

**ACESSO, RETENÇÃO E EVASÃO: os contornos da
exclusão na Universidade Federal de Goiás**

**ACCESS, RETENTION AND EVASION: the contours of
exclusion at the Federal University of Goiás**

**ACCESO, RETENCIÓN Y EVASIÓN: los contornos de la
exclusión en la Universidad Federal de Goiás**

Chaiane de Medeiros Rosa

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP).
Araraquara-SP, Brasil.
chaianemr@hotmail.com

Ricardo Ribeiro

Professor Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).
Araraquara-SP, Brasil.
despertarosol@gmail.com

Resumo

Considerando a ampliação das oportunidades educacionais na Universidade Federal de Goiás (UFG), promovida principalmente pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído em 2007, entende-se como relevante relacionar o fenômeno da expansão com o acesso, retenção e evasão na universidade. Portanto, o objetivo deste artigo é compreender os contornos dessas problemáticas na instituição, no período de 2006 a 2016. Para a realização desta pesquisa, em termos de procedimentos técnicos, foram utilizadas as pesquisas documental e bibliográfica. Primeiramente, foi feito um levantamento dos dados documentais de caráter estatístico fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UFG sobre os alunos de graduação ingressantes no período investigado. A análise e interpretação desses dados ocorreram com o aporte da pesquisa bibliográfica, baseado em referências teóricas sobre os temas investigados. Como resultado, constatou-se que, a despeito da expansão do número de cursos e vagas, a universidade enfrenta diversos desafios, como: preencher a totalidade de vagas disponibilizadas nos processos seletivos; levar os alunos a concluírem a graduação no período regular, sem ficarem retidos; e minimizar os índices de exclusão, principalmente no primeiro ano do curso.

Palavras-chave: Educação Superior. Acesso. Retenção. Evasão. Universidade Federal de Goiás.

Abstract

Considering the expansion of educational opportunities at the Federal University of Goiás, promoted mainly by the Program to Support Restructuring and Expansion Plans of Federal Universities, instituted in 2007, it is understood as relevant to relate the phenomenon of expansion with access, retention and evasion in the university. Therefore, the objective of this article is to understand the contours of these issues in the institution, from 2006 to 2016. For the carrying out of this research, in terms of technical procedures, the documentary and bibliographical researches were used. Firstly, was made a survey of the statistical data provided by the UFG's Graduate Rector's Office about the undergraduate students entering the investigation period was researched. The analysis and interpretation of these data occurred with the contribution of the bibliographic research, based on theoretical references on the subjects investigated. As a result, it was found that, despite the expansion of the number of courses and vacancies, the university faces several challenges, such as: filling all the vacancies made available in the selection processes; to lead students to complete their undergraduate studies in the regular period, without being retained; and minimize exclusion rates, especially in the first year of the course.

Keywords: Higher Education. Access. Retention. Evasion. Federal University of Goiás.

Resumen

Considerando la ampliación de las oportunidades educativas en la Universidad Federal de Goiás, promovida principalmente por el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales, instituido en 2007, se entiende como relevante relacionar el fenómeno de la expansión del acceso, retención y evasión en la universidad. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es comprender los contornos de esas problemáticas en la institución, en el período de 2006 a 2016. Para la realización de esta investigación, en términos de procedimientos técnicos, se utilizaron las investigaciones documental y bibliográfica. En primer lugar, se hizo un levantamiento de los datos documentales de carácter estadístico proporcionados por la Pro-Rectoría de Graduación de la UFG sobre los alumnos de graduación ingresantes en el período investigado. El análisis e interpretación de estos datos ocurrió con el aporte de la investigación bibliográfica, basado en referencias teóricas sobre los temas investigados. Como resultado, se constató que, a pesar de la expansión del número de cursos y vacantes, la universidad enfrenta diversos desafíos, como: llenar la totalidad de vacantes disponibles en los procesos selectivos; llevar a los alumnos a concluir la graduación en el período regular, sin quedar retenidos; y minimizar los índices de exclusión, principalmente en el primer año del curso.

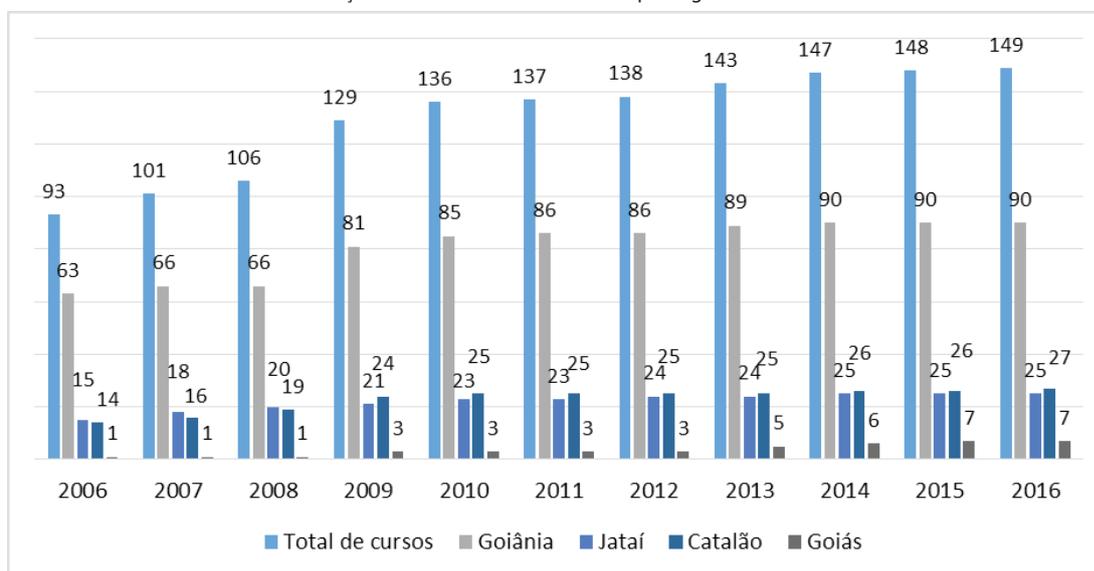
Palabras clave: Educación Superior. Acceso. Retención. Evasión. Universidad Federal de Goiás.

1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a ampliação das oportunidades educacionais na Universidade Federal de Goiás (UFG), promovida principalmente pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096 de 2007, entende-se como relevante relacionar o fenômeno da expansão com o acesso, retenção e evasão na universidade. Portanto, o objetivo deste artigo é compreender os contornos dessas problemáticas na instituição, no período de 2006 a 2016.

Nos anos 2000, o processo de expansão da UFG pode ser verificado pelo aumento do número de cursos:

Gráfico 1 – Evolução do total de cursos ofertados por regional – UFG – 2006/2016

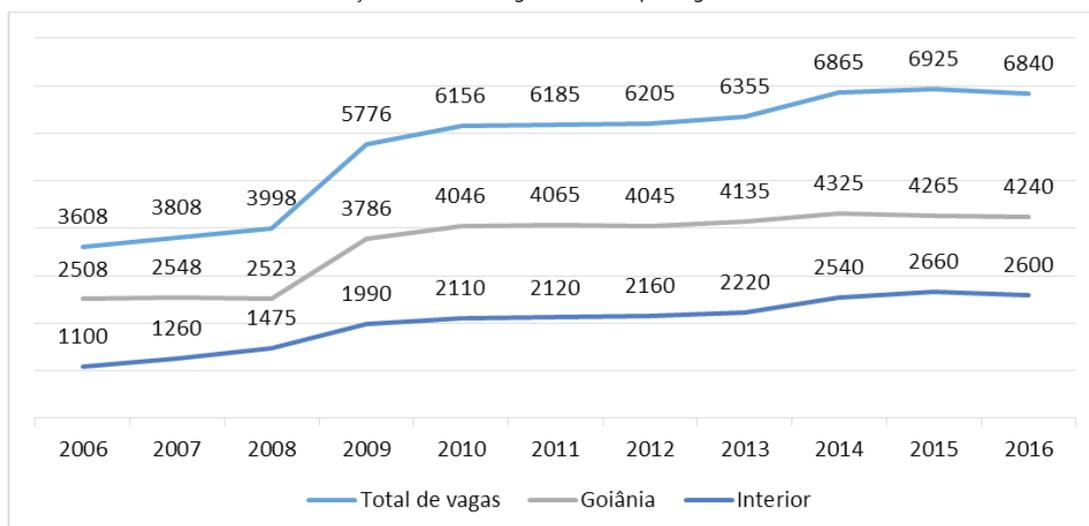


Fonte: UFG (2017).

Em 2006, a universidade oferecia 93 cursos e em 2016 esse número chegou a 149, o que representa um crescimento de 60,2%. Em Goiânia, o número de cursos passou de 63 para 90, um aumento de 42,8%; em Jataí passou de 15 para 25 cursos, uma ampliação de 66,6%; em Catalão de 14 para 27, uma elevação de 92,8%; e em Goiás de 1 para 7, um crescimento de 600%. Como se vê, a maior ampliação da UFG ocorreu nas regionais localizadas no interior do estado.

Essa ampliação dos cursos foi acompanhada pela oferta de vagas, como se pode ver no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Evolução do total de vagas ofertadas por região – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

Em 2006, a UFG ofertou 3.618 vagas em todas as regionais, e em 2016 a oferta foi ampliada para 6.840. Portanto, houve um crescimento de 89,05% na oferta. Na regional Goiás, a oferta passou de 60 para 410 vagas, um aumento de 583,3%. Em Catalão, as vagas passaram de 500 para 1.110, o que representa uma elevação de 122%. Em Jataí, a oferta passou de 550 para 1.080 vagas, um aumento de 96,36%. E na regional Goiânia a oferta foi ampliada de 2.508 para 4.240, o que consiste em uma elevação de 69,05%. Por esses dados, depreende-se que a maior ampliação da oferta de vagas ocorreu nos *campi* situados no interior do estado, porém, não se pode desconsiderar a expansão que ocorreu na capital.

Observando a ampliação das oportunidades educacionais na UFG, promovida principalmente pelo Reuni, entende-se como relevante relacionar o fenômeno da expansão com o acesso, retenção e evasão na universidade. Este estudo é relevante, pois, “[...] é razoável considerar que os processos de permanência prolongada e evasão apresentam estreita relação entre si, tendo em vista que ambos ocorrem no ambiente universitário e envolvem os mesmos tipos de atores [...]” (PEREIRA et al., 2015, p. 1.016).

Em termos de procedimentos técnicos, nesta pesquisa foram utilizadas as pesquisas documental e bibliográfica. Primeiramente, foi feito um levantamento de dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFG (2017) sobre os alunos de graduação ingressantes no período de 2006 a 2016. Esse recorte temporal foi escolhido por possibilitar a compreensão das características do alunado da universidade antes do período de expansão promovido pelo Reuni, criado em 2007, e após esse período, de modo a verificar os resultados dessa política no que se refere à mudança do perfil discente da educação superior. No mais, uma série temporal de 11 anos permite a análise da ocorrência de continuidades e variações nos aspectos analisados.

As fontes documentais foram disponibilizadas sob a forma de registros acadêmicos estatísticos, em planilhas de Excel. Os dados coletados foram filtrados, organizados e tabulados, de modo a permitir uma análise estatística. Esses dados foram tratados e separados nas seguintes categorias: oferta de vagas e número de ingressantes, graduados, ativos e excluídos; principais formas de exclusão e percentual de exclusão por ano de ingresso; desistência; cursos com maior e menor desistência; trancamento; e vagas ociosas.

Na compreensão de Cellard (2008, p. 298), “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um *corpus* satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes.” Por isso, feita a seleção e análise preliminar dos documentos, o pesquisador procederá à análise

dos dados, que “[...] é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303).

Para analisar os dados, além da filtragem, organização e tabulação dos mesmos, foram elaborados vários gráficos para apresentação, neste estudo. A opção por esse recurso se deu com base na compreensão de que “os gráficos complementam a análise exploratória dos dados através de figuras [...]” (PESTANA; GAGEIRO, 2014, p. 28).

É importante dizer que o processo de análise ocorre junto com a interpretação dos dados.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p. 156).

A análise e interpretação ocorrem com o aporte da pesquisa bibliográfica, que é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e outros (FONSECA, 2002). É a pesquisa bibliográfica, pois, que garante o embasamento teórico do trabalho.

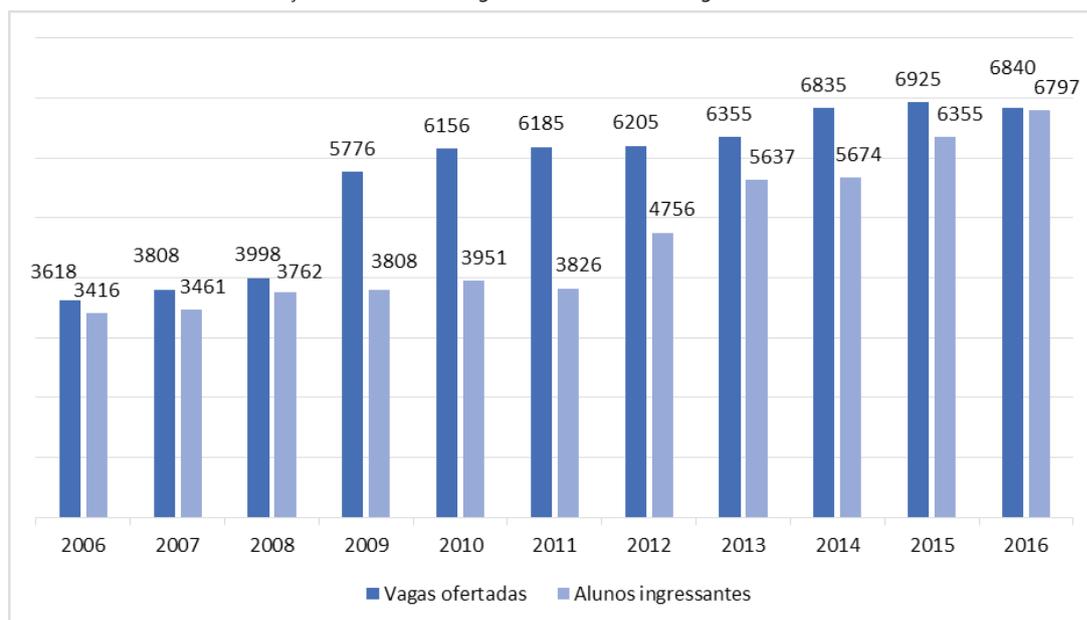
Portanto, a pesquisa possui abordagem quanti-qualitativa. Isso porque articula a dimensão quantitativa, que é marcada pelo uso da quantificação, seja na coleta de informações ou no tratamento das mesmas, por meio de técnicas estatísticas (RICHARDSON, 1989), com a dimensão qualitativa, que tem como foco a interpretação, ao invés da quantificação (CASSELL; SYMON, 1994).

2 DESENVOLVIMENTO

Para que se possa compreender os contornos do acesso, evasão e retenção na universidade, é preciso analisar a relação entre o número de vagas ofertadas e os alunos ingressantes, ativos, graduados e excluídos da UFG.

O gráfico abaixo apresenta a evolução do número de vagas ofertadas e de alunos ingressantes na universidade.

Gráfico 3 – Evolução do número de vagas ofertadas e alunos ingressantes – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

De 2006 a 2016, o número de vagas ofertadas na UFG passou de 3.618 para 6.840, um aumento de 89,05%. A maior variação em relação à oferta ocorreu, todavia,

a partir de 2009, em decorrência da adesão da UFG ao Reuni. De 2008 para 2009, a oferta passou de 3.998 para 5.776 vagas, um crescimento de 44,5%. De 2009 a 2016, o número de vagas passou de 5.776 para 6.797, um crescimento de 17,7%, portanto, menor do que o ocasionado pela grande expansão promovida pelo Reuni no início do programa.

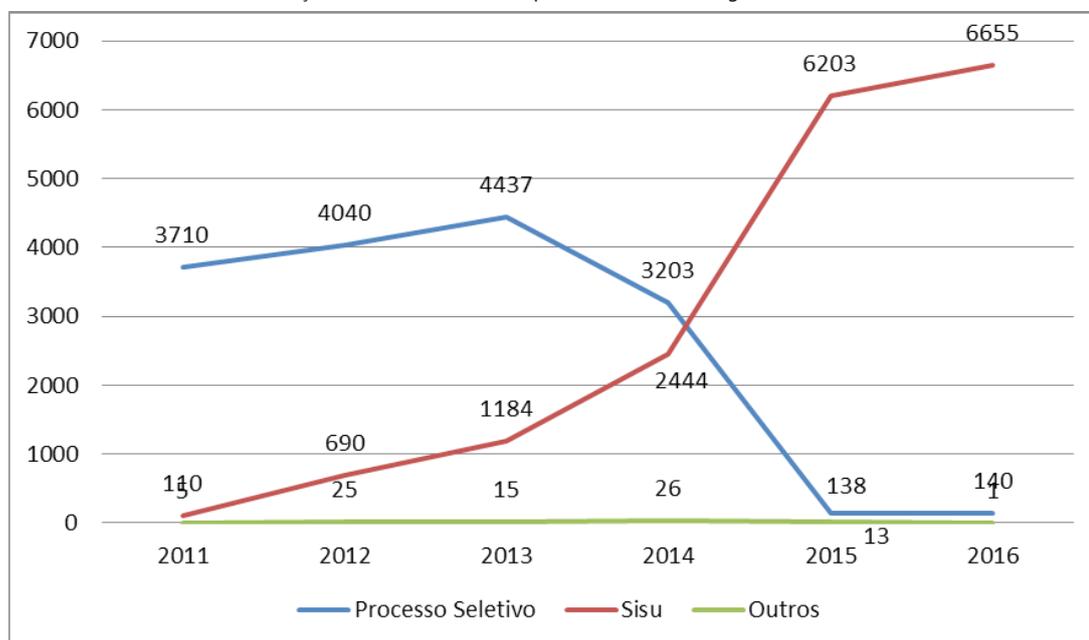
Já o número de ingressantes passou de 3.416 para 6.797, um crescimento de 98,97%. A maior taxa de variação, entretanto, ocorreu de 2011 para 2013, quando o número de ingressantes passou de 3.826 para 5.637, um aumento de 47,3%. De 2013 a 2016, o aumento continuou, mas de forma menos intensa, passando de 5.637 para 6.797, respectivamente, um crescimento de 20,6%. Depreende-se, pois, que em razão do aumento de vagas ofertadas, cresceu, também, o número de ingressantes.

Para ocupar as vagas ofertadas pela UFG, o processo seletivo adotado é o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Anteriormente a 2011, havia apenas o processo seletivo da instituição. A partir de 2015, a UFG adotou o Sisu como mecanismo de acesso à educação superior, acreditando no benefício de ampliar o acesso, visto que as provas do processo seletivo, antes feitas em Goiânia, Goiás, Catalão e Jataí, deixariam de existir, passando-se a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é realizado em 56 cidades do estado de Goiás.

Além disso, ao adotar o Enem, tem-se uma taxa de inscrição única para o candidato, que pode concorrer em mais de uma instituição com uma única inscrição, a do Enem. Assim, a oportunidade de fazer a prova aumenta. No mais, acreditava-se que o Sisu propiciaria a diminuição das vagas ociosas na universidade, além de promover a distribuição mais igualitária da ocupação das vagas, principalmente, nas licenciaturas.

A partir da adoção do Sisu na UFG, a maior parte das vagas passou a ser ocupada por estudantes ingressantes por esse sistema, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Evolução do número de alunos por modalidade de ingresso – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

Pelo exposto no gráfico acima, constata-se que, de 2001 até 2014, a maior parte das vagas da UFG eram ocupadas por estudantes que ingressavam pelo processo seletivo tradicional. Em 2011, isso ocorreu com 97% das vagas; em 2012 com 85%; e em 2013 com 78,6%. Em 2014, a relação entre vagas ocupadas por meio de ingresso por processo seletivo já foi bastante inferior aos anos anteriores, de apenas 56,5%, aproximando-se da taxa de ocupação pelo Sisu, que foi de 43,1%. Em 2015 e 2016, a taxa de ocupação de vagas pelo Sisu foi de 97,5% e 97,8%, respectivamente, ao passo que a ocupação de vagas pelo processo seletivo da instituição foi de apenas 2,2% e

2,1%, respectivamente. Nesse período, portanto, houve uma estabilização em termos de estudantes por modalidade de ingresso.

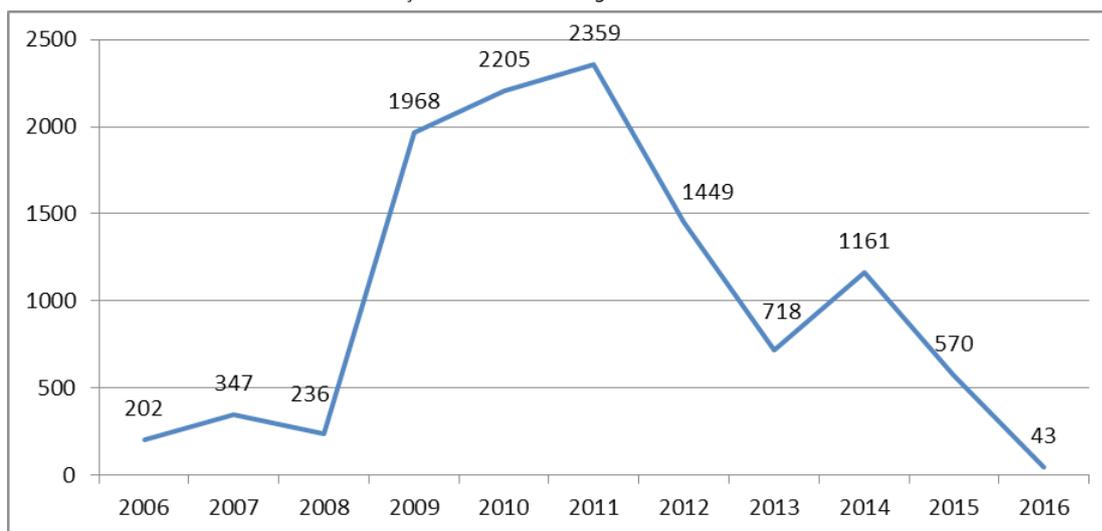
O que aconteceu na UFG foi uma tendência nacional. Enquanto em 2010, em todo o Brasil, foram ofertadas apenas 47.913 vagas pelo Sisu, em 2016, esse número passou para 228.071, o que corresponde a um aumento de 376%. Essa evolução também acompanhou o número de inscrições, que passou de 1.664.532 para 5.275.613 no mesmo período, um crescimento de 216,9%. Como a elevação percentual do número de vagas foi maior que o aumento das inscrições, a relação de candidatos por vaga, que era de 34,7 em 2010, chegou a 23,1 em 2016.

Vale destacar que, em 2016, a UFG foi a sexta instituição de educação superior brasileira em número de inscrições, com o total de 141.372 inscritos pelo Sisu, ficando atrás apenas das seguintes instituições: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 195.634 inscrições; Universidade Federal do Ceará (UFC) com 160.474 inscrições; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com 157.428 inscrições; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com 155.540 inscrições; e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) com 153.929. Em 2017, a universidade subiu uma posição no ranking e foi a quinta instituição com maior número de inscrições do Sisu (130.007), ficando atrás apenas da UFMG (171.825), da UFPE (144.322), da UFC (140.849) e da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (131.899).

Porém, a partir da adesão ao Sisu, é necessário problematizar a não ocupação das vagas ofertadas na primeira chamada. Estudo realizado por Nogueira et al. (2017), na UFMG, mostra que, apesar do crescimento do número de candidatos inscritos para a universidade, aumentou significativamente o número de aprovados que não efetivaram suas matrículas, o que levou a universidade a ter que realizar diversas outras chamadas, atrasando a ocupação inicial das vagas. Essa é a mesma realidade da UFG, que normalmente realiza várias chamadas, após a chamada regular, na tentativa de preencher as vagas ofertadas.

Mesmo com um número significativo de ingressantes, no período de 2009 a 2011, houve um quadro representativo de vagas ofertadas, mas não preenchidas, como evidenciado abaixo:

Gráfico 5 – Evolução do número de vagas ociosas – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

Nesse ponto, é necessário ressaltar a existência de um quadro de vagas ociosas na universidade, visto que, ao longo de todo o período analisado, de 2006 a 2016, a oferta de vagas foi superior ao número de ingressantes. De 2006 a 2008, houve, em média, 261,6 vagas não preenchidas. De 2008 a 2011, houve a maior variação no período, quando o número de vagas ociosas passou de 236 para 2.359, um crescimento

de 899,6%. De 2009 a 2011, foi o período com maior número de vagas ociosas na universidade, uma média de 2.177,3. De 2011 a 2013, houve uma queda no número de vagas ociosas, que passou de 2.359 para 718, uma diminuição de 69,6%. Em 2014, as vagas ociosas passaram para 1.161, um crescimento de 61,7% em relação ao ano anterior. Desde então, os números apenas diminuíram, chegando a 43 em 2016, o que representa uma diminuição de 96,3% em comparação a 2014.

Em 2017, o percentual de ocupação de vagas foi de 98,27%, após todas as chamadas do Sisu. Mas é preciso considerar que, apesar de grande parte dos cursos terem conseguido ocupar totalmente as vagas, houve cursos em que essa ocupação ainda não foi integral, como: Filosofia-bacharelado (60%), História – bacharelado (76,67%), Estatística (88%), Ciências Sociais-bacharelado (90,91%), Ciências Ambientais (94%), Engenharia Química (95%), Biblioteconomia (96%), Física-bacharelado (96%), Física – licenciatura (96%), História – bacharelado (96%), Ciências Biológicas – licenciatura (96,67%), Direção de Arte – bacharelado (96,67%), Geografia – licenciatura (96,67%), Museologia – bacharelado (96,67%), Teatro – licenciatura (96,67%), Ciências Econômicas (97,5%), Dança – licenciatura (97,5%), Engenharia de Transportes (97,5%), Engenharia Florestal (97,5%), Geografia – licenciatura (97,5%), Engenharia Ambiental e Sanitária (97,78%), Comunicação Social (98%), Ecologia e Análise Ambiental (98%), Relações Públicas (98%), Ciências Sociais – grau não definido (98,33%), Nutrição (98,61%), Ciências da Computação (98,75%) e Engenharia Civil (98,89%).

Especificamente na Regional Goiânia, em 2016, na primeira chamada, foram ofertadas 3.985 vagas, das quais 2.428 foram ocupadas (60,9%). Na segunda chamada, foram ofertadas 1.576 vagas e ocupadas 726 (40,1%). Depois disso, na tentativa de preencher as vagas ociosas, foram organizadas mais duas chamadas públicas. Na primeira, foram ofertadas 1.017 vagas, das quais 984 (96,7%) foram ocupadas. Por fim, na segunda chamada pública, foram disponibilizadas 338 vagas e 244 (72,2%) foram ocupadas.

Na tentativa de preencher essas vagas ociosas, a UFG abre, anualmente, processo seletivo para preenchimento de vagas remanescentes nos cursos de graduação na modalidade presencial. Essas vagas são destinadas para transferência facultativa de outras instituições de educação superior, portador de diploma, reingresso e mudança de curso. Para ingresso no primeiro semestre de 2017, foram disponibilizadas 1.381 vagas, e para o segundo semestre a oferta foi de 74 vagas. Logo, no total, 1.455 vagas remanescentes, por não ocupação no momento do processo seletivo para ingresso ou por evasão, foram ofertadas para preenchimento. O processo seletivo utiliza a nota do Enem dos últimos cinco anos, e, no caso de cursos que exijam, há prova de habilidades específicas.

No Brasil, em 2015, foram disponibilizadas 2.362.789 vagas remanescentes, 174.136 na rede pública (7,4%) e 2.188.653 na rede privada (92,6%). Para essas vagas, houve 318.020 ingressantes, 42.282 deles na esfera pública (13,3%) e 275.738 na esfera privada (86,7%). Portanto, do total de vagas remanescente ofertadas, apenas 13,4% foram ocupadas. Na esfera pública, a ocupação das vagas foi da ordem de 24,3% e, na esfera privada, de 12,6%.

Considerando o grau acadêmico das vagas remanescentes, em 2015, tem-se que, do total de 2.362.789 vagas remanescentes, 1.525.269 foram para cursos de bacharelado (64,5%), 440.342 para licenciatura (18,6%), 393.021 para tecnólogos (16,6%) e 4.157 não se aplica (0,3%). Das vagas ofertadas para os cursos de bacharelado, 237.057 foram ocupadas (15,5%). Das ofertadas para as licenciaturas, 43.081 foram preenchidas (9,8%). E das disponibilizadas para os cursos tecnólogos, 36.223 foram preenchidas (9,2%).

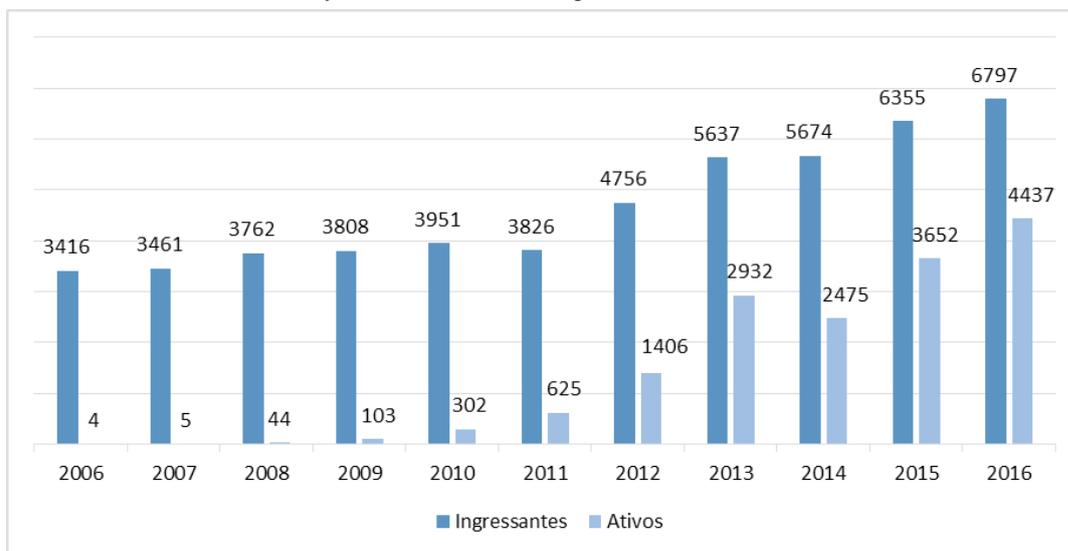
Pelos dados acima, fica evidente que a ocupação de vagas em todos os graus acadêmicos não acontece de forma satisfatória. O maior problema, todavia, está nas licenciaturas e tecnólogos, que atraem em menor número os estudantes. Isso acontece

não apenas com as vagas remanescentes, mas também com as novas vagas ofertadas. Do total de 6.142.149 novas vagas ofertadas, em 2015, 3.069.025 foram para os cursos de bacharelado (50%), 1.315.935 para as licenciaturas (21,5%), 1.735.234 para tecnólogos (28,2%) e 21.955 não se aplica (0,3%). Das novas vagas disponibilizadas aos bacharelados, 1.610.907 foram preenchidas (52,5%). Das ofertadas às licenciaturas, 472.869 foram ocupadas (35,8%). E das disponíveis aos tecnólogos, 480.226 foram ocupadas (27,7%). Em vista disso, é preciso refletir sobre a grande oferta de vagas em cursos com pouca demanda, nos quais sobram muitas vagas.

Um reflexo da pouca demanda por cursos de licenciatura no Brasil é a carência de professores na educação básica. No ano de 2007, uma Comissão Especial para estudar medidas voltadas para superar o déficit docente no ensino médio divulgou relatório, no qual indica que, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há carência de professores no ensino médio, especialmente nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. Além disso, constatou-se que a evasão nesses cursos é elevada. Em 1997, a evasão em Química foi de 75%, em Física de 65%, em Matemática de 56% e em Biologia de 42%. A comissão também constatou a diminuição dos jovens interessados em ingressar na carreira docente, o que ocorre em razão dos baixos salários, condições inadequadas de trabalho, violência nas escolas, ausência de perspectiva motivadora de formação continuada e falta de um plano de carreira atraente (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Além desse quadro de ociosidade de vagas, outro problema que se apresenta é o número de alunos ativos na instituição, mas que já deveriam ter concluído os seus cursos, e que, portanto, estão em situação de retenção. O gráfico abaixo mostra o panorama dos alunos ativos:

Gráfico 6 – Evolução do número de alunos ingressantes e ativos – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

Dos ingressantes de 2006 a 2009, um pequeno percentual de estudantes ainda está ativo: 0,1% de 2006 e 2007, 1,2% de 2008 e 2,7% de 2009. Já dos ingressantes de 2010, 7,6% ainda estão ativos. Do grupo dos ingressantes a partir de 2011, o percentual de ativos é maior, sendo de 16,3% em 2011, 29,6% em 2012, 52% em 2013, 61,2% em 2014, 57,5% em 2015 e 65,3% em 2016. O elevado percentual de alunos ainda ativos, sobretudo a partir de 2013, explica-se pelo fato de que o prazo regular para integralização dos cursos de graduação na universidade varia de 4 a 5 anos, a depender do curso. Sendo assim, é natural que uma parcela dos ingressantes a partir de 2013 ainda estejam ativos. Todavia, o quadro de alunos ingressantes de 2006 a 2012 na UFG, e ainda ativos, revela um quadro de alunos retidos, que são aqueles que não concluíram o curso no período regular.

A retenção, que culmina no prolongamento do curso, é uma problemática nacional. Pesquisa realizada por Vanz et al. (2016) sobre a evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) constatou um índice superior a 40% de alunos com extremo atraso. Do mesmo modo, estudo de Pereira et al. (2015) evidenciou, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), uma retenção de 52,2%, dos estudantes que deveriam se formar nos cursos de graduação presencial da referida universidade do segundo semestre de 2007 ao primeiro semestre de 2012.

De acordo com Pereira (2013, p. 17),

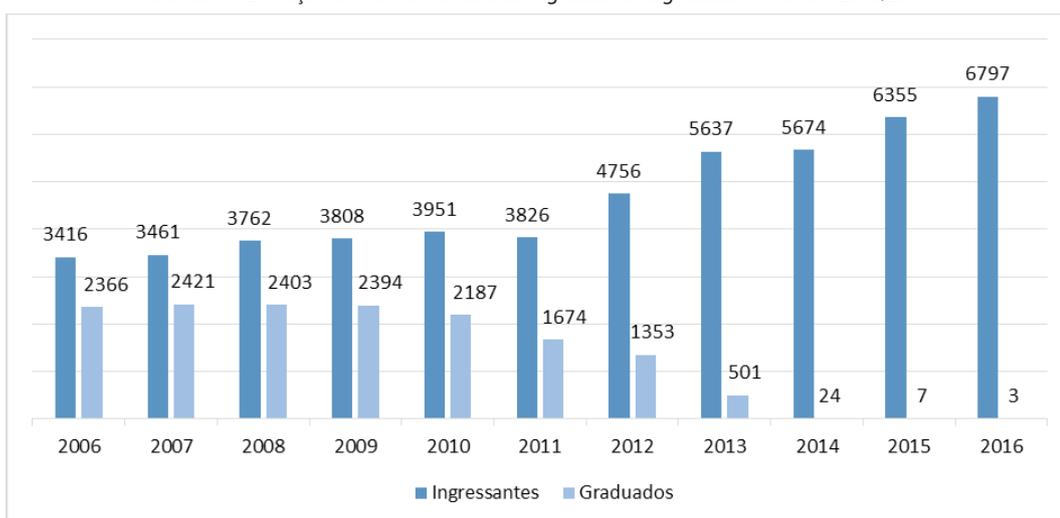
A retenção no ensino superior é uma expressão utilizada para se referir ao processo que resulta na permanência prolongada do estudante em um curso de graduação. A amplitude do conceito permite inferir o desenvolvimento de diversos elementos no processo, dos quais se destacam as reprovações e os trancamentos de curso, além da possibilidade de atraso voluntário por parte do aluno no cumprimento da carga horária prevista na matriz curricular do curso.

Pereira et al. (2015) explicam que a retenção pode ocasionar uma série de problemas, como o comprometimento da taxa de sucesso, a ociosidade de recursos humanos e materiais e pode levar à evasão do estudante. Logo, trata-se de um problema que se manifesta em diversas perspectivas: causando prejuízos pessoais, profissionais e financeiros aos estudantes; comprometendo a eficiência e produtividade do sistema de ensino, bem como a taxa de conclusão e ocupação de vagas, além gerar custos adicionais à instituição; e reduzindo o retorno à sociedade, por atrasar a disponibilização de cidadãos habilitados para o mercado de trabalho.

Isso posto, é importante que cada instituição, considerando suas peculiaridades, elabore indicativos próprios, com base em registros acadêmicos dos alunos, de modo a identificar os fatores que levam à retenção e evasão que são mais significativos em seu contexto. A partir de então, torna-se possível a elaboração de políticas institucionais eficazes para combater essas problemáticas, que são indissociáveis (LIMA JÚNIOR; SILVEIRA; OSTERMANN, 2012).

Já em relação aos alunos graduados, o panorama que se apresenta é o seguinte:

Gráfico 7 – Evolução do número de alunos ingressantes e graduados – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

Dos ingressantes de 2006 a 2009, o percentual de alunos graduados foi de 69,3%, 69,9%, 63,9% e 62,9%, respectivamente. A partir de então, a tendência foi de queda da taxa de titulação, sendo que esse percentual decresceu para 55,3% em 2010, 43,7% em 2011, 28,4% em 2012, até chegar a 8,9% em 2013. Já de 2014 a 2016, o percentual de conclusão dos cursos foi extremamente baixo, de 0,4%, 0,1% e 0,04%, respectivamente.

Assim como ocorre com os alunos ativos, a mudança de quadro a partir de 2011 ocorre em razão dos alunos que ainda estão em período regular para integralizar seus cursos.

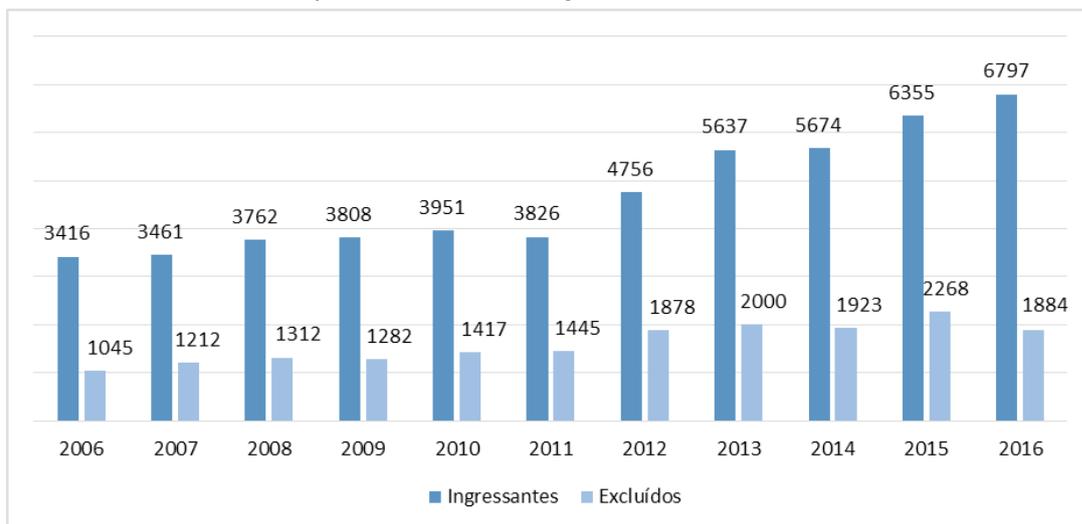
Outra questão que merece ser considerada é o número de alunos excluídos por ano de ingresso na UFG, o que mostra a evasão na universidade. Para fazer o cálculo da evasão, adotou-se a seguinte fórmula:

$$\text{Percentual de evasão} = (\text{Ne}/\text{Ni}) * 100$$

Sendo que: Ne = Número de excluídos; e

Ni = Número de ingressantes.

Gráfico 8 – Evolução do número de alunos ingressantes e excluídos – UFG – 2006/2016

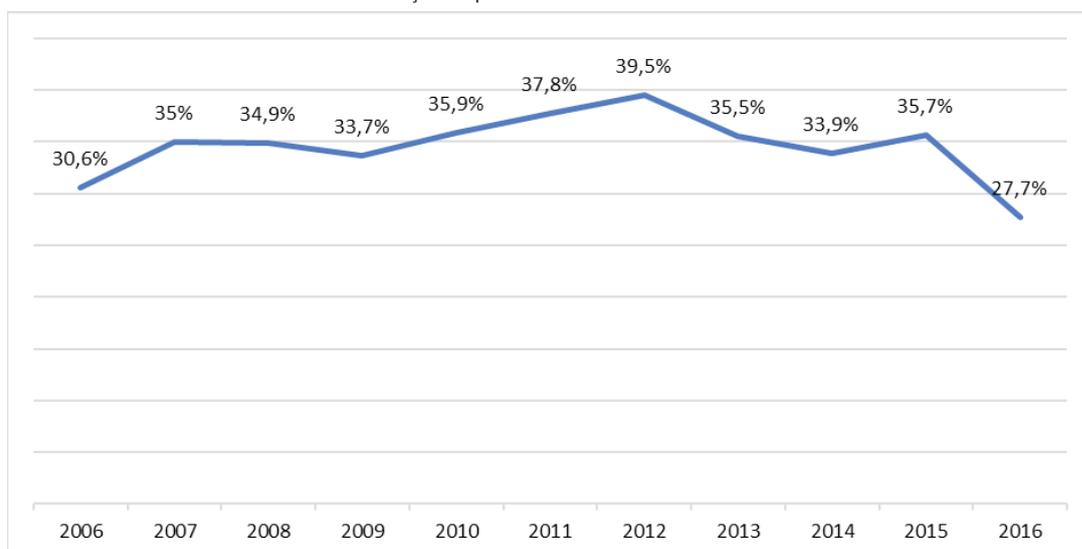


Fonte: UFG (2017).

O quadro de alunos excluídos na UFG, de 2006 a 2016, sofreu variação. Em números, passou-se de 1.045 excluídos em 2006 para 1.884 em 2016. Porém, analisando os ingressantes de cada ano, o percentual de excluídos cresceu de 2006 a 2008, passando de 30,6% para 34,9%. Em 2009, sofreu uma pequena retração, atingindo 33,7%. De 2010 até 2012, voltou a crescer, aumentando de 35,9% para 39,5%. Posteriormente, em 2013, o percentual voltou a diminuir, atingindo 35,5% em 2013, 33,9% em 2014, 35,7% em 2015 e 27,7% em 2016. O maior percentual de excluídos da universidade, portanto, foi em 2012, e o menor em 2016.

A evolução da evasão na UFG, portanto, em termos percentuais, evoluiu da seguinte maneira:

Gráfico 9 – Evolução do percentual de evasão – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

Diante desse quadro, não se pode deixar de levar em conta que, considerando os ingressantes de 2012 a 2016, há um número significativo de alunos que estão ativos, e que, portanto, ainda podem ser excluídos por alguma razão. Sendo assim, considerando o ano de ingresso, a evasão de todos os anos pode aumentar, visto que em todos eles há alunos ainda ativos.

Segundo pesquisa divulgada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), a média de evasão na educação superior brasileira, no ano de 2013, foi de 17,8%. Em Goiás, o índice de evasão nas instituições públicas foi de 17,3%, próximo ao panorama nacional. Na UFG, portanto, a média mostra-se maior que no panorama nacional e estadual.

Sobre as formas de exclusão da UFG, tem-se o seguinte panorama

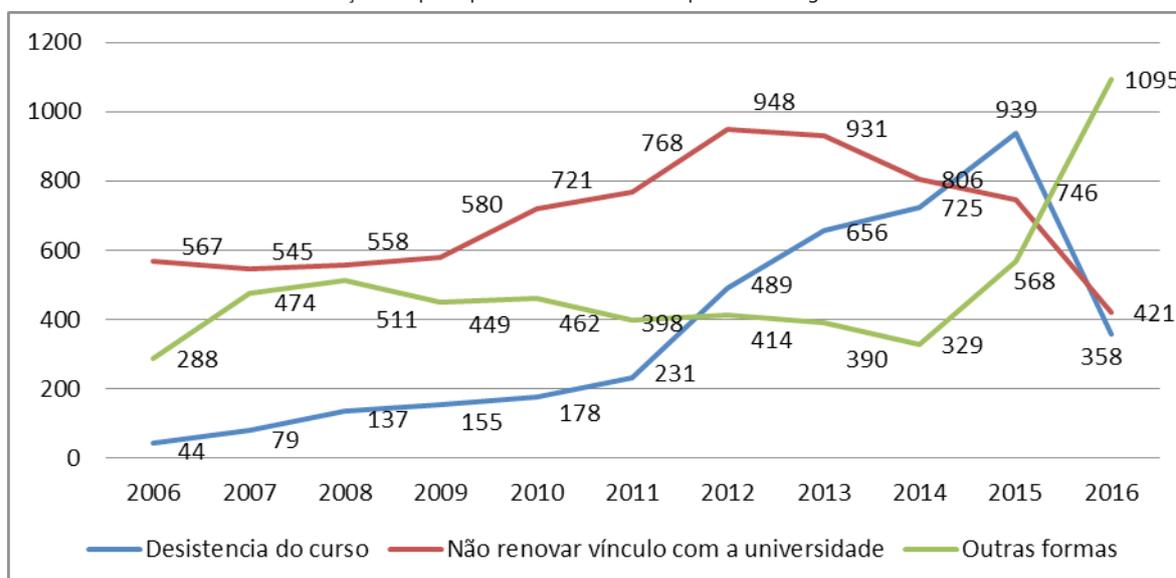
Tabela 1 – Evolução das formas de exclusão por ano de ingresso – UFG – 2006/2016

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Não renovar vínculo	567	545	558	580	721	768	948	931	806	746	421
Desistência do curso	44	79	137	155	178	231	489	656	725	939	358
Outras formas	288	474	511	449	462	398	414	390	329	568	1095
Transferência para outras IES	31	35	28	21	22	25	26	19	18	11	8
Esgotamento do prazo para integralizar o curso	21	21	19	23	18	6	0	0	0	0	0
Opção por outro curso da UFG	81	53	59	51	15	14	0	1	5	3	1
Falecimento	3	5	0	3	1	3	1	3	0	1	1

Fonte: UFG (2017).

Entre as causas de exclusão da UFG, no período de 2006 a 2016, a principal delas é a não renovação de vínculo com a universidade (45,5%), seguida das outras formas (29,3%), desistência do curso (21,7%), opção por outro curso na UFG (1,5%), transferência para outra instituição de educação superior (1,3%), esgotamento do prazo para integralizar o curso (0,6%) e falecimento (0,1%).

Gráfico 10 – Evolução das principais formas de exclusão por ano de ingresso – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

É interessante observar que, em se tratando de formas de exclusão, houve uma alteração das principais formas ao longo do tempo. De 2006 até 2014, a maior razão para exclusão da UFG era não renovação de vínculo com a universidade. Em 2015, o principal motivo passou a ser a desistência de curso, e em 2016 outras formas. A segunda razão permaneceu outras formas até 2011. De 2012 a 2014, a segunda maior causa foi a desistência do curso e, em 2015 e 2016, a não renovação de vínculo com a universidade. Por fim, a terceira forma de exclusão mais expressiva foi a desistência do curso de 2006 a 2011; de 2012 a 2015, foram outras formas e, em 2016, a desistência de curso.

Em 2006, a principal forma de exclusão na universidade foi a não renovação de vínculo, o que correspondia a 567 excluídos. Em 2007 e 2008, houve uma ligeira queda nesse número, que minorou para 545 e 558, respectivamente, mas se mantendo muito próximo ao panorama de 2006. Posteriormente, a exclusão por não renovação de vínculo com a UFG aumentou consideravelmente, passando de 580, em 2009, e atingindo o número de 948 em 2012, o que representa um aumento de 69,9% no período. De 2013 a 2016, esse número voltou a decrescer, passando de 931 para 421 em 2016, o que releva um decréscimo de 54,8%.

Já entre as outras formas de exclusão, o que compreende diversos tipos de reprovação (reprovação três vezes na mesma disciplina, reprovação por média e falta no semestre de ingresso, reprovação por média e falta em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos), a variação ao longo desse período foi a maior¹. De 2006 a 2008, a reprovação passou de 288 para 511, um crescimento de 77,3%. Em 2009 e 2010, o valor ficou muito próximo, de 449 e 462, respectivamente, um pequeno aumento de 2,9%. Em 2011, o número baixou para 398, o que consiste em uma diminuição de 13,85% em relação ao período anterior. No ano seguinte, em 2012, o índice voltou a subir, passando para 414, um aumento de 4%. Em 2013 e 2014, houve um período de novo decréscimo, com número de 390 e 329, respectivamente, uma diminuição de 20,4% em relação a 2012. Já em 2015 e 2016, houve a maior taxa de variação, sendo que o número de exclusão por outras formas foi de 568 e 1095, o que consiste em um aumento de 232,8% em relação a 2014.

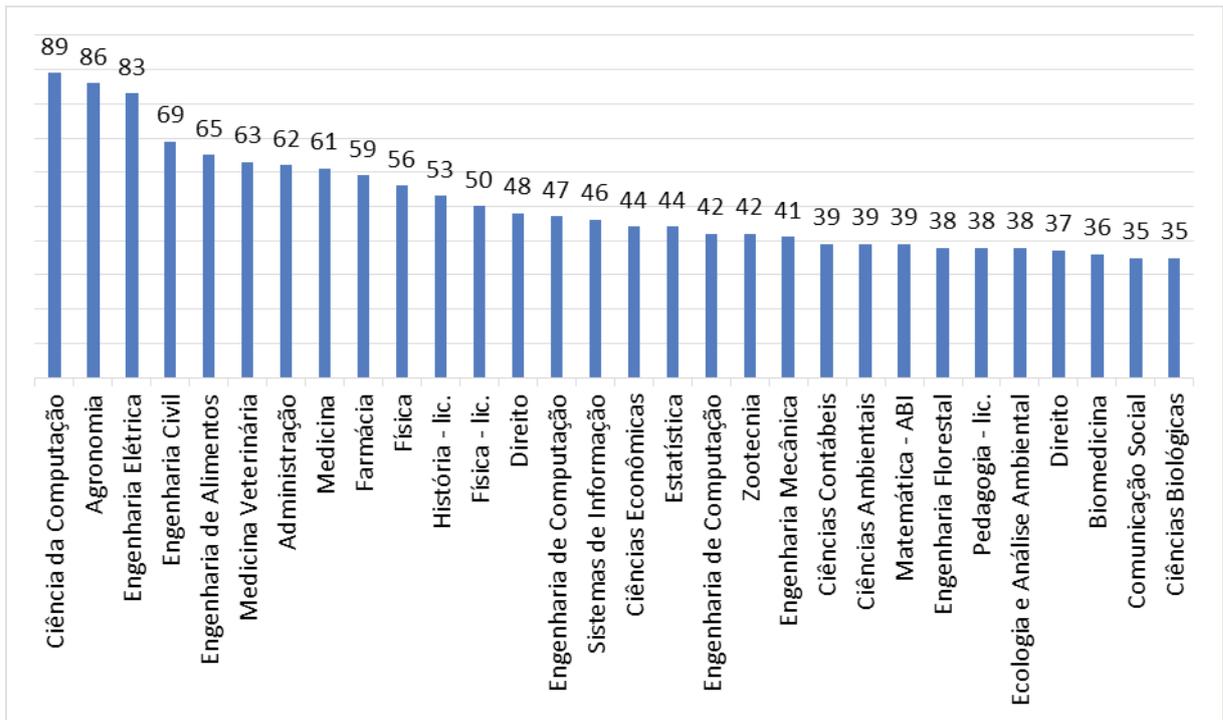
Outra mudança significativa foi na desistência de curso. Em 2006, o número de desistentes era 44. Esse número cresceu até 2015, atingindo 939 alunos, o que consiste em um crescimento de 2.034,1%. Esse número apenas voltou a decrescer em 2016, quanto a exclusão por desistência do curso ocorreu apenas com 358 alunos. Portanto, a maior variação ocorreu de 2015 a 2016, uma queda de 61,9% em um único ano. É importante esclarecer que, na UFG, a desistência do curso se caracteriza pela desistência formal do curso, de modo que o estudante assina formulário disponível pelo Centro de Gestão Acadêmica (CGA). Portanto, a queda no número de desistência de 2015 para 2016 pode se justificar pela diminuição do registro formal do abandono.

Especificamente na Regional Goiânia da UFG, o panorama dos cursos com maior número de desistência, no período de 2008² a 2016, é o seguinte:

¹ É relevante esclarecer que, entre as outras formas de exclusão, estão os diversos tipos de reprovação (reprovação três vezes na mesma disciplina, reprovação por média e falta no semestre de ingresso, reprovação por média e falta em todas as disciplinas por dois semestres consecutivos). Além disso, é importante dizer que desde 2012 não há alunos excluídos por esgotamento do prazo para integralizar o curso na universidade. Isso porque, desde então, ele pode entrar com processo de prorrogação de prazo para integralização curricular, o que é avaliado pela coordenação do curso no qual o aluno está matriculado.

² Optou-se por analisar os desistentes a partir de 2008 por se tratar do período após o Reuni. Isso porque, antes da política de expansão, a configuração na universidade era outra, e muitos cursos tampouco existiam.

Gráfico 11 – Cursos com maior número de desistência – UFG/Regional Goiânia – 2008/2016

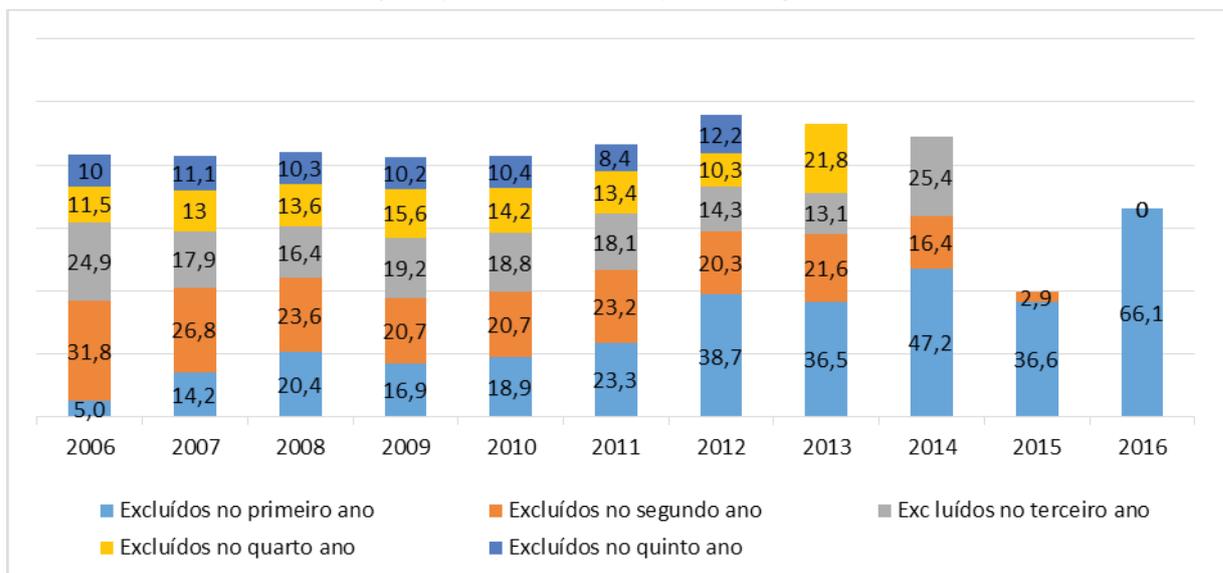


Fonte: UFG (2017).

É importante considerar que, dos 30 cursos com maior número de desistência, relacionados no gráfico acima, no ano de 2016, oito deles estão entre os que possuem maior número de inscritos no Sisu para ingresso na UFG, sendo eles os seguintes cursos: Direito (12.816), Medicina (9.594), Administração (7.095), Medicina Veterinária (5.971), Pedagogia (5.653), Agronomia (4.769), Engenharia Civil (3.503) e Biomedicina (3.076). Diante disso, é necessário questionar: se esses cursos são tão almejados pelos estudantes no momento do ingresso, por que razão são os que possuem maior número de desistência?

Outra questão que merece nota é o período do curso em que os alunos são excluídos da universidade. No gráfico abaixo, evidencia-se o quadro de exclusão até o quinto ano do curso, por se tratar do período mais representativo. Nos anos subsequentes, a exclusão também ocorre, porém, é menos acentuada.

Gráfico 12 – Evolução do percentual de excluídos por ano de ingresso – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

Pelos dados apresentados, pode-se observar que, de 2006 a 2010, o maior percentual de alunos foi excluído no segundo ano do curso universitário. Nesse período, o segundo maior percentual de alunos excluídos foi no terceiro ano do curso, com exceção do ano de 2008, quando o percentual de excluídos no primeiro ano do curso mostrou-se maior, e em 2010, quando o percentual de excluídos no primeiro ano foi superior em 0,1 ponto percentual em comparação com os excluídos do terceiro ano. Em 2011, o percentual de excluídos no primeiro e segundo ano do curso se equiparam, sendo de 23,3% e 23,2%, respectivamente. Já a partir de 2012, houve uma inversão nesse quadro de maior número de excluídos no segundo ano do curso, e a maioria das exclusões passou a ocorrer no primeiro ano do curso. Também merece nota que, nesse período, o percentual de excluídos no primeiro ano aumentou demasiadamente. Enquanto de 2007 a 2001 a média do percentual de excluídos no primeiro semestre foi 18,7%, de 2012 a 2015 essa média foi de 39,7%³.

Essa mudança que ocorreu no período de exclusão dos alunos dos cursos de graduação da UFG relaciona-se com a adesão ao Sisu como mecanismo de acesso à educação superior, o que ocorreu a partir de 2011 na UFG, de forma parcial, e a partir de 2015, como instrumento único. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015, no panorama nacional, 49% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Já no primeiro ano do curso, as instituições de educação superior perdem 29% dos alunos das Ciências da Matemática e Computação, 28% dos alunos da área de Engenharia e 26% da Saúde.

Por assim ser, resta evidente que, com o ingresso pelo Sisu, os estudantes tendem a desistir do curso no primeiro ano. Isso ocorre por razões diversas: pelo fato de o estudante não ter ingressado na sua primeira opção de curso, de modo que, assim que ele consegue vaga no curso almejado, abandona a segunda opção. Também ocorre a evasão pelo fato de ter ingressado em uma instituição localizada distante da sua localidade de origem, ou outros motivos.

Nogueira et al. (2017, p. 07) afirmam que, diferentemente do vestibular tradicional, no Sisu:

[...] o indivíduo já tem uma nota e se candidata a dois cursos (primeira e segunda opção) em relação aos quais ele já sabe com muito mais segurança do que no vestibular, dadas as simulações feitas na etapa inicial do Sisu, suas possibilidades reais de ser aprovado. Essa diminuição do nível de incerteza tende, logicamente, a estimular uma escolha estratégica pelo curso possível. [...] O candidato não precisa, assim, sair do processo com o peso de ter sido simultaneamente reprovado. Ao contrário, o sistema indiretamente o estimula, por meio das simulações iniciais, a ajustar suas preferências originais ao que é objetivamente possível de modo a ser aprovado, mesmo que não no curso ou instituição mais desejados.

Portanto, o Sisu, por favorecer o acesso ao curso possível, em detrimento do desejado, acaba levando à evasão logo no início do curso. Esse problema torna-se mais grave para os cursos menos elitizados, que perdem parcela de seus alunos e que normalmente não recebem números significativos de novos alunos, evadidos de outros cursos (NOGUEIRA et al., 2017), em outras chamadas ou editais para preenchimentos de vagas.

Tendo isso em vista, Bardagi e Hutz (2009, p. 102) entendem que: “[...] uma boa escolha inicial está associada à solução dos problemas durante a graduação e é um aspecto que poderia evitar a evasão.” Nesse sentido, ressalta-se a importância de orientação vocacional, seja para alunos da educação básica, que ainda vão pleitear vagas na educação superior, seja para alunos de graduação que tenham a intenção de mudar de curso. Com essa medida, acredita-se ser possível evitar que os alunos abandonem seus cursos por escolha equivocada. Na percepção de Sousa (2005), o serviço de orientação se justifica pela sua representatividade e caráter preventivo, visto

³ Para calcular essa média, não foram considerados os dados de 2006, tampouco de 2016, por serem bastante destoantes dos demais.

que contribui tanto para a redução da evasão quanto para a diminuição de profissionais insatisfeitos no mercado de trabalho.

Nessa direção, Sousa (2005, p. 14) relata que, na Universidade Católica de Brasília (UCB), a experiência de orientação profissional para alunos de graduação tem como objetivo geral: “[...] favorecer a reavaliação da escolha profissional dos alunos de graduação que se encontrem em dúvida quanto ao curso escolhido”. Essa é uma medida importante, posto que a escolha da profissional, que se consubstancia na definição do curso de graduação, pode ocorrer de forma precipitada, em razão das exigências e preocupações impostas aos alunos, que dificultam uma tomada de decisão consciente e tranquila (SOUSA, 2005).

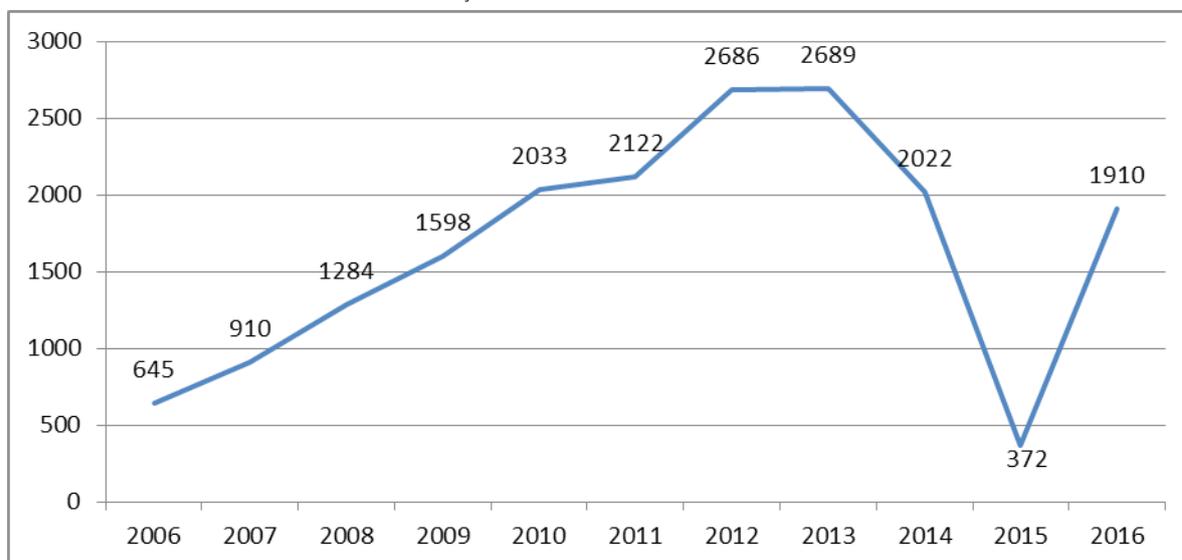
Sendo assim, é de responsabilidade da instituição propiciar condições que favorecem a permanência nos cursos de graduação, bem como promovam conhecimentos que incentivem a ocupação de vagas relacionadas com a habilidade dos alunos, de modo que eles continuem no sistema de educação superior (SILVA FILHO, 2009).

Além da problemática do Sisu, é preciso concordar com Ferreira e Fernandes (2015), que reconhecem que o primeiro ano do curso, que consiste na transição para a educação superior, é uma fase crítica para o estudante, não significando apenas uma transição de ano letivo. No mesmo sentido, Violin (2012) afirma que durante os dois primeiros semestres do curso é que ocorre a adaptação do aluno na universidade; é quando sua identidade é reformulada. Logo, sua permanência está relacionada à capacidade de superação dessa fase e do desenvolvimento de sentimento de pertença à comunidade acadêmica.

No mais, Silva Filho (2009) salienta que as reprovações ocorridas no primeiro ano de graduação podem levar os alunos a abandonarem o curso, pois esse é indicativo de que o estudante enfrenta problemas. Logo, se a instituição não toma uma atitude para identificar e sanar esse problema, a consequência é o abandono da graduação. Portanto, são vários fatores que levam os alunos a abandonarem a graduação no primeiro ano e é preciso que as instituições tenham um olhar atento a esse fenômeno, com vistas a evitar a evasão. “O problema da evasão requer uma posição comprometida da Instituição de Ensino Superior. A atenção a esse problema faz com que a universidade passe a sentir-se responsável pela permanência e pelo engajamento do seu aluno” (VIOLIN, 2012, p. 88).

Além da exclusão, há o trancamento, que se caracteriza como uma exclusão temporária do aluno da universidade.

Gráfico 13 – Evolução do número de trancamentos – UFG – 2006/2016



Fonte: UFG (2017).

Como exposto no gráfico acima, na UFG, em 2006, o número de trancamentos de matrícula anuais foi de 645. Esse número aumentou até chegar a 2.689 em 2013, o que representa um crescimento de 316,9%. A partir de então, esse número começou a diminuir, passando para 2.022 em 2014 e chegando a 372 em 2015, o menor número no período investigado. Entretanto, no ano seguinte, em 2016, esse índice voltou a aumentar, chegando a 1.910 trancamentos.

O trancamento é um problema que merece atenção, haja vista que, em 2015, houve um total de 1.300.410 matrículas trancadas nos cursos de graduação presenciais e a distância nas instituições de educação superior brasileira. Do total, 1.116.953 trancamentos foram na esfera privada (85,9%), e 183.457 na esfera pública (14,1%). O maior número de trancamentos na rede privada se justifica pelas dificuldades que os alunos enfrentam de custear as mensalidades. Nesse caso, o que leva ao trancamento pode estar diretamente relacionado ao fator econômico. Já na esfera pública, as causas que levam ao trancamento, apesar de também poderem estar relacionadas a problemas de carência financeira, envolvem outros fatores, como problemas pessoais (casamento, nascimento de filhos, problema de saúde, falecimento de membro da família e outros), ou relacionados ao emprego (mudança de horário de emprego, dificuldade de conciliar trabalho e estudo e mais).

Polydoro (2010) entende que o trancamento é uma decisão peculiar do estudante sobre o contexto institucional e social em que está inserido. Trata-se de uma opção à evasão definitiva do curso, por representar a manutenção do vínculo com a instituição de educação superior.

Quando o aluno decide pelo trancamento de matrícula, ele o faz de forma a possibilitar o reingresso, o que é possivelmente indicativo de segurança quanto ao retorno, por um lado, ou de falta de elementos para tomar uma decisão definitiva, por outro. O estudante resguarda a possibilidade de refazer sua decisão, diante da ocorrência de mudanças nas oportunidades atuais, nas condições pessoais e financeiras para manter os estudos e na sua própria escolha quanto à graduação (POLYDORO, 2010, p. 137).

A autora ainda ressalta a necessidade de um olhar especial a instituição de ensino para esse estudante em situação de trancamento, para que se possa buscar informações sobre a integração à universidade, bem como sobre as ações voltadas para a superação de dificuldades envolvidas na decisão pelo trancamento. É preciso compreender quais são os fatores que levam à interrupção temporária do curso, o que, para alguns, pode acarretar em evasão definitiva.

A análise do problema é fundamental, posto que, em 2014, enquanto o número de formandos nas instituições de educação superior foi de aproximadamente 1 milhão de pessoas, 1,2 milhões trancaram matrícula. Esses dados incluem alunos de cursos presenciais e a distância, de instituições públicas e privadas. Além disso, de 2011 a 2014, os trancamentos aumentaram 60%, e especificamente na rede federal em 84% (SALDAÑA, 2016).

É preciso considerar que, além dessa interrupção temporária do percurso universitário, em que o indivíduo pode retomar a trajetória acadêmica meses ou anos mais tarde, há a interrupção permanente, que suspende a concretização do curso, e, por isso, é mais problemática (SILVA, 2015).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos 2000, foram desenvolvidos uma série de políticas voltadas para a democratização do acesso à educação superior, e especialmente a partir do Reuni, instituído em 2017, a UFG passou por uma expansão significativa, ampliando as oportunidades educacionais. Porém, a despeito da expansão do número de cursos e vagas, a universidade enfrenta diversos desafios, como: preencher a totalidade de vagas disponibilizadas nos processos seletivos; levar os alunos a concluírem a graduação no período regular, sem ficarem retidos; e minimizar os índices de exclusão, principalmente no primeiro ano do curso.

Este estudo voltou-se para a identificação das taxas de retenção e evasão na UFG. Todavia, entende-se que os indicadores quantitativos não permitem identificar, de fato, quais as causas do atraso e abandono dos cursos; tampouco servem para evitá-los. Sendo assim, tornam-se necessários novos estudos com caráter mais qualitativo, capazes de mapear as razões que levam os alunos a atrasarem ou desistirem dos cursos de graduação, para que seja possível intervir de modo a reduzir essas taxas.

Nesse sentido, é de suma importância identificar os alunos potenciais de retenção e evasão e dar-lhes um suporte. Isso porque a decisão por prolongar o curso ou abandonar os estudos não é simples e imediata, mas decorre de um conjunto de fatores em um processo longo. Portanto, acredita-se que intervenções por parte do corpo docente e administrativo da universidade podem colaborar para reter o aluno. É preciso, pois, identificar os sinais de que o aluno vai se evadir para que se possa atuar de maneira preventiva, evitando o atraso e a interrupção da trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepção dos alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 01 out. 2017.

CASSELL, C.; SYMON, G. *Qualitative methods in organizational research*. London: Sage Publications, 1994.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, F.; FERNANDES, P. Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e as iniciativas para a sua prevenção: o olhar de estudantes. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 45, p. 177-197, 2015.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

LIMA JÚNIOR, P.; SILVEIRA, F. L.; OSTERMANN, F. Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em Física: um exemplo de uma universidade brasileira. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 34, n. 1, 2012.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. Promessas e limites: o Sisu e sua implantação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, abr. 2017.

PEREIRA, A. S. et al. Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 1015-1039, out./dez. 2015.

PEREIRA, A. S. *Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES*. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública)– Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.

POLYDORO, S. A. J. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica universitária: condições de saída e de retorno à instituição*. 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1989.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Relatório produzido pela Comissão Especial Instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no ensino médio. Brasília, DF: MEC; Inep, 2007.

SALDAÑA, P. Mais universitários trancam curso do que concluem a graduação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 mar. 2016. Educação.

SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil – 2015*. São Paulo: Semesp, 2015. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SILVA FILHO, J. P. da. *As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2008 e suas implicações na evasão discente*. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior)– Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, N. H. G. *O abandono no ensino superior: um estudo exploratório*. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia)– Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga-PT, 2015.

SOUSA, E. M. C. *Orientação profissional nos cursos de graduação: contribuições e limites*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica de Brasília, Águas Claras, Brasília-DF, 2005.

UFG. Pró-Reitoria de Graduação. *Dados: 2006-2016*. Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://prograd.ufg.br/p/16540-dados>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

VANZ, S. A. de S. et al. Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 541-568, jul. 2016.

VIOLIN, L. A. B. *Evasão escolar na educação superior*. percepções de discentes. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia)– Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.