

CAPÍTULO 13

EVASÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DA UEPG (2013-2024)



<https://doi.org/10.22533/at.ed.1591125170313>

Data de aceite: 02/12/2025

Yasmin do Prado Moreira

Acadêmica do Curso de Ciências Econômicas UEPG.

Luiz Philippe dos Santos Ramos

Prof. Dr.

Economista pela UFPR, Mestre em Desenvolvimento Econômico pela UFPR e Doutor pela UFRGS. Professor do Departamento de Economia UEPG.

Os resultados indicam influência tanto de fatores externos (qualidade do ensino médio, condição financeira) quanto internos (engajamento, percepção da qualidade institucional).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, Abandono Escolar, Desistência, Permanência Estudantil, Economia.

SCHOOL DROPOUT: A CASE STUDY OF THE ECONOMICS COURSE AT UEPG (2013-2024)

RESUMO: A evasão no ensino superior é uma preocupação crescente, com impactos sociais e econômicos. No curso de Ciências Econômicas da UEPG, a alta taxa de desistência é um desafio, agravado pela iminente Lei Geral das Universidades que regulamenta a permanência estudantil. Este estudo, portanto, objetiva caracterizar o perfil dos alunos que abandonaram o curso entre 2013 e 2024, identificando as razões da evasão a partir de dados coletados diretamente com os evadidos. A análise, por meio de estatística descritiva, revelou que a principal motivação para a evasão é a quebra de expectativas em relação ao aprendizado adquirido. Fatores como o grau de dificuldade do curso e a relação com os professores também foram relevantes.

ABSTRACT: Evading higher education is a growing concern with social and economic impacts. In the Economics course at UEPG, the high dropout rate is a challenge, exacerbated by the imminent General Law of Universities (LGU) that regulates student retention. This study, therefore, aims to characterize the profile of students who abandoned the course between 2013 and 2024, identifying the reasons for evasion from data collected directly from dropouts. The analysis, using descriptive statistics, revealed that the main motivation for evasion is the broken expectations of students regarding the acquired learning, meaning that what is taught does not fully or partially correspond to their expectations

after entering university. Other factors, such as the degree of difficulty of the course and the relationship with professors, were also pointed out as relevant. The results indicate that evasion can be influenced by both external factors, such as the quality of high school education and financial conditions, and internal factors, such as engagement with academic activities and the perception of the institution's quality.

KEYWORDS: Higher Education, School Dropout, Dropout, Student Retention, Economics.

INTRODUÇÃO

A evasão no ensino superior é um desafio no Brasil e no mundo, trazendo impactos negativos para estudantes, instituições e a sociedade. Interromper os estudos limita o desenvolvimento de habilidades, reduz oportunidades de ascensão social e representa desperdício de recursos para as universidades. Em nível nacional, compromete a qualificação da força de trabalho e o desenvolvimento do país.

Este estudo foca em identificar e analisar o perfil dos alunos evadidos no curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no período de 2013 a 2024. A escolha desse curso justifica-se pela baixa taxa de formandos e pela relevância da Lei Geral das Universidades (LGU), Lei nº 20.933 de 17 de dezembro de 2021, que regulamentará as taxas de evasão no ensino superior e pode impactar o curso.

Entender os fatores que levam os alunos a abandonarem o curso de Ciências Econômicas da UEPG é fundamental para criar estratégias de retenção mais eficientes. Ao mapear características e desafios, será possível detectar alunos em risco de abandono e oferecer acompanhamento, contribuindo para a melhoria do ensino e a redução da evasão.

O estudo está organizado em cinco seções: a primeira apresenta uma visão geral do curso de Ciências Econômicas na UEPG; a segunda explora os modelos teóricos de evasão e suas implicações para o capital humano; a terceira descreve os procedimentos metodológicos; a quarta apresenta os resultados e o perfil dos evadidos; e a última discute as relações entre as variáveis e suas implicações para futuras pesquisas e práticas.

HISTÓRICO DO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

O curso de Ciências Econômicas da UEPG, criado oficialmente em 1966 pela Lei Estadual nº 03/66, que estabeleceu a Faculdade de Ciências Econômicas e Administração. Sua criação, em um período de crescimento econômico no Paraná, visava qualificar profissionais para o mercado local e regional em Ponta Grossa. O curso obteve reconhecimento federal em 1971, através do Decreto nº 69.697.

Ao longo de sua história, o curso de Ciências Econômicas da UEPG ofereceu tanto o turno matutino quanto noturno, sendo este último tradicionalmente mais procurado pelos vestibulandos. Um dado ilustrativo dessa preferência histórica é observado em 2013, quando a concorrência no turno noturno foi de 5 concorrentes por vaga, enquanto no

turno matutino a concorrência era apenas 2 por vaga (proporcionalmente aos modelos de entrada). Os dados do último relatório Números UEPG (PROPLAN, 2023) revelam uma mudança interessante no perfil de demanda do curso, onde o turno noturno apresentou uma queda significativa na concorrência, com apenas 2 candidatos por vaga. O turno matutino também sofreu, trazendo apenas 1 candidato por vaga.

RESULTADOS ENADE DENTRO DO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliação trienal do Ministério da Educação (MEC), mede o desempenho dos graduandos em relação aos conteúdos curriculares, competências e habilidades, além da familiaridade com a realidade brasileira e global. Ele é um indicador da qualidade dos cursos de graduação, permitindo identificar fragilidades no ensino-aprendizagem.

O curso de Economia da UEPG demonstrou evolução no ENADE. Em 2015, obteve nota 2 (inferior à média nacional), com 49 concluintes. Já em 2022, alcançou nota 4, com 42 participantes, indicando progresso na qualidade do ensino e aprendizado, conforme padrões do MEC.

ESTUDOS RELACIONADOS A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão no ensino superior é um desafio recorrente em diversas áreas do conhecimento, não se restringindo ao curso de Ciências Econômicas da UEPG. Embora cada curso possua suas particularidades e fatores contextuais específicos, compreender as semelhanças e diferenças entre eles é fundamental para identificar as causas do fenômeno e buscar soluções eficazes.

Estudos corroboram essa variabilidade, como o de Silva (2017), que aponta particularidades do aspecto de evasão em diferentes áreas do conhecimento. A partir da análise de dados, a autora conclui que as taxas de abandono variam conforme o perfil dos cursos e dos próprios alunos. Já um estudo de caso realizado em 2022 por Silva et al., focado na Universidade de São Paulo (USP), identificou uma correlação significativa entre as taxas de evasão e as notas de ingresso, além da concorrência nos cursos. Os dados mostraram que os cursos com menores notas de corte e menos candidatos por vaga tendem a registrar índices de evasão mais altos. Um terceiro estudo realizado por Dias e colaboradores (2010), na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), investigou os motivos que levaram à evasão de alunos do curso de Ciências Contábeis, focando nos ingressantes entre 2004 e 2008. Os dados mostraram que mais de 60% dos alunos que abandonaram o curso enfrentaram dificuldades na escolha da graduação. Entre os fatores externos, o descontentamento com o curso e a profissão foi o mais mencionado, com 41% dos alunos relatando essa razão. A maioria deles (14,3%) decidiu trocar de curso,

seja por não encontrar sua primeira opção na instituição, por buscar nova formação ou pela dificuldade de conciliar os estudos com outras atividades.

CAPITAL HUMANO E A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Capital humano refere-se ao agregado de educação, habilidades e conhecimentos adquiridos por indivíduos, que influenciam positivamente sua capacidade produtiva no mercado de trabalho. O investimento em capital humano é determinante para o aumento da eficiência, produtividade laboral e crescimento econômico sustentável. O termo destaca a analogia entre o valor econômico das habilidades e conhecimentos dos indivíduos e o valor dos recursos físicos, como máquinas e equipamentos. Assim como o capital físico, o investimento em capital humano aumenta a produtividade e gera retornos através do desenvolvimento de habilidades e capacidades.

A importância do capital humano foi solidificada pela Teoria do Nobel de Economia de 1979, com Theodore Schultz e Gary Becker enfatizando o investimento em capital humano para o desenvolvimento e crescimento econômico. Suas obras, como *"Investment in Human Capital"* de Schultz e os estudos de Becker sobre economia do capital humano, destacaram o papel das habilidades, conhecimentos e educação como impulsionadores essenciais do progresso econômico.

Schultz (1971) afirma que a qualificação da população aumenta a produtividade dos trabalhadores e o lucro, impactando positivamente a economia. O aprimoramento, que forma o capital humano, pode ser oriundo de seis pontos: educação formal, capacitações, saúde, experiência, alimentação e ambiente.

A educação formal ocorre em instituições educacionais, seguindo etapas estruturadas: educação infantil, fundamental e superior. As capacitações referem-se a aprimoramentos fora dessas etapas, como minicursos e palestras, geralmente oferecidos pelas empresas. A saúde está diretamente ligada ao aproveitamento da educação formal e das capacitações, pois um indivíduo saudável, física e mentalmente, é mais disposto, engajado e produtivo, absorvendo e aplicando melhor os conhecimentos. A experiência resulta da prática acumulada em determinada área, transformando a educação e capacitações em competências aplicáveis. A alimentação se aproxima do conceito de saúde, onde o consumo de nutrientes é pilar fundamental para o desenvolvimento cognitivo e capacidade de aprendizado. Enquanto o ambiente, abrange relações familiares, culturais e sociais, onde as influências positivas colaboram no desenvolvimento do indivíduo, agregando no capital humano. Assim, melhorar o capital humano de um país exige atenção e investimento em seus catalisadores.

Dados os fatos, a educação torna-se protagonista quando se trata da busca pelo crescimento do capital humano para Schultz. Ao investir em educação, as sociedades

capacitam seus membros a enfrentar os desafios do mercado de trabalho e também promovem a participação ativa do progresso econômico e social.

Gary Becker amplia o conceito de capital humano ao afirmar que ele pode ser provocado pela sociedade (via empresas que estimulam a educação e outros fatores) ou pelo próprio indivíduo. Neste último aspecto, a decisão de estudar é racional, buscando a maximização de benefícios a longo prazo, como satisfação no trabalho ou aumento de renda. Essa escolha implica em um *trade-off* entre recursos financeiros e tempo, por exemplo ao optar em gastar horas do seu dia para a educação formal ao mesmo tempo que renuncia em utilizar as mesmas horas para o lazer. Becker também aponta que, assim como o capital físico, o capital humano é um bem acumulável que gera renda, mas está sujeito à depreciação, necessitando de renovação e reforço contínuos.

Outro economista laureado com o Nobel por suas contribuições ao tema foi Sir Arthur Lewis (1954), que centrou a discussão no desenvolvimento econômico de países em desenvolvimento. Ele apontou que o crescimento dos setores econômicos, especialmente o moderno (indústria), depende não apenas do acúmulo de capital físico, mas também do capital humano. Em seu modelo, destacou a diferença entre os setores rural e industrial: a produtividade do trabalho é maior no setor urbano, o que permite gerar poupança e aumentar a demanda sem atritos trabalhistas. Já no setor rural, há excesso de trabalhadores e a produtividade marginal é quase nula, ou seja, a migração para a indústria não reduz a produção agrícola. Para estimular o avanço industrial, a educação é essencial, pois qualifica a força de trabalho com as habilidades necessárias. Lewis também reconhecia que a educação gera externalidades positivas, como aumento da produtividade, estímulo à inovação e promoção da coesão social.

A educação é um dos principais investimentos para o desenvolvimento de um país. Ao promover a formação de capital humano, a educação impulsiona o crescimento econômico e o progresso social. Embora a iniciativa privada também contribua, o Estado tem papel central ao garantir acesso e qualidade para toda a população. Economistas como Lewis, Schultz e Becker destacaram a importância do capital humano, mas divergiram quanto ao papel estatal na educação. Becker defendia uma atuação estatal limitada, intervindo apenas diante de falhas de mercado, como na oferta de bens públicos e na mitigação de externalidades positivas, por meio de bolsas e benefícios sociais. Schultz via o Estado como catalisador da iniciativa privada, responsável por criar condições para que indivíduos investissem em sua formação. Já Lewis defendia um papel ativo do Estado, especialmente em países em desenvolvimento, sendo este o principal agente para criar bases para o setor moderno, com foco em infraestrutura, educação e saúde. Para ele, além de oferecer educação básica de qualidade, o Estado deveria direcionar investimentos para áreas estratégicas que impulsionem o desenvolvimento nacional.

No Brasil, Celso Furtado entende que o desenvolvimento do capital humano está profundamente ligado ao desenvolvimento econômico e social. Países que investem

de forma consistente em educação tendem a apresentar melhores indicadores de desenvolvimento humano. Para Furtado, o capital humano não apenas impulsiona o crescimento, mas também transforma a sociedade. Uma população qualificada tem mais chances de inovar, absorver tecnologias e aumentar a produtividade. Ele destaca que, embora os retornos da educação sejam de longo prazo, os resultados são amplamente positivos. O desenvolvimento de capital humano se torna fundamental para romper a dependência econômica e tecnológica dos países periféricos em relação aos centrais, permitindo a criação de um setor industrial mais dinâmico e menos vulnerável. Furtado defendia um papel ativo do Estado, considerando que os investimentos em educação devem partir do poder público, superando obstáculos estruturais e abrangendo toda a população, não apenas uma parcela.

A partir do conteúdo apresentado, comprehende-se a educação formal como um catalisador essencial para o desenvolvimento do capital humano, conforme apontam economistas como Gary Becker, Theodore Schultz, William Arthur Lewis e Celso Furtado. Estendendo-se até o ensino superior, ela é uma ferramenta importante para elevar a produtividade, já que indivíduos com maior formação tendem a ser mais eficientes e inovadores. Furtado, por exemplo, destacou os impactos positivos da educação formal não apenas no plano individual, mas também no desenvolvimento econômico e social. No entanto, apesar desses benefícios, o ensino superior no Brasil enfrenta altos índices de evasão, o que indica que muitos não veem a continuidade dos estudos como uma escolha atrativa. Essa evasão representa um entrave ao desenvolvimento do país e reforça a urgência de investigar e enfrentar suas causas.

MODELOS DE EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão escolar, caracterizada pela interrupção dos estudos antes da conclusão do ciclo básico ou superior, é um obstáculo significativo ao desenvolvimento do capital humano. Ao limitar oportunidades de aprendizado, perpetua ciclos de pobreza, reduz a produtividade da força de trabalho e compromete indicadores de saúde e bem-estar social. A evasão no ensino superior é um problema global, com variações entre os países. No Brasil, o índice chega a 57,2% nas redes pública e privada, tanto no presencial quanto no EAD, segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil 2024, do Instituto SEMESP. Esse dado reforça a urgência de compreender suas causas. Diversos autores têm desenvolvido modelos para analisar e explicar o fenômeno. Neste trabalho, foram adotados o Modelo de Atrito do Estudante e o Modelo de Integração do Estudante.

O Modelo de Integração do Estudante, de Vincent Tinto (1973), é uma teoria influente para entender a evasão. Baseia-se na análise de custo-benefício individual e na Teoria do Suicídio de Durkheim, em que o suicídio é usado como metáfora da evasão. A premissa é que quanto maior a integração na sociedade acadêmica, maior a permanência. A falta

dessa integração aumenta a propensão à desistência. Essa integração envolve os vínculos com a comunidade universitária (colegas, professores, funcionários) e o desempenho acadêmico, onde a percepção de capacidade e satisfação favorece a continuidade. Já o custo-benefício refere-se à percepção de que outras alternativas podem trazer melhores retornos para o tempo e esforço investidos. A combinação de baixa integração e avaliação negativa do custo-benefício pode levar à evasão.

O Modelo de Atrito do Estudante, proposto por John P. Bean, foca nos fatores que dificultam a permanência do aluno, ou seja, nos atritos enfrentados ao longo da trajetória acadêmica. Esses atritos, internos ou externos, ao se acumularem, geram sobrecarga e aumentam a chance de evasão. O modelo considera atritos acadêmicos, financeiros, pessoais, sociais e institucionais. No campo acadêmico, entram dificuldades de aprendizagem, falta de habilidade para estudar, má adaptação às metodologias, e sobrecarga de atividades. No aspecto financeiro, a escassez de recursos pode levar ao abandono por necessidade de trabalhar ou por não conseguir arcar com custos como materiais, moradia e alimentação. No pessoal, destacam-se problemas de saúde e conflitos familiares. No social, a dificuldade de adaptação à vida universitária, relacionada à integração, como aponta Tinto. Já os atritos institucionais envolvem burocracias e falhas de comunicação, gerando frustração, desmotivação e barreiras à permanência.

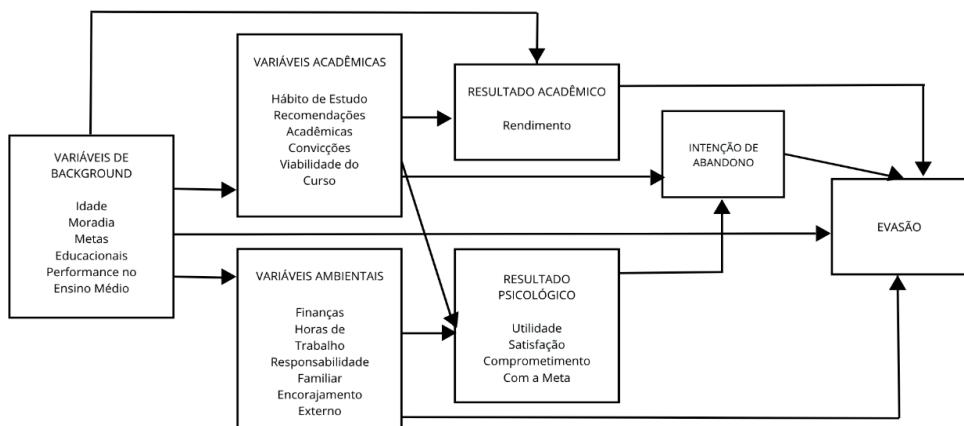


Figura 1 – Modelo de Atrito do Estudante Não-Tradicional

Fonte: Adaptado pelo autor de: Bean, 1980.

Em suma, as teorias de Bean e Tinto, embora distintas, se complementam ao oferecer uma visão ampla dos fatores que influenciam a evasão no ensino superior, considerando obstáculos pessoais e institucionais. Outros autores, como Patricia Cross (1993), George Kuh (2008) e Ronald Barnett (1997), também contribuíram para esse entendimento, destacando a importância dos fatores institucionais, do engajamento acadêmico e da adaptação das universidades a uma realidade complexa. Fatores socioeconômicos,

culturais e históricos também são determinantes. A forma como o estudante lida com esses desafios, aliada às condições oferecidas pela instituição, pode aumentar ou reduzir o risco de evasão, compondo um cenário multifatorial que exige atenção no contexto brasileiro.

LEI GERAL DAS UNIVERSIDADES

No fim de 2021, a Assembleia Legislativa do Paraná aprovou o projeto de lei 728/2021, do Poder Executivo, que criou a Lei Geral das Universidades (LGU). A proposta, a ser implementada no estado do Paraná, visa inserir alguns indicadores de qualidade para os cursos de graduação, sendo a taxa de evasão um desses indicadores. Caso as taxas de evasão sejam muito elevadas, o curso pode ser reavaliado ou até mesmo excluído, conforme o artigo 58:

Art. 58. As Universidades Públicas Estaduais com cursos de graduação que registrem, por três anos consecutivos, um número total de alunos matriculados menor do que 50% (cinquenta por cento) do total de vagas, ficam obrigadas a apresentar à SETI um plano de recuperação de matrículas para os três anos subsequentes, sob pena de perder a autorização de funcionamento dos referidos cursos. § 1º Caso o plano de recuperação, ao final do terceiro ano, não recoloque o nível de matriculados acima do patamar mínimo estabelecido no caput, a SETI instaurará processo de reavaliação da autorização de funcionamento do curso.

ALGU causou alvoroço no meio acadêmico e na comunidade, pois a condição proposta para a manutenção dos cursos implicaria na extinção de diversos cursos oferecidos pelas universidades públicas estaduais. Entre os cursos que podem estar em risco está o de Ciências Econômicas da UEPG, objeto desta pesquisa. Em 2024, o curso contava com 235 alunos matriculados, de um total de 320 vagas, representando 73% de ocupação.

RESULTADOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para investigar os motivos da evasão dos ex-alunos do curso de Economia da UEPG, foi realizada uma pesquisa utilizando um formulário online composto por 35 perguntas, sendo 34 de múltipla escolha e uma aberta. A elaboração do questionário foi inspirada no Modelo de Atrito do Estudante de John Bean. O instrumento de coleta de dados foi enviado por e-mail e outros meios de comunicação online para aproximadamente 350 ex-alunos, resultando em 54 respostas. A pesquisa ocorreu entre julho e outubro de 2024.

A pesquisa utilizou um questionário estruturado em quatro etapas para investigar as razões da evasão no curso de Ciências Econômicas da UEPG. As três primeiras etapas abordaram o perfil dos ex-alunos e variáveis ambientais e acadêmicas relacionadas à desistência. A última etapa, de caráter exploratório, analisou a situação dos ex-alunos após a evasão. Além de questões fechadas, houve uma pergunta aberta para relatos livres. A

coleta foi anônima, com ex-alunos entre 2013 e 2024, considerando tanto evasões formais quanto abandonos informais.

Embora a pesquisa tenha sido enviada para aproximadamente 350 ex-alunos, o retorno foi de apenas 54 respostas, o que representa uma taxa de participação baixa. Vários fatores podem ter contribuído para a baixa adesão, como endereços de e-mail desatualizados, desinteresse ou perda de vínculo com a instituição após a evasão, e ainda falta de motivação para participar da pesquisa. Esse resultado sugere que a maioria dos ex-alunos parece não manter uma conexão significativa com a universidade depois de abandonar o curso.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Renda familiar é a soma dos ganhos de todos os membros de uma família em um determinado período, normalmente mensal. Esse indicador reflete a condição econômica do lar e influencia aspectos fundamentais da vida, como o acesso à educação, saúde e outros recursos importantes. No gráfico 1 é apresentado informações de renda familiar dos evadidos no momento da desistência.

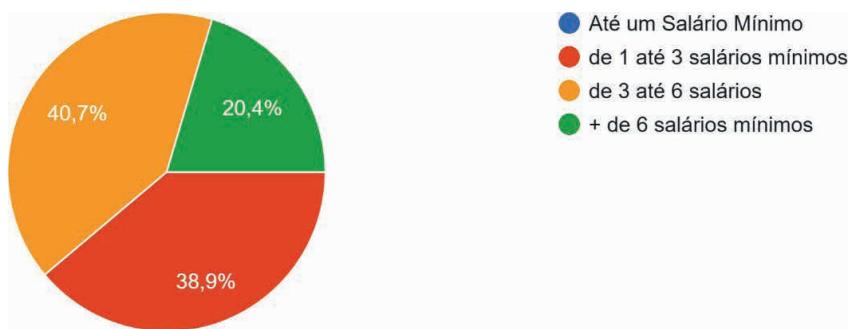


Gráfico 1 – Qual a renda familiar (soma dos residentes da moradia) no momento em que estava cursando Ciências Econômicas na UEPG:

Fonte: O autor (2024).

Ao analisar os dados de abandono, observa-se que 40,7% dos estudantes evadidos provinham de famílias com renda entre 3 e 6 salários mínimos (classe média). Em seguida, 38,9% pertenciam a lares com renda entre 1 e 3 salários mínimos (classe média baixa), e 20,4% eram de famílias com renda superior a 6 salários mínimos (classe média alta).

O ingresso no curso de Ciências Econômicas da UEPG ocorre por diversas modalidades. Entre elas, o Processo Seletivo Seriado (PSS), que avalia o desempenho ao longo do ensino médio, e o Vestibular, que oferece vagas de ampla concorrência (universais) e por cotas. Além dessas formas, há vagas remanescentes para graduados e por transferência de outras universidades.



Gráfico 2 – Qual foi o seu modelo de entrada?

Fonte: O autor (2024).

O gráfico 2 refere-se às formas de entrada dos estudantes na instituição. A maioria, 55,6%, ingressou pelo vestibular universal. Outros 27,8% entraram pelo vestibular para cotistas, enquanto 9,3% conseguiram a vaga por meio de processos para vagas remanescentes. Já 7,4% dos alunos ingressaram pelo Processo Seletivo Seriado (PSS). Não houve estudantes que entraram por transferência de outras universidades.

Os evadidos foram também questionados se Ciências Econômicas foi o primeiro curso frequentado. No gráfico 3 é possível visualizar os resultados.

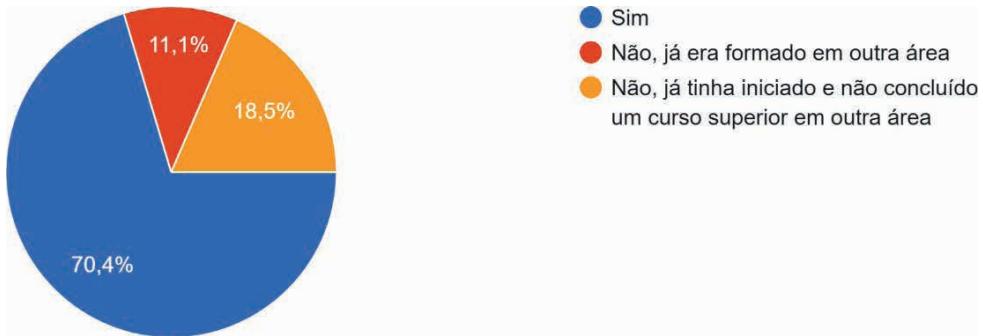


Gráfico 3 – Ciências Econômicas foi seu primeiro curso superior?

Fonte: O autor (2024).

A maior parte dos ex-estudantes de Ciências Econômicas que responderam ao questionário, cerca de 70,4%, escolheu o curso como primeira opção, o que reflete um forte interesse pela área. No entanto, 11,1% dos alunos já tinham formação em outra área e decidiram mudar de carreira, buscando novas oportunidades. Além disso, 18,5% dos estudantes começaram outros cursos anteriormente, mas acabaram desistindo para tentar o caminho da Economia.

O curso de Ciências Econômicas está localizado no campus central da UEPG, em Ponta Grossa, bairro Centro. Apesar de ser considerado de fácil acesso, especialmente para

moradores da cidade e das áreas circunvizinhas, foi realizado um questionamento aos estudantes sobre o tempo que levam para chegar à universidade.

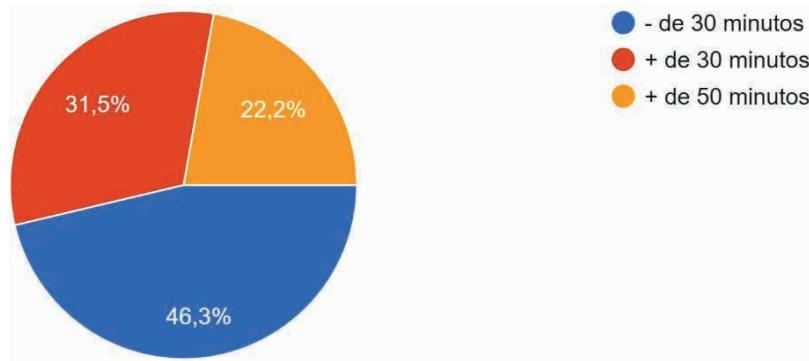


Gráfico 4 - Durante o período do curso, quanto tempo demorava em transporte para chegar até a UEPG?

Fonte: O autor (2024).

Ao analisar o tempo de deslocamento dos estudantes que abandonaram o curso no gráfico 4, verifica-se que 46,3% levavam menos de 30 minutos para chegar à universidade , 31,5% gastavam entre 30 e 50 minutos no trajeto , e 22,2% demoravam mais de 50 minutos. Esses dados indicam que uma parte significativa dos alunos enfrentava um deslocamento mais longo, o que pode ter sido um fator limitador para a permanência nos estudos. O tempo de transporte, nesse contexto, apresenta ter influenciado a decisão de muitos em desistir do curso.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) oferece aos seus alunos um importante benefício: o Restaurante Universitário (R.U.), que serve tanto almoço quanto jantar a preços acessíveis. Para compreender melhor a utilização desse recurso, foi realizada uma pesquisa com os alunos que evadiram do curso, questionando-os sobre a frequência com que utilizavam o restaurante.

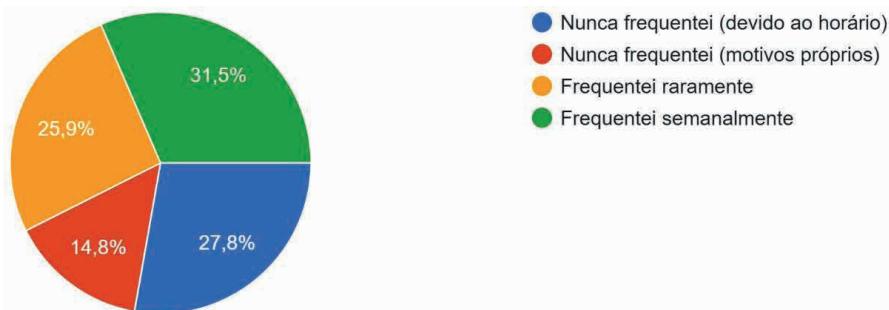


Gráfico 5 - Enquanto estudante da UEPG, sobre o R.U. (Restaurante Universitário) qual a sua relação?

Fonte: O autor (2024).

O gráfico 5 revela uma diversidade de hábitos em relação ao uso do Restaurante Universitário. Para 31,5% dos entrevistados, o R.U. fazia parte da rotina semanal. Outros 25,9% relataram que frequentavam o restaurante de maneira mais esporádica. Um fator que afetou a frequência foi o horário de funcionamento, com 27,8% dos ex-alunos apontando que a incompatibilidade com seus horários foi um obstáculo. Além disso, 14,8% optaram por não utilizar o R.U. devido a motivos pessoais.

O curso de Ciências Econômicas tem uma duração regular de quatro anos. Buscando entender em que momento se dá o maior percentual de evasão entre estudantes, foi questionado aos entrevistados em qual ano do curso estavam no momento da desistência.

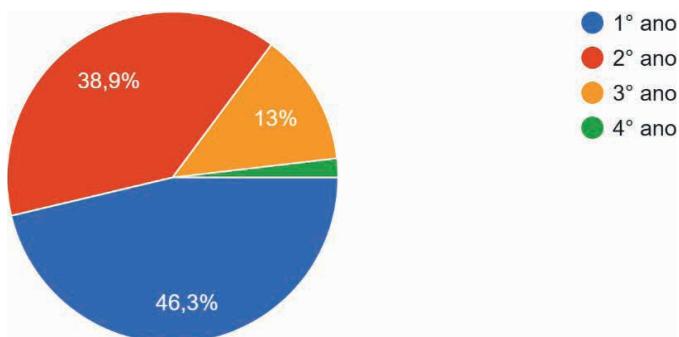


Gráfico 6 – Em que ano do curso você estava quando desistiu da graduação?

Fonte: O autor (2024).

Os dados do gráfico 6 mostram que a maior parte das desistências acontece logo no início. Dentro dos participantes da pesquisa, cerca de 46,3% dos alunos deixaram o curso no primeiro ano e 38,9% no segundo ano. Esse número cai para 13% no terceiro ano e apenas 1,9% no quarto. Embora a evasão diminua conforme o aluno avança, fica claro que os maiores desafios para a permanência ocorrem nos dois primeiros anos da graduação.

Para entender melhor as causas da evasão no curso de Ciências Econômicas, foi solicitado aos alunos que identificassem um motivo principal que os levou a desistir da graduação.



Gráfico 7 - Se necessário selecionar a causa principal da sua desistência do curso, qual melhor se encaixaria?

Fonte: O autor (2024).

Os ex-alunos que desistiram do curso indicaram diferentes motivos para essa decisão. O gráfico 7 aponta como principal motivo a “quebra de expectativas quanto ao aprendizado adquirido dentro do curso”, escolhido por 25,9% dos respondentes. Em seguida, 22,2% apontaram o “grau de dificuldade do curso” como a razão da desistência. Além disso, 18,5% afirmaram que a “sem perspectiva de futuro na profissão” influenciou a decisão de abandonar o curso. Outros fatores também foram mencionados, mas com menor frequência, como “dificuldade com professores” 7,4%, “pandemia da Covid-19” 7,4%, “horário das aulas” 7,4%, “falta de condições financeiras” 5,6% e “oportunidade de trabalho nos horários de aula” 5,6%.

Os evadidos foram também questionados sobre as demais causas da desistência do curso, com a possibilidade de selecionar mais de uma opção. No gráfico 8 é apresentado os resultados.

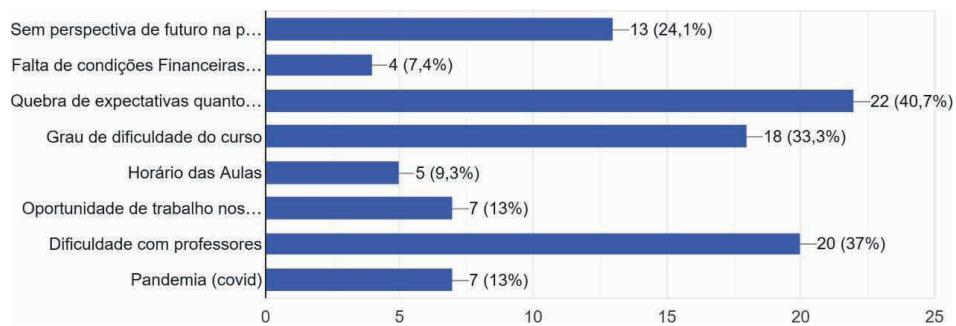


Gráfico 8 - Se necessário selecionar as demais causas da sua desistência do curso, qual melhor se encaixaria?

Fonte: O autor (2024).

Os dados mostram que 40,7% participantes apontaram a “quebra de expectativas quanto ao aprendizado” e outros 37% mencionaram “dificuldade com professores”. Além disso, 33,3% ex-alunos indicaram o “grau de dificuldade do curso” como motivo, enquanto 24,1% destacaram a falta de perspectiva de futuro na profissão. As demais causas mencionadas foram: “pandemia da Covid-19” e “oportunidade de trabalho nos horários de aula”, ambas com 13% das respostas; o “horário das aulas”, escolhido por 9,3% ex-alunos; e a “falta de condições financeiras para seguir com o curso”, selecionada por 7,4% dos estudantes.

A pesquisa também buscou compreender o nível de motivação e engajamento dos ex- alunos que abandonaram o curso. Quando questionados sobre esse aspecto, 50% afirmaram estar ocasionalmente motivados e engajados durante o período em que frequentavam o curso, enquanto 40,7% relataram sentir-se raramente motivados e engajados, como mostra o gráfico

9. Apenas 7,4% dos respondentes indicaram estar frequentemente motivados e engajados, e uma parcela mínima de 1,9% afirmou sentir-se sempre motivada e engajada. Evidenciando um engajamento baixo entre aqueles que desistiram do curso.

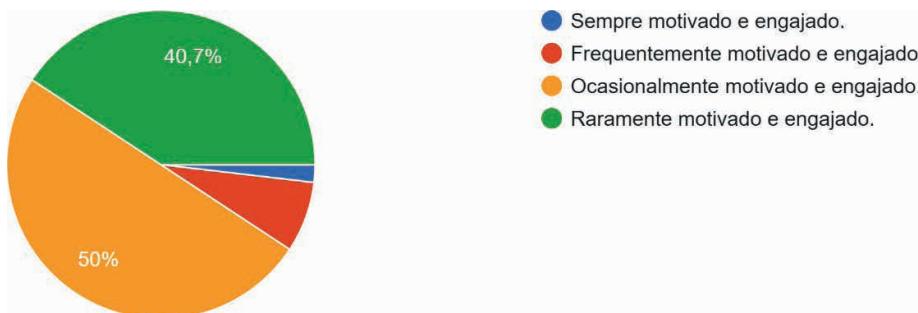


Gráfico 9 – Em relação à sua experiência de ensino-aprendizagem no curso, você se sentiu motivado e engajado?

Fonte: O autor (2024).

Também foram feitas perguntas sobre os sentimentos dos ex-alunos após saírem do curso. Em resposta à questão sobre arrependimento, 64,8% afirmaram que não sentiram arrependimento em relação à sua decisão, enquanto 35,2% confessaram que se sentem arrependidos, como mostra o gráfico 10.

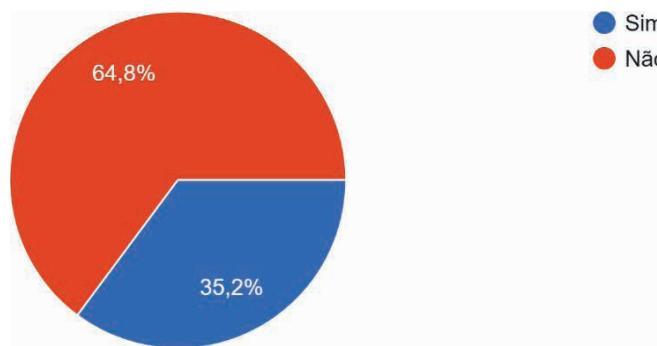


Gráfico 10 – Após a sua evasão do curso, você obteve sentimentos de arrependimento?

Fonte: O autor (2024).

Quando questionados sobre a escolha de um novo curso após a evasão do curso de Ciências Econômicas da UEPG, o gráfico 12 mostra que 50% dos desistentes se direcionaram para outras áreas. Além disso, 25,9% optaram por não fazer nenhum outro curso. Entre aqueles que decidiram continuar seus estudos, 7,4% iniciaram o curso de Administração em outras universidades, enquanto 3,7% escolheram a mesma graduação na própria UEPG. No campo de Ciências Contábeis, 5,6% começaram o curso em instituições diferentes e 3,7% se matricularam na UEPG. Por último, 3,7% dos alunos decidiram

continuar a graduação em Ciências Econômicas na modalidade EAD por meio de outras universidades.

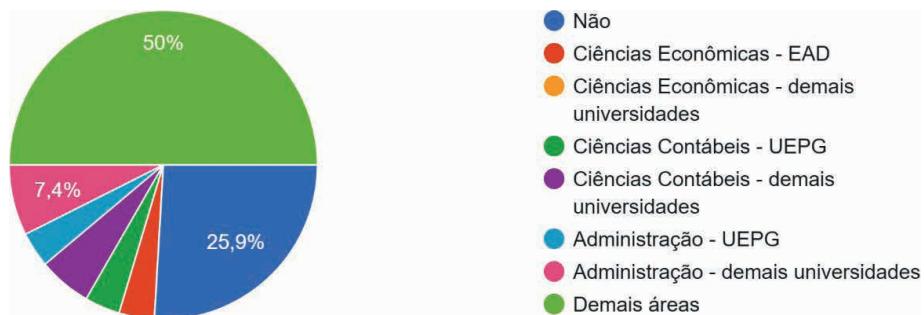


Gráfico 11 – Após a sua evasão do curso, você optou pela entrada em outro curso? Qual?

Fonte: O autor (2024).

RESPOSTAS ABERTAS

Em resposta à pergunta aberta do questionário, 23 ex-alunos da UEPG relataram os motivos da evasão. A principal razão foi a dificuldade de conciliar estudos e trabalho. Muitos mencionaram novos empregos ou conflitos de horário. Um dos participantes escreveu: “A desistência ocorreu devido à grande demanda exigida em outras áreas da vida, principalmente profissional.” Outro citou problemas de transporte: “Desisti porque os horários das vans de Irati não batiam com meu trabalho. Saíam às 16:20h, e eu saía às 17h.”

O segundo motivo mais citado foi a baixa autoestima acadêmica. Vários ex-alunos relataram dificuldades em acompanhar as disciplinas, especialmente após o ensino remoto. Um deles destacou: “O ensino online prejudicou minha base acadêmica, o que gerou frustração.”

Outro mencionou o impacto da transição escolar: “O choque entre os níveis de ensino foi grande, e o nivelamento nem sempre é eficaz”.

Além disso, muitos apontaram desmotivação desde o início do curso. A disciplina de Métodos Quantitativos foi frequentemente citada como uma barreira. Houve também críticas à falta de conexão prática dos conteúdos com a realidade, o que dificultava o engajamento dos alunos.

Outro fator citado foi a qualidade do ensino e a atuação de alguns professores. Muitos relataram dificuldades para acompanhar as disciplinas devido à falta de dedicação de certos docentes. Queixas incluíram o abandono de conteúdos relevantes em favor de seminários e a ausência frequente em sala. Também foi mencionada a falta de empatia em situações adversas vividas pelos alunos. Um ex-aluno relatou: “Na primeira aula, me

apresentei e o professor respondeu: ‘cuidado, pois você já está praticamente reprovado’. Assim, não há motivação que resista.” Para os participantes, a ausência de apoio foi decisiva na evasão.

O anonimato proporcionado pelo questionário permitiu que os ex-alunos compartilhassem experiências difíceis de expor publicamente, como casos de assédio moral. Visto a oportunidade, um dos relatos cita um caso, que após o atraso para chegar em determinada aula, a aluna foi recepcionada com a fala: “*A aluna, por exemplo, poderia ter sido estuprada no caminho até a universidade, por isso se atrasou.*” Ela relata que a lembrança ainda a abala emocionalmente. Segundo seu depoimento, outras alunas também enfrentavam situações semelhantes. Casos de assédio moral e sexual não apenas contribuem para a evasão, como afetam a saúde mental dos estudantes e prejudicam a reputação da instituição.

RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS ENCONTRADAS – GRUPO DE ANÁLISE: COTISTAS

Dentro da UEPG, há ações afirmativas que buscam reconhecer o direito ao acesso à educação superior, dentre elas, as cotas. Essas são vagas destinadas a candidatos que tenham cursado todo o ensino fundamental e médio em instituição pública e para aqueles que se autodeclarem negros e negras. Na tabela 1, encontram-se os dados analisados do grupo de evadidos que ingressou na UEPG através do sistema de cotas.

Característica	Frequência	%
Escolha do curso		
Economia sendo o primeiro curso superior	13	86,7
Já iniciou outro curso superior mas não finalizou	2	13,3
Participação de atividades complementares		
Atlética	1	6,67
Principal causa da desistência		
Quebra de expectativas quanto ao aprendizado adquirido	5	33,3
Grau de dificuldade do curso	4	26,7
Horário das aulas	2	13,3
Pandemia (COVID)	2	13,3
Falta de condições financeiras/oportunidade de trabalho	1	6,7
Sem perspectiva de futuro na profissão	1	6,7
Demais situações que levaram à desistência		
Dificuldade com professores	9	60
Grau de dificuldade do curso	8	53,3
Quebra de expectativas quanto ao aprendizado adquirido	8	53,5
Falta de condições financeiras/oportunidade de trabalho	7	46,7
Situação após a desistência		
Não frequenta outro curso/universidade	2	13,3

Tabela 1 – Perfil e Motivos de Evasão dos Alunos que Ingressaram no Curso de Ciências Econômicas UEPG via Cotas (n=15)

Fonte: O autor (2024).

A análise dos dados de 15 alunos cotistas revelou motivos recorrentes para a evasão no curso de Economia. A maioria (86,7%) escolheu Economia como primeira opção de graduação, indicando uma preferência inicial pela área. No entanto, 33,3% apontaram a quebra de expectativas quanto ao conteúdo ou à forma como ele era apresentado como principal razão para desistência.

A dificuldade do curso também foi um fator relevante, citada por 53,5% dos participantes. Muitos relataram problemas na transição do ensino médio para o superior, agravados pela ausência ou falhas em ações de nivelamento. Além disso, 60% mencionaram insatisfação com os professores, tanto pela condução das aulas quanto pela relação com os alunos.

Outro dado relevante é a baixa participação em atividades complementares: apenas um aluno (6,67%) declarou ter frequentado projetos ou ações extracurriculares, o que pode ter enfraquecido seu vínculo com a universidade.

Apesar da evasão, a maioria dos alunos seguiu buscando formação superior, com apenas 13,3% afirmando não ter ingressado em outro curso, o que mostra que o desejo de concluir a graduação ainda persiste.

RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS ENCONTRADAS – GRUPO DE ANÁLISE: OUTROS MODELOS DE ENTRADA

Este estudo também analisa alunos que ingressaram por outras formas além das cotas, como vestibular universal, PSS, vagas remanescentes e transferência. O vestibular universal inclui candidatos com ensino superior prévio ou oriundos de escolas particulares. Além dos alunos que passaram pelo Processo Seletivo Seriado (PSS), onde a classificação é baseada na soma das notas obtidas ao longo de três provas realizadas durante o ensino médio. Estão incluídos também os estudantes que entraram por vagas remanescentes, destinadas a pessoas que já possuem graduação e querem fazer um novo curso, juntamente com aqueles que vieram por transferência de outras instituições. Vale destacar que, entre os alunos evadidos analisados neste estudo, não foram encontrados casos de transferência de outras universidades.

Característica	Frequência	%
Escolha do primeiro curso		
Economia sendo o primeiro curso superior	25	64.1
Já iniciou outro curso	8	20.5
Já formado em outra área	6	15.4
Atividades extracurriculares		
Estágio na UEPG	3	7.7
Atletica	2	5.1
Principal causa da desistência		
Sem perspectiva de futuro na profissão	9	23.1
Quebra de expectativas quanto ao aprendizado adquirido	9	23.1
Grau de dificuldade do curso	8	20.5
Dificuldades com professores	4	10.3
Oportunidade de trabalho	3	7.7
Horário das aulas	2	5.1
Pandemia (COVID)	2	5.1
Falta de condições financeiras/oportunidade de trabalho	2	5.1
Demais motivos		
Grau de dificuldade do curso	12	30.8
Dificuldade com professores	12	30.8
Quebra de expectativas quanto ao aprendizado adquirido	9	23.1
Falta de condições financeiras/oportunidade de trabalho	2	5.1
Situação após a evasão		
Não frequenta outro curso	11	28.2

Tabela 2 - Perfil e Motivos de Evasão dos Alunos que Ingressaram no Curso de Ciências Econômicas UEPG por Outros Meios (n=39)

Fonte: O autor (2024).

Assim como os cotistas, a maioria dos alunos não cotistas também escolheu o curso de Economia como primeira opção, totalizando 64,1%. Além disso, 20,5% já haviam iniciado outro curso superior anteriormente, mas não o concluíram.

A participação em atividades extracurriculares foi baixa: apenas 7,7% realizaram estágios na UEPG e 5,1% participaram de atléticas.

Entre os principais motivos de evasão, destaca-se a quebra de expectativas em relação ao curso, apontada por 23,1% dos alunos como razão principal, e também por outros 23,1% como motivo adicional. Isso sugere que o conteúdo, a metodologia ou os resultados esperados não corresponderam ao que imaginavam ao ingressar.

Outro fator relevante foi a falta de perspectiva profissional, citada por 23,1% como principal motivo de desistência, indicando insegurança quanto ao mercado de trabalho e às

oportunidades futuras. Além disso, 30,8% mencionaram a dificuldade do curso como motivo adicional, assim como problemas com professores, também citados por 30,8%.

Por fim, 28,2% dos alunos que abandonaram o curso não ingressaram em outra graduação.

A comparação entre cotistas e não cotistas revela que ambos os grupos enfrentaram razões semelhantes para a evasão, especialmente a quebra de expectativas e a dificuldade do curso.

RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS ENCONTRADAS – GRUPO DE ANÁLISE: ALUNOS MATRICULADOS DURANTE A PANDEMIA

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, impactou diversos setores, incluindo a educação. No curso de Ciências Econômicas, a tabela 3 mostra as respostas dos alunos que cursaram a graduação entre 2020 e 2022, período marcado pela transição para o ensino remoto e pelos desafios da crise sanitária.

Característica	Frequência	%
Principal causa da desistência		
Pandemia (covid)	4	21,1
Outros motivos*	15	78,9
Demais situações que levaram à desistência		
Pandemia (covid)	7	36,8
Outros motivos*	12	63,2
Momento do curso em que ocorreu a desistência		
1º ano	5	26,3
2º ano	11	57,9
3º ano	3	15,8
Ano em que ocorreu a desistência		
2020	5	26,3
2021	6	31,6
2022	4	21,1
2023	4	21,1

Tabela 3 - Perfil e Motivos de Evasão dos Alunos Matriculados Durante a Pandemia (n=19)

Fonte: O autor (2024).

A análise dos dados dos alunos matriculados durante a pandemia de COVID-19 mostra que, embora o contexto pandêmico tenha afetado toda a sociedade, ele não aparece como o principal motivo de evasão entre os alunos analisados. A pandemia foi apontada como causa principal por 21,1% dos evadidos e como um dos fatores adicionais por 36,8%, o que indica que seu impacto pode estar mascarado por outros motivos relatados. No entanto, a pesquisa apresenta limitações que dificultam isolar os efeitos diretos da pandemia, dada a complexidade do tema.

A maioria das desistências ocorreu no segundo ano do curso (57,9%), sugerindo que os alunos geralmente conseguiam concluir o primeiro ano, mas enfrentavam dificuldades na transição para o segundo. Já 26,3% desistiram no primeiro ano, o que pode estar

relacionado à adaptação inicial ao ensino superior. As evasões no terceiro ano (15,8%) indicam acúmulo de dificuldades ao longo do curso, resultando no abandono.

A distribuição das evasões ao longo do tempo mostra um pico em 2021 (31,6%), coincidindo com o segundo ano do ensino remoto. Em 2020, 26,3% dos alunos haviam desistido, e em 2022 e 2023 o percentual se repetiu, com 21,1% em cada ano. Mesmo com o retorno ao ensino presencial, parte dos alunos optou pela evasão, indicando que o período de transição entre os modelos remoto e presencial deixou sequelas que impactaram a permanência no curso.

RELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS ENCONTRADAS – GRUPO DE ANÁLISE: ALUNOS COM OCUPAÇÃO PROFISSIONAL SIMULTÂNEA AO CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

Cursar o ensino superior já é um desafio significativo para muitos, mas conciliar os estudos com a necessidade de trabalhar pode tornar essa jornada ainda mais exaustiva. A sobrecarga de compromissos entre as atividades acadêmicas e a rotina profissional pode impactar o desempenho e a permanência dos estudantes. Na sequência, a tabela 4 apresenta dados de alunos que, durante o curso, estavam inseridos no mercado de trabalho, seja por meio de empregos formais (CLT), negócios próprios ou estágios.

Característica	Frequência	%
<u>Tipo de ocupação</u>		
Estagiário	8	20,5
Regime CLT	26	66,7
Autônomo	5	12,8
<u>Horas trabalhadas por semana</u>		
De 20 até 30 horas	10	25,6
40 horas	7	17,9
44 horas	17	43,6
Mais de 44 horas	5	12,8
<u>Turno de estudo</u>		
Matutino	9	23,1
Noturno	30	76,9
<u>Momento do curso em que ocorreu a desistência</u>		
1º ano	12	30,8
2º ano	19	48,7
3º ano	7	17,9
4º ano	1	2,6
<u>Horas semanais dedicadas aos estudos</u>		
Nenhuma	13	33,3
Até 1 hora	12	30,8
De 1 até 3 horas	12	30,8
Mais de 3 horas	2	5,1
<u>Você acha que o curso proporcionou uma boa formação para o seu objetivo? (profissional ou pessoal)</u>		
Não ou não tanto	15	38,5
Sim, com ressalvas	19	48,7
Sim, completamente	5	12,8
<u>Principal causa da desistência</u>		
Falta de condição financeira	1	2,6
Pandemia	3	7,7
Sem perspectiva de futuro	6	15,4
Grau de dificuldade do curso	9	23,1
Oportunidade de trabalho	3	7,7
Quebra de expectativas	9	23,1
Horário das aulas	4	10,3
Dificuldade com professores	4	10,3
<u>Demais situações que levaram à desistência</u>		
Dificuldade com professores	16	41
Grau de dificuldade do curso	15	38,5
Quebra de expectativas	18	46,2

Tabela 4 - Perfil e Motivos de Evasão dos Alunos com Ocupação Profissional Simultânea ao Curso de Ciências Econômicas (n=39)

Fonte: O autor (2024).

A análise dos dados dos alunos que conciliavam trabalho e estudos revela um cenário de alta demanda de tempo e necessidade constante de priorização entre obrigações acadêmicas e profissionais. Entre os entrevistados, 66,7% tinham contrato formal (CLT), 20,5% eram estagiários e 12,8% atuavam como autônomos. A maioria (43,6%) trabalhava 44 horas semanais, o que, somado ao turno noturno de aulas (76,9%), restringia fortemente o tempo disponível para estudar.

Quase metade dos alunos (48,7%) desistiu no segundo ano, sugerindo que, embora muitos conseguissem lidar com as demandas no primeiro ano, a sobrecarga de disciplinas no segundo tornou a rotina insustentável. Além disso, 33,3% relataram não ter nenhum tempo para estudar fora da sala, o que dificultava o aprendizado e o cumprimento das atividades.

Quanto à formação oferecida, 48,7% disseram que ela atendeu às expectativas, com algumas ressalvas, enquanto 38,5% consideraram a formação inadequada ou insuficiente para seus objetivos.

Entre os principais motivos de evasão, destacam-se a dificuldade do curso e a quebra de expectativas quanto ao aprendizado (ambos com 23,1%). A falta de perspectiva de futuro foi mencionada por 15,4%, e tanto o horário das aulas quanto dificuldades com professores foram citados por 10,3%. Já a pandemia, oportunidades de trabalho e questões financeiras foram apontadas por 7,7%, 7,7% e 2,6%, respectivamente.

Nos motivos adicionais, a quebra de expectativa foi novamente a mais citada (46,2%), seguida pelas dificuldades com professores (41%) e pela alta exigência do curso (38,5%).

CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo principal identificar e caracterizar o perfil dos alunos que abandonaram o curso de Ciências Econômicas da UEPG no período de 2013 a 2024. A pesquisa buscou compreender as razões que levaram à evasão, analisando tanto fatores externos, como a condição socioeconômica, quanto fatores internos, como a adaptação ao curso e o engajamento acadêmico. A pesquisa mostrou que a evasão no curso de Ciências Econômicas da UEPG tem como principal motivo a frustração com o aprendizado. Muitos estudantes apontaram que o conteúdo e a forma de ensino não atenderam às expectativas que tinham ao ingressar. Outro fator que contribuiu na não permanência do estudante foi o grau de dificuldade do curso, nesse aspecto, é necessário também considerar fatores de background, que podem ter fortalecido um ensino médio defasado, tornando difícil a estadia no meio universitário, juntamente com fatores acadêmicos, visto que o nivelamento educacional não obteve sucesso dentro da amostra. Outros fatores também foram mencionados, como dificuldades financeiras e problemas pessoais, no entanto, grau de dificuldade no curso e a quebra de expectativa quanto ao aprendizado adquirido ganharam destaque dentro das respostas.

Os resultados da pesquisa também evidenciam um baixo nível de engajamento dos alunos evadidos com a comunidade acadêmica da UEPG. Corroborando o modelo de Tinto, observou-se que apenas 11,1% dos participantes relatavam envolvimento em atividades extracurriculares, como atlética ou estágio. Além disso, um percentual expressivo de 90,7% dos alunos indicou não se sentir engajado ou pouco motivado em relação ao curso. Esses dados sugerem que a falta de envolvimento com a vida acadêmica pode ser um fator de risco para a evasão, uma vez que o engajamento está associado a uma maior sensação de pertencimento à comunidade universitária e a uma maior probabilidade de persistência nos estudos.

Este estudo representa uma contribuição significativa para a compreensão dos fatores que levam à evasão no curso de Ciências Econômicas da UEPG. Ao identificar os principais motivos para o abandono e ao caracterizar os perfis dos alunos mais propensos a evadir, a pesquisa estabelece uma base sólida para a implementação de ações mais eficazes de retenção. A identificação de períodos de maior vulnerabilidade à evasão e a caracterização de grupos de risco permitem direcionar os esforços de intervenção para aqueles alunos que mais necessitam de apoio, aumentando as chances de sucesso acadêmico.

É importante ressaltar que este estudo apresenta algumas limitações. O tamanho da amostra, composto por 54 alunos evadidos, embora tenha permitido identificar tendências relevantes, restringe a generalização dos resultados para toda a população de evadidos do curso. Além disso, a dificuldade em localizar e obter respostas de ex-alunos, especialmente aqueles que evadiram há mais tempo, pode ter influenciado os resultados da pesquisa. A baixa taxa de resposta pode indicar não apenas a dificuldade em localizar os participantes, mas também a falta de interesse ou engajamento dos evadidos em participar de pesquisas sobre o tema, o que por si só revela um aspecto importante a ser considerado.

Os resultados deste estudo abrem caminho para futuras pesquisas que aprofundem a compreensão da evasão no curso de Ciências Econômicas. Há possibilidades como a investigação de novas variáveis que possam estar relacionadas à evasão, como o perfil psicológico dos alunos, o clima organizacional do curso e o impacto das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados deste estudo têm o potencial de beneficiar tanto a experiência dos estudantes quanto a qualidade do curso de Ciências Econômicas como um todo. Ao apontar os principais motivos de evasão e identificar os perfis dos alunos mais suscetíveis a abandonar o curso, a pesquisa fornece uma base para desenvolver ações de suporte mais personalizadas, com foco na retenção dos estudantes. Ao criar um ambiente de aprendizagem que seja ao mesmo tempo acolhedor e desafiador, a universidade pode contribuir para a formação de profissionais mais capacitados e fortalecer a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo, Washington, 2011.

BARNETT, Ronald. Realizando a Universidade em uma Era de Supercomplexidade. 1997.

BEAN, John P.; METZNER, Barbara S.. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. 1985. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543055004485>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BEAN, John P. Dropouts and Turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition. 2 ed, v. 12. 1980, p. 155-187.

BECKER, Gary. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. 1964.

BRASIL. Lei n. 03/66, de 02 de dezembro de 1971. Diário Oficial.

CROSS, Patricia; ANGELO, Thomas. Classroom Assessment Techniques. 1993.

DIAS , Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR Montes Claros, 2010 Dissertação - Universidade Estadual de Montes Claros.

FURTADO, Celso. Formação Econômica do Brasil. 1959. FURTADO, Celso. O Mito do Desenvolvimento Econômico. 1974.

INEP. Indicadores de Qualidade da Educação Superior: Conceito Enade 2022 e 2015 (atualizado em 18/03/2024). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 4 set. 2024.

LEWIS, Sir Arthur. Economic Development with Unlimited Supplies of Labour. 1954.

NERI, Marcelo. O Retorno da Educação no Mercado de Trabalho. Rio de Janeiro, 2005 Dissertação - Fundação Getúlio Vargas.39

PARANÁ (Estado). Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Lei n. 20.933, de 16 de dezembro de 2021. Diário Oficial. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/pl_728.2021_-_lei_20.933.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

PARANÁ, BRASIL. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Lei n. no 20.933, de 16 de dezembro de 2021. Diário Oficial.

PROLOPAN. NÚMEROS UEPG 2013, Ponta Grossa, PR, 2014 . Disponível em: https://www2.uepg.br/propan/wpcontent/uploads/sites/145/2020/10/Numeros_UEPG_2013.pdf. Acesso em: 9 set. 2024.

PROLOPAN. NÚMEROS UEPG 2023, Ponta Grossa, PR, 2024. Disponível em: <https://www2.uepg.br/proplan/wp-content/uploads/sites/145/2024/06/Numeros-UEPG-2023-EDICAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.

SCHULTZ, Theodore William. Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research. 1971.

SEMESP (Org.). Mapa do Ensino Superior no Brasil: 14º Edição. Instituto Semesp, 2024.

SILVA, Debora Bernardo et al.. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. Campinas, 2022 Dissertação - Universidade de São Paulo.

SILVA, Luciana Guedes . Evasão no ensino superior brasileiro: riscos e arranjos institucionais.. Brasília, 2017 Dissertação - Universidade de Brasília.

TINTO, Vicent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. 1975. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1170024>. Acesso em: 17 jul. 2024.