

SEÇÃO: ARTIGOS

Permanência na educação superior pública: experiência de Política de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal¹
Zenólia Christina Campos Figueiredo²

RESUMO

A expansão da educação superior pública no Brasil é acompanhada de uma série de desafios, entre eles os ligados à permanência dos estudantes e à conclusão com êxito dos cursos de graduação. Diversos fatores têm sido relacionados à permanência ou à evasão, dentre eles, engajamento acadêmico, participação em atividades extraclasse, rede de amigos, orientação recebida do corpo docente, satisfação com a carreira escolhida, desempenho nas disciplinas e situação socioeconômica. O objetivo deste artigo é apresentar um Programa de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes de graduação iniciado em 2016, numa universidade pública brasileira, e analisar dados de desligamento, desistência, conclusão e continuidade no curso de ingressantes entre 2010 e 2019, acompanhados e não acompanhados pelo referido programa. Os resultados indicam menor evasão e maior continuidade nos cursos entre os estudantes acompanhados, ressaltando a importância da estratégia de acompanhamento acadêmico desenvolvida.

Palavras-chave: Educação superior. Acompanhamento acadêmico. Desempenho acadêmico. Permanência do estudante. Evasão.

Como citar este documento – ABNT

CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Permanência na educação superior pública: experiência de Política de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e024242, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.24242>.

Recebido em: 05/08/2020
Aprovado em: 12/11/2020
Publicado em: 16/03/2021

¹ Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2342-1302>. E-mail: claudia.pedroza@ufes.br

² Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, ES, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9637-4581>. E-mail: zenolia.figueiredo@ufes.br

Permanencia en la educación superior pública: la experiencia de una Política para Supervisar el Desempeño Académico

RESUMEN

La expansión de la educación superior en Brasil es seguida por una serie de desafíos. Hay aquellos relacionados con la permanencia de los estudiantes y la finalización exitosa de carreras profesionales. Varios factores se asocian a la permanencia o abandono de la educación superior, como el compromiso académico, participación en actividades extra-clase, red de amigos, orientación recibida de la universidad, satisfacción con la carrera, desempeño en las disciplinas académicas y circunstancias socioeconómicas. Por eso, el objetivo de este artículo es presentar el Programa de Supervisión del Desempeño Académico para estudiantes de grado. Se inició en 2016, se desarrolló en una universidad pública de Brasil y se analizaron datos sobre la discontinuidad, abandono, conclusión y permanencia de los estudiantes, con y sin apoyo del programa, que ingresaron a la universidad entre 2010 y 2019. Los resultados indican una menor tasa de abandono y mayor continuidad en la realización de carreras, entre los estudiantes que se están supervisando, enfatizando la importancia de la estrategia desarrollada de supervisión académica.

Palabras clave: Educación superior. Supervisión académica. Desempeño académico. Permanencia estudiantil. Abandono.

Permanence in public higher education: the resulting experience of a Policy for Monitoring Students Academic Performance

ABSTRACT

The expansion of public higher education in Brazil is followed by a series of challenges. Among all, there are those related to students permanence and successful conclusion of their undergraduate courses. Several factors have been associated to permanence or evasion from higher education, for example: academic engagement, extra-class activities participation, network of friends, college guidance, satisfaction with the chosen career, performance in academic disciplines and socioeconomic circumstances. Thus, the objective of this article is to present the Academic Performance Monitoring Program for undergraduate students. It has started in 2016, at a public Brazilian university. The objective also includes data analysis about dismissal, dropout, conclusion and permanence of students (who entered college between 2010 and 2019), supported and not supported by the program. The results indicate less dropout and greater continuity in the courses among the students being monitored, emphasizing the importance of the academic monitoring strategy developed.

Keywords: Higher education. Academic monitoring. Academic performance. Student permanence. Dropout.

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira apresenta um cenário bastante complexo e diverso, sobretudo a partir de finais dos anos 1990, com o advento da expansão desordenada de Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas, orquestrada pelo mercado sem a regulação direta do Estado.

Para expor esse panorama, analisando o Censo da Educação Superior 2016, publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) (BRASIL, 2017), dispomos dos seguintes dados: a) o número de matrículas no ensino superior em 2016 ultrapassou a marca de 8 milhões, em 2407 IESs; b) a maioria dessas matrículas foi efetivada nas regiões Sudeste e Nordeste do país; c) do total de matrículas, 12,3% são efetivadas em IESs públicas e 87,7% em IESs privadas; d) houve aumento de 375,2% no número de matrículas entre 2006 e 2016 em cursos de graduação a distância. Um recorte apenas de 2018 mostra, da mesma maneira, que o número de ingressos no ensino superior público no Brasil foi de 580.936, representando 16,9% do total de matrículas, em contrapartida, 83,1% de matrículas foram realizadas na rede privada com e sem fins lucrativos (BRASIL, 2019a).

Por um lado, esse novo cenário de ampliação de oferta de vagas em cursos de graduação favoreceu o acesso³ ao ensino superior, mas, por outro, trouxe implicações e desafios relacionados com o desenvolvimento e com a conclusão dos estudantes nos cursos. Este artigo está circunscrito às condições de permanência dos estudantes e à integralização da formação profissional.

Pretendemos analisar aspectos vinculados às dificuldades de término do curso superior e aos motivos pelos quais ocorrem a retenção e a evasão, bem como apresentar a experiência de acompanhamento acadêmico desenvolvida sob a nossa coordenação em uma instituição pública de ensino superior. Desse modo, o artigo foi organizado em três partes: a primeira, destinada a contextualizar o problema do estudo; a segunda, voltada à apresentação das ideias-chave teórico-metodológicas da experiência vivenciada nos últimos três anos, no âmbito da instituição em que atuamos como docentes e gestoras; a terceira, relacionada com as considerações finais.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: DA SIMPLIFICAÇÃO DO ACESSO À PERMANÊNCIA COMPLEXA NO ENSINO SUPERIOR

Para melhor compreender nossa percepção do acesso e da permanência de estudantes nas universidades públicas brasileiras, é preciso considerar a educação como direito social, em

³ Diferente de democratização do ensino superior, considerando que a oferta de vagas está circunscrita a percentual significativo.

contraposição à ideia de educação como serviço comercial, na qual o Estado assume cada vez menos o seu papel público e cada vez mais o de supervisor do ensino (SILVA, 2012).

As estatísticas sinteticamente apresentadas na introdução indicam que a tendência de mercantilização do ensino superior cresceu ao longo dos anos, oscilando entre a privatização parcial e a total, e articulando três modalidades institucionais: fornecimento público com financiamento privado, fornecimento privado com financiamento público e fornecimento privado com financiamento privado (SILVA, 2012).

Apesar da efetivação dessas políticas de mercantilização da educação a partir de 2003, observa-se ao mesmo tempo um avanço das Instituições Federais de Ensino (Ifes) quanto a ampliação do quantitativo de ofertas de vagas e do sistema de cotas como democratização do acesso, criação de possibilidades de assistência estudantil com intuito de garantir a permanência do estudante e melhorias nas estruturas básicas para o ensino, para a pesquisa e para a extensão.

Nesse contexto de políticas voltadas ao ensino superior público, nota-se, desde então, uma preocupação acentuada com a permanência dos estudantes por parte do governo federal. Esta é quase exclusivamente vinculada ao aspecto financeiro, ora representada pela destinação de bolsas aos estudantes e renúncia fiscal às instituições de ensino superior privadas, ora pela descentralização orçamentária para concessão de bolsas aos estudantes matriculados nas Ifes, via Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (BRASIL, 2010). Dentre os objetivos desse programa, destacam-se: proporcionar condições de acesso e permanência na perspectiva da inclusão social e da democratização do ensino, e; analisar, planejar e promover ações que visem à redução dos índices de evasão e retenção universitária, quando motivadas por fatores socioeconômicos.

Para além das intencionalidades dessas políticas, tanto a democratização do acesso quanto as condições de permanência foram pautadas como prioridades na gestão do ensino (2016-2020) da universidade pública brasileira alvo deste artigo e ambas foram entendidas como conceitos particulares construídos nas relações e ações sociais e institucionais. Não se trata de constructos universais, mas de conceitos que devem ser entendidos tanto no plano do cotidiano institucional quanto por meio de conhecimento específico relacionado com os estudantes ingressantes e com as dificuldades por eles encontradas no decorrer dos cursos. Dentre os entraves comuns à permanência identificados por nós, foram recorrentes os de aprendizagem ou de desempenho acadêmico. Neste caso, é inegável que a retenção tem impedido as garantias de permanência, impactando a evasão.

A retenção e a evasão como obstáculos de permanência

Ainda em 2018, a ponta inversa do acesso, representada pelo número de concluintes no ensino superior (1.264.288, dos quais 20,5% em instituições públicas), contrastou com o número de matrículas (12.036.773 estudantes, dos quais 21,7% na rede pública). Quanto ao total de matrículas em 2018, incluindo instituições públicas e privadas, 10,7% foram trancadas, 18,1% desvinculadas e 0,9% transferidas dentro da mesma instituição (BRASIL, 2019b). Considerando esses três últimos índices como potenciais indicadores de evasão dos cursos superiores, cerca de 30% das matrículas encontravam-se nessa situação de risco em 2018.

A evasão no ensino superior pode ser dividida em três tipos: de curso de graduação, de instituição de ensino e de sistema da educação superior (BRASIL, 1996). A composição dessa situação de potencial evasão do ensino superior é multideterminada e diversos estudos têm apontado variáveis que impactam nesse processo, como: questões pessoais e sociais do graduando, expectativas e exigências acerca do desempenho acadêmico, adaptação ao novo ambiente e à nova complexidade do ensino, que é diferente do contexto escolar progressivo, insatisfação com a escolha profissional, envolvimento com o curso, relacionamento com professores e colegas, desempenho nas disciplinas da graduação (BARDAGI; HUTZ, 2012; JOHNSON; NUSSBAUM, 2012; LEHMAN, 2014; OLIVEIRA *et al.*, 2018; SANTOS; MOGNON; LIMA; CUNHA, 2011).

Esses estudos voltados à compreensão da evasão universitária estão presentes em diversas partes do mundo, mas certamente questões de contextualização histórica, social e econômica da região geográfica em que se situam as instituições precisam ser pautadas como centrais nas análises. Assim, contribuindo para o entendimento mais aprofundado do perfil socioeconômico e cultural dos graduandos das Ifes brasileiras, amplo estudo foi elaborado em 2018 e publicado em 2019, do qual participaram 424.128 graduandos, correspondentes a 35,34% do total de matrículas no primeiro semestre das instituições (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2019).

Dentre as informações levantadas e analisadas, os estudantes identificaram as principais dificuldades que interferem no desempenho acadêmico: falta de disciplina e hábito de estudo (28,4%), dificuldades financeiras (24,7%), carga excessiva de trabalhos estudantis (23,7%), problemas emocionais (23,7%), tempo de deslocamento para a universidade (18,9%), adaptação a novas situações (16%), relacionamento familiar (15,2%), relacionamento social ou interpessoal (13,8%), dificuldade de aprendizagem (13,4%), carga horária excessiva de trabalho (12,6%), relação professor-estudante (12,5%), relações amorosas e/ou conjugais (9,6%), dificuldades de acesso a materiais (8,6%), problemas de

saúde (5,9%), discriminações e preconceitos (4,6%), situação de violência psicológica e/ou assédio moral (3,7%), conflito de valores e/ou conflitos religiosos (3%), maternidade ou paternidade (2,8%), situação de violência física (0,8%) e situação de violência sexual (0,7%).

Na mesma pesquisa, 52,8% dos discentes relataram já haver pensado em abandonar o curso, com maior concentração na faixa de renda familiar mensal per capita de até 1,5 salário mínimo e entre estudantes desocupados em função trabalhista. Entre os cursos de graduação, o percentual é menor em cursos como Medicina, Odontologia e Direito. Os motivos alegados para a cogitação de abandono do curso foram: dificuldades financeiras (32,7%), nível de exigência (29,7%), dificuldade de conciliar trabalho e estudo (23,6%), problemas de saúde física e/ou mental (21,2%), campo profissional (19,6%), dificuldades de relacionamento no curso (19,1%), incompatibilidade com o curso (18,8%), insatisfação com a qualidade do curso (18,4%), problemas familiares (16%) e assédio, bullying, discriminação ou preconceito (4,8%).

UM POSSÍVEL ENFRENTAMENTO DA RETENÇÃO E DA EVASÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA NUMA IFES

Em meio aos desafios lançados ao desempenho acadêmico na vida universitária, é indiscutível a importância de uma proposta institucional de acompanhamento, a fim de colaborar na promoção de condições que viabilizem a conclusão dos cursos de graduação. Assim, buscando contribuir para o atendimento dessa necessidade, apresentaremos nesta seção a descrição do Programa de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico (ADA) dos estudantes de graduação, bem como dados obtidos do Sistema Acadêmico da universidade, aqui discutidos.

O Programa de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico propriamente dito

Com base nas assertivas indicadas na introdução, foi adotada e acompanhada numa universidade pública brasileira uma proposta que objetivava contribuir para o sucesso acadêmico e para a permanência dos estudantes de graduação, em substituição à estratégia anterior da universidade, centrada no desligamento de estudantes que não alcançassem desempenho satisfatório.

O referido Programa de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico, com intervenção durante a realização do curso, iniciou-se no final de 2016, no âmbito de uma gestão de graduação que também desenvolveu outras políticas relacionadas às etapas de escolha, ingresso e acompanhamento dos egressos da Ifes. Assim, o ADA foi desenvolvido visando à conclusão do curso, mas buscando sempre articulação com as demais políticas. Ainda enfatizamos que, considerando a importância de cooperação para o processo de construção

de conhecimento por todos os atores envolvidos, além daquelas voltadas a estudantes, foram desenvolvidas também ações nas esferas da formação docente e de técnicos administrativos, assim como de gestores cujos trabalhos envolviam diretamente a graduação.

Diante disso, o ADA é dividido em duas estratégias: 1) Plano de Acompanhamento de Estudos (PAE), que consiste no desenvolvimento de ações integradas entre a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e os colegiados de curso, com o objetivo de prevenção ao desligamento, à evasão e à retenção dos estudantes; 2) Plano de Integralização Curricular (PIC), referente ao planejamento conjunto entre o estudante e o colegiado de curso das etapas necessárias para integralização curricular. Os estudantes são indicados anualmente para participação em um dos programas, após geração de lista no sistema da universidade. Neste foram criadas interfaces especificamente para o funcionamento do ADA, caso atendam aos seguintes critérios: a) PAE – ritmo de curso menor que o esperado para conclusão no intervalo entre a duração sugerida e a duração máxima,⁴ três reprovações na mesma disciplina e/ou abandono⁵ do curso por um semestre; b) PIC – abandono do curso por dois semestres, descumprimento do planejado no PAE e/ou extrapolação da duração sugerida para conclusão do curso.

Assim, tanto o PAE quanto o PIC são formas de acompanhamento que pretendem identificar e propor estratégias adequadas para as necessidades dos estudantes de graduação, sendo planos sempre construídos em comum acordo entre o estudante e seu colegiado de curso. Estudos do acompanhamento acadêmico mostram que uma série de variáveis relacionadas ao desempenho, já citadas, devem ser consideradas no desenvolvimento de uma ação, priorizando o que for mais relevante de acordo com o contexto em que estão inseridos os discentes, o curso e a própria IES. Bardagi e Hutz (2005) ressaltam ainda que iniciativas gerais das universidades devem ser integradas com iniciativas das unidades de ensino, visando intervenções em dificuldades específicas por área, curso ou grupo de estudantes.

Portanto, são identificadas como variáveis importantes para a permanência dos discentes no curso de graduação: vínculo construído com docentes, orientadores acadêmicos, grupos de estudos, entidades estudantis ou amigos; participação em atividades acadêmicas além das aulas tradicionais; bom desempenho nas disciplinas (SORIA; STUBBLEFIELD, 2015); possibilidades socioeconômicas; grau de integração social na comunidade universitária;

⁴ Duração sugerida do curso refere-se ao tempo ideal indicado no Projeto Pedagógico Curricular para cumprimento das disciplinas e conclusão do curso (ex.: oito semestres), enquanto a duração máxima corresponde ao tempo limite para conclusão do curso, definido nessa universidade como a duração sugerida acrescida de 50% (ex.: para um curso de duração sugerida de oito semestres, a duração máxima será de 12 semestres).

⁵ Abandono é compreendido como não matrícula do estudante no semestre letivo, permanecendo sem vínculo com a universidade ao longo de tal período.

expectativas acadêmicas; organização familiar (HUNT *et al.*, 2012); adaptação à universidade durante o primeiro ano (MATTE; SARTORI; PEREIRA, 2019); orientação de carreira e construção de identidade profissional (BARDAGI; HUTZ, 2005).

A fim de possibilitar propostas para integrar o acompanhamento de estudos componente do ADA, a Prograd incentivou projetos que visassem intervir na retenção, no desligamento e/ou na evasão nos cursos de graduação, assim como pretendessem desencadear um processo de inovação pedagógica, propiciando reflexão crítica sobre o processo ensino-aprendizagem, dentro de dois programas com editais anuais: Programa Institucional de Apoio Acadêmico e Projetos de Ensino. Nesses editais, docentes submetiam propostas a ser concretizadas durante o ano letivo, priorizando-se as que tivessem como público-alvo estudantes em disciplinas com índice de reprovação acima de 50%, que envolvessem diferentes cursos de graduação e/ou que fossem destinadas a pessoas com deficiência.

Considerando-se esses objetivos gerais, o primeiro grupo de projetos desenvolvidos ofertava monitorias em disciplinas básicas de núcleo não profissionalizante, com alto índice de reprovação; o segundo grupo construiu materiais e métodos para produção de conhecimento em disciplinas ou para públicos específicos; o terceiro grupo, por sua vez, buscou construir competências para trabalhos finais dos cursos de graduação; e, por fim, o quarto grupo de projetos promoveu ações de acolhimento e acompanhamento a estudantes ingressantes, assim como colaborou com o desenvolvimento de competências relacionais para a experiência da vida universitária.

A Prograd também incentivou que diferentes ações sob sua responsabilidade pudessem se articular na construção e na manutenção da política de acompanhamento acadêmico – a saber, formação de professores, Programa de Educação Tutorial (PET), registro e controle acadêmico. Essa iniciativa foi possível porque tal objetivo não esteve isolado na ação de um grupo de pessoas, mas se tornou verdadeiramente uma política de orientação do processo desenvolvido para construção do conhecimento dentro da universidade (FIGUEIREDO, 2020).

Dessa maneira, é preciso também mencionar o trabalho conjunto com outros setores da universidade. A política de acompanhamento do desempenho acadêmico desenvolvida na Ifes incluía sempre em seu início uma reunião de orientação e formação com os coordenadores de colegiado de graduação, os responsáveis diretos pelo convite, planejamento e inserção do PAE ou do PIC para o estudante, além do acompanhamento da sua efetivação. Nessas reuniões eram abordados aspectos administrativos e acadêmicos relativos à política, destacando-se sempre a importância do coordenador para a análise mais específica do contexto do curso e da situação de cada estudante. Elas eram agendadas por

centros de ensino e, em muitas delas, também participaram a direção do centro e as equipes da secretaria.

A pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), anteriormente mencionada, mostra que questões socioeconômicas e psicossociais interferem fortemente na conclusão do curso de graduação, o que pode ser percebido quando os estudantes citam as principais dificuldades no desempenho acadêmico e os fatores que os levam a pensar em abandonar o curso (ANDIFES, 2019). Assim, outra orientação importante do ADA era o encaminhamento dos estudantes à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania quando identificada alguma das questões acima. Tal pró-reitoria é responsável, na estrutura organizacional desta universidade, pelo acompanhamento psicossocial dos estudantes de graduação e pela distribuição de auxílios governamentais conforme o Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010).

Em seguida, apresentaremos dados do ADA buscando articulá-los com informações sobre continuidade, conclusão e evasão dos estudantes de graduação.

OS DADOS MAIS SIGNIFICATIVOS GERADOS PELO ADA

A fim de efetivação da análise que se constitui como objetivo deste trabalho, obtivemos uma planilha com informações sobre os ingressantes na universidade em questão, sendo critérios de inclusão neste estudo: a) curso presencial; b) ano de ingresso entre 2010 e 2019 (com intervalo de matrículas de maior número de registros de PAE e PIC); c) forma de ingresso (vestibular, reopção de curso e Sisu). Identificamos 44.298 registros de estudantes de graduação. As variáveis estudadas foram:

1. PAE e/ou PIC (sim ou não) – registro no sistema da universidade de participação do estudante em uma das formas de acompanhamento;
2. Situação acadêmica – informação sobre a situação acadêmica atual do estudante na universidade. Como valores, analisamos: desistência – solicitação voluntária do próprio estudante de desvinculação da IES –; desligamento – cancelamento da IES do vínculo do estudante, sendo considerados no estudo, como motivos: abandono, três reprovações na mesma disciplina, descumprimento de planos de estudo e ultrapassagem do tempo máximo para integralização curricular –; formação – conclusão do curso de graduação –; e atividade – continuidade no curso de graduação. Foram excluídas, pela grande particularidade, situações como desligamento por decisão judicial ou por curso extinto, falecimento, reopção interna de curso e transferência para outra instituição.

Análises possíveis que indicam mudanças culturais e pedagógicas

A caracterização descritiva da amostra de 44.298 registros de estudantes na IES, em relação à variável PAE/PIC e às formas de saída da universidade, será apresentada quanto à universidade em geral e, posteriormente, em relação a cada centro de ensino, nos quais estão organizados os cursos de graduação.

ANO	Participação no PAE/PIC		Não participação no PAE/PIC	
	F	%	F	%
2010	380	8,82	3926	91,18
2011	716	15,80	3816	84,20
2012	1147	27,03	3096	72,97
2013	1803	44,71	2230	55,29
2014	2207	54,01	1879	45,99
2015	1943	49,25	2002	50,75
2016	2137	50,63	2084	49,37
2017	2760	58,86	1929	41,14
2018	2103	40,41	3101	59,59
2019	478	9,49	4561	90,51

Tabela 1 – Frequência e percentual de ingressantes entre 2010 e 2019 com PAE/PIC registrados

Fonte: elaborada pelas autoras, 2020.

Sublinhamos que o ADA, do qual o PAE e o PIC são as estratégias centrais de acompanhamento, foi instituído a partir do final de 2016. Portanto, os estudantes ingressantes em 2010, 2011 e 2012 e inseridos em acompanhamento provavelmente já haviam ultrapassado o prazo máximo para conclusão dos cursos. Observamos ainda que, entre os ingressantes de 2013 a 2018, o percentual de registros de acompanhamento é superior a 40%, e, em alguns anos (2014, 2016 e 2017), superior a 50%. O número de registros relativos aos ingressantes em 2019 é bem pequeno porque, na época do levantamento de dados, eles só haviam concluído o primeiro semestre ou ano nos cursos, sem informações acadêmicas suficientes que identificassem a necessidade de inserção na política de acompanhamento, quando necessário.

Ano de ingresso	PAE/PIC	Desistência		Desligamento		Formado		Ativo	
		F	%	F	%	F	%	F	%
2010	Participação	10	2,63	78	20,53	263	69,21	29	7,63
	Não participação	598	15,56	924	24,04	2321	60,40	0	0
2011	Participação	17	2,38	108	15,13	508	71,15	81	11,34
	Não participação	633	16,93	1046	27,97	2061	55,11	0	0
2012	Participação	29	2,38	85	15,13	779	71,15	250	11,34
	Não participação	462	15,42	994	33,18	1540	51,40	0	0
2013	Participação	51	2,86	115	6,44	1088	60,92	532	29,79
	Não participação	443	20,60	734	34,14	972	45,21	1	1,00
2014	Participação	98	4,52	133	6,14	855	39,46	1081	49,88
	Não participação	343	19,88	592	34,32	780	45,22	10	0,58
2015	Participação	147	7,94	136	7,34	238	12,85	1331	71,87
	Não participação	336	18,63	286	15,85	646	35,81	536	29,71
2016	Participação	227	11,31	52	2,59	23	1,15	1705	84,95
	Não participação	210	10,90	170	8,82	239	12,40	1308	67,88
2017	Participação	364	13,94	12	0,50	2	0,08	2233	85,49
	Não participação	173	9,82	46	2,61	15	0,85	1527	86,71
2018	Participação	213	10,29	1	0,05	12	0,58	1844	89,08
	Não participação	295	10,2	0	0	7	0,24	2590	89,56
2019	Participação	29	6,11	0	0	4	0,84	442	93,05
	Não participação	437	9,64	0	0	2	0,04	4092	90,31
Total	Participação	1185	7,79	721	4,74	3772	24,81	9528	62,66
	Não participação	3930	14,36	4792	17,51	8583	31,36	10064	36,77

Tabela 2 – Frequência e percentual de situação acadêmica de ingressantes entre 2010 e 2019 com e sem participação no acompanhamento por PAE/PIC

Fonte: elaborada pelas autoras, 2020.

A análise das quatro formas de situação acadêmica consideradas neste estudo mostra que o percentual de desistências e desligamentos é, na maior parte dos anos, menor entre os estudantes acompanhados academicamente por meio do PAE e/ou do PIC, exceto desistências em 2016, 2017 e 2018 e desligamentos em 2018 que, entretanto, apresentam percentuais bem próximos ou quase idênticos entre os dois grupos. O percentual de estudantes que concluíram o curso de graduação é maior entre aqueles acompanhados pelo programa na maior parte dos anos de ingresso, excetuando-se os ingressantes entre 2014 e 2017. Em relação ao percentual de estudantes ativos na universidade, apenas os anos de ingresso de 2017 e 2018 não apresentam maiores percentuais para os discentes acompanhados, apesar de os valores serem bem próximos.

Considerando o número total de estudantes, observamos que o número de formados é maior entre os que não têm plano de acompanhamento, entretanto a maior parte dos estudantes que recebem acompanhamento ainda está ativa na universidade, porque ainda

estão cursando a graduação. Assim, enfatizando-se que o ADA foi implementado recentemente (2016), é bem provável que nos próximos anos também o número de formados seja maior entre os estudantes acompanhados.

Adicionalmente a essa caracterização geral dos discentes, apresentaremos também os dados relativos a cada centro de ensino dos quatro campi:⁶ 1) Sede: Artes (CAr) – cursos como Artes Visuais e Design; Ciências Exatas (CCE) – Química, Física, Matemática e Estatística; Ciências Humanas e Naturais (CCHN) – cursos como Filosofia e Psicologia; Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) – cursos como Administração e Direito; Educação (CE) – Pedagogia e Educação do Campo; Educação Física e Desportos (CEFD) – Educação Física; Tecnológico (CT) – cursos como Engenharia Civil e Engenharia Elétrica; 2) Campus 2, na região metropolitana: Ciências da Saúde (CCS) – cursos como Enfermagem e Medicina; 3) Região norte do estado: Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes) – cursos como Agronomia e Engenharia de Petróleo; 4) Região sul do estado: Ciências Agrárias e Engenharias (CCAe) – cursos como Medicina Veterinária e Zootecnia; Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) – cursos como Geologia e Nutrição.

⁶A IES oferece atualmente 103 cursos de graduação e, para não listar todos, na maioria dos centros apenas alguns cursos serão mencionados. Cabe ainda observar que diversos cursos são ofertados nas modalidades bacharelado e licenciatura, como Matemática, Química, Física, Ciências Biológicas, Geografia e Ciências Sociais, entre outros.

Centro de Ensino	PAE/PIC	Desistência		Desligamento		Formado		Ativo	
		F	%	F	%	F	%	F	%
CAr	Participação	61	3,53	228	13,20	624	36,13	814	47,13
	Não participação	187	7,47	324	12,93	678	27,07	1316	52,53
CCAe	Participação	79	11,13	1	0,14	171	24,08	459	64,65
	Não participação	282	17,31	206	12,65	473	29,04	668	41,01
CCE	Participação	147	18,65	9	1,14	117	14,85	515	65,36
	Não participação	356	31,48	325	28,74	264	23,34	186	16,45
CCENS	Participação	136	11,14	22	1,80	199	16,30	864	70,76
	Não participação	558	23,47	617	25,96	426	17,92	776	32,65
CCHN	Participação	122	5,65	97	4,49	553	25,59	1389	64,28
	Não participação	415	10,76	725	18,80	1452	37,66	1264	32,78
CCJE	Participação	144	5,23	149	5,41	819	29,75	1641	59,61
	Não participação	616	11,22	1185	21,59	1766	32,18	1921	35,00
CCS	Participação	70	5,30	59	4,47	356	26,95	836	63,29
	Não participação	209	7,21	204	7,04	1290	44,50	1196	41,26
CE	Participação	17	6,07	21	7,50	81	28,93	161	57,50
	Não participação	52	5,66	59	6,42	422	45,92	386	42,00
CEFD	Participação	16	3,07	61	11,71	182	34,93	262	50,29
	Não participação	79	7,89	133	13,29	394	39,36	395	39,46
Ceunes	Participação	240	10,82	54	2,43	302	13,61	1623	73,14
	Não participação	880	26,68	748	22,68	686	20,80	984	29,84
CT	Participação	153	10,17	20	1,33	368	24,45	964	64,05
	Não participação	296	13,06	266	11,74	732	32,30	972	42,89

Tabela 3 – Frequência e percentual de desistências, desligamentos, formados e de ativos com e sem participação no acompanhamento por PAE/PIC por centro de ensino, em relação ao total de ingressantes entre 2010 e 2019

Fonte: elaborada pelas autoras, 2020.

Ao observarmos o percentual de registros de PAE e PIC, considerando o total de estudantes (% N), percebemos que o CAr e o CCE apresentaram os maiores números. Distante de qualquer comparação simplista, deve-se enfatizar que os motivos de os estudantes terem dificuldades, e, com isso, demandas para acompanhamento, podem ser diferentes entre indivíduos, cursos, centros e campi da universidade. Por isso, é preciso, como destacam Bardagi e Hutz (2005), que ocorra o desenvolvimento integrado de estratégias gerais da IES e específicas por unidade de ensino.

No CAr, grande parte da retenção e da evasão acontece nas disciplinas de trabalho final para conclusão do curso. Assim, um dos projetos do Programa Institucional de Apoio Acadêmico apoiados para acompanhamento acadêmico tinha como objetivo a prática de leitura e escrita em artes visuais, abordando conceitos e metodologias de pesquisa em artes para a construção de produção textual no contexto acadêmico (COSTA; DIAS, 2020). Já o CCE reúne

cursos com índices tradicionalmente altos de evasão – Matemática, Física, Química e Estatística –, o que se deve, em grande parte, a seus conteúdos cognitivos complexos no ensino superior e à percepção de difícil inserção profissional fora do campo da licenciatura. Um estudo sobre evasão no curso de Química, por exemplo, mostra que um dos fatores mencionados pelos estudantes como motivo do abandono é a dificuldade na transição dos conteúdos da área entre os ensinamentos básico e superior (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001). Além disso, o índice de evasão costuma ser maior em cursos de menor prestígio social, com expectativa de carreiras com baixos salários, como as licenciaturas, e dificuldades de obtenção de emprego (ANDIFES, 2019; BARDAGI; HUTZ, 2005).

Ademais, a Tabela 3 mostra que, entre esses estudantes acompanhados academicamente, o percentual de desligamentos é maior no CAR, enquanto o percentual de desistências é maior no CCE. Entretanto, também é maior no CAR o percentual de discentes acompanhados e formados. Já os percentuais de estudantes contemplados pelo ADA e sem evasão são maiores no Ceunes e no CCENS, ambos localizados em campi do interior do Espírito Santo. Essa informação é importante, pois, no interior, além da adaptação ao ensino superior (MATTE; SARTORI; PEREIRA, 2019; SANTOS; MOGNON; LIMA; CUNHA, 2011), a aclimatação à vida em uma nova cidade, muitas vezes distante da família, também pode contribuir para a evasão. Para intervir nessa questão, um dos projetos desenvolvido desde 2016 no Ceunes, por exemplo, refere-se ao acolhimento do estudante ingressante, fornecendo informações sobre o funcionamento da universidade e do curso, bem como sobre a organização da cidade, do transporte público e das repúblicas estudantis, entre outras (BRITO, 2019).

Adicionalmente, em todos os centros de ensino, mais de 75% dos estudantes acompanhados por PAE e/ou PIC não se evadiram de seus cursos, o que é possível perceber somando-se os índices de formados e sem evasão. Evidenciamos, assim, como indicado em outros estudos, a importância de priorização pelas IESs, em seu planejamento, do desenvolvimento de programas institucionais de acompanhamento a fim de intervir na redução dos índices de evasão e insucesso acadêmico, potencializando, por conseguinte, a taxa de conclusão dos cursos superiores (BARDAGI; HUTZ, 2005).

A Tabela 3 ainda mostra que o maior percentual de estudantes não integrantes do ADA está no CE. Além disso, nesse grupo de discentes sem PAE e PIC, o maior percentual de desistências, assim como entre os acompanhados, encontra-se no CCE, centro que também concentra o maior percentual de desligamentos. Salientamos que, entre os estudantes não acompanhados por PAE e PIC, cerca de 50% se evadem (desistem ou são desligados) em três centros: CCE, CCENS e Ceunes. Esse percentual é bem maior, comparativamente à média nacional de 30%, identificada com risco para evasão a partir dos dados do Inep referentes a 2018 (BRASIL, 2019b). Em relação aos cursos de Ciências Exatas presentes nesses três

centros de ensino, outros estudos nacionais também indicam dados alarmantes. Um estudo sobre evasão entre estudantes do curso de Física de outra Ifes apresentou evasão anual média de 55,27% (MOURA; MANDARINO; SILVA, 2020), enquanto outro estudo que analisou dados de evasão e conclusão, em um curso de licenciatura em Matemática de uma terceira Ifes, num intervalo de 30 anos, mostrou percentual de evasão de 80% (BITTAR *et al.*, 2012).

A comparação dos percentuais indicativos de evasão (desistência e desligamento), entre estudantes com e sem acompanhamento acadêmico por PAE e PIC, mostra que o número de desligamentos é maior entre discentes não acompanhados em comparação aos acompanhados em oito centros de ensino (CCAIE, CCE, CCENS, CCHN, CCJE, CCS, Ceunes e CT). Em um centro os percentuais são bem próximos (CAr) e em apenas dois centros de ensino esse percentual é menor entre os estudantes acompanhados (CE e CEFD). Já na análise do percentual de desistência em todos os centros, o índice é maior entre discentes não acompanhados em relação aos acompanhados, excetuando-se o CE. Nota-se, portanto, a contribuição do programa, tanto na permanência nos cursos de graduação quanto em seu aspecto complementar, a saber, na redução da evasão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados do sistema acadêmico da universidade, na análise geral e na maioria dos centros de ensino, permitem perceber que os estudantes em acompanhamento acadêmico têm percentual menor de evasão (desistência e desligamento) e estão em maior número entre os que ainda continuam cursando a graduação. Entretanto, cabe ressaltar que o ADA ainda é bem recente na universidade (três anos) e que, apesar de os dados iniciais serem promissores, é necessária a condução de estudo longitudinal para verificação dos efeitos ao longo dos próximos anos, especialmente em relação à conclusão dos cursos.

Em nossa avaliação, foram fundamentais para garantir a efetividade do programa a articulação da pró-reitoria com os colegiados e o trabalho competente dessas instâncias; o estabelecimento de maior proximidade com estudantes; a proposição e o desenvolvimento pelos docentes de projetos resolutivos de dificuldades específicas identificadas nos cursos; a constituição de equipe com formação pedagógica adequada responsável pelas reuniões de orientações, que recebia sugestões e feedbacks das ações e o compartilhamento da crença na universidade para todas e todos, com ausência ou minimização de expectativas negativas de desempenho de estudantes que ingressaram por meio de ações afirmativas.

Ainda, em relação ao ADA, identificamos a importância de discussão das diferentes estratégias adotadas por centros de ensino ou por cursos, buscando contemplar as particularidades das formações e também a comparação entre dados do ADA e da política

anterior a ele, com acompanhamento por Plano de Estudos, a fim de investigar possíveis diferenças entre as ações.

A análise por centros de ensino demonstra diferenças dentro da mesma universidade, salientando a necessidade de atenção especial aos cursos de Ciências Exatas, que apresentaram grande percentual de evasão. Enfatizamos que essa questão envolve não apenas o ensino superior, mas sua integração com etapas anteriores do ensino e também com a expectativa de carreira, explicitando a necessidade de que ações sejam propostas também para o ingresso na universidade e para o seu egresso.

Em complementação aos diversos estudos sobre evasão, destacamos a possibilidade de pesquisas qualitativas que entrevistem os estudantes de graduação acompanhados que concluíram os cursos, buscando compreender a percepção dos resultados do acompanhamento em suas trajetórias e identificando potencialidades, e não apenas dificuldades, no processo de formação superior. Ainda, destacamos que os futuros estudos podem utilizar a metodologia qualitativa para aprofundamento da compreensão acerca do engajamento dos estudantes na participação no programa, assim como buscar identificar outras variáveis que podem se relacionar aos resultados, como nível socioeconômico, forma de ingresso na universidade, contexto sócio-histórico no ano de ingresso.

Finalmente, esperamos que as considerações ao longo do artigo contribuam com o campo de desafios à permanência, proveniente, em grande parte, da expansão da educação superior no Brasil. Afirmamos, com convicção, que nosso compromisso como integrantes de instituições de ensino públicas, referenciadas científica e socialmente, deve ser estendido à democratização das possibilidades acadêmicas para a conclusão dos cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Andifes. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IFES – 2018*. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BARDAZI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia em Revista*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/18107/13463>. Acesso em: 2 abr. 2020.

BARDAZI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184,

2012. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7870/8034>.

Acesso em: 2 abr. 2020.

BITTAR, Marilena; OLIVEIRA, Adriana Barbosa de; SANTOS, Rafael Monteiro dos; BURIGATO, Sônia Maria Monteiro da Silva. A evasão em um curso de Matemática em 30 anos. *EM TEIA – Revista de Educação Matemática Iberoamericana*, Recife, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2168/1737>. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL. ANDIFES/ABRUEM/SESu-MEC. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Brasília, 1996. Disponível em:

[http://www.andifes.org.br/wp-](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf)

[content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf).

Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

[2010/2010/decreto/d7234.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207234&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.234%2C%20DE%2019,que%20lhe%20confere%20o%20art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207234&text=DECRETO%20N%C2%BA%207.234%2C%20DE%2019,que%20lhe%20confere%20o%20art). Acesso em: 27

mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior no Brasil 2016*: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018*: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2019a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: Inep, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRITO, Ana Beatriz Neves. *Projeto de tutoria entre pares*: apoio, acompanhamento e orientação à vida acadêmica de estudantes do CEUNES/UFES. 2018. Projeto (Programa Institucional de Apoio Acadêmico – PIAA), Pró-reitoria de Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em:

http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/projeto_de_tutoria_entre_pares_apoio_acompanhamento.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.

COSTA, Diego Rayck da; DIAS, Aline Maria. *Escrita em artes*. 2019. Projeto (Programa Institucional de Apoio Acadêmico – PIAA), Pró-reitoria de Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em:

http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/car_-_escrita_em_artes.pdf.

Acesso em: 3 out. 2020.

CUNHA, Aparecida Miranda; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 262-280, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422001000200019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v24n2/4291.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. *Relatório de gestão 2016-2020*. Pró-reitoria de Graduação – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2020. Disponível em:

http://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/relatoriogestao_prograd_final_compressed.pdf. Acesso em: 9 out. 2020.

HUNT, Patricia F.; BOYD, Vivian S.; GAST, Linda K.; MITCHELL, Alice; WILSON, Wendy. Why some students leave college during their senior year. *Journal of College Student Development*, Baltimore, v. 53, n. 5, p. 737-742, 2012. DOI:

<https://doi.org/10.1353/csd.2012.0068>. Disponível em:

<https://muse.jhu.edu/article/486111/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

JOHNSON, Marcus Lee; NUSSBAUM, E. Michael. Achievement Goals and Coping Strategies: identifying the Traditional/Nontraditional Students Who Use Them. *Journal of College Student Development*, Baltimore, v. 53, n. 1, p. 41-54, jan./fev. 2012.

DOI:<https://doi.org/10.1353/csd.2012.0002>. Disponível em:

<https://muse.jhu.edu/article/464978/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

LEHMAN, Yvette Piha. Estudo sobre universitários em crise: evasão e re-escolha profissional. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 45-53, 2014. DOI:

<https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000100005>. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v31n1/a05v31n1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

MATTE, Ana Cristina Fricke; SARTORI, Adriane Teresinha; PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Uma proposta de acolhimento do estudante do ensino superior: o ALCE. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e002554, 2019. DOI:

<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2554>. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2554/9961>. Acesso em: 2 maio 2020.

MOURA, F. A.; MANDARINO, P. H.; SILVA, S. C. P. da. Evasão escolar no ensino superior: análise quantitativa no curso de licenciatura em Física do IFPA Campus Bragança. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 42, e20200044, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0044>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbef/v42/1806-9126-RBEF-42-e20200044.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; HADDAD, Emily Jean; DIAS, Ana Cristina Garcia; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; KOLLER, Sílvia Helena. Closing the Gap: Affirmative Action and College Adjustment in Brazilian Undergraduate Universities. *Journal of College Student Development*, Baltimore, v. 59, n. 3, p. 347-358, maio/jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0031>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/693988/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MOGNON, Jocemara Ferreira; LIMA, Thatiana Helena de; CUNHA, Neide Brito. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 283-290, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a10>. Acesso em: 3 maio 2020.

SILVA, Maria Emília Pereira da. *A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SORIA, Krista M.; STUBBLEFIELD, Robin. Building a Strengths-Based Campus to Support Student Retention. *Journal of College Student Development*, Baltimore, v. 56, n. 6, p. 626-631, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0056>. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/595561/pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

AGRADECIMENTOS

À equipe da Diretoria de Apoio Acadêmico da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Especialmente a Giany Nascimento Terra, pela contribuição nas reflexões sobre o estudo, e ao Coordenador de Gestão da Informação, Alexandre Barcelos Junior, pela colaboração na obtenção e no tratamento inicial dos dados do estudo.

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal

Graduada e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES. Pesquisadora do Laboratório de Estudos sobre o Desenvolvimento Humano (LEDHUM-PPGP-UFES). Atuou como Diretora de Apoio Acadêmico entre 2017-2020.

claudia.pedroza@ufes.br

Zenólia Christina Campos Figueiredo

Licenciada em Educação Física pela UFES, mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pós-Doutorado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Professora titular permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e pesquisadora do Práxis. Atuou como Pró-Reitora de Graduação entre 2016-2020.

zenolia.figueiredo@ufes.br

ERRATA

Nesta versão, atualizada em 12/07/2021, as autoras corrigiram a Tabela 3 (Frequência e percentual de desistências, desligamentos, formados e de ativos com e sem participação no acompanhamento por PAE/PIC por centro de ensino, em relação ao total de ingressantes entre 2010 e 2019) em razão de terem identificado inversão na titulação das linhas (Participação e Não participação) na versão anterior.