ao passo que a ausência de vínculos significativos tende a gerar desmotivação e frustração, ampliando a probabilidade de evasão.

De acordo com a pesquisa realizada por Sousa *et al.* (2023) as variáveis relacionadas à satisfação com o curso, à identificação do estudante com o curso e à empatia com o corpo docente tiveram influência significativa na evasão, tanto do curso quanto do ensino superior como um todo. Os dados indicam que estudantes que se identificam com o curso têm 61% menos chance de mudarem de curso, e aqueles que têm uma boa relação com os professores têm 53% menos chance de fazer essa mudança. Quando se trata da evasão do ensino superior, a identificação com o curso reduz a probabilidade de abandono em 71%, e a empatia com os professores em 50%. Isso significa que os estudantes que se sentem conectados com o curso

que escolheram e que mantêm uma boa relação com os docentes têm uma probabilidade significativamente maior de permanecer na graduação e concluí-la.

As causas externas que influenciam a decisão de cursar o Ensino Superior estão frequentemente ligadas a fatores sociais, políticos e econômicos. Um dos principais é o papel da família, especialmente dos pais, que podem incentivar ou não a valorização dos estudos universitários. Além disso, os grupos sociais que o indivíduo frequenta também exercem influência, assim como os valores culturais da sociedade, que podem ou não valorizar o conhecimento acadêmico. Outro fator importante é a percepção do próprio estudante sobre sua capacidade intelectual de concluir um curso superior. Também merecem destaque as oportunidades oferecidas pelas instituições de Ensino Superior, como a participação em projetos com apoio financeiro, concessão de bolsas de estudos e programas de inclusão (Broietti; Lopes; Arruda, 2019).

Com a necessidade constante de mudanças no ensino superior, as atividades de extensão tem contribuído nesse processo, por ser capaz de proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem, como, relacionar a teoria com a prática, desenvolver habilidades para convivência coletiva, além de historicamente se revelar como um propulsor do desenvolvimento local, através de parcerias com as comunidades e promover soluções para problemas que afeta a sociedade no geral (Vasconcelos; Póvoas, 2023).

Essas oportunidades não apenas facilitam o acesso ao Ensino Superior, mas também representam uma chance de crescimento intelectual e pessoal. Além disso, a vivência universitária proporciona ao estudante a possibilidade de ampliar sua rede de relacionamentos, o que pode contribuir para sua formação profissional e social. No entanto, a ausência ou fragilidade desses fatores externos pode influenciar negativamente na permanência dos estudantes no Ensino Superior, contribuindo para a evasão. A falta de apoio familiar, de recursos financeiros, de políticas institucionais eficazes e de incentivo social ao conhecimento pode dificultar a continuidade dos estudos, levando muitos alunos a abandonarem a graduação antes da conclusão (Broietti; Lopes; Arruda, 2019).

Para Pierre Bourdieu, o capital cultural corresponde ao conjunto de conhecimentos, habilidades, gostos, modos de falar e títulos educacionais que os indivíduos adquirem, sobretudo no ambiente familiar e escolar. No ambiente escolar, por exemplo, alunos de classes populares tendem a enfrentar mais dificuldades não por falta de capacidade, mas por não dominarem o repertório cultural exigido implicitamente. Ainda assim, Bourdieu reconhece que o capital cultural pode ser mobilizado estrategicamente como recurso para ascensão social, funcionando também como um possível instrumento de mudança (Bourdieu *et al.*, 2008).

A assistência estudantil tem como objetivo principal oferecer suporte para que os estudantes consigam superar obstáculos que possam comprometer seu desempenho acadêmico. Trata-se de um conjunto de ações que busca criar condições adequadas para que o aluno possa se desenvolver plenamente ao longo da graduação, melhorar seu rendimento curricular e, conseqüentemente, reduzir os índices de evasão e trancamento de matrícula. Essas políticas de apoio não devem se limitar apenas ao auxílio financeiro, fundamental para garantir a permanência do estudante na instituição e possibilitar a realização de suas atividades cotidianas. É igualmente importante considerar aspectos pessoais e psicológicos, oferecendo suporte emocional e promovendo o bem-estar dos estudantes. Dessa forma, a assistência estudantil contribui para uma formação mais completa e igualitária, respeitando as diversas realidades enfrentadas pelos alunos (Andrade; Teixeira, 2017).

De acordo com estudo realizado por Polydoro (2000), mostra que o trancamento de matrícula apresentou como um fenômeno recorrente na instituição, alcançando 53,20% dos estudantes, com diferenças entre cursos, turnos e séries. Esse índice indica que o trancamento atua, muitas vezes, como uma etapa intermediária entre a permanência e a evasão, refletindo as dificuldades enfrentadas pelos discentes para sustentar sua trajetória acadêmica. Os principais motivos relatados foram dificuldades financeiras (50,00%), exigências de trabalho (17,69%), problemas de integração acadêmica (16,54%) e baixo comprometimento com o curso (12,69%), evidenciando o peso dos fatores socioeconômicos e institucionais nesse processo. Embora a maioria (91,15%) expressasse o desejo de concluir a graduação, 64,23% na mesma instituição e 56,54% no mesmo curso, apenas 9,65% efetivamente retornaram. Esse dado demonstra que o trancamento, inicialmente percebido como temporário, frequentemente se converte em evasão definitiva.

O estudo realizado por Araujo *et al.* (2023), os problemas financeiros é um dos fatores mais determinante para a evasão dos estudantes, junto a motivos de cunhos pessoais, como problemas psíquicos; não se sentir parte do curso ou da futura área de trabalho; a percepção sobre não realização das expectativas iniciais na área escolhida e outros. Ainda nesse estudo, ao questionar os participantes da pesquisa sobre possíveis ações e situações que poderiam ter contribuído para sua permanência na universidade, 19% relataram que não havia nada a ser feito, enquanto 12% dos participantes relataram que o ingresso em algum programa de assistência estudantil ou que proporcionasse auxílio financeiro, como programas de moradia, restaurante universitário ou bolsa estudantil, teriam possibilitado sua permanência na universidade.

O crescimento da oferta no ensino à distância também trouxe impactos significativos para o ensino superior presencial, contribuindo para o aumento das taxas de evasão. Isso se deve, em parte, à maior flexibilidade oferecida pelo modelo EAD, que possibilita uma melhor gestão da carga horária acadêmica e do tempo disponível, tornando-se uma alternativa atrativa para muitos estudantes. No entanto, essa modalidade também apresenta desafios, especialmente no que diz respeito ao engajamento do aluno com o curso, o que pode afetar negativamente a motivação e o vínculo com os estudos um fator psicológico essencial para a permanência no ensino superior (Rahmani; Groot; Rahmani, 2024).

Diante da importância das ações dessas políticas públicas educacionais e de assistência estudantil para garantir a continuidade dos estudantes em situação de vulnerabilidade social no ensino superior público federal, torna-se essencial compreender como essas iniciativas vêm sendo desenvolvidas nas IFES. Esse conhecimento pode contribuir para avaliar em que medida os programas e ações implementados têm viabilizado a permanência dos estudantes no ambiente acadêmico. Segundo Demetriou; Schmitz-Sciborski (2011), a permanência dos estudantes no ensino superior deve ser garantida por meio de políticas públicas amplas, voltadas a todos os alunos e articuladas entre diferentes áreas, como educação, assistência social e saúde. Essas políticas devem ir além do apoio financeiro, considerando também os desafios enfrentados pelos estudantes para se adaptarem à cultura acadêmica e se sentirem parte da instituição de ensino. Nesse contexto, o PNAES foi criado com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais, buscando minimizar os impactos das desigualdades sociais e regionais no ensino superior público.

A redução dos recursos destinados à educação superior compromete de forma significativa todas as áreas das IES, reduzindo o potencial da educação enquanto um dos principais instrumentos de promoção da igualdade, oferecendo a todos os cidadãos oportunidades de crescimento e inclusão. Sem ela, os indivíduos em situação de vulnerabilidade permanecem à margem da sociedade, o que intensifica a exclusão social. Por isso, é fundamental manter e não reduzir os investimentos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES). No entanto, os cortes orçamentários que já foram realizados tendem a agravar ainda mais a situação desses alunos, aumentando a desigualdade e a exclusão no ambiente universitário. (Pereira; Ferreira, 2021).

Há diferentes percepções e modelos que podem explicar a evasão universitária, para Bean; Metzner (1985) partiu da observação do que chamaram de “estudantes não tradicionais”, basicamente seria definido como aquele que possui uma ou mais das seguintes características:

(1) Mais velho que 24 anos, (2) Não reside em uma residência universitária (por exemplo, é um estudante que se desloca diariamente) e (3) É um estudante em tempo parcial. Além disso, enfatiza que estudantes não tradicionais não são grandemente influenciados pelo ambiente social da instituição e estão principalmente preocupados com as ofertas acadêmicas da instituição (especialmente cursos, certificações e diplomas), em vez de razões sociais. Eles tendem a ter uma menor intensidade e duração de interação com os agentes primários de socialização (professores, colegas) na instituição.

O modelo de Bean para estudantes não tradicionais argumenta que, como esses alunos têm menos interação com o ambiente social da faculdade (por serem mais velhos, trabalhadores ou morarem fora do campus), fatores externos como família, emprego, finanças e estresse se tornam os principais preditores da decisão de evadir. Em resumo, o modelo de Bean desloca o foco da análise da evasão do ambiente interno da instituição para o ambiente externo do estudante, reconhecendo que as responsabilidades e pressões fora da vida acadêmica são determinantes para a persistência de estudantes não tradicionais (Bean; Metzner, 1985).

O artigo de Spady (1977) analisa o surgimento da Educação Baseada em Competências (CBE) nos Estados Unidos, quando as escolas passaram a exigir que os alunos demonstrassem competências pessoais, sociais e profissionais para concluir o ensino médio. Spady identifica seis elementos essenciais para esse modelo: resultados, tempo, instrução, avaliação, certificação e adaptabilidade. Para o autor, a CBE requer mudanças estruturais profundas nas escolas, envolvendo novas formas de ensinar, avaliar e organizar o tempo de aprendizagem. Seu objetivo central é formar sujeitos autônomos, competentes e preparados para atuar em diferentes papéis sociais, e não apenas cumprir padrões mínimos de desempenho.

Além de suas contribuições à discussão sobre competências, Spady também foi um dos pioneiros a desenvolver uma teoria sociológica sobre a evasão escolar no ensino superior. Suas ideias, formuladas nos anos 1970 e 1971, inspiraram o modelo posterior de Vincent Tinto (1975), que ampliou sua abordagem. A teoria da evasão de Spady interpreta o abandono estudantil como um processo gradual de desintegração social e acadêmica. Inspirado em Durkheim, ele comparou a evasão ao “suicídio social”: quando o estudante não se sente parte da instituição, tende a se afastar. A permanência depende de duas formas de integração acadêmica, relacionada ao desempenho e ao reconhecimento intelectual, e social, ligada às relações interpessoais e ao sentimento de pertencimento. O equilíbrio entre essas dimensões gera satisfação e compromisso com o curso; já sua ausência aumenta a intenção de abandono. Assim, a evasão não ocorre de forma repentina, mas como o resultado de um processo contínuo de perda de vínculo com a instituição (Spady, 1977).

Complementando o estudo Tinto; Cullen (1973) diz que para compreender o processo de evasão no ensino superior, é necessário considerar não apenas as características individuais, mas também as expectativas e motivações dos estudantes. O modelo teórico propõe que as expectativas educacionais e o comprometimento, ou seja, o grau de empenho do estudante em alcançar determinado nível de formação são fatores determinantes na persistência acadêmica. Quanto maior o comprometimento, maior a probabilidade de o aluno permanecer no curso. Além disso, o comprometimento, o vínculo do estudante com uma instituição específica também influenciam a decisão de permanecer. Esse comprometimento envolve aspectos como identificação com a instituição, situação financeira e disponibilidade de tempo. Em resumo, o modelo entende a evasão como um processo contínuo de interação entre o indivíduo e os sistemas acadêmico e social da instituição. Essas experiências moldam constantemente as metas e os vínculos do estudante, levando à persistência ou ao abandono do curso.

O estudo de Cabrera; Nora; Castañeda (1992) investiga como os fatores financeiros influenciam o processo de persistência e evasão dos estudantes no ensino superior. Os autores buscam integrar o modelo de Tinto (1975) que enfatiza a integração acadêmica e social e o modelo de Bean; Metzner (1985) que destaca o papel das crenças, atitudes e intenções comportamentais, propondo um modelo estrutural combinado. A pesquisa utilizou dados de estudantes universitários e testou um conjunto de relações entre variáveis financeiras, acadêmicas e sociais. Os resultados mostraram que as questões financeiras têm um papel direto e indireto na decisão de permanecer ou evadir, sendo: Diretamente, quando a falta de recursos limita a permanência e indiretamente, quando as preocupações econômicas afetam a motivação, o desempenho e o envolvimento institucional.

Além disso, o estudo de Cabrera; Nora; Castañeda, (1992) constata que o apoio financeiro (como bolsas e auxílios) aumenta o comprometimento do estudante com a instituição, melhora a percepção de valor do curso e fortalece a integração acadêmica. Já a instabilidade econômica e o endividamento reduzem a satisfação e o sentimento de pertencimento, elevando a intenção de evasão. Ou seja, os aspectos financeiros são variáveis críticas na compreensão da permanência estudantil e devem ser incorporados aos modelos teóricos de evasão. A permanência no ensino superior não depende apenas da integração social e acadêmica, mas também da segurança financeira. O apoio econômico é decisivo para que o estudante mantenha o engajamento e o vínculo institucional.

Um estudo realizado por Almeida; Ferreira; Soares (2002) apresenta o processo de criação e validação de um instrumento psicológico destinado a avaliar o ajustamento e as

experiências acadêmicas dos estudantes universitários. Parte da ideia de que o sucesso e a permanência no ensino superior dependem não apenas do desempenho intelectual, mas também da adaptação pessoal, social e institucional do aluno. É medido as dimensões como envolvimento acadêmico, apoio social, autonomia pessoal, gestão emocional e percepção da instituição. A aplicação do instrumento em amostras de estudantes mostrou boa consistência e validade, permitindo identificar dificuldades de adaptação que podem estar associadas à evasão. Os resultados demonstraram confiabilidade, tornando uma ferramenta útil para identificar dificuldades de adaptação que podem levar à evasão e orientar ações de apoio à permanência estudantil.

Diante do exposto e dos autores mencionados, devem ser consideradas as variáveis e as informações que nelas podem conter que possivelmente influenciam no fenômeno da evasão, como:

Variável de Acesso:

- O interesse do aluno pelo curso
- Conhecimento prévio do curso antes de se matricular
- Conhecimento prévio do aluno da atuação profissional que esse curso proporciona
- Conhecimento prévio do aluno do que o mercado de trabalho oferta nesta área
- Se esse curso foi a primeira opção deste aluno
- Esse curso foi o que a nota do Enem permitiu ingressar?

Variável de Interesse pela Instituição:

- Se o aluno procurou saber da Instituição antes de tentar ingressar
- Após a aprovação se o aluno procurou conhecer mais a Instituição antes de se matricular
- Se o aluno tem conhecimento prévio dos benefícios concedidos pela Instituição
- Se a Instituição é na mesma cidade em que o aluno reside

Variável de Fator Socioeconomico:

- Renda familiar desse aluno
- Situação de interdependência familiar desse aluno
- Composição familiar desse aluno
- A importância do recebimento de algum benefício por parte da Instituição

Variável de Fator Acadêmico:

- O desempenho do aluno no curso
- Se o aluno gosta do curso que faz
- Se o aluno tem engajamento com o curso
- O nível de satisfação do aluno com o curso
- A perspectiva profissional futura do aluno

Variável de Fator Psicológico e Social:

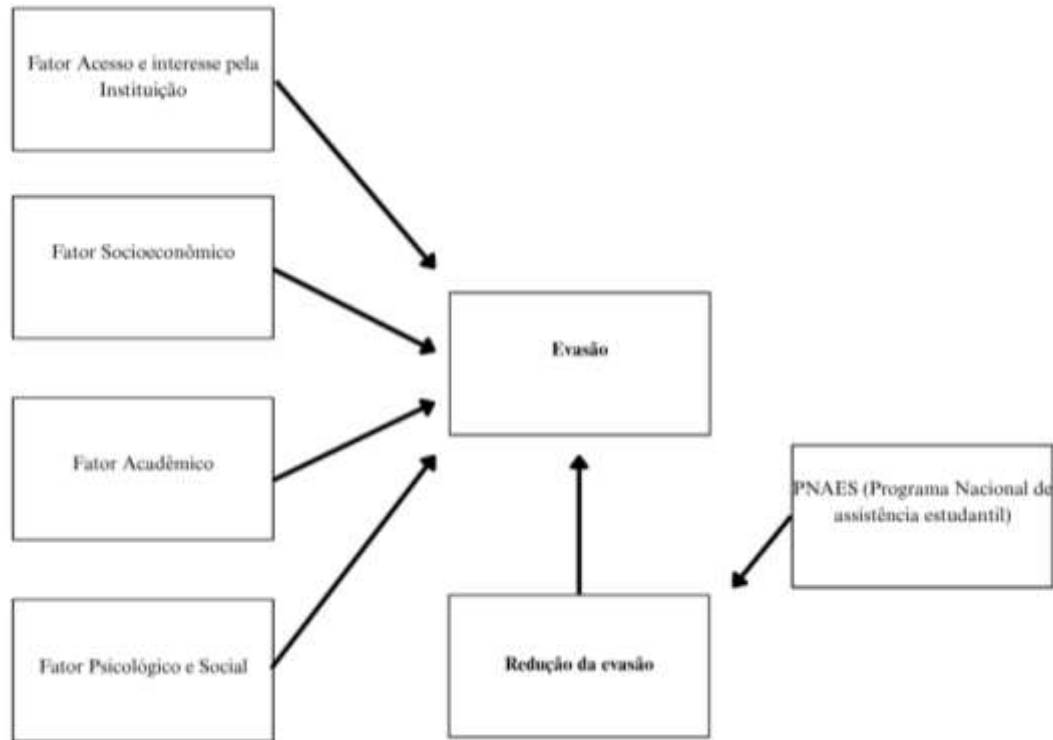
- Saúde mental do aluno
- A existência de rede de apoio desse aluno
- A percepção de não pertencimento no curso e/ou Instituição
- O principal motivo em caso de evasão

Observando os benefícios financiados pelo PNAES (Política nacional de assistência estudantil) (BRASIL, 2024):

- Auxílio moradia
 - Auxílio alimentação
 - Auxílio transporte
 - Atenção à saúde
 - Inclusão digital
 - Acesso à cultura
 - Acesso ao esporte
 - Atendimento pré-escolar a dependentes
 - Apoio pedagógico
- Acesso, participação, aprendizagem e acompanhamento pedagógico de estudantes:
- Com deficiência, nos termos da legislação
 - Com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades e superdotação
 - Benefícios de políticas de ação afirmativa estabelecidas na legislação.

Sendo assim a intereção dos fatores com os benefícios do PNAES, acontece da seguinte forma:

Figura 1 – Como os fatores atuam na evasão



Fonte: Elaborada pelo autor

Embora existam distintas abordagens teóricas para a compreensão da evasão no ensino superior, esta pesquisa concentra-se na análise desse fenômeno a partir dos efeitos dos benefícios oferecidos pelo PNAES. Para sustentar essa análise, adota-se como referencial teórico os aportes de Vincent Tinto, Amartya Sen e Pierre Bourdieu, cujas contribuições permitem compreender a evasão como um processo multifacetado, influenciado por fatores acadêmicos, sociais, econômicos e culturais.

O modelo de Tinto destaca a importância da integração acadêmica e social do estudante como elemento central para sua permanência na universidade, ao considerar que tanto características individuais quanto o contexto institucional e social exercem influência direta sobre a trajetória acadêmica. Já as contribuições de Sen e Bourdieu possibilitam ampliar essa compreensão ao evidenciar o papel das condições socioeconômicas, das desigualdades de oportunidades e dos diferentes capitais: econômico, social e cultural, no acesso e na permanência no ensino superior.

À luz dessas perspectivas teóricas, a pesquisa busca analisar em que medida as ações desenvolvidas no âmbito do PNAES contribuem para a mitigação das vulnerabilidades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes, favorecendo sua integração ao ambiente universitário e, conseqüentemente, atuando como um fator relevante na redução da evasão no ensino superior.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa busca compreender como a assistência estudantil e acadêmica afetam os índices de evasão nos cursos de graduação nas Universidades Federais brasileiras, e para atender aos objetivos específicos propostos, analisar o perfil dos estudantes que evadiram e tem a intenção de evadir, analisar os condicionantes do perfil que levam o estudante a ter intenção de evadir e analisar o efeito dos programas de assistência estudantil e acadêmica, como, auxílio permanência e bolsas acadêmicas na permanência dos estudantes, será adotada uma abordagem predominantemente quantitativa, buscando compreender os fatores associados à evasão.

A amostra utilizada neste estudo foi por conveniência, em razão da limitação no acesso a dados precisos e atualizados sobre o número exato de alunos matriculados, evadidos e concluintes em cada uma das universidades federais. Essa escolha se justifica pela viabilidade de coleta das informações disponíveis e pelo objetivo de compreender, ainda que de forma parcial, os efeitos dos benefícios do PNAES sobre a permanência estudantil. Apesar das limitações inerentes a esse tipo de amostragem, considera-se que os dados obtidos são suficientes para indicar tendências relevantes e subsidiar reflexões sobre o fenômeno da evasão no ensino superior.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, enviado por e-mail, o questionário foi encaminhado às universidades federais do país direcionado a três públicos distintos: discentes atualmente matriculados, egressos e estudantes que interromperam sua trajetória acadêmica (evadidos) sem distinção de curso. O objetivo é compreender, especialmente no caso dos evadidos, os fatores que contribuíram para a decisão de abandono do curso. Ao mesmo tempo, a aplicação do questionário a discentes e egressos permite identificar os fatores que favoreceram a permanência e a conclusão da formação acadêmica. O instrumento de coleta perguntas abertas e fechadas, possibilitando a obtenção de dados.

Os questionários foram conduzidos virtualmente, por meio da plataforma Google Forms. Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que apresentava os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados e os direitos dos voluntários (apêndice 1). Ressaltou-se que a participação era inteiramente voluntária, garantindo-lhes liberdade para aceitar ou recusar o convite. Além disso, todas as dúvidas foram esclarecidas previamente, e a concordância em participar foi registrada de forma expressa pelos entrevistados.

Para a realização deste estudo, foram contatadas 69 universidades por e-mail, com o envio do termo de consentimento para participação. Ao final do prazo de coleta, que ocorreu

entre 27 de novembro de 2025 e 5 de janeiro de 2026, obtive-se um total de 1.578 respostas, de 12 universidades, conforme Quadro 1. A amostra analisada considerou as matrículas realizadas a partir de 2015, período em que as políticas de cotas se consolidaram no país.

A interpretação dos achados deste estudo deve considerar as suas delimitações amostrais. As análises e conclusões referem-se especificamente ao grupo investigado, não permitindo uma generalização estatística para a totalidade das universidades federais brasileiras ou dos estudantes. Contudo, mais do que conclusões definitivas, este trabalho contribui com evidências substanciais que fomentam uma importante reflexão. Os respondentes são provenientes das seguintes instituições:

Quadro 1 – Universidades participantes

Estado	Universidade
MS	Universidade Federal da Grande Dourados
BA	Universidade Federal da Bahia
PE	Universidade Federal de Pernambuco
CE	Universidade Federal do Ceará
BA	Universidade Federal do Oeste da Bahia
MG	Universidade Federal de Juiz de Fora
MG	Universidade Federal de Viçosa
SP	Universidade Federal do ABC
ES	Universidade Federal do Espírito Santo
RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
RS	Universidade Federal de Pelotas

Fonte: Elaborada pelo autor

Primeiramente, foi realizada a análise descritiva dos dados coletados, para compreender a complexidade do estudo, visando resumir, organizar e descrever as características dos dados. Em seguida, foi realizada uma análise quantitativa com o objetivo de interpretar os dados numéricos obtidos. Para isso, foram empregadas técnicas estatísticas, com destaque para a análise de Regressão Logística Binária. Essa técnica permite estimar a probabilidade de ocorrência do objeto de estudo, identificar a existência e a intensidade de relações entre variáveis independentes e a variável dependente, que neste estudo é a intenção da evasão universitária.

As análises estatísticas, incluindo a análise descritiva e a estimação dos modelos de Regressão Logística Binária, são realizadas utilizando o software estatístico Stata.

A análise busca compreender de que forma determinados fatores podem influenciar ou estar associados à intenção de evadir. Entre as variáveis independentes que serão consideradas,

destacam-se: se o aluno ou ex-aluno recebeu algum tipo de auxílio financeiro ou benefício; se participou de programas acadêmicos como monitoria, tutoria ou projetos de extensão e a forma de ingresso na universidade (por cotas, ampla concorrência ou vestibular próprio).

Cada uma dessas variáveis é testada estatisticamente para verificar se há correlação com a intenção de evasão. Dessa forma, é possível identificar quais fatores apresentam maior influência sobre o fenômeno, contribuindo para a compreensão dos motivos que levam os estudantes a abandonarem o curso e como a assistência estudantil e acadêmica podem afetar os índices de evasão nos cursos de graduação.

4.1 Aspectos Éticos

A pesquisa segue as normas da Resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, onde, estabelece diretrizes éticas específicas para pesquisas que envolvem seres humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Seu principal objetivo é assegurar a proteção dos participantes, respeitando sua dignidade, direitos e autonomia. A norma reconhece as particularidades dessas áreas do conhecimento e destaca a importância do consentimento livre e esclarecido, garantindo que os participantes compreendam os objetivos da pesquisa, seus possíveis riscos e benefícios, e possam decidir voluntariamente sobre sua participação. Além disso, reforça a necessidade de sigilo e anonimato dos dados coletados e define a avaliação de riscos como elemento central na análise dos projetos, com foco na prevenção de danos. A resolução busca garantir que as pesquisas nessas áreas sejam conduzidas de forma ética, responsável e sensível ao contexto sociocultural dos envolvidos.

O projeto obteve aprovação formal por meio do Parecer Consubstanciado nº 7.840.527, emitido pelo CEPUFV em 16/09/2025, após o qual foi possível iniciar a etapa de coleta de dados.

4.2 Variáveis e Modelo Estatístico

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, sendo, compreender como a assistência estudantil e acadêmica afetam os índices de evasão nos cursos de graduação, as variáveis analisadas foram organizadas em grupos distintos: estudantes concluintes, evadidos e alunos matriculados, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Descrição dos grupos de análise

Grupos de análise		
Grupo	Situação	Número de observações
Concluintes	Egresso da graduação e atualmente faz uma segunda graduação.	65
	Egresso da graduação e atualmente matriculado(a) em um curso de mestrado, doutorado ou pós-doutorado.	361
	Egresso da graduação. Já concluiu um curso de graduação e não se matriculou em outro.	423
Matriculados	Estudante de graduação. Atualmente matriculado(a) em um curso de graduação.	563
Evadidos	Evadido da graduação. Estava matriculado(a) em um curso de graduação, mas o abandonou/foi desligado (evasão).	166

Fonte: Elaborada pelo autor

As análises foram divididas em dois momentos, sendo, o primeiro uma comparação entre o grupo de concluintes e evadidos e no segundo momento para alunos atualmente matriculados, foi considerada a “intenção de evadir”, cuja questão correspondente era: “Sobre o seu futuro acadêmico, marque a probabilidade de ocorrência de cada evento ou a influência de cada fator sobre sua intenção de permanência no curso e/ou instituição. Use a escala de 1 (Pouco Provável / Não Influencia) a 7 (Muito Provável / Influencia Totalmente)”. Na afirmativa “Estou satisfeito com o curso e pretendo permanecer no curso atual até me formar”, a resposta em formato de Escala *Likert* de 1 a 7, é considerado como intenção de evadir as respostas de 1 a 3 como alta probabilidade de evasão, em comparação as demais respostas. As demais perguntas estão no Apêndice 1.

Nos quadros 3 e 4 são apresentadas as variáveis utilizadas para estimar o modelo para análise da Regressão Logística Binária e posteriormente calcular os pesos amostrais que indicam a probabilidade de evasão. Onde, o modelo de regressão logística binária tem como objetivo principal estudar a probabilidade de ocorrência de um evento definido por Y que representa na forma qualitativa dicotômica (Y = 1 para descrever a ocorrência do evento de interesse e Y = 0 para descrever a ocorrência do não evento), com base no comportamento de variáveis explicativas. Desta forma, podemos definir um vetor de variáveis explicativas.

Quadro 3 – Variáveis independentes

Variáveis independentes		
Perfil do estudante	Idade	Número absoluto
	Estado civil	Solteiro(a) "1", caso contrário "0"
	Sexo Biológico	Feminino "1", caso contrário "0"
	Tipo de escola do Ensino Médio	Escola Pública "1", caso contrário "0"
	Cor/Raça/Etnia	Pardo(a), Preto(a) ou indígena "1", caso contrário "0"
	Possui algum tipo de deficiência	Sim "1", caso contrário "0"
Fator acadêmico	Modalidade do curso	Licenciatura "1", caso contrário "0"
	Percentual concluído do Curso	Entre 21% e 40% e Menos de 20% "1", caso contrário "0"
Fator socioeconômico	Escolaridade do Pai	Ensino Superior ou mais "1", caso contrário "0"
	Escolaridade da Mãe	Ensino Superior ou mais "1", caso contrário "0"
	Nível de renda mensal familiar	Sou a única fonte de renda da minha família, Até R\$ 2.000,00, Entre R\$ 2.001,00 e R\$ 4.000,00 "1", caso contrário "0"
	Situação de trabalho atual	Alunos que trabalham "1", caso contrário "0"
Fator PNAES	Recebeu algum tipo de auxílio-permanência	Recebeu "1", caso contrário "0"
	Atividade extracurricular	Recebeu bolsa acadêmica ou participou de atividade no exterior "1", caso contrário "0"

Fonte: Elaborada pelo autor

Com o intuito de aprofundar a compreensão do fenômeno em estudo, aplicou-se a mesma metodologia de Regressão Logística Binária à análise da percepção dos alunos. As respostas foram mensuradas por meio de uma Escala Likert, variando de 0 a 7, as afirmativas relacionadas aos Fatores Psicossociais, foram feitas da seguinte forma, para cada variável:” Leia as assertivas abaixo sobre a importância do **apoio ou do acolhimento dado por diferentes pessoas durante a sua graduação** e sinalize seu grau de concordância em uma escala de 1 a 7, em que 1 indica “**discordo totalmente**” e 7, “**concordo totalmente**”. *Caso a pergunta não se aplique ao seu perfil, marque 0 (zero)*”.

Quanto aqueles referentes aos Fatores Institucionais foi: “Leia as assertivas abaixo e avalie os **serviços e oportunidades na universidade** em uma escala de 1 a 7, em que 1 = “**Muito ruim**” e 7 = “**Muito bom**”. *Caso não se aplique ou não tenha conhecimento, marque 0 (zero)*”.

Sobre as variáveis de acesso e interesse pela instituição foi “Sobre o seu nível de conhecimento prévio (antes de ingressar no ensino superior) sobre o **curso de graduação e a**

instituição de ensino, leia as assertivas abaixo e sinalize seu grau de concordância em uma escala de 1 a 7”, sendo 1 “**discordo totalmente**” e 7 “**concordo totalmente**”.

Considerando as afirmações descritas no Quadro 4.

Quadro 4 – Variáveis independentes sobre percepção

Variáveis independentes		
Fatores Psicossociais	Apoio dos colegas de curso	Escala Likert de 0 a 7
	Apoio dos colegas de moradia	Escala Likert de 0 a 7
	Políticas de acessibilidade	Escala Likert de 0 a 7
Fatores Institucionais	Política de assistência estudantil	Escala Likert de 0 a 7
	Apoio Psicológico	Escala Likert de 0 a 7
	Oferta de bolsas	Escala Likert de 0 a 7
	Promoção de atividades culturais e de lazer	Escala Likert de 0 a 7
Fatores de acesso e interesse pela instituição	Já conhecia a estrutura curricular e o conteúdo principal do curso	Escala Likert de 0 a 7
	Já tinha uma ideia clara das possibilidades de atuação, do mercado de trabalho e da carreira futura	Escala Likert de 0 a 7
	Já havia conversado com profissionais da área para se informar antes de ingressar	Escala Likert de 0 a 7
	Já conhecia o nível de ensino, a reputação e os recursos de apoio que a universidade oferece	Escala Likert de 0 a 7

Fonte: Elaborada pelo autor

Em geral, o objetivo ao ajustar um modelo de regressão logística é o de descrever a relação entre uma variável resposta (variável dependente) e um conjunto de variáveis explicativas (preditoras ou independentes), para isso será feita estimação por máxima verossimilhança, o processo de estimação na regressão logística ocorre com o objetivo de encontrar os valores mais prováveis para os coeficientes do modelo. Esse método busca maximizar a probabilidade de ocorrência do evento de interesse, dadas as variáveis explicativas incluídas no modelo, a regressão logística emprega a função de verossimilhança para avaliar o desempenho do modelo. A partir desse valor de probabilidade, são calculadas medidas globais de ajuste que permitem verificar o quanto o modelo se adequa aos dados observados (Fávero; Belfiore, 2017; Hair *et al.*, 2009). Para isso, a regressão logística modela o valor esperado da variável resposta condicionado aos valores das variáveis explicativas:

$$Z_i = \alpha + \beta_1 X_{\{1i\}} + \beta_2 X_{\{2i\}} + \dots + \beta_k X_{\{ki\}}$$

Em que Z é conhecido por *logito*, representa a constante, β_j ($j = 1, 2, \dots, k$) são os parâmetros estimados de cada variável explicativa, X_j são as variáveis explicativas (métricas ou dummies) e o subscrito i representa cada observação da amostra ($i = 1, 2, \dots, n$, em que n

é o tamanho da amostra). É importante ressaltar que Z não representa a variável dependente, denominada por Y_z , e o objetivo é definir a expressão da probabilidade p_i ; de ocorrência do evento de interesse para cada observação, em função do logito Z , ou seja, em função dos parâmetros estimados para cada variável explicativa. A interpretação dos resultados da Regressão Logística Binária será baseada nos *Odds Ratios* (Razões de Chances). Um *Odds Ratio* superior a 1 indicará que o aumento na variável independente está associado a uma maior chance de ocorrência do evento (evasão ou intenção de evadir), enquanto um valor inferior a 1 indicará uma menor chance. A significância estatística dos coeficientes será avaliada pelo teste de Wald, com um nível de significância de 10% ($p < 0,10$).

A significância estatística é uma forma de medir a confiança que se pode ter em um resultado. Quando um resultado é "estatisticamente significativo", é possível interpretar que é muito improvável que o resultado observado tenha acontecido por puro acaso ou sorte. A ferramenta usada para medir isso é o p-valor (valor-p). P-valor baixo ($p < 0,10$), indica que há uma baixa probabilidade de o resultado ser um acaso. Isso dá confiança para rejeitar a "hipótese nula" (a ideia de que não há efeito ou relação).

Adotou-se neste estudo o nível de significância de 10% ($\alpha = 0,10$), em consonância com a teoria clássica de testes de hipóteses, que compreende o nível de significância como um parâmetro de decisão dependente do contexto analítico, e não como um valor universal. Conforme discutido por Crouse; Lehmann, (1960), α representa a probabilidade máxima tolerada de erro do tipo I, devendo ser definido à luz dos custos associados às decisões inferenciais. Nas Ciências Sociais, os fenômenos investigados são caracterizados por elevada complexidade e variabilidade, o que tende a reduzir o poder estatístico dos testes, especialmente em modelos multivariados. Nesse sentido, a adoção de um nível menos restritivo contribui para mitigar a ocorrência de erros do tipo II, permitindo a identificação de associações estatisticamente sugestivas. Ressalta-se que os resultados significativos a 10% são interpretados com cautela, sendo analisados conjuntamente com a magnitude dos efeitos, o sinal dos coeficientes e sua coerência teórica. A qualidade do ajuste dos modelos da análise do Pseudo R-quadrado, garantindo a robustez das conclusões. Para tanto, devemos definir o conceito de chance de ocorrência de um evento, também conhecida por *odds (OR)*, da seguinte forma:

$$\text{chance(odds)}_{\{Y_i=1\}} = \frac{p_i}{1 - p_i}$$

OR pode ser interpretada conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Explicação e exemplificação sobre Odds Ratio

Valor do Odds Ratio	Interpretação
OR = 1	A variável não altera a chance do evento
OR > 1	Aumenta a chance de ocorrência do evento
OR < 1	Reduz a chance de ocorrência do evento
OR = 1,20	A chance aumenta em 20%
OR = 0,80	A chance diminui em 20%

Fonte: Elaborada pelo autor

A regressão logística binária define o *logito* Z como o logaritmo natural da chance, de modo que:

$$\ln\left(\frac{p_i}{1-p_i}\right) = Z_i$$

Definindo uma expressão para a probabilidade de ocorrência do evento em estudo em função do *logito*, podemos partir da expressão:

$$p_i * (1 + e^{\{Z_i\}}) = e^{\{Z_i\}}$$

O modelo de regressão logística é expresso por:

$$p_i = \frac{1}{1 + e^{\{-(\alpha + \beta_1 X_{\{i1\}} + \beta_2 X_{\{i2\}} + \dots + \beta_k X_{\{ik\}})\}}}$$

A estimação dos parâmetros em regressão logística é feita, em geral, pelo método de máxima verossimilhança. Segundo (Sharma, 1996), os estimadores do vetor de parâmetros β são os valores que maximizam a função $L(\beta)$, a qual expressa a probabilidade dos dados observados como uma função dos parâmetros desconhecidos. A função de verossimilhança associada ao modelo é dada por:

$$LL = \sum_{i=1}^n \left\{ \left[(Y_i) \cdot \ln\left(\frac{e^{Z_i}}{1 + e^{Z_i}}\right) \right] + \left[(1 - Y_i) \cdot \ln\left(\frac{1}{1 + e^{Z_i}}\right) \right] \right\} = \text{máx}$$

Dessa forma, a Regressão Logística Binária constitui a principal ferramenta estatística utilizada para o alcance dos objetivos desta pesquisa. O modelo, estruturado a partir de variáveis independentes selecionadas, contemplando aspectos demográficos, socioeconômicos, acadêmicos e perceptivos, permite analisar a associação entre a assistência estudantil e a evasão, bem como interpretar esses efeitos por meio dos Odds Ratios.

A definição e categorização dessas variáveis garantem maior consistência à análise, oferecendo base sólida para a investigação das relações propostas. Assim, esse arcabouço metodológico sustenta a apresentação e a discussão dos resultados no capítulo seguinte, possibilitando a verificação das hipóteses e a resposta às questões que orientam o estudo.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa, organizados para responder à questão central: de que forma a assistência estudantil e acadêmica influenciam os índices de evasão nas universidades federais brasileiras. Inicialmente, realiza-se uma análise descritiva do perfil sociodemográfico e acadêmico dos grupos investigados, permitindo a comparação entre concluintes, evadidos e estudantes com intenção de evadir. Essa etapa possibilita identificar vulnerabilidades e fatores de proteção que fundamentam as análises estatísticas subsequentes.

Na sequência, aplicam-se modelos de Regressão Logística Binária para estimar a probabilidade de evasão e de intenção de evadir a partir de variáveis como histórico escolar, renda familiar e recebimento de auxílios e bolsas. Busca-se, assim, mensurar a influência desses fatores e avaliar o papel das políticas de assistência estudantil na promoção da permanência.

O mesmo método é utilizado para analisar a percepção dos estudantes sobre o acolhimento e o suporte institucional, considerando avaliações de matriculados, concluintes e evadidos. A percepção, mensurada em escala Likert de 0 a 7, abrange aspectos como apoio de colegas, acessibilidade, assistência estudantil, atendimento psicológico, bolsas e atividades culturais.

5.1 Análise do Perfil dos grupos: Concluintes e Evadidos

Para compreender as diferentes trajetórias dos estudantes no ensino superior, é fundamental, inicialmente, delinear o perfil de dois grupos analisados: concluintes e evadidos. No Quadro 6 se apresenta uma análise descritiva que permite a comparação entre esses públicos, considerando variáveis demográficas, socioeconômicas e acadêmicas, como estado civil, sexo, etnia, escolaridade dos pais, nível de renda e participação em atividades extracurriculares. Essa caracterização inicial da amostra possibilita identificar diferenças e semelhanças entre os grupos, estabelecendo uma base consistente para as análises posteriores sobre os fatores associados à permanência e à evasão no ensino superior.

Quadro 6 – Análise descritiva das variáveis (Concluintes e Evadidos)

Grupo de análise	Concluintes (849)	Evadidos (166)
Variável	Descrição	Descrição
Estado Civil	Solteiro(a) 75,03% (637) Separado(a) 0,12% (1) Em união estável 8,13% (69) Divorciado(a) 1,88% (16) Casado(a) 14,84% (126)	Solteiro(a) 59,64% (99) Separado(a) 1,20% (2) Em união estável 10,24% (17) Divorciado(a) 3,61% (6) Casado(a) 25,30% (42)
Sexo biológico	Feminino 55,01% (467) Masculino 44,99 (382)	Feminino 46,39% (77) Masculino 53,61% (89)
Possui algum tipo de deficiência	Possui algum tipo de deficiência 3,30% (28) Não possui 96,70% (821)	Possui algum tipo de deficiência 9,64% (16) Não possui 90,36% (150)
Cor/raça/etnia	Preta 14,96% (127) Parda 34,51% (293) Indígena 0,35% (3) Branca 49,94% (424) Amarela 0,24% (2)	Preta 20,48% (34) Parda 41,57% (69) Branca 34,34% (57) Amarela 3,61% (6)
Grupo de ingresso	Ampla Concorrência 52,06% (442) Cotista 45,58% (387) Edital de transferência/Portador de diploma 2,12% (18) Outros 0,24% (2)	Ampla Concorrência 39,76% (66) Cotista 54,22% (90) Edital de transferência/Portador de diploma 5,42% (9) Outros 0,60% (1)
Ensino médio	Escola Estadual ou Municipal 42,52% (361) Escola Privada 35,92% (305) Escola no exterior 0,24% (2) Escola Comunitária 0,24% (2) Colégio Militar ou Escola de Ensino Médio das Forças Armadas 1,77% (15) Colégio de Aplicação 0,82% (7) Instituto Federal, CEFETs ou outras escolas que	Escola Estadual ou Municipal 69,28% (115) Escola Privada 21,08% (35) Colégio de Aplicação 1,20% (2) Instituto Federal, CEFETs ou outras escolas que combinam ensinos médio e técnico 8,43% (14)

	combinam ensinos médio e técnico 18,49% (157)	
Modalidade do curso	Bacharelado 77,15% (655) Licenciatura 21,32% (181) Tecnólogo 1,53% (13)	Bacharelado 74,70% (124) Licenciatura 22,29% (37) Tecnólogo 3,01% (5)
Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano: 15,67% (133) Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano: 8,83% (75) Ensino Médio: 35,92% (305) Ensino Superior: 19,08% (162) Especialização e/ou MBA 12,72% (108) Pós-Graduação stricto sensu: 5,77% (49) Nenhuma: 1,65% (14) Informação desconhecida: 0,35% (3)	Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano: 24,70% (41) Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano: 9,04% (15) Ensino Médio: 35,54% (59) Ensino Superior: 15,06% (25) Especialização e/ou MBA 6,02% (10) Pós-Graduação stricto sensu: 4,82% (8) Nenhuma: 4,22% (7) Informação desconhecida: 0,60% (1)
Escolaridade do pai	Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano: 18,02% (153) Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano: 12,60% (107) Ensino Médio: 32,16% (273) Ensino Superior: 17,67% (150) Especialização e/ou MBA 7,30% (62) Pós-Graduação stricto sensu: 4,83% (41) Nenhuma: 2% (17) Informação desconhecida: 5,42% (46)	Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano: 25,90% (43) Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano: 18,67% (31) Ensino Médio: 27,71% (46) Ensino Superior: 9,04% (15) Especialização e/ou MBA 2,41% (4) Pós-Graduação stricto sensu: 1,81% (3) Nenhuma: 3,61% (6) Informação desconhecida: 10,84% (18)
Recebeu auxílio	Auxílio alimentação 7,18% (61) Auxílio moradia 1,65% (14) Auxílio moradia e alimentação 8,60% (73) Auxílio permanência 8,95% (76) Outro tipo de auxílio 4,48% (38) Nenhum 69,14% (587)	Auxílio alimentação 4,82% (8) Auxílio moradia 1,20% (2) Auxílio moradia e alimentação 7,23% (12) Auxílio permanência 3,61% (6) Outro tipo de auxílio 3,61% (6) Nenhum 79,52% (132)
Recebeu bolsa	Recebeu algum tipo de bolsa 65,49% (556) Não recebeu 34,51% (293)	Recebeu algum tipo de bolsa 18,07% (30) Não recebeu 81,93% (136)
Participou de atividade extracurricular no exterior	Participou 6,24% (53) Não participou 93,76% (796)	Participou 0,60% (1) Não participou 99,40% (165)
Percentual concluído do Curso	Concluído - 100% (849)	Acima de 80% - 7,23% (12) Entre 61% e 80% - 8,43% (14) Entre 41% e 60% - 12,05% (20) Entre 21% e 40% - 28,31% (47) Menos de 20% - 43,98% (73)
Nível de renda familiar	Sou a única fonte de renda da minha família 13,90% (118) Até R\$ 2.000,00 2,24% (19) Entre R\$ 2.001,00 e R\$ 4.000,00 15,90% (135) Entre R\$ 4.001,00 e R\$ 7.000,00 23,56% (200) Entre R\$ 7.001,00 e R\$ 10.000,00 15,19% (129) Entre R\$ 10.001,00 e R\$ 13.000,00 10,13% (86)	Sou a única fonte de renda da minha família 15,06% (25) Até R\$ 2.000,00 10,24% (17) Entre R\$ 2.001,00 e R\$ 4.000,00 18,67% (31) Entre R\$ 4.001,00 e R\$ 7.000,00 24,10% (40) Entre R\$ 7.001,00 e R\$ 10.000,00 11,45% (19) Entre R\$ 10.001,00 e R\$ 13.000,00 4,82% (8) Entre R\$ 13.001,00 e R\$ 16.000,00 4,82% (8)

	Entre R\$ 13.001,00 e R\$ 16.000,00 8,83% (75) Acima de R\$ 19.000,00 10,25% (87)	Entre R\$ 16.001,00 e R\$ 19.000,00 4,22% (7) Acima de R\$ 19.000,00 6,63% (11)
--	--	--

Fonte: Elaborada pelo autor

A análise do perfil demográfico revela que o estado civil dos Evadidos apresenta uma proporção de casados (25,30%) e divorciados (3,61%) notavelmente superior à dos Concluintes (14,84% e 1,88%, respectivamente), indicando maior carga de responsabilidades familiares.

Em relação ao sexo biológico, observa-se uma inversão: o grupo de Concluintes é majoritariamente feminino (55,01%), enquanto o de Evadidos é predominantemente masculino (53,61%). A presença de deficiência é um fator de risco claro, com os Evadidos apresentando uma taxa de 9,64%, quase três vezes superior à dos Concluintes (3,30%). No que tange à cor/raça/etnia, há maior concentração de estudantes que se autodeclararam pardos (41,57%) e pretos (20,48%) no grupo de Evadidos, em comparação com os Concluintes (34,51% e 14,96%, respectivamente).

O indicador de escolaridade dos pais indica uma vulnerabilidade socioeconômica mais acentuada no grupo de Evadidos. Em todos os níveis de baixa escolaridade (Ensino Fundamental Incompleto ou Nenhuma), os Evadidos apresentam proporções significativamente maiores. Por exemplo, a proporção de mães com Ensino Fundamental (1ª a 5ª série) é de 24,70% entre os evadidos, contra 15,67% entre os concluintes. Inversamente, os Concluintes são majoritários nos níveis de alta escolaridade (Superior e Especialização/MBA), reforçando a correlação entre o capital cultural familiar e a permanência acadêmica.

O histórico acadêmico e o suporte financeiro apresentam diferenças notáveis entre os grupos analisados. No que se refere à modalidade de ingresso, observa-se que a maioria dos evadidos é composta por cotistas (54,22%), enquanto os concluintes se dividem de forma mais equilibrada entre ampla concorrência (52,06%) e cotas (45,58%).

A origem do Ensino Médio também se mostra um ponto de distinção: 69,28% dos evadidos cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, proporção superior à verificada entre os concluintes (42,52%). Por outro lado, a formação prévia em Institutos Federais, CEFETs ou escolas técnicas é duas vezes mais frequente no grupo de concluintes (18,49%) quando comparada à do grupo de evadidos.

O recebimento de bolsa é o fator mais forte a favor da conclusão. Quase dois terços dos Concluintes (65,49%) receberam alguma bolsa, contra apenas 18,07% dos Evadidos. De forma complementar, o acesso a auxílios específicos também é mais baixo entre os Evadidos, que apresentam uma proporção maior de estudantes que não receberam nenhum auxílio (79,52% vs 69,14% dos Concluintes). O Auxílio Permanência e o Auxílio Alimentação são

significativamente mais presentes no grupo de Concluintes, indicando que o suporte financeiro contínuo é essencial para a permanência e o sucesso acadêmico. A análise da Participação em Atividade Extracurricular no Exterior reforça a disparidade de oportunidades: a taxa de participação entre os Concluintes (6,24%) é mais de dez vezes superior à dos Evadidos (0,60%). Essa experiência internacional, que exige capital social e econômico, atua como um fator protetivo contra a evasão.

Os dados demonstram que a evasão é um fenômeno concentrado nas fases iniciais do curso. A maior parte dos estudantes que evadiram o fez antes de completar 40% do curso. Juntas, as faixas de Menos de 20% concluído (43,98%) e Entre 21% e 40% concluído (28,31%) representam 72,29% de todos os casos de evasão.

A taxa de evasão cai drasticamente após os 40% do curso. Apenas 15,66% dos evadidos abandonaram o curso após terem completado mais de 60% da carga horária. Essa variável não faz parte da análise do modelo de Regressão Logística Binária. Não há como fazer uma comparação, visto que todos os concluintes têm 100% da carga horária concluída.

A análise do nível de renda familiar revela diferenças marcantes entre os grupos de concluintes e de evadidos. O grupo de evadidos apresenta uma concentração significativamente maior nas faixas de renda mais baixas, com 53,01% das famílias com renda de até R\$ 7.000,00. A proporção de evadidos na faixa de "Até R\$ 2.000,00" (10,24%) é quase cinco vezes superior à dos concluintes (2,24%).

Em contrapartida, o grupo de concluintes apresenta uma distribuição de renda mais equilibrada e maior representatividade nos estratos mais altos. Nas faixas de renda acima de R\$ 10.000,00, por exemplo, a presença de concluintes (29,21%) é quase o dobro da proporção de evadidos (15,67%). Essa disparidade é ainda mais visível na faixa "Acima de R\$ 19.000,00", onde a porcentagem de concluintes é maior.

Em suma, os dados descrevem um cenário onde o perfil de renda familiar dos concluintes é notavelmente mais elevado em comparação ao dos evadidos. Ainda, o perfil do Evadido é caracterizado por ser um estudante mais velho, com maior responsabilidade familiar, oriundo de um contexto socioeconômico mais vulnerável (evidenciado pela escolaridade dos pais e origem em escola pública/cotas) e, fundamentalmente, com um nível de suporte financeiro (bolsas e auxílios) inferior ao do estudante que conclui o curso.

5.1.2 Resultado e análise da Regressão Logística Binária dos grupos: Concluintes e Evadidos

No Quadro 7 é apresentado o resultado da Regressão Logística Binária para análise das variáveis que influenciam no fenômeno da evasão, conforme objetivo ii, dos grupos de Concluintes e Evadidos, nessa regressão, foram consideradas as variáveis referentes à: “Estado civil”, “Sexo”, “Possui algum tipo de deficiência”, “Cor/raça/etnia”, “Ensino médio”, “Modalidade do curso”, “Escolaridade do pai”, “Escolaridade da mãe”, “Recebeu auxílio” e “Atividade extracurricular”.

Quadro 7 – Resultado do modelo de Regressão Logística (Concluintes e Evadidos)

Vínculo – Evadido	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[90% Conf.	Interval]
Estado civil	0,622	0,124	-2,36	0,018	0,447	0,865
Sexo	0,674	0,129	-2,05	0,040	0,492	0,924
Possui algum tipo de deficiência	2,896	1,175	2,62	0,009	1,485	5,646
Cor/raça/etnia	1,215	0,246	0,97	0,337	0,870	1,697
Ensino médio	1,286	0,302	1,07	0,284	0,873	1,893
Modalidade do curso	1,123	0,265	0,49	0,623	0,761	1,657
Escolaridade do pai	0,438	0,130	-2,77	0,006	0,268	0,714
Escolaridade da mãe	0,914	0,216	-0,38	0,705	0,619	1,349
Recebeu auxílio	1	(omitido)				
Atividade extracurricular	0,123	0,027	-9,44	0,000	0,085	0,178
Constante	0,651	0,205	-1,36	0,175	0,387	1,095
Wald chi2	139,49					
Nº Obs.	1.015					

Fonte: Elaborada pelo autor

A interpretação dos resultados da regressão logística requer a compreensão de métricas estatísticas que indicam a magnitude e a significância das associações estimadas. Para facilitar essa análise, o Quadro 8 apresenta uma síntese dos principais componentes do *output* do *software* Stata. Indicadores como *Odds Ratio* (razão de chances), *Std. Err.* (erro padrão) e *P>z* (valor-p) são essenciais para identificar quais variáveis estão estatisticamente associados à probabilidade de evasão. O quadro, portanto, serve como apoio para a discussão dos resultados apresentada a seguir.

Quadro 8 – Significado das siglas do *output* do *software* Stata

Coluna	Significado
Odds Ratio	Razão de chances do evento
Std. Err.	Precisão da estimativa
Z	Estatística do teste de Wald
P>z	Valor-p

Fonte: Elaborada pelo autor

O modelo foi construído a partir de 1.015 observações (respostas dos estudantes). Para validar sua utilidade, foi feito o Teste da Razão de Verossimilhança (LR). Este teste indica se o modelo é realmente melhor para prever a evasão do que um simples palpíte. O resultado do teste foi um p-valor baixo (0.0000). Como este valor é menor que o nível de significância (10% ou $p < 0.10$), confirma que o modelo como um todo é estatisticamente significativo, ou seja, ele de fato prediz a evasão de forma mais eficaz do que um modelo sem nenhuma variável preditora. Para medir quanto da variação na evasão o modelo consegue explicar, é utilizado o Pseudo R². O valor de 19,49% indica que pouco mais de um quinto da decisão de um aluno evadir ou não pode ser explicada pelas variáveis inclusas no estudo".

Durante a construção do modelo de regressão, a variável “Recebeu auxílio” foi removida devido à presença de colinearidade. A colinearidade (ou multicolinearidade) ocorre quando uma variável preditora no modelo pode ser linearmente prevista a partir de outras. A variável “Recebeu auxílio” continha informação redundante que já estava sendo fornecida por outra variável, como “Renda familiar” ou “Atividade extracurricular”.

Manter variáveis colineares pode distorcer a análise, tornando os resultados dos coeficientes individuais instáveis e pouco confiáveis. Portanto, a análise da variável “Recebeu auxílio” foi mantida apenas no âmbito descritivo, onde sua contribuição pode ser avaliada de forma isolada.

A interpretação dos coeficientes da regressão logística, conforme apresentado no Quadro 9, permite identificar os fatores preditivos significativos para a probabilidade de evasão, com base na análise do Odds Ratio (OR) e um nível de significância de 10%, as variáveis significativas são:

Quadro 9 – Variáveis com nível de significância de 10% ($p < 0,10$)

Variável	Odds Ratio	P>z	Impacto na Evasão
Estado civil	0,622	0,018	Redução na chance de evasão
Sexo	0,674	0,040	Redução na chance de evasão
Possui Deficiência	2,896	0,009	Aumento na chance de evasão
Escolaridade do pai	0,438	0,006	Redução na chance de evasão
Atividade extracurricular	0,123	0,000	Redução na chance de evasão

Fonte: Elaborada pelo autor

A presença de algum tipo de deficiência emergiu como um dos mais fortes preditores de evasão no modelo estimado. Com uma razão de chances de 2,896, os resultados indicam que estudantes com deficiência apresentam uma probabilidade de evasão em cerca de 190% maior em comparação aos estudantes sem deficiência, mantendo-se constantes os demais fatores

analisados. Esse achado evidencia a persistência de barreiras estruturais e institucionais no ensino superior, que podem envolver limitações de acessibilidade física, inadequações pedagógicas e dificuldades de integração social. Tais obstáculos tendem a comprometer a permanência acadêmica desse grupo, reforçando a necessidade de políticas institucionais mais efetivas de inclusão e acompanhamento.

Entre os fatores de proteção, a participação em atividades extracurriculares revelou-se o mais expressivo, respondendo ao objetivo específico iii. Estudantes que participaram de programas como intercâmbio acadêmico ou bolsas institucionais apresentaram uma redução de 88% na chance de evasão (Odds Ratio = 0,12) em relação aos demais. Esse resultado sugere que o engajamento em atividades que extrapolam o espaço da sala de aula fortalece o vínculo do estudante com a instituição, promovendo maior integração acadêmica, senso de pertencimento e identificação com o projeto formativo.

A escolaridade do pai também se destacou como um importante fator de proteção. Quando o pai possui ensino superior, a chance de evasão do estudante diminui em torno de 56% (Odds Ratio = 0,43). Esse achado aponta para a influência do capital cultural familiar, uma vez que famílias com maior familiaridade com o ambiente universitário tendem a oferecer suporte emocional, informacional e estratégico mais consistente, favorecendo a persistência acadêmica.

O sexo do estudante apresentou significância estatística, indicando que alunas do sexo biológico feminino possuem uma chance de evasão 32% menor do que alunos do sexo masculino (Odds Ratio = 0,67). Esse resultado está em consonância com evidências da literatura sobre o ensino superior, que apontam maiores níveis médios de engajamento, adaptação institucional e taxas de conclusão entre mulheres.

Por fim, o estado civil também se mostrou associado à evasão. Estudantes solteiros apresentam uma chance 38% menor de abandonar o curso quando comparados àqueles em outros estados civis, como casados ou divorciados (Odds Ratio = 0,62). A menor presença de responsabilidades familiares e conjugais tende a facilitar a dedicação ao curso, permitindo maior disponibilidade de tempo e recursos para as demandas acadêmicas, o que contribui para a permanência no ensino superior.

Com a intenção de compreender um pouco mais o fenômeno foi utilizado o mesmo método estatístico para analisar a percepção do aluno quanto a oferta de serviços na instituição, bem como a percepção da importância do acolhimento, as variáveis foram respondidas em Escala Likert de 0 a 7.

O Quadro 10 detalha o resultado do modelo de Regressão Logística, utilizado para estimar a probabilidade de evasão a partir da percepção dos estudantes sobre fatores psicossociais e institucionais. Esta análise se baseia na avaliação que os próprios respondentes fizeram acerca de políticas e serviços oferecidos pela universidade, como o apoio de colegas, políticas de acessibilidade, assistência estudantil e a oferta de atividades culturais. Conforme mencionado na metodologia, a importância atribuída a cada um desses fatores foi mensurada por meio de uma escala Likert de 0 a 7. O modelo, portanto, busca identificar quais dessas percepções estão estatisticamente associadas a uma maior ou menor chance de o aluno evadir do curso, fornecendo um panorama quantitativo sobre a influência do acolhimento institucional na permanência discente.

Quadro 10 – Resultado do modelo de Regressão Logística sobre percepção (Concluintes e Evadidos)

Vínculo - Evadido	Odds Ratio	Std. Err.	Z	P>z	[90% Conf.	Interval]
Apoio dos colegas de curso	0,797	0,033	-5,35	0,000	0,744	0,855
Apoio dos colegas de moradia	1,047	0,039	1,25	0,212	0,985	1,114
Políticas de acessibilidade	0,819	0,036	-4,52	0,000	0,762	0,881
Política de assistência estudantil	0,947	0,056	-0,91	0,364	0,859	1,044
Apoio Psicológico	1,058	0,059	1,02	0,310	0,965	1,161
Oferta de bolsas	1,052	0,057	0,93	0,353	0,961	1,152
Promoção de atividades culturais e de lazer	1,054	0,050	1,10	0,270	0,974	1,141
Constante	0,737	0,172	-1,30	0,192	.502	1.082
Wald chi2	86,98					
Nº Obs.	1.015					

Fonte: Elaborada pelo autor

O modelo estimado é composto por 1.015 observações. O Teste da Razão de Verossimilhança compara o modelo completo a um modelo nulo, isto é, sem variáveis preditoras, apresenta um valor de $Prob > chi^2$ igual a 0,0000. Considerando o nível de significância adotado (10%), rejeita-se a hipótese nula, indicando que o conjunto das variáveis explicativas contribui de forma estatisticamente significativa para a explicação da evasão. O valor do Pseudo R² indica que o modelo explica aproximadamente 10,29% da variação na probabilidade de evasão.

A interpretação dos coeficientes da regressão logística, conforme apresentado no Quadro 11, permite identificar os fatores preditivos significativos para a probabilidade de

evasão, com base na análise do Odds Ratio (OR) e um nível de significância de 10%, as variáveis significativas são:

Quadro 11 – Variáveis com nível de significância de 10% ($p < 0,10$)

Variável	Odds Ratio	P>z	Impacto na Evasão
Apoio dos colegas de curso	0,798	0,000	Redução na chance de evasão
Políticas de acessibilidade	0,820	0,000	Redução na chance de evasão

Fonte: Elaborada pelo autor

A variável "Apoio dos colegas de curso" é o fator de proteção forte contra a evasão no modelo analisado, apresentando alta significância estatística ($p=0.000$). Com um Odds Ratio de 0.798, o resultado indica que, para cada ponto de aumento na percepção de apoio dos colegas, a chance de um aluno evadir diminui em 20,2%. Este achado sublinha a importância da integração social e do senso de pertencimento no ambiente acadêmico. A formação de laços de amizade e redes de suporte mútuo entre os estudantes, fortalecendo o vínculo do aluno não apenas com seus pares, mas com a própria jornada universitária.

As "Políticas de acessibilidade" também se mostra um fator de proteção altamente significativo ($p=0.000$), com um Odds Ratio de 0.820. Isso significa que um aumento na percepção positiva sobre essas políticas reduz a chance de evasão em 18%. Este resultado mostra que a permanência estudantil está ligada à capacidade da instituição de garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham pleno acesso aos recursos e oportunidades educacionais. A eficácia percebida dessas políticas, que podem incluir desde adaptações para pessoas com deficiência até a inclusão digital e pedagógica, cria um ambiente mais equitativo e seguro.

5.2 Análise dos dados dos grupos: Intenção de concluir e intenção de evadir

A análise descritiva apresentada no Quadro 12 traça o perfil dos estudantes matriculados, que foram divididos em dois grupos: aqueles com intenção de concluir o curso e aqueles com intenção de evadir. A análise dessas variáveis visa atender ao objetivo i do estudo:

Quadro 12 – Análise descritiva das variáveis (matriculados)

Grupo de análise	Intenção de Concluir (490)	Intenção de Evadir (73)
Variável	Descrição	Descrição
Idade	Média 26,23 anos	Média 28,09 anos
Estado Civil	Solteiro(a) 87,35% (428) Separado(a) 0,61% (3) Em união estável 3,67% (18) Divorciado(a) 1,43% (7) Casado(a) 6,53% (32) Viúvo(a) 0,41% (2)	Solteiro(a) 80,82% (59) Em união estável 8,22% (6) Divorciado(a) 1,37% (1) Casado(a) 9,59% (7)
Sexo biológico	Feminino 61,22% (300) Masculino 38,78% (190)	Feminino 56,16% (41) Masculino 43,84% (32)
Possui algum tipo de deficiência	Possui algum tipo de deficiência 7,76% (38) Não possui 92,24% (452)	Possui algum tipo de deficiência 15,07% (11) Não possui 84,93% (62)
Cor/raça/etnia	Preta 14,39% (81) Parda 30,91% (174) Indígena 0,71% (4) Branca 52,75% (297) Amarela 1,24% (7)	Preta 16,44% (12) Parda 39,73% (29) Indígena 1,37% (1) Branca 42,47% (31)
Grupo de ingresso	Ampla Concorrência 46,93% (230) Cotista 49,18% (241) Edital de transferência/Portador de diploma 3,47% (17) Outros 0,40% (2)	Ampla Concorrência 38,36% (28) Cotista 58,90% (43) Outros 2,74% (2)
Ensino médio	Escola Estadual ou Municipal 50% (245) Escola Privada 30,82% (151) Escola no exterior 0,20% (1) Colégio Militar ou Escola de Ensino Médio das Forças Armadas 1,02% (5) Colégio de Aplicação 1,22% (6) Instituto Federal, CEFETs ou outras escolas que combinam ensinos médio e técnico 16,73% (82)	Escola Estadual ou Municipal 65,75% (48) Escola Privada 24,66% (18) Instituto Federal, CEFETs ou outras escolas que combinam ensinos médio e técnico 8,22% (6) Colégio Militar ou Escola de Ensino Médio das Forças Armadas 1,37% (1)
Modalidade do curso	Bacharelado 84,49% (414) Licenciatura 14,08% (69) Tecnólogo 1,43% (7)	Bacharelado 75,34% (55) Licenciatura 21,92% (16) Tecnólogo 2,74% (2)

Escolaridade da mãe	<p>Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano: 13,27% (65)</p> <p>Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano: 10,61% (52)</p> <p>Ensino Médio: 35,71% (175)</p> <p>Ensino Superior: 24,08% (118)</p> <p>Especialização e/ou MBA 7,96% (39)</p> <p>Pós-Graduação stricto sensu: 4,90% (24)</p> <p>Nenhuma: 1,43% (7)</p> <p>Informação desconhecida: 2,04% (10)</p>	<p>Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano: 13,70% (10)</p> <p>Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano: 12,33% (9)</p> <p>Ensino Médio: 31,51% (23)</p> <p>Ensino Superior: 17,81% (13)</p> <p>Especialização e/ou MBA 8,22% (6)</p> <p>Pós-Graduação stricto sensu: 5,48% (4)</p> <p>Nenhuma: 6,85% (5)</p> <p>Informação desconhecida: 4,11% (3)</p>
Escolaridade do pai	<p>Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano: 17,55% (86)</p> <p>Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano: 11,84% (58)</p> <p>Ensino Médio: 32,24% (158)</p> <p>Ensino Superior: 17,76% (87)</p> <p>Especialização e/ou MBA 5,10% (25)</p> <p>Pós-Graduação stricto sensu: 5,51% (27)</p> <p>Nenhuma: 2,24% (11)</p> <p>Informação desconhecida: 7,76% (38)</p>	<p>Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano: 16,44% (12)</p> <p>Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano: 12,33% (9)</p> <p>Ensino Médio: 27,40% (20)</p> <p>Ensino Superior: 16,44% (12)</p> <p>Especialização e/ou MBA 1,37% (1)</p> <p>Pós-Graduação stricto sensu: 6,85% (5)</p> <p>Nenhuma: 6,85% (5)</p> <p>Informação desconhecida: 12,33% (9)</p>
Recebeu auxílio	<p>Auxílio alimentação 6,73% (33)</p> <p>Auxílio moradia 1,84% (9)</p> <p>Auxílio moradia e alimentação 6,33% (31)</p> <p>Auxílio permanência 10,41% (51)</p> <p>Outro tipo de auxílio 3,06% (15)</p> <p>Nenhum 71,63% (351)</p>	<p>Auxílio alimentação 4,11% (3)</p> <p>Auxílio moradia e alimentação 8,22% (6)</p> <p>Auxílio permanência 13,70% (10)</p> <p>Outro tipo de auxílio 2,74% (2)</p> <p>Nenhum 71,23% (52)</p>
Recebeu bolsa	<p>Recebeu algum tipo de bolsa 47,14% (231)</p> <p>Não recebeu 52,86% (259)</p>	<p>Recebeu algum tipo de bolsa 17,81% (40)</p> <p>Não recebeu 82,19% (60)</p>
Percentual concluído do Curso	<p>Acima de 80% - 23,47% (115)</p> <p>Entre 61% e 80% - 19,39 (95)</p> <p>Entre 41% e 60% - 18,98% (93)</p> <p>Entre 21% e 40% - 16,33% (80)</p> <p>Menos de 20% - 21,84% (107)</p>	<p>Acima de 80% - 12,33% (9)</p> <p>Entre 61% e 80% - 2,74% (2)</p> <p>Entre 41% e 60% - 21,92% (16)</p> <p>Entre 21% e 40% - 27,40% (20)</p> <p>Menos de 20% - 35,62% (26)</p>
Nível de renda familiar	<p>Sou a única fonte de renda da minha família 7,35% (36)</p> <p>Até R\$ 2.000,00 11,02% (54)</p> <p>Entre R\$ 2.001,00 e R\$ 4.000,00 26,33% (129)</p> <p>Entre R\$ 4.001,00 e R\$ 7.000,00 22,86% (112)</p> <p>Entre R\$ 7.001,00 e R\$ 10.000,00 12,65% (62)</p> <p>Entre R\$ 10.001,00 e R\$ 13.000,00 9,39% (46)</p> <p>Entre R\$ 13.001,00 e R\$ 16.000,00 6,12% (30)</p> <p>Acima de R\$ 19.000,00 4,29% (21)</p>	<p>Sou a única fonte de renda da minha família 6,85% (5)</p> <p>Até R\$ 2.000,00 26,03% (19)</p> <p>Entre R\$ 2.001,00 e R\$ 4.000,00 21,92% (16)</p> <p>Entre R\$ 4.001,00 e R\$ 7.000,00 13,70% (10)</p> <p>Entre R\$ 7.001,00 e R\$ 10.000,00 15,07% (11)</p> <p>Entre R\$ 10.001,00 e R\$ 13.000,00 5,48% (4)</p> <p>Entre R\$ 13.001,00 e R\$ 16.000,00 6,85% (5)</p> <p>Acima de R\$ 19.000,00 4,11% (3)</p>

Situação de trabalho atual	Não estou trabalhando 54,90% (269)	Não estou trabalhando 47,95% (35)
	Trabalho até 20 horas semanais 8,57% (42)	Trabalho até 20 horas semanais 9,59% (7)
	Trabalho de 21 a 40 horas semanais 14,69% (72)	Trabalho de 21 a 40 horas semanais 10,96% (8)
	Trabalho eventualmente 14,49% (71)	Trabalho eventualmente 17,81% (13)
	Trabalho mais de 40 horas por semana 7,35% (36)	Trabalho mais de 40 horas por semana 13,70% (10)

Fonte: Elaborada pelo autor

A análise da idade revela que os estudantes com Intenção de Evadir são, em média, mais velhos (28,09 anos) do que aqueles com Intenção de Concluir (26,23 anos). Essa diferença de quase dois anos sugere que a intenção de abandono é mais comum entre estudantes que se encontram em fases mais avançadas da vida.

Em relação ao estado civil, o grupo com Intenção de Concluir é majoritariamente solteiro (87,35%). Embora o grupo com Intenção de Evadir também seja predominantemente solteiro (80,82%), ele apresenta proporções notavelmente mais elevadas de estudantes em união estável (8,22% vs 3,67%) e casados (9,59% vs 6,53%). Isso indica que maiores responsabilidades familiares e conjugais estão associadas a uma maior propensão à intenção de evasão.

A distribuição por sexo biológico mostra uma predominância feminina na Intenção de Concluir (61,22%) e masculina na Intenção de Evadir (43,84%). Um fator de vulnerabilidade que se destaca é a taxa de estudantes que possuem deficiência, que é quase o dobro no grupo com Intenção de Evadir (15,07%) em comparação com o grupo com Intenção de Concluir (7,76%).

A análise de cor/raça/etnia indica que o grupo com Intenção de Concluir é majoritariamente branco (52,75%). Em contraste, o grupo com Intenção de Evadir apresenta uma proporção maior de pardos (39,73% vs 30,91%) e pretos (16,44% vs 14,39%).

A escolaridade da mãe segue um padrão de vulnerabilidade socioeconômica. O grupo com Intenção de Evadir tem uma proporção maior de mães com baixa escolaridade, especialmente na categoria "Nenhuma" (6,85% vs 1,43%). Por outro lado, o grupo com Intenção de Concluir apresenta maior proporção de mães com Ensino Superior (24,08% vs 17,81%) e Pós-Graduação Strictu Sensu (4,96% vs 5,48%), reforçando a correlação entre o capital cultural familiar e a intenção de permanência.

O grupo de ingresso mostra que a Intenção de Evadir é mais comum entre cotistas (58,90%) do que entre estudantes de Ampla Concorrência (38,36%). No grupo com Intenção de Concluir, a distribuição é mais equilibrada, com predominância de cotistas (49,18%).

A origem do Ensino Médio é um ponto de destaque: 65,75% dos estudantes com Intenção de Evadir vieram de Escola Pública, contra 50,00% dos que pretendem concluir. A formação em Institutos Federais, CEFETs ou escolas técnicas é significativamente menor no grupo com Intenção de Evadir (8,22%) em comparação com o grupo com Intenção de Concluir (16,73%), confirmando o papel protetivo da formação técnica.

O recebimento de bolsa é o fator mais discrepante e um forte indicador de permanência. Apenas 17,81% dos estudantes com Intenção de Evadir receberam algum tipo de bolsa, enquanto 47,14% dos estudantes com Intenção de Concluir tiveram esse suporte. Essa diferença de quase três vezes sublinha a importância crítica do suporte financeiro para a intenção de permanência.

Em relação aos auxílios específicos, o grupo com Intenção de Evadir apresenta uma proporção maior de estudantes que recebem Auxílio Permanência (13,70% vs 10,41%) e Auxílio Moradia e Alimentação (8,22% vs 6,33%). Embora as diferenças sejam tímidas, estes dados sugerem que, embora o grupo com intenção de evadir seja o mais vulnerável e receba mais auxílios, esse suporte pode não ser suficiente para mitigar totalmente a intenção de abandono.

Os dados demonstram que a intenção de evadir é mais forte nas fases iniciais do curso. A maior concentração de estudantes com Intenção de Evadir está na faixa de Menos de 20% concluído (35,62%), e Entre 21% e 40% concluído (27,40%). Juntas, essas duas faixas representam 63,02% dos estudantes que manifestam intenção de evasão.

Em contraste, o grupo com Intenção de Concluir apresenta uma distribuição mais uniforme, com a maior concentração na faixa de Acima de 80% concluído (23,47%). A diferença se torna abissal nas fases finais: apenas 2,74% dos estudantes com Intenção de Evadir estão na faixa de Entre 61% e 80% concluído, contra 19,39% dos que pretendem concluir.

Este achado sugere que a intervenção para aumentar a retenção deve ser prioritária nos primeiros 40% do curso, pois a intenção de evasão diminui drasticamente à medida que o estudante avança para as fases intermediárias e finais.

A análise da renda familiar evidencia perfis distintos entre os grupos. Estudantes com intenção de evadir concentram-se notavelmente nas faixas de renda mais baixas, onde 26,03% possuem renda de "Até R\$ 2.000,00", proporção mais de duas vezes superior à do grupo com intenção de concluir (11,02%). Em contrapartida, o grupo com intenção de concluir apresenta uma distribuição de renda mais equilibrada e com maior representatividade em faixas mais altas. Por exemplo, na faixa de "R\$ 4.001,00 a R\$ 7.000,00", a presença de estudantes que

pretendem se formar (22,86%) é consideravelmente maior do que a daqueles que pensam em desistir (13,70%), indicando um perfil socioeconômico mais elevado para o primeiro grupo.

Em relação à situação de trabalho, observa-se que a dedicação exclusiva aos estudos é mais comum entre os estudantes com intenção de concluir, dos quais 54,90% declararam não estar trabalhando, contra 47,95% no outro grupo. Além disso, a carga horária de trabalho elevada é mais frequente entre aqueles com intenção de evadir. Neste grupo, 13,70% trabalham "mais de 40 horas por semana", quase o dobro da proporção encontrada no grupo com intenção de concluir (7,35%). O trabalho eventual também é mais comum entre os que consideram a evasão (17,81%) do que entre os que planejam se formar (14,49%). Esses resultados sugerem que a concomitância entre as atividades acadêmicas e laborais é mais frequente entre os estudantes que tendem mais a evadir.

O perfil do estudante com Intenção de Evadir é mais velho, com maior responsabilidade familiar, oriundo de um contexto socioeconômico mais vulnerável (evidenciado pela escolaridade dos pais, origem em escola pública/cotas, nível de renda familiar e situação de trabalho atual) e com uma taxa de deficiência mais elevada. O fator mais protetivo contra a intenção de evasão é o recebimento de bolsa, que é significativamente maior no grupo com Intenção de Concluir. A análise indica que o suporte financeiro direto, como a bolsa, é crucial para a intenção de permanência.

5.2.1 Resultado e análise da Regressão Logística Binária dos grupos: Intenção de concluir e intenção de evadir

No Quadro 13, é apresentado o resultado da Regressão Logística Binária para análise, conforme objetivo ii, dos grupos de Intenção de concluir e Intenção de evadir.

Quadro 13 – Resultado do modelo de Regressão Logística (Intenção de evadir)

Intenção de Evadir	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[90% Conf.	Intervall]
Idade	0,998	0,000	-1,18	0,238	0,997	1,000
Estado civil	0,802	0,300	-0,59	0,556	0,433	1,485
Sexo	0,778	0,209	-0,93	0,352	0,499	1,212
Possui algum tipo de deficiência	1,894	0,694	1,74	0,081	1,036	3,461
Cor/raça/etnia	1,479	0,412	1,40	0,161	0,934	2,340
Ensino médio	1,020	0,288	0,07	0,944	0,640	1,623
Modalidade do curso	1,972	0,705	1,90	0,058	1,095	3,551
Escolaridade do pai	0,996	0,317	-0,01	0,992	0,590	1,682
Escolaridade da mãe	1,012	0,307	0,04	0,967	0,614	1,670
Recebeu auxílio	1	(omitido)				
Atividade extracurricular	0,298	0,103	-3,48	0,001	0,168	0,528
Percentual concluído do Curso	1,793	0,519	2,02	0,044	1,113	2,888
Nível de renda familiar	1,287	0,362	0,90	0,369	0,810	2,044
Situação de trabalho atual	1,212	0,322	0,72	0,470	0,782	1,878
Constante	0,127	0,063	-4,11	0,000	.055	0,290
Wald chi2	49,61					
Nº Obs.	563					

Fonte: Elaborada pelo autor

Neste modelo de regressão, a variável “Recebeu auxílio” foi novamente removida devido à colinearidade. Podendo ser linearmente prevista a partir de outras. A variável “Recebeu auxílio” continha informação redundante que já estava sendo fornecida por outra variável, como “Renda familiar” ou “Atividade extracurricular”.

O modelo preditivo foi desenvolvido com base em 563 observações. Para assegurar sua validade, aplicou-se o Teste da Razão de Verossimilhança (LR), que serve para confirmar se o nosso modelo é, de fato, útil. O teste compara o modelo completo (com todas as variáveis) contra um modelo nulo (que não usa nenhuma variável). O resultado foi um p-valor (Prob > chi2) de 0.0000, que é inferior ao nível de significância de 0.10. Isso nos permite afirmar com segurança que o modelo como um todo é estatisticamente significativo. Ele tem uma capacidade real de prever a intenção de evasão e é superior a uma previsão baseada no acaso. Para medir o

alcance dessa capacidade preditiva, analisamos o Pseudo R². O valor de 9,95% indica que o conjunto de variáveis escolhidas explica quase 10% da variação na intenção de evasão dos estudantes.

A interpretação dos coeficientes da regressão logística, conforme apresentado no Quadro 14, permite identificar os fatores preditivos significativos para a probabilidade de evasão, com base na análise do Odds Ratio (OR) e um nível de significância de 10%, as variáveis significativas são:

Quadro 14 – Variáveis com nível de significância de 10% ($p < 0,10$)

Variável	Odds Ratio	P>z	Impacto na Evasão
Atividade extracurricular	0,298	0,001	Redução na chance de evasão.
Possui Deficiência	1,894	0,081	Aumento na chance de evasão.
Modalidade do curso	1,972	0,058	Aumento na chance de evasão.
Percentual concluído do Curso	1,793	0,044	Aumento na chance de evasão.

Fonte: Elaborada pelo autor

A modalidade do curso revelou-se um fator de risco significativo. Alunos matriculados em cursos de licenciatura apresentam uma chance 97,2% maior de manifestar a intenção de evadir em comparação com estudantes de outras modalidades. Este resultado sugere que as licenciaturas podem enfrentar desafios específicos, como desvalorização da carreira docente, condições de trabalho ou particularidades curriculares, que impactam negativamente a permanência estudantil.

O estágio em que o aluno se encontra na graduação é um preditor crítico. Aqueles que completaram menos de 40% da matriz curricular (considerando parâmetros estabelecidos no Quadro 3) têm uma chance 79,4% maior de intencionar a evasão. Este dado aponta que o início do curso é o período de maior vulnerabilidade, onde as dificuldades de adaptação, o choque com a realidade acadêmica e as incertezas sobre a carreira são mais intensas. Ações de acolhimento, tutoria e acompanhamento pedagógico concentradas nos primeiros semestres são essenciais para garantir que o estudante supere essa fase crítica.

A presença de alguma deficiência surgiu como um fator de risco significativo, indicando que estudantes nesta condição podem ter uma chance até 89,4% maior de considerar a evasão. As barreiras, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas ou sociais, podem gerar um desgaste adicional que compromete a trajetória acadêmica desses alunos, demandando um olhar atento e políticas de inclusão e acessibilidade mais eficazes por parte das instituições.

A participação em atividades extracurriculares atendendo ao objetivo iii, como intercâmbios ou o recebimento de bolsas acadêmicas, funciona como o mais forte fator de proteção contra a evasão no modelo. Alunos com essa experiência têm uma chance 70,2% menor de pensar em abandonar o curso. Isso demonstra que o engajamento em oportunidades que expandem a formação e criam um vínculo mais forte com a instituição é fundamental para a permanência.

A próxima análise é voltada para a identificação dos fatores que influenciam a intenção de evasão entre os estudantes atualmente matriculados. O Quadro 15 apresenta os resultados de um modelo de Regressão Logística, construído para avaliar como a percepção dos discentes sobre o acolhimento universitário se correlaciona com o desejo de evadir. Para tal, o modelo examina a avaliação dos alunos, mensurada em escala Likert de 0 a 7, sobre um conjunto de políticas institucionais, fatores psicossociais e fatores de acesso e interesse pela instituição. O propósito desta análise é identificar, os pontos de maior vulnerabilidade na jornada acadêmica, destacando quais aspectos do suporte institucional são mais críticos para a permanência do corpo discente.

Quadro 15 – Resultado do modelo de Regressão Logística Binária sobre percepção (Intenção de Evadir e Intenção de Concluir)

Intenção de Evadir	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[90% Conf.	Interval]
Apoio dos colegas de curso	0,871	0,049	-2,41	0,016	0,792	0,957
Apoio dos colegas de moradia	0,969	0,063	-0,47	0,636	0,870	1,079
Políticas de acessibilidade	0,921	0,062	-1,20	0,232	0,824	1,030
Política de assistência estudantil	1,122	0,085	1,52	0,129	0,990	1,273
Apoio Psicológico	0,995	0,068	-0,06	0,950	0,888	1,115
Oferta de bolsas	0,874	0,064	-1,81	0,071	0,774	0,988
Promoção de atividades culturais e de lazer	0,954	0,067	-0,66	0,508	0,849	1,071
Já conhecia a estrutura curricular e o conteúdo principal do curso	0,785	0,078	-2,42	0,016	0,666	0,925
Já tinha uma ideia clara das possibilidades de atuação, do mercado de trabalho e da carreira futura	0,830	0,077	1,99	0,047	0,712	0,968
Já havia conversado com profissionais da área para se informar antes de ingressar	1,118	0,087	1,44	0,150	0,984	1,271
Já conhecia o nível de ensino, a reputação e os recursos de	0,954	0,075	-0,59	0,555	0,837	1,087

apoio que a universidade oferece						
Constante	1,962	0,798	-1,66	0,098	1,004	3,833
LR chi2	62,03					
Nº Obs.	563					

Fonte: Elaborada pelo autor

O modelo conta com 563 observações, O teste da Razão de Verossimilhança (LR) compara o modelo completo com o modelo nulo (apenas com a constante) apresentando o valor da função logarítmica do modelo ajustado de -186.16135, como o p-valor, Prob > chi2 (0.0000) é menor que 0.10, rejeitamos a hipótese nula. O modelo é estatisticamente significativo e prediz a intenção de evasão melhor do que um modelo sem preditores.

A interpretação dos coeficientes da regressão logística, conforme apresentado no Quadro 16, permite identificar os fatores preditivos significativos para a probabilidade de evasão, com base na análise do Odds Ratio (OR) e um nível de significância de 10%, as variáveis significativas são:

Quadro 16 – Variáveis com nível de significância de 10% ($p < 0,10$)

Variável	Odds Ratio	P>z	Impacto na Evasão
Apoio dos colegas de curso	0,871	0,016	Redução na chance de evasão
Oferta de bolsas	0,874	0,071	Redução na chance de evasão
Já conhecia a estrutura curricular e o conteúdo principal do curso	0,785	0,016	Redução na chance de evasão
Já tinha uma ideia clara das possibilidades de atuação, do mercado de trabalho e da carreira futura	0,830	0,047	Redução na chance de evasão

Fonte: Elaborada pelo autor

Confirmando sua importância, o "Apoio dos colegas de curso" também se revelou um fator de proteção forte (OR = 0.871; $p = 0.016$). Um aumento de um ponto na percepção de apoio dos pares reduz a chance de o aluno pensar em evadir em 12,88%. Este achado reforça que o capital social construído dentro da sala de aula é fundamental para a permanência. A existência de um ambiente colaborativo, onde os alunos se sentem parte de uma comunidade, cria laços que vão além o conteúdo acadêmico, oferecendo suporte emocional e prático.

A variável Oferta de bolsas mostrou o fator de proteção mais relevante no modelo que analisa a intenção de evasão (OR = 0,874; $p = 0,071$). Esse resultado indica que estudantes que percebem de forma mais positiva a disponibilidade de bolsas apresentam menor probabilidade de manifestar intenção de abandonar o curso. Diferentemente do modelo de evasão consolidada, no qual essa variável não apresentou significância estatística, seus efeitos tornam-se evidentes entre alunos que ainda estão matriculados, mas que consideram a possibilidade de evasão. Cada aumento na avaliação da oferta de bolsas está associado a uma redução superior a 12,50% na

chance de intenção de evasão. Esse achado sugere que a percepção sobre a existência de apoio financeiro institucional exerce papel importante nas fases iniciais do processo de desligamento acadêmico. Assim, mesmo antes da evasão se concretizar, a expectativa de acesso a bolsas pode contribuir para a permanência do estudante, especialmente em situações de instabilidade financeira.

A análise da variável " Já conhecia a estrutura curricular e o conteúdo principal do curso " revela um impacto protetivo substancial contra a intenção de evasão. Com um Odds Ratio (OR) de 0.785 e um valor-p de 0.016, estatisticamente significativo, observa-se que, para cada ponto de aumento na escala de concordância do estudante com essa afirmação, a probabilidade de ele manifestar a intenção de evadir diminui em aproximadamente 21,4%. A associação observada sugere que o conhecimento prévio sobre a estrutura curricular e os conteúdos do curso pode influenciar o processo de adaptação acadêmica. Estudantes que ingressam com maior compreensão acerca das disciplinas, da organização do curso e das exigências formativas tendem a apresentar expectativas mais alinhadas à realidade acadêmica. Esse alinhamento pode reduzir possíveis frustrações iniciais e favorecer maior segurança na escolha realizada.

Além disso, a familiaridade com o plano de estudos pode contribuir para um planejamento acadêmico mais consciente, permitindo ao estudante visualizar sua trajetória ao longo da graduação. Dessa forma, o resultado indica que o acesso prévio a informações claras e detalhadas sobre o curso está estatisticamente associado à menor intenção de evasão.

A variável "Já tinha uma ideia clara das possibilidades de atuação, do mercado de trabalho e da carreira futura" apresentou associação estatisticamente significativa com a intenção de evasão (OR = 0,830; p = 0,047). Como o Odds Ratio é inferior a 1, o resultado indica que níveis mais elevados de clareza sobre as perspectivas profissionais estão relacionados a menores chances de o estudante manifestar intenção de evadir do curso. Especificamente, a cada aumento de um ponto na escala de concordância, observa-se uma redução aproximada de 17% nas chances de intenção de evasão.

A interpretação sugere que a definição prévia de objetivos profissionais pode contribuir para maior direcionamento acadêmico. Quando o estudante compreende as possibilidades de atuação e identifica conexões entre o curso e seu projeto de carreira, tende a perceber maior sentido na formação, o que pode influenciar sua decisão de permanecer.

6 INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos resultados apresentados anteriormente permite uma compreensão profunda e articulada do fenômeno da evasão nas Universidades Federais Brasileiras. Observa-se que os achados desta pesquisa dialogam diretamente com as teses de autores seminais como Vincent Tinto, Pierre Bourdieu e Amartya Sen, revelando que, embora as realidades temporais e geográficas sejam distintas, os mecanismos de exclusão e permanência no ensino superior preservam uma lógica estrutural persistente.

O poder de explicação relativamente baixo dos modelos de regressão não deve ser interpretado como uma limitação isolada do método, mas como uma característica inerente ao objeto de estudo. A evasão universitária é um fenômeno social complexo, resultante da interação de múltiplos fatores individuais, institucionais, sociais e contextuais, muitos dos quais não são diretamente observáveis ou mensuráveis por meio de dados quantitativos. Em pesquisas nas Ciências Sociais, especialmente aquelas que analisam comportamentos e decisões humanas, é comum que os modelos estatísticos apresentem valores reduzidos de medidas de ajuste. Isso ocorre porque tais modelos não buscam explicar a totalidade do fenômeno, mas identificar associações estatisticamente significativas entre variáveis observáveis e o desfecho analisado. Assim, mesmo com um poder explicativo moderado, os modelos estimados cumprem seu objetivo ao evidenciar fatores que aumentam ou reduzem a probabilidade de evasão, oferecendo subsídios empíricos relevantes para a compreensão do fenômeno

A caracterização descritiva do perfil do estudante evadido revela a predominância de indivíduos do sexo biológico masculino, em sua maioria casados ou divorciados. Esse resultado sugere que a evasão está associada à intensificação das responsabilidades familiares e à função social de provedor, frequentemente atribuída a esses estudantes. Nessas condições, a necessidade de conciliar a formação acadêmica com extensas jornadas de trabalho e compromissos familiares tende a gerar restrições significativas de tempo, energia e recursos, estabelecendo um conflito direto entre as demandas da vida universitária e as exigências da subsistência imediata. Para Sen (1992), essa situação pode ser interpretada como uma forma de privação de capacidades. Embora o acesso formal à universidade esteja garantido, a efetiva liberdade do estudante para converter essa oportunidade em resultados acadêmicos bem-sucedidos é limitada pela ausência de condições adequadas, como disponibilidade temporal, estabilidade financeira e redes de apoio. Dessa forma, a evasão não se configura apenas como uma decisão individual, mas como o resultado de fatores estruturais que restringem o exercício pleno da vida acadêmica desses estudantes.

Embora variáveis como a escolaridade dos pais e a origem em escolas públicas não tenham se destacado como preditores estatisticamente significativos neste modelo, a análise do capital cultural, conforme discutido por Bourdieu *et al.* (2008), permanece fundamental. A aparente falta de significância estatística não anula a influência da origem social; pelo contrário, sugere que seu impacto é mais sutil e se manifesta por meio de outros fatores.

O fato de o início do curso ser o período de maior risco pode ser explicado pelo *habitus* não alinhado ao "campo" universitário. Estudantes sem a "herança cultural" necessária demoram mais para decifrar as regras implícitas do meio acadêmico, enfrentando maiores dificuldades de adaptação que podem culminar na intenção de evadir antes de conseguirem se estabelecer. Assim, o sistema, ao não compensar ativamente essas desigualdades de origem, acaba por reforçar um ciclo de exclusão, exatamente como aponta a análise.

Um achado crítico é que a maioria das evasões ocorre nos períodos iniciais do curso (até 40% de conclusão). Este é o momento de maior vulnerabilidade, onde o choque entre as expectativas do aluno e a realidade institucional é mais intenso. Os dados mostram que os alunos que evadem são justamente aqueles que menos receberam auxílio financeiro ao longo de sua trajetória. Esta evidência valida a centralidade das políticas de assistência estudantil, como o PNAES, não apenas como um suporte marginal, mas como um determinante da sobrevivência acadêmica.

Essa tendência se repete na análise dos alunos atualmente matriculados com intenção de evadir. A concentração da intenção de abandono em grupos historicamente marginalizados pretos, pardos, indígenas (cotistas) e pessoas com deficiência (PcD), indica que o problema ultrapassa a barreira financeira, alcançando a esfera do acolhimento. A universidade, ao abrir as portas via cotas, muitas vezes falha em criar um ambiente de pertencimento simbólico, o que alimenta a intenção de evasão.

Os resultados da regressão logística sugerem que a modalidade do curso exerce papel central na construção da intenção de evasão, com destaque para os cursos de Licenciatura, que apresentam probabilidade significativamente maior de os estudantes manifestarem intenção de abandonar a graduação. O aumento expressivo na chance de evasão não pode ser compreendido apenas à luz de características individuais dos discentes, mas deve ser interpretado como efeito de condicionantes estruturais que atravessam a formação docente no Brasil. Assim, a intenção de evasão emerge menos como uma decisão isolada e mais como um sintoma de um quadro estrutural de desvalorização da educação, que compromete a permanência e a projeção profissional dos futuros professores.

As análises de regressão logística revelaram duas variáveis fundamentais que conectam o fato da evasão à intenção de evadir: possuir algum tipo de deficiência (fator de risco) e a participação em atividades extracurriculares (fator de proteção).

A acessibilidade não se restringe apenas à infraestrutura física, mas abrange também a adaptação de métodos pedagógicos e a criação de um ambiente inclusivo. Para Sen (1992), políticas de acessibilidade eficazes são cruciais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham as capacidades reais de participar e prosperar no ambiente universitário. A falta de acessibilidade pode criar barreiras intransponíveis, limitando a liberdade do estudante de converter suas aptidões em resultados educacionais.

A participação em programas de monitoria, tutoria e iniciação científica desempenha um papel duplo. Primeiramente, pode representar uma fonte de renda essencial para a permanência material. Em segundo lugar, e talvez mais importante sob a perspectiva de Tinto (1975), essas atividades promovem a integração acadêmica e social. Ao estreitar o vínculo com o corpo docente e com o conhecimento científico, o aluno eleva seu desempenho e, crucialmente, seu compromisso institucional. Para Tinto, quanto mais o estudante se sente parte integrante da comunidade acadêmica, menor a probabilidade de ele abandonar o sistema, pois o valor percebido da permanência supera os custos e desafios enfrentados. Segundo as análises quanto à percepção do aluno, de acordo com Tinto (1975), a integração acadêmica constitui um dos principais pilares da permanência no ensino superior, estando relacionada ao engajamento intelectual do estudante e à sua adaptação às exigências do ambiente universitário. Nesse sentido, quando o aluno ingressa na graduação já familiarizado com a estrutura curricular e com os conteúdos do curso, tende a vivenciar um processo de transição mais consistente, compreendendo com maior clareza as expectativas e demandas acadêmicas. Essa antecipação cognitiva pode favorecer a adaptação inicial, reduzir desalinhamentos entre expectativa e realidade e fortalecer o vínculo com o curso e com a instituição, diminuindo a probabilidade de desengajamento e evasão.

Além disso, o autor destaca que a persistência acadêmica está diretamente associada aos objetivos individuais e ao compromisso do estudante com a conclusão do curso. Quando há clareza quanto às possibilidades de atuação profissional e compreensão sobre como a formação contribuirá para alcançar essas metas, o compromisso com a graduação tende a se consolidar. A definição de propósito, nesse contexto, atua como elemento estruturante da trajetória acadêmica, favorecendo o engajamento contínuo e a permanência. Assim, a convergência entre expectativas individuais e a proposta formativa da instituição reforça a integração acadêmica e reduz a propensão à evasão, em consonância com a perspectiva teórica de Tinto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar se a assistência estudantil e acadêmica influencia os índices de evasão nos cursos de graduação das Universidades Federais brasileiras. Para isso, realizou-se a coleta de dados por meio de um questionário semiestruturado, aplicado pelo Google Forms e encaminhado por e-mail às instituições federais de ensino superior do país. O instrumento foi direcionado a três públicos distintos: discentes regularmente matriculados, egressos e estudantes que interromperam sua trajetória acadêmica (evadidos), sem distinção de curso, possibilitando a comparação entre diferentes trajetórias acadêmicas. Essa estratégia permitiu uma análise mais abrangente dos fatores associados tanto à permanência quanto à evasão no ensino superior. A amostra foi composta por 1.578 respondentes. Para o tratamento e a análise dos dados, utilizou-se a Regressão Logística Binária, método estatístico para estimar a probabilidade de ocorrência da evasão com base nas variáveis independentes selecionadas, por meio da modelagem da razão de chances (odds), contribuindo para a compreensão dos elementos que impactam a trajetória universitária. Os resultados indicam que fatores anteriores ao ingresso do estudante na universidade exercem influência significativa sobre a decisão de evasão, destacando-se características sociodemográficas, como sexo biológico e cor/raça/etnia, bem como a trajetória escolar no ensino médio, especialmente no que se refere à procedência de escola pública. Soma-se a esses elementos a relevância de fatores de natureza perceptiva, como o apoio oriundo do núcleo familiar e das relações construídas no ambiente universitário, que se mostram decisivos para a permanência discente.

Os resultados corroboram as contribuições teóricas de autores como Vincent Tinto, Pierre Bourdieu e Amartya Sen, cujas formulações permanecem atuais e se confirmam na realidade empírica analisada, evidenciando que os desafios por eles identificados continuam a estruturar as trajetórias educacionais, particularmente no contexto do ensino superior brasileiro.

Os resultados desta pesquisa demonstram que a democratização do acesso à educação superior, consolidada por políticas como a Lei de Cotas e o SiSU, ainda enfrenta o desafio central da democratização da permanência. Sob a perspectiva de Bourdieu, observa-se que o capital cultural herdado expresso pela escolaridade dos pais e pela origem escolar, continua a exercer influência decisiva sobre o destino acadêmico dos estudantes. A universidade, ao não adequar plenamente seus mecanismos de integração ao novo perfil discente, tende a reproduzir desigualdades históricas, o que se reflete em taxas de evasão mais elevadas entre os grupos socialmente mais vulneráveis.

Por outro lado, a eficácia das bolsas acadêmicas, que reduzem de forma expressiva a probabilidade de evasão, evidencia a importância dos mecanismos de integração acadêmica descritos por Tinto. O engajamento em atividades de pesquisa e extensão não apenas atenua restrições de ordem econômica, mas também fortalece o sentimento de pertencimento institucional e a valorização do conhecimento acadêmico. Nesse sentido, a assistência estudantil pode ser compreendida como um instrumento de expansão das capacidades, conforme proposto por Amartya Sen, ao transformar o direito formal de acesso à educação superior em uma liberdade substantiva de concluir a graduação.

Adicionalmente, os resultados sugerem que determinados aspectos subjetivos do fenômeno da evasão são de difícil apreensão a partir da percepção de estudantes ainda vinculados à universidade, sendo mais adequadamente compreendidos a partir da experiência daqueles que já vivenciaram o processo de desligamento institucional. Essa constatação reforça a compreensão da evasão como um fenômeno complexo, progressivo e multifacetado.

Esta dissertação reafirma, portanto, a educação superior como um vetor fundamental de desenvolvimento humano e justiça social. Garantir a permanência estudantil não constitui apenas um desafio de eficiência administrativa, mas um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais equitativa, na qual o diploma universitário deixe de ser um privilégio de classe para se tornar uma conquista acessível a sujeitos de diferentes origens sociais.

Dessa forma, os dados indicam que a democratização do ensino superior nas Universidades Federais Brasileiras somente será efetiva quando as políticas institucionais forem capazes de assegurar não apenas o acesso, mas as condições reais para que cada estudante, independentemente de sua origem social ou condição pessoal, possa exercer plenamente sua liberdade de se diplomar. A principal contribuição deste estudo reside em demonstrar que a evasão não deve ser compreendida como um evento isolado, mas como um processo de desengajamento sustentado por desigualdades de capital cultural (Bourdieu), fragilidades nos mecanismos de integração acadêmica (Tinto) e privações de capacidades fundamentais (Sen). Assim, a democratização do ensino superior só se concretiza quando o acesso é acompanhado por políticas efetivas de acolhimento e suporte, capazes de neutralizar desvantagens históricas e promover trajetórias acadêmicas bem-sucedidas.

Considerando a complexidade da pesquisa, o período destinado à coleta de dados pode ser considerado reduzido. Isso se deve ao fato de que as etapas iniciais do estudo, especialmente

a elaboração do projeto, bem como sua submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, demandam um tempo significativo, o que limita o intervalo efetivamente disponível para a coleta de dados no âmbito da pesquisa de dissertação. Como consequência, não foi possível aguardar um número maior de respostas.

Para futuras pesquisas sobre a evasão no ensino superior, é importante aprofundar a análise em fatores que influenciam diretamente a permanência estudantil, a fim de subsidiar melhorias nas políticas educacionais. Uma direção fundamental é compreender o efeito específico de cada modalidade de auxílio e assistência, como auxílios de moradia ou de alimentação, para discernir quais têm maior impacto. Adicionalmente, analisar como as universidades gerenciam os benefícios de assistência e mapear a eficácia dos programas de retenção que implementam proativamente, como tutorias e apoio psicopedagógico.

Paralelamente, é essencial investigar o rendimento acadêmico dos estudantes, analisando se há uma correlação entre dificuldades de aprendizado e a propensão a evadir. Outro ponto de grande relevância é investigar se o fato de o estudante ter se mudado de sua cidade ou estado de origem, ou seja, morar longe de casa para estudar influencia os percentuais de evasão, considerando os desafios de adaptação social, o distanciamento familiar e a maior dependência de suporte institucional.

A intenção deste estudo é contribuir para demais pesquisas e gerar conhecimento prático que contribua para a criação de um ambiente acadêmico que não apenas garanta o acesso, mas que ofereça as condições necessárias para a permanência e a conclusão bem-sucedida da jornada universitária de cada estudante.

8 REFERÊNCIAS

(INEP), B. I. N. de E. e P. E. A. T. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. .

ALMEIDA, L.; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 81–93, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=.

ALMEIDA, M. R. de; OLIVEIRA, I. F. de; SEIXAS, P. de S. O Programa Nacional De Assistência Estudantil Em Uma Universidade Pública. **Revista Psicologia em Pesquisa**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 191–209, 2019.

AMBIEL, R. A. M. Development of the reasons for higher education dropout scale. **Avaliacao Psicologica**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 41–52, 2015.

ANDRADE, S. R. de J. O SISU COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR. **Interfaces Científicas**, [s. l.], 2020.

ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas Da Política De Assistência Estudantil: Relação Com Desempenho Acadêmico, Permanência E Desenvolvimento Psicossocial De Universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 512–528, 2017.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. **Impactos da Lei de Cotas em uma instituição Federal de Ensino Superior (IFES): estudo sobre a evasão discente**. [S. l.: s. n.], 2023-. ISSN 1414-4077.v. 28

ARANHA, M. L. de A. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. [s. l.], v. 3, p. 1–384, 2006.

ARAUJO, A. C. da C. *et al.* Motivos da evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. [s. l.], v. 24, n. 1, p. 3–16, 2023.

ARAÚJO, S. A. de L. *et al.* Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação: Revista da Avaliação da**

Educação Superior (Campinas), [s. l.], v. 24, n. 3, p. 722–743, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300722&tlng=pt.

ARENDR, J. N. The effect of public financial aid on dropout from and completion of university education: evidence from a student grant reform. **Empirical Economics**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 1545–1562, 2013. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s00181-012-0638-5>.

BACKES, D. A. P. Análise sobre a influência do sistema de seleção unificada (SISU) na evasão do curso de administração da Universidade Federal de Mato Grosso. **Revista de Administração do Sul do Pará**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 79–105, 2015.

BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde. ISSN 1413-4063**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 279–301, 2014.

BARROS, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 36, n. 131, p. 361–390, 2015.

BARROSO, P. C. F. *et al.* Fatores De Evasão No Ensino Superior: Uma Revisão De Literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 26, p. 1–10, 2022.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 55, n. 4, p. 485–540, 1985.

BETTINGER, E. Need-Based Aid and College Persistence. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, [s. l.], v. 37, n. 1_suppl, p. 102S-119S, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0162373715576072>.

BEZERRA, F. P. A evolução do FIES : uma avaliação de desenho sobre mudanças e continuidade do programa Autores : The article suggests applying the evaluation of public policy design in Student Financing (Financiamento Estudantil - FIES). This is the largest national p. [s. l.], 2018.

BOURDIEU, P. *et al.* Capital Cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 503–524, 2008. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf%5Cnfile:///C:/Users/Joana>

Chaves/Downloads/debora_piotto.pdf%5Cnfile:///C:/Users/Joana

Chaves/Downloads/06_41_08_1868-7354-1-

PB.pdf%5Cnhttp://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2005%5Cnhttp://www.america.

BRASIL. **Governo do Brasil recompõe orçamento de instituições federais**. [S. l.], 2026.

Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/governo-do-brasil-recompoe-orcamento-de-instituicoes-federais#:~:text=Linha do tempo – O trabalho,%2C de R\\$ 400 milhões. .](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/governo-do-brasil-recompoe-orcamento-de-instituicoes-federais#:~:text=Linha%20do%20tempo%20-%20O%20trabalho,%2C%20de%20R%24%20milh%24es.)

BRASIL. Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. **Brasília: MEC**, [s. l.], p. 55, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. LEI Nº 14.914, DE 3 DE JULHO DE 2024. [s. l.], p. 1–8, 2024.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 257–274, 2020.

BROIETTI, F. C. D.; LOPES, A. S.; ARRUDA, S. de M. Evasão e permanência em uma licenciatura em química: um estudo à luz da matriz do estudante. **Interfaces Da Educação**, [s. l.], v. 10, n. 29, p. 468–496, 2019.

BROTON, K. M.; GOLDRICK-RAB, S.; BENSON, J. Working for College. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 477–494, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0162373716638440>.

CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. The role of finances in the persistence process: A structural model. **Research in Higher Education**, [s. l.], v. 33, n. 5, p. 571–593, 1992.

CAMPOS, I. A. Avaliação Do Efeito Do Sistema De Seleção Unificada (SiSU): Uma Análise Em Instituições Federais De Ensino Superior Mineiras. [s. l.], p. 1–23, 2019.

CANTORANI, J. R. H. *et al.* The accessibility and the inclusion in a higher education federal institution since the law no. 13.409. **Revista Brasileira de Educacao**, [s. l.], v. 25, p. 1–26, 2020.

CARVALHO, J. T. DE. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ JULIANA

TOKARSKI DE CARVALHO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR : UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CRÍTICA CURITIBA JULIANA TOKARSKI DE CARVALHO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR : UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CRÍTICA. [s. l.], 2021.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. D. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 28, p. 125–140, 2006.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D. Evasion in higher education: definitions and trajectories. **Educacao e Pesquisa**, [s. l.], v. 47, p. 1–18, 2021.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, [s. l.], v. 46, p. 7–12, 2016.

COSTA, D. D. da; FERREIRA, N.-I. de B. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 141–163, 2017.

CROUSE, C. F.; LEHMANN, E. L. **Testing Statistical Hypothesis**. [S. l.: s. n.], 1960-. ISSN 00063444.v. 47

DE PAULA, C. H.; DE ALMEIDA, F. M. Reuni program and performance of brazilian Ifes. **Ensaio**, [s. l.], v. 28, n. 109, p. 1054–1075, 2020.

DEMETRIOU, C.; SCHMITZ-SCIBORSKI, A. Integration, Motivation, Strengths and Optimism: Retention Theories Past, Present and Future. **Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, Charleston**, [s. l.], n. October, p. 300–312, 2011.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTOS, M. de F. de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: A disputa de concepções. **Ensaio**, [s. l.], v. 25, n. 94, p. 148–181, 2017.

ESTEBAN GARCÍA, M. *et al.* El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. **European Journal of Education and Psychology**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 79–88, 2016.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados Estatística e Modelagem Multivariada com Excel, SPSS e Stata**. [S. l.: s. n.], 2017-. ISSN 1305-5143. Disponível em: <http://dergipark.gov.tr/cumusosbil/issue/4345/59412>.

FIGUEIREDO, A. C. Processo de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de

camadas populares no contexto da expansão universitária. [s. l.], p. 175, 2015.

FIOR, C. A. Evasão Do Ensino Superior E Papel Preditivo Do Envolvimento Acadêmico.

Dossiê Estudantes Universitários e temas livres em Educação, Psicologia e

Psicopedagogia, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 9–32, 2021.

FLORES, J. F. O impacto dos cortes orçamentários na manutenção da política de assistência estudantil da UFRGS. **AT-TAWASSUTH: Jurnal Ekonomi Islam**, [s. l.], v. VIII, n. I, p. 1–19, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [S. l.: s. n.], 1987.

GÓMEZ, M. R. F.; TORRES, J. C. Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no Contexto do SISU (Sistema de Seleção Unificada). **Revista ORG & DEMO**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 69–88, 2015.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 183–193, 2017.

HAIR, J. F. J. *et al.* **Multivariate Data Analysis**. [S. l.: s. n.], 2009-. ISSN 18737072.v. 232

HORN, C.; SANTELICES, M. V.; AVENDAÑO, X. C. Modeling the impacts of national and institutional financial aid opportunities on persistence at an elite Chilean university. **Higher Education**, [s. l.], v. 68, n. 3, p. 471–488, 2014. Disponível em:

<http://link.springer.com/10.1007/s10734-014-9723-3>.

LAMPORT, M. A. **Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: a review of the literature**. [S. l.: s. n.], 1993.

LI, D. L. O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil.

[Http://Www.Teses.Usp.Br/Teses/Disponiveis/12/12138/Tde-23112016-094256/En.Php](http://Www.Teses.Usp.Br/Teses/Disponiveis/12/12138/Tde-23112016-094256/En.Php), [s. l.], p. 108, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/pt-br.php>.

LIMA, L. M.; BIANCHINI, A. R. Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos do Sisu. **Revista de Políticas Públicas**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 495, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/6187>.

LUSTOSA, N.; DUTRA, L. a Expansão Do Ensino Superior Privado a Partir De 1990:

Limites E Possibilidades. [s. l.], n. 24, p. 1–19, 2012.

LUZ, J. N. N. da; VELOSO, T. C. M. A. Sistema de Seleção Unificada (SiSU): refletindo sobre o processo de seleção. **Revista Educação e Fronteiras On-Line2**, [s. l.], v. 4, n. 10, p. 68–83, 2014.

MACEDO, G. D.; SOARES, S. de P. L. Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 439–457, 2020. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200439&tlng=pt.

MARQUES, E. P. de S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100282&tlng=pt.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, [s. l.], v. 17, n. suppl 3, p. 04–06, 2002. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=pt&tlng=pt.

MATOS, S. D. A. *et al.* Importância da iniciação científica e projetos de extensão para graduação em enfermagem Importancia de los proyectos de iniciación y extensión científica para la enfermería de pregrado. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 14, p. 1–7, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Renato Mendes/Downloads/35846-Article-397941-1-10-20221020 \(1\).pdf](file:///C:/Users/Renato%20Mendes/Downloads/35846-Article-397941-1-10-20221020%20(1).pdf).

MCKINNEY, L.; NOVAK, H. The Relationship Between FAFSA Filing and Persistence Among First-Year Community College Students. **Community College Review**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 63–85, 2013. Disponível em:
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0091552112469251>.

MURDOCK, T. A. Does Financial Aid Really Have An Effect On Student Retention?. **Journal of Student Financial Aid**, [s. l.], v. 19, n. 1, 1989.

MUSSLINER, B. O. *et al.* O problema da evasão universitária no sistema público de ensino superior: uma proposta de ação com base na atuação de uma equipe multidisciplinar / The

problem of university dropout in the public system higher education: a proposal for action based on the . **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 42674–42692, 2021.

NASCIMENTO, C. M. do. Assistência Estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000. [s. l.], 2013.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na Educação Superior: Novos desafios para a política educacional brasileira. [s. l.], p. 124–157, 2007.

NGO, F.; ASTUDILLO, S. California DREAM: The Impact of Financial Aid for Undocumented Community College Students. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 5–18, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X18800047>.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.* Promessas E Limites: O Sisu E Sua Implementação Na Universidade Federal De Minas Gerais. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 33, p. 61–90, 2017.

PALHETA, D. C. da S.; OLIVEIRA, R. R. S. de. A MONITORIA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. [s. l.], n. 1999, 2022.

PASCARELLA, E. T. **Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes**. [S. l.: s. n.], 1980-. ISSN 00346543.v. 50

PEREIRA, B. M. D.; FERREIRA, M. da M. A Vulnerabilidade Social-Econômica-Acadêmica dos Discentes da Universidade Federal da Bahia & A Lei Orçamentária Anual (LOA). [s. l.], 2021.

PEREIRA, T. I.; REIS, K. C. dos. Estudo da evasão universitária em contextos emergentes: Desafios à permanência estudantil. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 209–225, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4792>.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, [s. l.], v. 25, p. 285–300, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19498/11322>.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; XAVIER, W. S. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de**

Educação, [s. l.], v. 26, 2021. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100216&tlng=pt.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**. 2000. 179 f. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456838>.

RAHMANI, A. M.; GROOT, W.; RAHMANI, H. Dropout in online higher education: a systematic literature review. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, [s. l.], v. 21, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>.

RANGEL, F. de O. *et al.* Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 25–42, 2019.

RIBEIRO, J. L. L. de S.; MORAIS, V. G. A possível relação entre o SiSU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, p. 1–17, 2020.

RIGO, J. da S. Percursos de Formação de Estudantes de Licenciatura Noturna na UFV: ENEM, SISU e Evasão. [s. l.], p. 119, 2016.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 219–253, 2018.

SANTOS, P. S. dos; DIAS, L. C.; VIAN, C. E. de F. Evolução do ensino superior no brasil: Da expansão do acesso às condições de permanência. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**, [s. l.], v. 54, p. 232–257, 2023. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/download/7587/5195>.

SEN, A. **Desenvolvimento Como Liberdade**. [S. l.: s. n.], 1992.

SHARMA, S. Applied multivariate techniques. **Hoboken: John Wiley & Sons**, [s. l.], 1996.

SILVA, G. P. da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 311–333, 2013.

SILVA, L. B. e; MARQUES, F. J. A assistência estudantil na educação federal brasileira e a

Emenda Constitucional do Teto dos Gastos. **Assistência Estudantil**, [s. l.], v. 38, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/112696/85840>.

SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 31, n. 113, p. 1223–1245, 2010.

SOUSA, S. C. *et al.* Evasão de curso e do sistema na graduação de saúde coletiva 1 2 Program and system dropout in collective health undergraduate education Deserción de la carrera y del sistema en la licenciatura en salud colectiva. [s. l.], n. i, p. 1–27, 2023.

SOUSA, I. L. M. DE. Política de assistência estudantil: verificação da efetividade do PNAES para o combate à evasão universitária na UFOPA. [s. l.], 2024.

SOUZA, T. L. de. Enem/Sisu: Política Pública de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior?. [s. l.], p. 2017, 2017.

SPADY, W. G. Competency Based Education: A Bandwagon in Search of a Definition. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 9–14, 1977.

TERRA. **OCDE aponta que 21% dos brasileiros possuem Ensino Superior**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/ocde-aponta-que-21-dos-brasileiros-possuem-ensino-superior,0787290b1df389bb7a9df7680b17a95ack4ef6kd.html>. .

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>.

TINTO, V.; CULLEN, J. DROPOUT DI HIGHER EDUCATION: A REVIEW AND THEORETICAL SYNTHESIS OF RECENT RESEARCH. **Sustainability (Switzerland)**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1–14, 1973. Disponível em: http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Eng-8ene.pdf?sequence=12&isAllowed=y%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2008.06.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484_SISTEM_PEMBETUNGAN_TERPUSAT_STRATEGI_MELESTARI.

TISCHER, W.; TURNES, V. A. EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO OU CONCENTRAÇÃO DA EXCELÊNCIA? DESIGUALDADES REGIONAIS PERSISTENTES NO BRASIL. [s. l.], 2025.

TREVISOL, J. V.; DAL BELLO, J. C.; NIEROTKA, R. L. A lei de cotas e as mudanças no

perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [s. l.], p. 155–183, 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1784>.

VASCONCELOS, G. T. de; PÓVOAS, Y. V. **Extensão Universitária com potencial de reduzir a evasão no curso de Engenharia Civil: SlumPE A University Extension program with potential to reduce dropout in the Civil Engineering course: SlumPE**. [S. l.: s. n.], 2023.

WILHELM, M. F.; SZUMILO SCHLOSSER, M. T. Evasão no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE): indagações e complexidades. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [s. l.], v. 23, p. 41, 2019.

YU, H.; MCKINNEY, L.; CARALES, V. D. Do Community College Students Benefit from Federal Work-Study Participation?. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, [s. l.], v. 122, n. 1, p. 1–36, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146812012200111>.

(INEP), B. I. N. de E. e P. E. A. T. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. .

ALMEIDA, L.; FERREIRA, J. A.; SOARES, A. P. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 81–93, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=.

ALMEIDA, M. R. de; OLIVEIRA, I. F. de; SEIXAS, P. de S. O Programa Nacional De Assistência Estudantil Em Uma Universidade Pública. **Revista Psicologia em Pesquisa**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 191–209, 2019.

AMBIEL, R. A. M. Development of the reasons for higher education dropout scale. **Avaliacao Psicologica**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 41–52, 2015.

ANDRADE, S. R. de J. O SISU COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR. **Interfaces Científicas**, [s. l.], 2020.

ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A. P. Áreas Da Política De Assistência Estudantil: Relação Com Desempenho Acadêmico, Permanência E Desenvolvimento Psicossocial De Universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 512–528, 2017.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. **Impactos da Lei de Cotas em uma instituição Federal de Ensino Superior (IFES): estudo sobre a evasão discente**. [S. l.: s. n.], 2023-. ISSN 1414-4077.v. 28

ARANHA, M. L. de A. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. [s. l.], v. 3, p. 1–384, 2006.

ARAUJO, A. C. da C. *et al.* Motivos da evasão universitária e serviços de apoio ao estudante. [s. l.], v. 24, n. 1, p. 3–16, 2023.

ARAÚJO, S. A. de L. *et al.* Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 722–743, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300722&tlng=pt.

ARENDT, J. N. The effect of public financial aid on dropout from and completion of university education: evidence from a student grant reform. **Empirical Economics**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 1545–1562, 2013. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/s00181-012-0638-5>.

BACKES, D. A. P. Análise sobre a influência do sistema de seleção unificada (SISU) na evasão do curso de administração da Universidade Federal de Mato Grosso. **Revista de Administração do Sul do Pará**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 79–105, 2015.

BARDAGI, M.; HUTZ, C. S. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. **Psicologia Revista. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde**. ISSN 1413-4063, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 279–301, 2014.

BARROS, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 36, n. 131, p. 361–390, 2015.

BARROSO, P. C. F. *et al.* Fatores De Evasão No Ensino Superior: Uma Revisão De Literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 26, p. 1–10, 2022.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 55, n. 4, p. 485–540, 1985.

BETTINGER, E. Need-Based Aid and College Persistence. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, [s. l.], v. 37, n. 1_suppl, p. 102S-119S, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0162373715576072>.

BEZERRA, F. P. A evolução do FIES : uma avaliação de desenho sobre mudanças e continuidade do programa Autores : The article suggests applying the evaluation of public policy design in Student Financing (Financiamento Estudantil - FIES). This is the largest national p. [s. l.], 2018.

BOURDIEU, P. *et al.* Capital Cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 503–524, 2008. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf%5Cnfile:///C:/Users/Joana Chaves/Downloads/debora_piotto.pdf%5Cnfile:///C:/Users/Joana Chaves/Downloads/06_41_08_1868-7354-1-PB.pdf%5Cnhttp://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2005%5Cnhttp://www.america.

BRASIL. **Governo do Brasil recompõe orçamento de instituições federais**. [S. l.], 2026. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/governo-do-brasil-recompoe-orcamento-de-instituicoes-federais#:~:text=Linha do tempo – O trabalho,%2C de R\\$ 400 milhões. .](https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/janeiro/governo-do-brasil-recompoe-orcamento-de-instituicoes-federais#:~:text=Linha do tempo – O trabalho,%2C de R$ 400 milhões. .)

BRASIL. Análise sobre a expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. **Brasília: MEC**, [s. l.], p. 55, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. LEI Nº 14.914, DE 3 DE JULHO DE 2024. [s. l.], p. 1–8, 2024.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 257–274, 2020.

BROIETTI, F. C. D.; LOPES, A. S.; ARRUDA, S. de M. Evasão e permanência em uma licenciatura em química: um estudo à luz da matriz do estudante. **Interfaces Da Educação**, [s. l.], v. 10, n. 29, p. 468–496, 2019.

- BROTON, K. M.; GOLDRICK-RAB, S.; BENSON, J. Working for College. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 477–494, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0162373716638440>.
- CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. The role of finances in the persistence process: A structural model. **Research in Higher Education**, [s. l.], v. 33, n. 5, p. 571–593, 1992.
- CAMPOS, I. A. Avaliação Do Efeito Do Sistema De Seleção Unificada (SiSU): Uma Análise Em Instituições Federais De Ensino Superior Mineiras. [s. l.], p. 1–23, 2019.
- CANTORANI, J. R. H. *et al.* The accessibility and the inclusion in a higher education federal institution since the law no. 13.409. **Revista Brasileira de Educacao**, [s. l.], v. 25, p. 1–26, 2020.
- CARVALHO, J. T. DE. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ JULIANA TOKARSKI DE CARVALHO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR : UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CRÍTICA CURITIBA JULIANA TOKARSKI DE CARVALHO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR : UMA ANÁLISE HISTÓRICA E CRÍTICA. [s. l.], 2021.
- CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. D. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 28, p. 125–140, 2006.
- COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D. Evasion in higher education: definitions and trajectories. **Educacao e Pesquisa**, [s. l.], v. 47, p. 1–18, 2021.
- CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, [s. l.], v. 46, p. 7–12, 2016.
- COSTA, D. D. da; FERREIRA, N.-I. de B. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 141–163, 2017.
- CROUSE, C. F.; LEHMANN, E. L. **Testing Statistical Hypothesis**. [S. l.: s. n.], 1960-. ISSN 00063444.v. 47
- DE PAULA, C. H.; DE ALMEIDA, F. M. Reuni program and performance of brazilian Ifes. **Ensaio**, [s. l.], v. 28, n. 109, p. 1054–1075, 2020.

DEMETRIOU, C.; SCHMITZ-SCIBORSKI, A. Integration, Motivation, Strengths and Optimism: Retention Theories Past, Present and Future. **Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, Charleston**, [s. l.], n. October, p. 300–312, 2011.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTOS, M. de F. de S. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: A disputa de concepções. **Ensaio**, [s. l.], v. 25, n. 94, p. 148–181, 2017.

ESTEBAN GARCÍA, M. *et al.* El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. **European Journal of Education and Psychology**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 79–88, 2016.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Manual de análise de dados Estatística e Modelagem Multivariada com Excel, SPSS e Stata**. [S. l.: s. n.], 2017-. ISSN 1305-5143. Disponível em: <http://dergipark.gov.tr/cumusosbil/issue/4345/59412>.

FIGUEIREDO, A. C. Processo de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto da expansão universitária. [s. l.], p. 175, 2015.

FIOR, C. A. Evasão Do Ensino Superior E Papel Preditivo Do Envolvimento Acadêmico. **Dossiê Estudantes Universitários e temas livres em Educação, Psicologia e Psicopedagogia**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 9–32, 2021.

FLORES, J. F. O impacto dos cortes orçamentários na manutenção da política de assistência estudantil da UFRGS. **AT-TAWASSUTH: Jurnal Ekonomi Islam**, [s. l.], v. VIII, n. I, p. 1–19, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [S. l.: s. n.], 1987.

GÓMEZ, M. R. F.; TORRES, J. C. Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no Contexto do SISU (Sistema de Seleção Unificada). **Revista ORG & DEMO**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 69–88, 2015.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 183–193, 2017.

HAIR, J. F. J. *et al.* **Multivariate Data Analysis**. [S. l.: s. n.], 2009-. ISSN 18737072.v. 232

HORN, C.; SANTELICES, M. V.; AVENDAÑO, X. C. Modeling the impacts of national and institutional financial aid opportunities on persistence at an elite Chilean university. **Higher**

Education, [s. l.], v. 68, n. 3, p. 471–488, 2014. Disponível em:
<http://link.springer.com/10.1007/s10734-014-9723-3>.

LAMPORT, M. A. **Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: a review of the literature**. [S. l.: s. n.], 1993.

LI, D. L. O novo Enem e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. **Http://Www.Teses.Usp.Br/Teses/Disponiveis/12/12138/Tde-23112016-094256/En.Php**, [s. l.], p. 108, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/pt-br.php>.

LIMA, L. M.; BIANCHINI, A. R. Seletividade e/ou democratização da educação superior em tempos do Sisu. **Revista de Políticas Públicas**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 495, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/6187>.

LUSTOSA, N.; DUTRA, L. a Expansão Do Ensino Superior Privado a Partir De 1990: Limites E Possibilidades. [s. l.], n. 24, p. 1–19, 2012.

LUZ, J. N. N. da; VELOSO, T. C. M. A. Sistema de Seleção Unificada (SiSU): refletindo sobre o processo de seleção. **Revista Educação e Fronteiras On-Line2**, [s. l.], v. 4, n. 10, p. 68–83, 2014.

MACEDO, G. D.; SOARES, S. de P. L. Avaliação da eficácia do Programa Nacional de Assistência Estudantil para permanência de cotistas na Universidade Federal da Paraíba. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 439–457, 2020. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772020000200439&tlng=pt.

MARQUES, E. P. de S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100282&tlng=pt.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, [s. l.], v. 17, n. suppl 3, p. 04–06, 2002. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=pt&tlng=pt.

MATOS, S. D. A. *et al.* Importância da iniciação científica e projetos de extensão para graduação em enfermagem Importancia de los proyectos de iniciación y extensión científica para la enfermería de pregrado. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 14, p. 1–7, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/Renato Mendes/Downloads/35846-Article-397941-1-10-20221020 \(1\).pdf](file:///C:/Users/Renato%20Mendes/Downloads/35846-Article-397941-1-10-20221020%20(1).pdf).

MCKINNEY, L.; NOVAK, H. The Relationship Between FAFSA Filing and Persistence Among First-Year Community College Students. **Community College Review**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 63–85, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0091552112469251>.

MURDOCK, T. A. Does Financial Aid Really Have An Effect On Student Retention?. **Journal of Student Financial Aid**, [s. l.], v. 19, n. 1, 1989.

MUSSLINER, B. O. *et al.* O problema da evasão universitária no sistema público de ensino superior: uma proposta de ação com base na atuação de uma equipe multidisciplinar / The problem of university dropout in the public system highereducation: a proposal for action based on the . **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 42674–42692, 2021.

NASCIMENTO, C. M. do. Assistência Estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000. [s. l.], 2013.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na Educação Superior: Novos desafios para a política educacional brasileira. [s. l.], p. 124–157, 2007.

NGO, F.; ASTUDILLO, S. California DREAM: The Impact of Financial Aid for Undocumented Community College Students. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 5–18, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X18800047>.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.* Promessas E Limites: O Sisu E Sua Implementação Na Universidade Federal De Minas Gerais. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 33, p. 61–90, 2017.

PALHETA, D. C. da S.; OLIVEIRA, R. R. S. de. A MONITORIA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO EM ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. [s. l.], n. 1999, 2022.

PASCARELLA, E. T. **Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes**. [S. l.: s. n.], 1980-. ISSN 00346543.v. 50

PEREIRA, B. M. D.; FERREIRA, M. da M. A Vulnerabilidade Social-Econômica-Acadêmica dos Discentes da Universidade Federal da Bahia & A Lei Orçamentária Anual (LOA). [s. l.], 2021.

PEREIRA, T. I.; REIS, K. C. dos. Estudo da evasão universitária em contextos emergentes: Desafios à permanência estudantil. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 209–225, 2020. Disponível em:
<https://periodicos2.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4792>.

PERONI, V. M. V. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela Anpae**, [s. l.], v. 25, p. 285–300, 2011. Disponível em:
<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19498/11322>.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; XAVIER, W. S. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 26, 2021. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100216&tlng=pt.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**. 2000. 179 f. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=456838>.

RAHMANI, A. M.; GROOT, W.; RAHMANI, H. Dropout in online higher education: a systematic literature review. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, [s. l.], v. 21, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9>.

RANGEL, F. de O. *et al.* Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 25–42, 2019.

RIBEIRO, J. L. L. de S.; MORAIS, V. G. A possível relação entre o SiSU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 25, p. 1–17, 2020.

RIGO, J. da S. Percursos de Formação de Estudantes de Licenciatura Noturna na UFV: ENEM, SISU e Evasão. [s. l.], p. 119, 2016.

SALATA, A. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 219–253, 2018.

SANTOS, P. S. dos; DIAS, L. C.; VIAN, C. E. de F. Evolução do ensino superior no brasil: Da expansão do acesso às condições de permanência. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**, [s. l.], v. 54, p. 232–257, 2023. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/download/7587/5195>.

SEN, A. **Desenvolvimento Como Liberdade**. [S. l.: s. n.], 1992.

SHARMA, S. Applied multivariate techniques. **Hoboken: John Wiley & Sons**, [s. l.], 1996.

SILVA, G. P. da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 311–333, 2013.

SILVA, L. B. e; MARQUES, F. J. A assistência estudantil na educação federal brasileira e a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos. **Assistência Estudantil**, [s. l.], v. 38, p. 1–22, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/112696/85840>.

SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 31, n. 113, p. 1223–1245, 2010.

SOUSA, S. C. *et al.* Evasão de curso e do sistema na graduação de saúde coletiva 1 2 Program and system dropout in collective health undergraduate education Deserción de la carrera y del sistema en la licenciatura en salud colectiva. [s. l.], n. i, p. 1–27, 2023.

SOUSA, I. L. M. DE. Política de assistência estudantil: verificação da efetividade do PNAES para o combate à evasão universitária na UFOPA. [s. l.], 2024.

SOUZA, T. L. de. Enem/Sisu: Política Pública de Inclusão e Democratização do Acesso ao Ensino Superior?. [s. l.], p. 2017, 2017.

SPADY, W. G. Competency Based Education: A Bandwagon in Search of a Definition. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 9–14, 1977.

TERRA. **OCDE aponta que 21% dos brasileiros possuem Ensino Superior**. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/ocde-aponta-que-21-dos-brasileiros-possuem-ensino-superior,0787290b1df389bb7a9df7680b17a95ack4ef6kd.html>. .

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research.

Review of Educational Research, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>.

TINTO, V.; CULLEN, J. DROPOUT DI HIGHER EDUCATION: A REVIEW AND THEORETICAL SYNTHESIS OF RECENT RESEARCH. **Sustainability (Switzerland)**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1–14, 1973. Disponível em: http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1091/RED2017-Eng-8ene.pdf?sequence=12&isAllowed=y%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2008.06.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484_SISTEM_PEMBETUNGAN_TERPUSAT_STRATEGI_MELESTARI.

TISCHER, W.; TURNES, V. A. EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO OU CONCENTRAÇÃO DA EXCELÊNCIA? DESIGUALDADES REGIONAIS PERSISTENTES NO BRASIL. [s. l.], 2025.

TREVISOL, J. V.; DAL BELLO, J. C.; NIEROTKA, R. L. A lei de cotas e as mudanças no perfil dos ingressantes das universidades federais brasileiras. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [s. l.], p. 155–183, 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1784>.

VASCONCELOS, G. T. de; PÓVOAS, Y. V. **Extensão Universitária com potencial de reduzir a evasão no curso de Engenharia Civil: SlumPE A University Extension program with potential to reduce dropout in the Civil Engineering course: SlumPE**. [S. l.: s. n.], 2023.

WILHELM, M. F.; SZUMILO SCHLOSSER, M. T. Evasão no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE): indagações e complexidades. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [s. l.], v. 23, p. 41, 2019.

YU, H.; MCKINNEY, L.; CARALES, V. D. Do Community College Students Benefit from Federal Work-Study Participation?. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, [s. l.], v. 122, n. 1, p. 1–36, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146812012200111>.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) participante,

É com muita honra que me dirijo a você. Meu nome é Wesley Silva Xavier e sou Professor Associado no Departamento de Administração e Contabilidade da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "O PAPEL DO CAPITAL ACADÊMICO NA REDUÇÃO DE ASSIMETRIAS SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS". Nesta pesquisa, buscamos compreender o processo de formação desse capital acadêmico e seus condicionantes, e como eles impactam a vida de estudantes cotistas na graduação e na pós-graduação.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionário eletrônico através do Google Forms.

A sua participação na pesquisa é muito simples. Basta que você responda a esse questionário, com duração aproximada de 10 minutos. Informo que ao responder este questionário você está concordando em participar desta pesquisa.

Possíveis desconfortos da participação na pesquisa podem se relacionar a: inibição em responder de maneira fiel à realidade as perguntas solicitadas; eventual cansaço, acanhamento, desconforto emocional, angústia e insatisfação; riscos característicos do ambiente virtual, como limitações das tecnologias utilizadas, invasão de privacidade e divulgação de informações, e problemas de acesso a programas e aplicativos.

Para minimizar tais riscos, serão garantidos: envio de texto explicativo do objetivo da pesquisa e garantia de sigilo das informações obtidas; garantia de condições propícias de comunicação e tolerância a qualquer limitação associada à utilização de meios eletrônicos; liberdade de não responder qualquer questão e de interromper a participação em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de explicação ou justificativa e sem qualquer penalidade; acesso ao teor do conteúdo do instrumento antes de responder.

Os benefícios da pesquisa para seus participantes consistem em informações que contribuirão para o entendimento mais profundo acerca da influência de fatores individuais,

onde um maior número de graduados tende a elevar a renda dos indivíduos, resultando em um aumento na arrecadação de impostos e permitindo maiores investimentos governamentais em prol da nação. Além disso, contribui para o avanço da ciência, tecnologia e inovação, e as informações obtidas podem validar os determinantes disponíveis na literatura sobre a temática e apontar aspectos para o debate por formuladores de políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação no contexto nacional.

Se você tiver alguma dúvida sobre este estudo ou sobre sua participação, entre em contato com o pesquisador Wesley Silva Xavier pelo e-mail: wesley@ufv.br ou pelo telefone (31) 3612-701626, que se compromete a sanar dúvidas ou buscar soluções para resolver o problema apresentado pelo participante.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização, conforme dispõe a Resolução CNS 446/2012. O(A) Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Caso deseje, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se em formato eletrônico, sendo que o registro das respostas obtidas, incluindo a aceitação do termo, será arquivado de maneira eletrônica pelo pesquisador responsável em um HD externo que ficará em sua sala no Departamento de Administração e Contabilidade da UFV. Esse registro estará disponível ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científico.

Ao concordar com este TCLE, você declara que foi informado(a) dos objetivos da pesquisa "O PAPEL DO CAPITAL ACADÊMICO NA REDUÇÃO DE ASSIMETRIAS

SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS" de maneira clara e detalhada, e esclareceu suas dúvidas. Sabe que a qualquer momento poderá solicitar novas informações e modificar sua decisão de participar se assim o desejar. Declara que concorda em participar.

Nome do Pesquisador Responsável: Wesley Silva Xavier

Endereço: Av. Peter Henry Rolfs s/n - Campus Universitário, CEP: 36570-900, Viçosa-MG, Telefone: (31) 3612-7016, E-mail: wesley@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior. Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário, CEP: 36570-900, Viçosa-MG, Telefone: (31) 3612-2316, Email: cep@ufv.br, site: www.cep.ufv.br

Desde já, agradeço imensamente a atenção dispensada. Muito obrigado!

Atenciosamente,

Wesley Silva Xavier

Professor Associado DAD/UFV

Você concorda com os termos acima?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Qual é o seu vínculo acadêmico atual?
<input type="checkbox"/> Estudante de graduação. Atualmente matriculado(a) em um curso de graduação.
<input type="checkbox"/> Egresso da graduação. Já concluí um curso de graduação e não me encontro matriculado em outro.
<input type="checkbox"/> Egresso da graduação e atualmente matriculado(a) em um curso de mestrado, doutorado ou pós-doutorado.
<input type="checkbox"/> Egresso da graduação e atualmente faço uma segunda graduação.
<input type="checkbox"/> Evadido da graduação. Estava matriculado(a) em um curso de graduação, mas o abandonei/fui desligado (evasão).
Qual é a sua idade?

Qual é o seu estado civil?
<input type="checkbox"/> Solteiro(a)
<input type="checkbox"/> Casado(a)
<input type="checkbox"/> Em união estável
<input type="checkbox"/> Divorciado(a)
<input type="checkbox"/> Separado(a)
<input type="checkbox"/> Viúvo(a)
Você se autodeclara de que cor, raça ou etnia?
<input type="checkbox"/> Branca
<input type="checkbox"/> Preta
<input type="checkbox"/> Parda
<input type="checkbox"/> Amarela
<input type="checkbox"/> Indígena
Você possui algum tipo de deficiência física, mental, cognitiva ou de outra natureza, que demande acessibilidade ou qualquer tipo de acompanhamento didático-pedagógico?
<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não
Qual o seu sexo biológico?
<input type="checkbox"/> Feminino
<input type="checkbox"/> Masculino
Ao longo da sua trajetória na graduação, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? Caso haja mais de uma opção, marque APENAS a bolsa de maior duração.

<input type="checkbox"/> Nenhum
<input type="checkbox"/> Auxílio moradia
<input type="checkbox"/> Auxílio alimentação
<input type="checkbox"/> Auxílio moradia e alimentação
<input type="checkbox"/> Auxílio permanência
<input type="checkbox"/> Outro tipo de auxílio
Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? Marque TODAS as opções cabíveis.
<input type="checkbox"/> Nenhuma
<input type="checkbox"/> Bolsa de iniciação científica
<input type="checkbox"/> Bolsa de extensão
<input type="checkbox"/> Bolsa de monitoria/tutoria
<input type="checkbox"/> Bolsa de Ensino (Ex: Pibid)
<input type="checkbox"/> Bolsa de Programa de Educação Tutorial (PET)
<input type="checkbox"/> Outro tipo de bolsa acadêmica
Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?
<input type="checkbox"/> Não participei
<input type="checkbox"/> Sim, Programa Ciência sem Fronteiras
<input type="checkbox"/> Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitex; PLI; outro)
<input type="checkbox"/> Sim, programa de intercâmbio financiado pelo governo estadual
<input type="checkbox"/> Sim, programa de intercâmbio da minha instituição
<input type="checkbox"/> Sim, outro intercâmbio não institucional
<input type="checkbox"/> Sim, por mais de uma vez financiados por fontes distintas
Em qual tipo de escola você fez a maior parte do ensino médio?
<input type="checkbox"/> Escola Pública Estadual/Municipal
<input type="checkbox"/> Colégio de Aplicação
<input type="checkbox"/> Instituto Federal, CEFETs ou outras escolas que combinam ensinos médio e técnico
<input type="checkbox"/> Colégio Militar ou Escola de Ensino Médio das Forças Armadas
<input type="checkbox"/> Escola Particular
<input type="checkbox"/> Escola Comunitária
<input type="checkbox"/> Escola no exterior
Sobre a escolaridade da sua mãe, até que etapa da educação formal ela concluiu?
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano (da 1ª à 4ª série)
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano (da 5ª à 8ª série)
<input type="checkbox"/> Ensino Médio

<input type="checkbox"/> Ensino Superior - Graduação
<input type="checkbox"/> Especialização e/ou MBA
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado/Doutorado
<input type="checkbox"/> Nenhuma
<input type="checkbox"/> Informação desconhecida
Sobre a escolaridade do seu pai, até que etapa da educação formal ele concluiu?
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental: do 1º ao 5º ano (da 1ª à 4ª série)
<input type="checkbox"/> Ensino Fundamental: do 6º ao 9º ano (da 5ª à 8ª série)
<input type="checkbox"/> Ensino Médio
<input type="checkbox"/> Ensino Superior - Graduação
<input type="checkbox"/> Especialização e/ou MBA
<input type="checkbox"/> Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado/Doutorado
<input type="checkbox"/> Nenhuma
<input type="checkbox"/> Informação desconhecida
Qual é o nível de renda aproximado da sua família, incluindo os seus rendimentos?
<input type="checkbox"/> Sou a única fonte de renda da minha família
<input type="checkbox"/> Até R\$ 2.000,00
<input type="checkbox"/> Entre R\$ 2.001,00 e R\$ 4.000,00
<input type="checkbox"/> Entre R\$ 4.001,00 e R\$ 7.000,00
<input type="checkbox"/> Entre R\$ 7.001,00 e R\$ 10.000,00
<input type="checkbox"/> Entre R\$ 10.001,00 e R\$ 13.000,00
<input type="checkbox"/> Entre R\$ 13.001,00 e R\$ 16.000,00
<input type="checkbox"/> Entre R\$ 16.001,00 e R\$ 19.000,00
<input type="checkbox"/> Acima de R\$ 19.000,00
Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho atual (exceto estágio ou bolsas)?
<input type="checkbox"/> Não estou trabalhando
<input type="checkbox"/> Trabalho eventualmente
<input type="checkbox"/> Trabalho até 20 horas semanais
<input type="checkbox"/> Trabalho de 21 a 40 horas semanais
<input type="checkbox"/> Trabalho mais de 40 horas por semana
Qual a modalidade do seu curso?
<input type="checkbox"/> Bacharelado
<input type="checkbox"/> Licenciatura
<input type="checkbox"/> Tecnólogo
<input type="checkbox"/> Outro: _____

Em que ano você ingressou no seu curso de graduação atual?								
Qual o percentual concluído do curso aproximadamente?								
() Menos de 20%								
() Entre 21% e 40%								
() Entre 41% e 60%								
() Entre 61% e 80%								
() Acima de 80%								
Sobre o seu futuro acadêmico, marque a probabilidade de ocorrência de cada evento ou a influência de cada fator sobre sua intenção de permanência no curso e/ou instituição . Use a escala de 1 (Pouco Provável / Não Influencia) a 7 (Muito Provável / Influencia Totalmente).								
Estou satisfeito com o curso e pretendo permanecer no curso atual até me formar.	0	1	2	3	4	5	6	7
Leia as assertivas abaixo e avalie os serviços e oportunidades na universidade em uma escala de 1 a 7, em que 1 = “Muito ruim” e 7 = “Muito bom”. <i>Caso não se aplique ou não tenha conhecimento, marque 0 (zero).</i>								
Qualidade da política de assistência estudantil (auxílio-moradia/alimentação, bolsas).	0	1	2	3	4	5	6	7
Apoio psicológico e de saúde oferecido aos estudantes.								
Oferta de bolsas de monitoria, tutoria, extensão e iniciação científica, incluindo o apoio pedagógico/reforço em disciplinas do curso								
Promoção de atividades culturais e de lazer no campus								
Leia as assertivas abaixo sobre a importância do apoio ou do acolhimento dado por diferentes pessoas durante a sua graduação e sinalize seu grau de concordância em uma escala de 1 a 7, em que 1 indica “discordo totalmente” e 7, “concordo totalmente”. <i>Caso a pergunta não se aplique ao seu perfil, marque 0 (zero).</i>								
O apoio dos meus colegas de curso foi importante durante a minha graduação.	0	1	2	3	4	5	6	7
O apoio dos meus colegas de moradia foi importante durante a minha graduação.								
Sinto-me acolhido em relação às políticas de acessibilidade para pessoas com deficiência (PcD) e/ou políticas de acompanhamento didático-pedagógicas da minha universidade.								

Sobre o seu nível de conhecimento prévio (antes de ingressar no ensino superior) sobre o curso de graduação e a instituição de ensino , leia as assertivas abaixo e sinalize seu grau de concordância em uma escala de 1 a 7”, sendo 1 “ discordo totalmente ” e 7 “ concordo totalmente ”							
	1	2	3	4	5	6	7
Já conhecia a estrutura curricular e o conteúdo principal do curso							
Já tinha uma ideia clara das possibilidades de atuação, do mercado de trabalho e da carreira futura							
Já havia conversado com profissionais da área para se informar antes de ingressar							
Já conhecia o nível de ensino, a reputação e os recursos de apoio que a universidade oferece							