

## DESIGUALDADES APÓS O ACESSO: ORIGEM SOCIAL E EVASÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR

GUSTAVO BRUNO DE PAULA<sup>1</sup> 

FELÍCIA PICAÑO<sup>1</sup> 

**RESUMO:** Neste artigo investigamos as chances de evasão do sistema de ensino superior brasileiro segundo a origem social dos estudantes. Pareando os dados do Exame Nacional do Ensino Médio e do Censo da Educação Superior, identificamos estudantes que se desvincularam de cursos em que ingressaram e não retornaram posteriormente entre os anos de 2014 e 2019. Essa abordagem possibilitou examinar, de maneira inédita no contexto nacional, a relação entre origem social e evasão do sistema de ensino superior. Resultados de modelos de regressão logística multinível revelaram desigualdades raciais e socioeconômicas nas chances de evasão do sistema de ensino superior. Essas disparidades variam de acordo com as características dos cursos e das instituições, sendo maiores no bacharelado e em instituições privadas.

**Palavras-chave:** Desigualdades escolares. Ensino superior. Evasão.

### INEQUALITIES AFTER ACCESS: SOCIAL ORIGIN AND ATTRITION FROM HIGHER EDUCATION

**ABSTRACT:** In this article, we investigated the likelihood of dropout from the Brazilian higher education system based on the students' social origin. By pairing data from the National High School Exam and the Higher Education Census, we identified students who disengaged from the courses they initially enrolled in and did not return between 2014 and 2019. This approach allowed us to study, for the first time in the Brazilian context, the relationship between social origin and dropout from higher education system. Results from multilevel logistic regression models revealed racial and socioeconomic inequalities in the chances of dropout. These disparities vary depending on the characteristics of the courses and institutions, being higher in bachelor's programs and private institutions.

**Keywords:** School inequalities. Higher education. Dropout.

1. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro (RJ), Brasil. E-mails: [gustavobrp@gmail.com](mailto:gustavobrp@gmail.com); [felicia@uol.com.br](mailto:felicia@uol.com.br)

**Editor de seção:** Nelson Cardoso do Amaral 

Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa de pós-doutorado *Desigualdades sociais, diferenças institucionais e evasão no ensino superior*, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

## DESIGUALDADES DESPUÉS DEL ACCESO: ORIGEN SOCIAL Y DESERCIÓN EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**RESUMEN:** Investigamos las chances de abandono del sistema de educación superior en Brasil en función del origen social de los estudiantes. Al vincular datos del Examen Nacional de Educación Secundaria y el Censo de Educación Superior, identificamos a los estudiantes que se desvincularon de los cursos y no regresaron entre 2014 y 2019. Esto nos permitió explorar, por primera vez en el contexto brasileño, la relación entre el origen social y las chances de abandono del sistema de educación superior. Los resultados de los modelos de regresión logística multinivel revelaron desigualdades raciales y socioeconómicas en las chances de abandono del sistema. Estas disparidades varían según las características de los cursos e instituciones, siendo mayores en programas de bachillerato y en instituciones privadas.

**Palabras clave:** Desigualdades escolares. Educación superior. Abandono de la educación superior.

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil experimentou a maior transformação no seu sistema de ensino superior, impulsionada por políticas educacionais que promoveram a expansão de vagas e de instituições de ensino superior privadas e públicas e por programas de ampliação de acesso para egressos do ensino médio público, jovens de baixa renda, negros e indígenas. Alguns marcos merecem destaque. Em 1996, a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas regulamentações subsequentes, ao mesmo tempo que regularam as universidades de forma objetiva com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como estabelecido pela Constituição Federal de 1988, propiciaram maior flexibilidade para a criação de instituições e cursos de ensino superior, prevendo novas modalidades de curso, como a graduação tecnológica e a educação superior a distância. No setor privado, modificações subsequentes na legislação deram abertura para uma expansão exponencial de instituições e cursos em um curto espaço de tempo.

Além das novas regulamentações, desde os anos 1990, os governos implementaram programas federais para promover o ingresso de estudantes de renda baixa e egressos de escolas públicas, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), criado em 1999, e o Programa Universidade para Todos (ProUni), de 2005. Enquanto o Fies é voltado para a concessão de empréstimos para estudantes de baixa renda matriculados em cursos superiores da rede privada, o ProUni consiste na concessão de incentivos fiscais para que instituições privadas de ensino superior ofereçam bolsas, parciais ou integrais, para estudantes de baixa renda, egressos da rede pública ou bolsistas da rede privada. Ambos os programas funcionaram como incentivo para o preenchimento das vagas criadas nas instituições de ensino superior (IES) privadas e como mecanismo de acesso dos estudantes vindos das camadas populares a esse setor de ensino.

Já no setor público federal, o primeiro passo dado em direção à grande transformação foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído em 2007. O programa estimulou a ampliação da oferta de vagas por meio de incentivos orçamentários às instituições federais participantes, que, em contrapartida, deveriam elaborar propostas de expansão de vagas e de planos de permanência estudantil. O segundo passo foi a implementação de ações afirmativas para o ingresso nas IES públicas (federais e estaduais), com as experiências pioneiras das universidades

estaduais do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro) e Bahia (Universidade do Estado da Bahia) e as federais da Bahia e Brasília, processo que culminou com a promulgação da Lei nº 12.711, Lei de Cotas, em 2012<sup>1</sup>. Essas iniciativas foram determinantes para a reconfiguração do perfil étnico-racial e socioeconômico dos universitários no setor público.

A ampliação do acesso ao ensino superior, em parte impulsionada por esse conjunto de políticas, significou um aumento de 173% de matrículas no ensino superior entre os anos de 2001 e 2017 (Silva, 2020). Durante esse período, houve também expressiva diversificação do acesso. De 2003 a 2019, a proporção de estudantes negros (pretos e pardos) no ensino superior aumentou de 24,7 para 46,4% (Picanço; Costa, 2023). Considerando a renda, o percentual de jovens de 18 a 24 anos pertencentes aos dois primeiros quintos de renda aumentou de 3 para 18%, entre 2005 e 2015 (Costa et al., 2021).

Apesar de a expansão de vagas ter começado a reduzir no ano de 2016 (Inep, 2019a), o que foi acompanhado pela diminuição de benefícios vindos de políticas como o ProUni e o Fies, essas transformações fomentaram a construção de um sólido campo de estudos da sociologia da educação superior (Neves; Sampaio; Heringer, 2018), interessado inicialmente em analisar os impactos das mudanças ocorridas no sistema em relação às desigualdades nas chances de acesso ao ensino superior, incluindo os destinos dos estudantes, como a modalidade, o grau e outras características das graduações e instituições (Mont'Alvão, 2015; Perosa; Costa, 2015; Picanço, 2015; Feres Junior et al., 2018; Salata, 2018; 2022; Heringer, 2018; Karruz, 2018; Carvalhaes; Ribeiro, 2019; Senkevics; Mello, 2019; Paula; Nonato; Nogueira, 2023).

A consolidação das mudanças no perfil institucional do ensino superior e dos universitários, de maneira especial no que diz respeito ao perfil racial e socioeconômico dos estudantes, fomentou que questões clássicas dos estudos educacionais fossem recolocadas no campo de estudos da sociologia da educação superior brasileira: a permanência e a evasão. Todavia, uma coisa é entender por que os estudantes evadem, outra coisa é saber o que as instituições fazem e podem fazer para os estudantes permanecerem (Tinto, 2006; Aljohani, 2016). Nesse sentido, evasão e permanência têm sido entendidas como fenômenos distintos e não como opostos complementares.

Levando essa distinção a sério, e seguindo diferentes perspectivas teóricas e estratégias metodológicas, vários autores têm se dedicado a analisar as chances de evasão ou condições de permanência dos novos públicos que passaram a ingressar no ensino superior (Caseiro, 2018; Durso; Cunha, 2018; Costa; Picanço, 2020; Marques, 2020; Paula, 2021; Martins; Carvalhaes, 2022).

De maneira geral, os estudos têm buscado analisar se os estudantes com maiores desvantagens sociais, econômicas ou escolares têm as mesmas chances de ingresso, permanência, conclusão e evasão de seus pares de origem social mais afluentes, entretanto uma lacuna importante entre as pesquisas na área está ligada às bases de dados usualmente cotejadas, as quais apreendem somente os tipos de evasão de curso ou de instituição. Por não permitirem apreender os destinos dos estudantes após a evasão, essas informações resultam na confusão entre casos de evasão que consistem em mudança ou transferência de cursos ou reingresso via novos processos seletivos e casos que são a saída definitiva do ensino superior. O resultado é que existe pouco consenso acerca da direção e do peso da origem social sobre as chances de evasão no ensino superior entre as pesquisas realizadas no país, em parte ligada às variações contextuais dos cursos ou instituições analisados, bem como às estratégias analíticas mobilizadas nos trabalhos.

Buscando contribuir para preencher a lacuna no campo de estudos sobre evasão, o objetivo do artigo é analisar se e de que maneira as desigualdades raciais e socioeconômicas estão associadas à evasão do sistema de ensino superior, considerando também as características dos cursos e das instituições, medidas por meio do

tipo de grau acadêmico (bacharelado e licenciatura) e da categoria institucional (pública e privada). Os dados foram produzidos mediante o pareamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2013 e do Censo da Educação Superior (CES) na coorte de ingressantes de 2014 no ensino superior brasileiro. Esse desenho possibilitou uma análise que, pela primeira vez na literatura a respeito do tema no Brasil, investiga a associação entre origem social e evasão do sistema de ensino superior, ao acompanhar os ingressantes de 2014 ao longo de seis anos para identificar se, entre os que se desvincularam em algum momento, houve reingresso em outros cursos e instituições ou se houve de fato evasão do ensino superior.

O artigo está organizado em três seções, além dessa introdução e das considerações finais. Na próxima seção apresentamos uma breve revisão da literatura sobre evasão e desigualdades sociais, na qual situamos a noção de evasão adotada no artigo. Posteriormente detalhamos os dados e procedimentos metodológicos da pesquisa. A sequência é dedicada à análise dos resultados.

## Desigualdades Sociais e Evasão do Ensino Superior

Quando analisamos o fenômeno da evasão no ensino superior, é necessário considerar que existem algumas particularidades desse evento que têm repercussão sobre quais conclusões podem ser obtidas nas análises sobre o tema. Uma delas é que a evasão pode assumir pelo menos três tipos: do curso, da instituição ou do sistema. Para cada um dos tipos, faz-se preciso acessar ou gerar dados adequados, sejam dados primários (levantamento dos pesquisadores, por *survey* ou entrevistas), sejam secundários (fontes institucionais ou oficiais). Embora as abordagens sobre o fenômeno da evasão estejam vinculadas aos objetivos de cada pesquisa, também estão relacionadas à facilidade ou dificuldade de obtenção ou produção dos dados.

A segunda particularidade está ligada aos sentidos atribuídos ao evento, que podem variar conforme a perspectiva adotada: se do estudante, se do curso ou instituição, se do sistema de ensino superior. Sobre isso, apesar de a evasão ser com frequência interpretada como um evento negativo, de maneira especial no nível da gestão escolar, a evasão do tipo de curso ou de instituição pode ser interpretada como positiva pelos próprios estudantes, os quais podem direcionar-se para áreas mais ajustadas às suas preferências acadêmicas. Ou seja, a evasão pode não necessariamente ter sido ocasionada por dificuldades acadêmicas, financeiras ou de outras naturezas (Tinto, 1982).

Essas questões trazem algumas dificuldades para as pesquisas sobre desigualdades sociais e evasão no ensino superior, pois esses diferentes indicadores, métodos e perspectivas de análise do evento não apenas delimitam as possibilidades de definição ou mensuração desse problema, como ainda podem embaralhar sob um mesmo indicador diferentes tipos ou motivações para a evasão que, por sua vez, se conectam de maneiras particulares com a origem social dos estudantes (Paula, 2021).

No âmbito internacional, a tradição de estudos a respeito da evasão no ensino superior é consolidada principalmente pelos trabalhos teóricos de William Spady (1971) e de Vincent Tinto (1982; 1987), os quais inspiraram um conjunto de pesquisas orientadas em testar os seus modelos de explicação da evasão (Pascarella; Terenzini, 1980; Terenzini; Pascarella, 1980; Nora; Cabrera, 1993; Berger; Braxton, 1998; Brunson et al., 2000; Melguizo, 2011). Muitos desses estudos foram efetuados com dados de contextos institucionais específicos, em parte pelo fato de os modelos de Spady (1971) e de Tinto (1982; 1987) terem focalizado a interação entre as características dos estudantes e a configuração das instituições que estes frequentavam.

Recentemente uma série de pesquisas internacionais têm recorrido a dados que permitem investigar trajetórias que abrangem todo o sistema de ensino superior, e não apenas instituições específicas. Muitas delas usam dados obtidos por meio de *surveys*. Nessa linha, Chen (2012) analisou a trajetória acadêmica de uma

coorte de estudantes de 400 instituições de ensino superior nos Estados Unidos, investigando como fatores institucionais (quantidade de recursos, seletividade, serviços e características do corpo docente etc.) se associavam com as chances de evasão, controlados pelo perfil social e econômico do aluno. Os resultados indicaram que alunos de baixo nível socioeconômico tinham maiores chances de evasão. Por outro lado, a cor ou etnia do estudante não apresentava relação significativa com a situação acadêmica. Quanto a variáveis institucionais, os resultados revelaram que o investimento em serviços estudantis e a concessão de bolsas estavam associados com maiores chances de permanência.

Em pesquisa realizada na Itália, Contini, Cugnata e Scagni (2018) avaliaram as diferenças de probabilidade de ingresso no ensino superior, bem como de permanência e de evasão após a admissão. Os autores verificaram que a origem social importava mais sobre a probabilidade de ingressar ou não na universidade, do que, uma vez admitidos no espaço universitário, permanecer ou não – resultado coerente com a ideia de que a seletividade escolar prévia reduziria o peso das desigualdades sociais sobre a evasão. Ainda que menores, as diferenças em relação à chance de evasão foram significativas. Um achado importante da pesquisa é que o ramo (*track*) do ensino médio foi importante preditor sobre a conclusão do ensino superior. Os concluintes dos liceus italianos, de caráter mais acadêmico, eram mais prováveis de finalizarem os cursos, em comparação aos egressos dos institutos vocacionais.

Herbaut (2021), em pesquisa realizada na França, analisou o efeito diferencial do desempenho acadêmico sobre as chances de evasão, a fim de verificar não apenas se características socioeconômicas dos estudantes, mensuradas pela escolaridade e ocupação dos pais, eram relevantes à evasão, mas se o desempenho acadêmico influenciava de modo distinto conforme essas variáveis. Com base em um *survey* com 5.590 concluintes do ensino médio francês, acompanhando-os por cinco anos, a pesquisadora identificou que alunos cujos pais exerciam ocupações de menor renda e com menor escolaridade tinham maior probabilidade de evadir, especialmente se reprovados no primeiro ano. Entre alunos que não obtiveram reprovação no primeiro ano do curso, a diferença de probabilidade de evasão entre os mais afluentes e menos afluentes era de 1,7 ponto percentual (p.p.). Essa diferença aumentava para 6,5 p.p. entre os reprovados – revelando que estudantes de melhor nível socioeconômico têm maior probabilidade de continuar mesmo com desempenho acadêmico inferior.

Todos esses resultados são compatíveis com o trabalho de Aina et al. (2022), que realizou uma ampla revisão das pesquisas sobre evasão em países com estatísticas escolares pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

No Brasil, desde os anos 1970 é possível localizar estudos sobre evasão no ensino superior (Silva Filho et al., 2007; Gilioli, 2016), mas foi no contexto de consolidação do processo recente de expansão e das políticas de inclusão que o tema foi reintroduzido com o objetivo de avaliar se o público universitário com mais desvantagens sociais, como estudantes negros, mais pobres ou egressos de escolas públicas, era mais vulnerável à evasão do que os estudantes brancos, das classes médias e vindos de escolas privadas. As diferentes definições de tipos de evasão (curso ou instituição) e as variadas fontes de dados, metodologias e estratégias estatísticas utilizadas, contudo, resultam em grande variação das associações observadas entre fatores como os de raça e de condições socioeconômicas e a evasão no ensino superior (Braga; Carmo; Bogutchi, 2003; Lima Júnior; Ostermann; Rezende, 2012; Durso; Cunha, 2018; Paula, 2021; Martins; Carvalhaes, 2022; Nierotka; Salata; Martins, 2023).

Nesse sentido, Costa e Picanço (2020), analisando a evasão dos ingressantes de 2013 da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com base em dados do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes, observaram que os graduandos com menor nível socioeconômico têm maiores chances de evasão, apesar de não terem verificado diferenças significativas conforme a raça. Martins e Carvalhaes (2022),

acompanhando uma coorte de ingressantes de 2014 da mesma instituição, entre os resultados, constataram que o maior risco para a evasão do curso está no primeiro, no segundo e no quinto semestre, e a escolha do curso e o desempenho acadêmico (mensurado pelo coeficiente de rendimento das notas dos estudantes) também estão associados com o risco de evasão, mas não encontraram diferenças significativas de acordo com a origem socioeconômica ou a raça dos estudantes. Nierotka, Salata e Martins (2023), analisando dados de ingressantes de 2013 da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), concluíram que notas elevadas, apoio social e ter ingressado na primeira opção de curso reduzem as chances de evasão, identificando também que os estudantes negros têm maiores chances de evadirem da instituição, embora não tenham notado impacto quanto ao nível socioeconômico.

Em conjunto, esses resultados indicam que a origem social, a depender do contexto institucional e das variáveis utilizadas, pode estar ou não diretamente associada à evasão do ensino superior, entretanto uma lacuna das pesquisas nacionais reside no fato de que a maioria recorre a bases de dados que não permitem definir de maneira mais precisa o tipo de evasão analisado: se de curso, se de instituição, se, principalmente, de sistema. Como boa parte desses registros pode ser transferência entre cursos ou instituições ou reingresso dos estudantes, fica aberta a questão sobre a relação entre desigualdades sociais e a evasão do sistema de ensino superior brasileiro, e, por essa razão, a relação entre esses dois processos pode estar sendo subestimada pelas pesquisas no campo.

Tratando do período mais recente de expansão, somente dois estudos com abrangência nacional buscaram analisar a evasão do sistema de ensino superior utilizando os microdados do CES e acompanhando o estudante ao longo de um período. Marques (2020), com base nos dados do CES dos anos de 2009 a 2017, identificou que em torno de pouco mais da metade dos estudantes registrados como desvinculados de um curso em determinado ano retorna nos anos seguintes em outras áreas ou instituições, no entanto o autor não analisou nenhuma variável socioeconômica que permitisse verificar o impacto sobre a evasão do sistema.

Paula (2021), com dados do CES de ingressantes em instituições federais de 2016, avançou nessa direção, ao identificar que os egressos de escolas públicas têm maior probabilidade de evadirem do sistema de ensino superior, enquanto os egressos de escolas privadas são mais prováveis de, uma vez que saem de um curso ou instituição, reingressar posteriormente, entretanto o estudo esteve restrito a dados da rede federal e analisou somente informações de raça e origem escolar.

Esses resultados fundamentados nos dados do CES reforçam a necessidade de mais pesquisas a respeito do peso das desigualdades sobre a evasão do ensino superior brasileiro e permanência nele, mediante um desenho de pesquisa que possibilite identificar casos de evasão do sistema de ensino superior, lacuna com que esta pesquisa pretende contribuir.

## Dados e Métodos

Uma questão importante para toda pesquisa sobre evasão no ensino superior é a definição do tipo de evasão a ser analisada, pois um mesmo indicador pode abranger eventos muito diferentes. Também se faz necessário definir um período para acompanhar a trajetória dos estudantes considerados evadidos (Vitelli; Fritsch, 2016). Tal como mostram os estudos de Marques (2020) e Paula (2021), determinado estudante pode sair de um curso, instituição ou sistema de ensino superior em dado momento, mas nas duas primeiras situações pode em seguida reingressar em outro curso de graduação, como também interromper os estudos durante algum tempo e reingressar posteriormente. Nesse sentido, para a identificação da evasão do sistema, é importante que os dados permitam acompanhar a trajetória posterior do estudante após a evasão, a fim

de separar o que é movimento e o que é saída do sistema de ensino superior, no entanto existem algumas dificuldades para pesquisas acerca do tema que estão ligadas às fontes de dados disponíveis.

No Brasil, para que esse acompanhamento seja possível, é necessário recorrer a dados primários (*surveys* e entrevistas) ou aos microdados oficiais do CES, cujos dados são gerados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e que, desde 2009, contém informações individualizadas dos graduandos do país.

Apesar da riqueza dessas informações e da relevância de dados dessa natureza a respeito das matrículas de ensino superior, desde 2021 essa base de dados passou a ser disponibilizada publicamente somente de forma agregada, sem informações individuais (microdados). Ademais, apesar de a base contar com informações sobre tipo de graduação cursada, rede da instituição, sexo e idade do estudante, ela não inclui informações socioeconômicas, que são muito relevantes para as pesquisas sociológicas e educacionais, como renda familiar ou escolaridade parental, além da grande ausência de respostas sobre a cor ou raça dos graduandos. Uma solução para a obtenção dos dados sobre raça e origem socioeconômica é o pareamento do CES com outras bases de dados, como o Enem, o que pode ser feito via solicitação de acesso ao Serviço de Acesso a Dados Protegidos do Inep, em que os dados podem ser analisados em uma sala segura na instituição – caminho adotado por esta pesquisa<sup>2</sup>.

Neste estudo, pareamos os dados dos ingressantes no ensino superior de 2014 pelo CES com as informações dos participantes do Enem de 2013 com base em seus registros únicos<sup>3</sup>. Construímos uma amostra utilizando três critérios. O primeiro é que nossa análise abrange ingressantes do ensino superior em 2014 que realizaram o Enem em 2013. Logo, perdemos registros do ensino superior daqueles que não prestaram o exame, cujos casos variam de acordo com as categorias institucionais, já que certas instituições contam com processos seletivos próprios de seleção e transferência. Ainda que tenhamos perda de informações, esse procedimento permite obter os dados sobre as características socioeconômicas dos ingressantes.

O segundo é que nossa análise se restringe aos ingressantes em instituições pertencentes às categorias federal, estadual e privadas com e sem fins lucrativos, excluindo pouco menos de 0,5% de estudantes que frequentavam instituições classificadas como especial ou municipal.

O terceiro critério é que não incluímos em nossa análise estudantes autodeclarados amarelos ou indígenas, pelo baixíssimo percentual desses grupos entre os ingressantes de 2014 que realizaram o Enem em 2013, menos de 0,1%, o que demandaria pesquisas focalizadas – principalmente para o segundo grupo, que representa 0,001% dos graduandos, cujo acesso ao ensino superior conta com variações regionais expressivas. No caso dos indígenas, é importante lembrar que muitas IES têm formas específicas de ingresso que não passam pelo Enem.

Conforme os critérios apresentados, os selecionados para compor a amostra abrangeram 42% do total de ingressantes no ensino superior em 2014, alcançando 1.244.066 casos do total de 2.956.542 de matrículas únicas desse nível<sup>4</sup>. Segundo as categorias institucionais, entre os selecionados para a amostra, 74% dos ingressantes eram de IES federais; 61%, das IES estaduais; 36%, das IES privadas com fins lucrativos; e 39%, das IES privadas sem fins lucrativos.

Acompanhamos a trajetória da situação acadêmica dessa coorte até o ano de 2019. A delimitação do período de tempo de seis anos para o acompanhamento do ingressante de 2014 se baseia nos resultados obtidos por Marques (2020). Utilizando os microdados do CES, o autor identificou que, entre os ingressantes no ensino superior registrados como desvinculados de cursos e instituições e posteriores reingressantes, a maioria retornou no mesmo ano e mais de 90% reingressaram em até cinco anos, e o tempo médio para o retorno aos estudos é de 0,77 ano. Esses resultados permitem constatar que parte considerável da evasão de curso é movimentação do estudante, realizada pouco tempo depois da saída. Com base nessas informações,

o período total de seis anos, escolhido para acompanhar a coorte de ingressantes de 2014, foi considerado suficiente para cobrir grande parte de reingressos ao ensino superior e separar a evasão que, a princípio, seria mais definitiva.

Sendo assim, para a identificação da evasão, acompanhamos os ingressantes no ensino superior em 2014 cuja situação de matrícula foi registrada como *desvinculada* pelo CES em determinado ano (entre 2014 e 2018) e verificamos se eles retornam ou não nos anos seguintes em outro curso ou instituição (entre 2014 e 2019). Para esse rastreamento, levaram-se em conta todas as informações de registros acadêmicos únicos das bases do CES dos anos de 2014 e 2019. Portanto, casos de estudantes que evadiram da coorte de 2014 e se direcionaram nos anos seguintes para qualquer instituição de ensino superior, incluindo as categorias especial ou municipal, foram devidamente entendidos como não evadidos do sistema. Com base nesse acompanhamento, foram considerados evadidos aqueles que não reingressaram até o ano de 2019.

Para investigar a relação entre origem social e evasão do sistema, nossa análise baseia-se na estimação de modelos de regressão logística multinível. Essa classe de modelos, além de ser adequada para a estimação da variável dependente, que é binária (evasão ou não), é mais apropriada para a estimação das associações entre o evento de interesse e as demais variáveis, pelo fato de os dados aqui analisados terem estrutura hierárquica (Agresti, 2019), ou seja, os estudantes estão agrupados em cursos em instituições e em instituições específicas. Nesse sentido, os graduandos tendem a compartilhar contextos acadêmicos similares que podem influenciar suas chances de evasão. Além disso, como a distribuição dos estudantes nos cursos e nas instituições não é aleatória, estando ligada às suas características (como a própria origem social), essas unidades acabam tendo certa homogeneidade. Por essa razão, é importante incorporar essa natureza dos dados na análise para a estimação dos coeficientes, o que os modelos de regressão usuais, com apenas efeitos fixos, não permitem, pois as observações (os estudantes) são tratadas como independentes. Nosso enfoque, de todo modo, está na estimação dos coeficientes dos efeitos fixos relativos à origem social.

Assim, estimamos modelos com interceptos aleatórios para o nível das instituições e dos cursos nas instituições<sup>5</sup>. Com base nesses modelos, nossa análise concentra-se nas seguintes variáveis explicativas para a descrição da origem social dos estudantes: raça, escolaridade parental e renda familiar. Além de serem variáveis fundamentais para a literatura sociológica dedicada à investigação das desigualdades sociais e escolares, são fatores, como mencionamos anteriormente, cujas influências sobre as chances de evasão os resultados das pesquisas nacionais não têm alcançado consenso nem a respeito do peso nem da direção.

Nossa hipótese é que, ao avaliar especificamente a evasão do sistema de ensino superior, esse evento esteja mais associado a desvantagens sociais, já que implica a perda de um recurso importante para a mobilidade social. Essas situações difeririam, por exemplo, dos casos em que o estudante muda de curso ou instituição, mesmo que mediante a participação de novo processo seletivo, cuja motivação pode não ser necessariamente vinculada a dificuldades acadêmicas ou financeiras, mas sim a preferências acadêmicas ou profissionais, sendo provável mesmo entre estudantes com vantagens sociais (Paula, 2021).

Nossa primeira estratégia analítica consiste na estimação de um modelo geral com as variáveis de origem social e as variáveis de controle (a serem explicadas a seguir). A segunda estratégia baseou-se na estimação de modelos adicionais, nos quais examinamos se existe associação heterogênea entre a origem social dos estudantes e as características dos cursos e das instituições. Por meio dessa estratégia, buscamos lidar com a diversidade interna considerável do sistema de ensino superior brasileiro, que pode influenciar as taxas de evasão.

Diferentes pesquisas têm constatado a existência de variação desse evento de acordo com fatores como seletividade, grau acadêmico e vínculo institucional (Paula, 2021; Aina et al., 2022). Desse modo, incluímos nos modelos adicionais termos de interação entre raça, escolaridade parental e renda familiar e as variáveis de grau acadêmico dos cursos (bacharelado, licenciatura, tecnológico ou com área básica de ingresso) e de categoria das instituições (pública federal, estadual ou privada com ou sem fins lucrativos). A inclusão de interações em modelos de regressão permite investigar se a associação de uma variável é diferente a depender dos níveis de outra variável. Por exemplo, a associação entre raça e evasão difere segundo a categoria da instituição? Isto é, a probabilidade de evasão de estudantes brancos ou negros é maior ou menor a depender da rede que ingressou, se pública, se privada?

Como variáveis de controle sobre as características dos estudantes, incluímos idade, sexo, origem escolar do ensino médio e situação de trabalho do estudante quando participou do Enem. Para lidar com a diferenciação interna do ensino superior, incluímos variáveis relativas ao grau acadêmico, à modalidade do curso, se presencial, se não, e à categoria da instituição. Por fim, incluímos também variáveis que apontam o recebimento ou não de apoio social ou a participação em atividades extracurriculares, por se tratar de variáveis relevantes para as pesquisas sobre permanência no ensino superior ou evasão dele. O recebimento de apoio, por exemplo, pode ser eficaz em reduzir os custos de permanência e, assim, evitar a evasão do sistema. Atividades extracurriculares, por sua vez, podem impulsionar o envolvimento do estudante com o curso ou a instituição.

A primeira variável indica que o estudante recebe apoios como de alimentação, permanência, trabalho, transporte, ou moradia. Já a segunda verifica se o estudante participa de atividades de estágio não obrigatório, extensão, monitoria ou pesquisa. Importa salientar que um limite dessas variáveis, principalmente sobre a segunda, é a de que elas podem estar correlacionadas com o nível de motivação do estudante em relação à área em que ingressou. Nesse caso, graduandos mais interessados e envolvidos com o curso podem ser mais ativos em buscar atividades extracurriculares ou mesmo bolsas de permanência. Assim, a associação entre elas com evasão pode estar sendo confundida com a disposição do aluno com o curso e a instituição. De toda maneira, incluímo-las como uma forma de contribuir para pesquisas futuras sobre evasão.

A Tabela 1 descreve a distribuição das variáveis (número absoluto e percentual), todas categóricas, utilizadas nos modelos, com base em uma amostra de 1.244.066 estudantes, em 1.408 instituições e 313 cursos<sup>6</sup>. Nela podemos identificar que pouco mais da metade é composta de pessoas negras (agregação<sup>7</sup> dos ingressantes que se autodeclararam pretos e pardos no Enem); a maioria dos estudantes tem pais que concluíram no máximo o ensino fundamental, seguida por pais com ensino médio; e cuja faixa de renda familiar está situada entre um e dois salários mínimos. Também, a maioria dos ingressantes é jovem, com até 24 anos; mulher; concluinte do ensino médio em escolas públicas estaduais ou municipais; e não estava trabalhando quando participou do Enem<sup>8</sup>.

Como esperado, a maior parte das matrículas se situa no setor privado, principalmente em instituições privadas com fins lucrativos. Sobre os cursos, preponderaram matrículas presenciais. No tipo de grau acadêmico, os bacharelados somaram quase 2/3 dos ingressantes. Os demais dividiram-se quase que igualmente entre licenciaturas e cursos tecnológicos, com uma pequena parcela de ingressantes em graduações em área básica de ingresso<sup>9</sup>. A maioria dos ingressantes não recebeu nenhum tipo de apoio social nem participou de atividades extracurriculares no primeiro ano do curso.

Por fim, 21% dos estudantes da amostra de ingressantes de 2014 se desvincularam do ensino superior e não ingressaram nele até 2019, sendo, portanto, classificados como evadidos. A título de informação, entre os que foram registrados como desvinculados entre 2014 e 2018, 45% retornaram em algum dos anos cobertos pelo acompanhamento (2015 a 2019) e 55% não o fizeram, o que corrobora as análises anteriores sobre a existência de muita movimentação entre cursos ou instituições.

**Tabela 1.** Variáveis utilizadas nos modelos de regressão e distribuição percentual das respostas.

| Variável               |                                 | Resposta                      | n = 1.244.066   |
|------------------------|---------------------------------|-------------------------------|-----------------|
| Variável dependente    | Situação acadêmica              | Não evadiu                    | 979.730 (79%)   |
|                        |                                 | Evasão                        | 264.336 (21%)   |
| Variáveis explicativas | Raça                            | Branca                        | 610.121 (49%)   |
|                        |                                 | Negra (pardos e pretos)       | 633.945 (51%)   |
|                        | Escolaridade parental           | Ensino superior               | 322.194 (26%)   |
|                        |                                 | Ensino médio                  | 449.475 (36%)   |
|                        |                                 | Ensino fundamental            | 472.397 (38%)   |
|                        | Renda familiar (salário mínimo) | Mais de cinco                 | 199.638 (16%)   |
|                        |                                 | Entre três e cinco            | 164.150 (13%)   |
|                        |                                 | Entre dois e três             | 217.386 (17%)   |
|                        |                                 | Entre um e dois               | 426.026 (34%)   |
|                        |                                 | Até um                        | 236.866 (19%)   |
| Variáveis de controle  | Faixa de idade (anos)           | Até 19                        | 546.516 (44%)   |
|                        |                                 | Entre 20 e 24                 | 398.461 (32%)   |
|                        |                                 | Entre 25 e 29                 | 141.460 (11%)   |
|                        |                                 | Mais de 30                    | 157.629 (13%)   |
|                        | Sexo                            | Feminino                      | 711.163 (57%)   |
|                        |                                 | Masculino                     | 532.903 (43%)   |
|                        | Origem escolar                  | Escola privada                | 379.183 (30%)   |
|                        |                                 | Escola pública federal        | 11.392 (0,9%)   |
|                        |                                 | Escola pública                | 853.491 (69%)   |
|                        | Trabalho                        | Não trabalha                  | 769.837 (62%)   |
|                        |                                 | Até 20 horas                  | 88.839 (7,1%)   |
|                        |                                 | Até 40 horas                  | 385.390 (31%)   |
|                        | Grau acadêmico do curso         | Bacharelado                   | 886.780 (71%)   |
|                        |                                 | Licenciatura                  | 200.888 (16%)   |
|                        |                                 | Área básica de ingresso       | 10.549 (0,8%)   |
|                        | Modalidade do curso             | Tecnológico                   | 145.849 (12%)   |
|                        |                                 | Presencial                    | 1.081.421 (87%) |
|                        | Categoria institucional         | Ensino a distância            | 162.645 (13%)   |
|                        |                                 | Pública federal               | 237.598 (19%)   |
|                        |                                 | Pública estadual              | 86.956 (7%)     |
|                        |                                 | Privada com fins lucrativos   | 514.446 (41%)   |
|                        | Apoio social                    | Privada sem fins lucrativos   | 405.066 (33%)   |
|                        |                                 | Recebeu apoio social          | 123.483 (9,9%)  |
|                        | Atividade extracurricular       | Não recebeu apoio social      | 1.120.583 (90%) |
|                        |                                 | Atividade extracurricular     | 120.288 (9,7%)  |
|                        |                                 | Sem atividade extracurricular | 1.123.778 (90%) |

Fonte: Elaboração própria com base em Inep (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019b).

## Resultados

A Tabela 2 apresenta os resultados do modelo logístico multinível com os coeficientes em razões de chance das variáveis relativas à origem social e às demais variáveis de controle, juntamente com os intervalos de confiança das estimativas e o valor de  $p$ . Entre parênteses, estão os fatores de referência. Os coeficientes podem ser lidos da seguinte maneira: valores acima de 1 indicam associação positiva entre a variável e o evento (evasão), e abaixo de 1, o inverso, menores chances de ocorrência.

Antes de discutirmos os resultados, cabe assinalar que ao final da tabela são trazidos os desvios padrão dos interceptos nos níveis da instituição e dos cursos nas instituições, expressos em logaritmo de chances. Os resultados apontam que a variabilidade na evasão é mais pronunciada no nível institucional, alcançando 0,52, em comparação com os cursos nas instituições, cujo desvio padrão dos interceptos foi de 0,41. Isso sugere que as diferenças nas chances de evasão, controlando-as pelas variáveis fixas (explicativas e de controle), são mais amplas entre as instituições do que entre os cursos nessas instituições.

**Tabela 2.** Resultados do modelo logístico multinível.

| Variável                                        | Razão de chance | IC95%     | Valor-p |
|-------------------------------------------------|-----------------|-----------|---------|
| Raça (Branca)                                   |                 |           |         |
| Negra                                           | 1,06            | 1,05–1,07 | < 0,001 |
| Escolaridade parental (ensino superior)         |                 |           |         |
| Ensino médio                                    | 1,17            | 1,15–1,19 | < 0,001 |
| Ensino fundamental                              | 1,22            | 1,20–1,24 | < 0,001 |
| Renda familiar (Mais de cinco salários mínimos) |                 |           |         |
| Entre três e cinco salários mínimos             | 1,08            | 1,05–1,10 | < 0,001 |
| Entre dois e três salários mínimos              | 1,18            | 1,15–1,20 | < 0,001 |
| Entre um e dois salários mínimos                | 1,36            | 1,34–1,39 | < 0,001 |
| Até um salário mínimo                           | 1,63            | 1,60–1,66 | < 0,001 |
| Faixa de idade (até 19 anos)                    |                 |           |         |
| Entre 20 e 24 anos                              | 1,45            | 1,44–1,47 | < 0,001 |
| Entre 25 e 29 anos                              | 1,72            | 1,69–1,75 | < 0,001 |
| Mais de 30 anos                                 | 1,83            | 1,80–1,86 | < 0,001 |
| Sexo (feminino)                                 |                 |           |         |
| Masculino                                       | 1,26            | 1,25–1,27 | < 0,001 |
| Origem escolar (escola privada)                 |                 |           |         |
| Escola pública federal                          | 0,41            | 0,38–0,45 | < 0,001 |
| Escola pública                                  | 0,97            | 0,96–0,98 | < 0,001 |
| Trabalho (não trabalha)                         |                 |           |         |
| Até 20 horas                                    | 1,15            | 1,13–1,17 | < 0,001 |
| Mais de 20 horas                                | 1,08            | 1,07–1,09 | < 0,001 |
| Grau acadêmico (bacharelado)                    |                 |           |         |
| Licenciatura                                    | 1,24            | 1,21–1,27 | < 0,001 |
| Área básica de ingresso                         | 1,42            | 1,25–1,62 | < 0,001 |
| Tecnológico                                     | 1,40            | 1,36–1,43 | < 0,001 |
| Modalidade (presencial)                         |                 |           |         |
| Ensino a distância                              | 1,37            | 1,33–1,41 | < 0,001 |
| Categoria institucional (pública federal)       |                 |           |         |
| Pública estadual                                | 0,82            | 0,70–0,95 | < 0,001 |
| Privada com fins lucrativos                     | 1,32            | 1,17–1,47 | < 0,001 |
| Privada sem fins lucrativos                     | 1,18            | 1,05–1,32 | < 0,001 |
| Apoio social (recebeu)                          |                 |           |         |
| Não recebeu apoio social                        | 1,66            | 1,61–1,71 | < 0,001 |
| Atividade extracurricular (participou)          |                 |           |         |
| Não participou de atividades extracurriculares  | 1,81            | 1,76–1,87 | < 0,001 |
| Desvio padrão dos interceptos aleatórios        |                 |           |         |
| Nível instituições: 0,52                        |                 |           |         |
| Nível cursos e instituições: 0,41               |                 |           |         |

IC95%: intervalo de confiança de 95%. Fonte: Elaboração própria com base em Inep (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019b).

Os resultados do primeiro modelo confirmam nossa hipótese de que, ao avaliarmos a evasão de sistema, se pode identificar mais precisamente o peso das desigualdades sociais sobre o evento, ao contrário das pesquisas nacionais até então realizadas, que estão restritas à evasão de curso ou de instituição, cujos resultados têm sido menos conclusivos sobre esse problema.

Todas as variáveis relativas à origem social apresentaram associação significativa com a evasão e com direções negativas para estudantes com maiores desvantagens socioeconômicas (pais com escolaridade baixa e renda familiar baixa) e negros. Pelo modelo, estudantes negros têm 6% a mais de chances de evasão do que os brancos. O nível de escolaridade mais elevado alcançado por um dos pais também foi relevante. Estudantes cujos pais completaram, no máximo, o ensino fundamental ou médio têm, respectivamente, 22 e 17% mais chances de evasão quando comparados aos estudantes cujos pais tinham nível superior. Mas é a renda familiar que apresenta a associação mais expressiva. Quanto menor a faixa de renda familiar do estudante, maiores são as chances de evadir do sistema. Os indivíduos com até um salário mínimo têm 63% mais chances de evadir em relação aos colegas com renda acima de cinco salários mínimos.

Os resultados indicam, portanto, o efeito das desigualdades sociais, medidas pela renda, escolaridade parental e raça, sobre as chances de evasão do sistema de ensino superior brasileiro, em um momento de ampliação do acesso.

As covariáveis idade, sexo, estar trabalhando, origem escolar, recebimento de apoio social e participação em atividades extracurriculares também sugeriram associações significativas. Os resultados indicam que os estudantes mais velhos, homens ou trabalhadores têm maiores chances de evasão. A origem escolar, por sua vez, mostra que os estudantes egressos de escolas públicas estaduais ou municipais apresentaram 3% menos chances de evasão comparados aos egressos das escolas privadas. Egressos das escolas federais, que constituem uma pequena parte das matrículas da educação básica e dos ingressos no ensino superior, têm muito menos chances de evasão em comparação com os alunos de escolas privadas – 59% a menos. Esses resultados revelam que ser egresso de escolas privadas não traz vantagem direta para a redução das chances de evasão no nível do sistema, após o controle das demais variáveis do modelo.

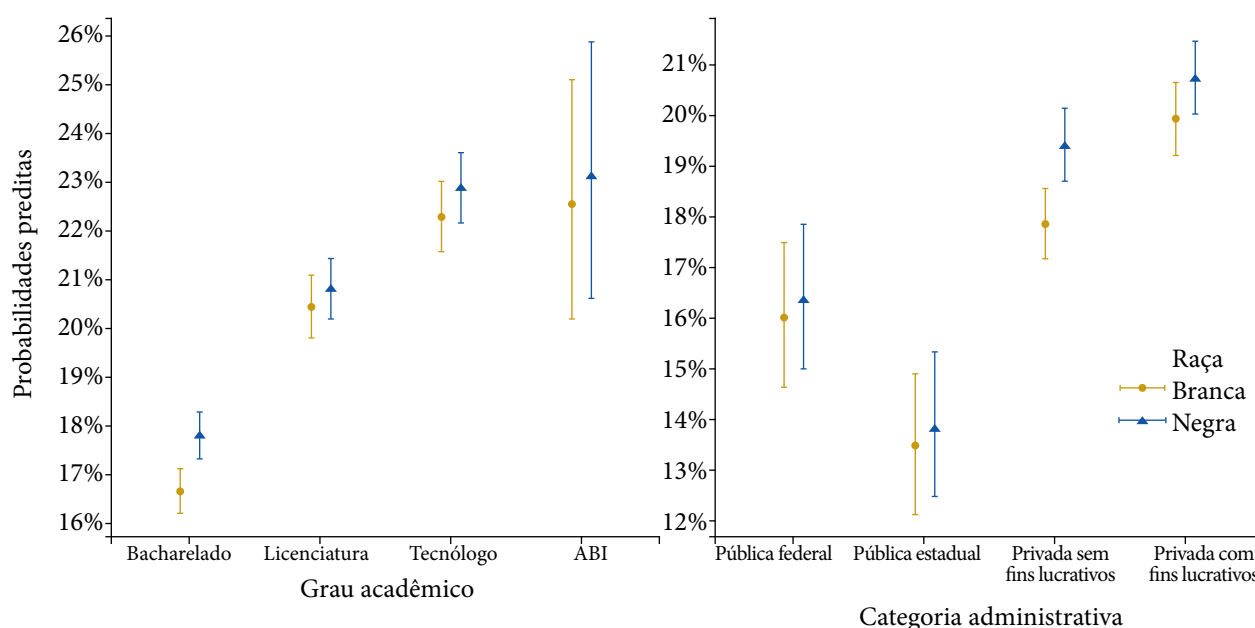
O recebimento de apoio social e a participação em atividades extracurriculares, no primeiro ano de ingresso, demonstraram ser muito importantes para as chances de não evasão do ensino superior, já que aqueles que não receberam apoio ou não se envolveram em atividades têm, respectivamente, 66 e 81% a mais de chances de evadirem. O resultado sinaliza pistas para políticas públicas de permanência no ensino superior, evidenciado em estudos de caso de instituições com diferentes características, como a UFFS (Nierotka, 2021; Nierotka; Salata; Martins, 2023) e a UFRJ (Martins; Carvalhaes, 2022).

As variáveis relativas ao grau acadêmico e à categoria da instituição também foram muito relevantes. Os ingressantes em cursos de ensino a distância têm 37% a mais de chances de evadirem se comparados aos ingressantes de curso presencial. Os ingressantes em cursos de área básica de ingresso apresentam 42% mais chances de evasão, enquanto os vinculados a cursos tecnológicos têm 40% e os de licenciatura 24%, quando comparados aos ingressantes no bacharelado. Em relação à categoria administrativa, os ingressantes em instituições privadas com fins lucrativos têm 32% mais chances de evasão, em instituições privadas sem fins lucrativos têm 18% e em instituições públicas estaduais 28% comparados aos ingressantes em públicas federais.

A relevância das características dos cursos e instituições reforça o objetivo de se verificar se e como elas se associam de maneira particular à origem social dos indivíduos. Isso é importante, pois no Brasil os estudantes entram em áreas de conhecimento ou profissionais e contextos institucionais muito delimitados, que configuram suas oportunidades e perspectivas de permanência no ensino superior (Nogueira; Paula;

Ariovaldo, 2021). Desse modo, seguimos para os resultados de nossa segunda estratégia analítica, em que estimamos modelos adicionais com pares de interação entre as variáveis de origem social e o grau acadêmico do curso e a categoria administrativa da instituição. Para facilitar a leitura e compreensão das interações, os resultados são apresentados em probabilidades preditas médias.

Analizando a relação entre raça e grau do curso, representada na Fig. 1, observamos que os estudantes negros têm probabilidade maior de evasão que os brancos em todas as modalidades de curso, mas a maior discrepância está nos cursos de bacharelado, com diferença de 1,1 p.p. Considerando a categoria da instituição ingressada, os estudantes negros têm maiores chances de evasão que os brancos em todas as categorias administrativas, mas a maior disparidade está nas instituições sem fins lucrativos, em que os negros têm 1,5 p.p. maior probabilidade de evadir que os brancos. Nas públicas federais, encontramos a menor discrepância entre negros e brancos nas chances de evasão.

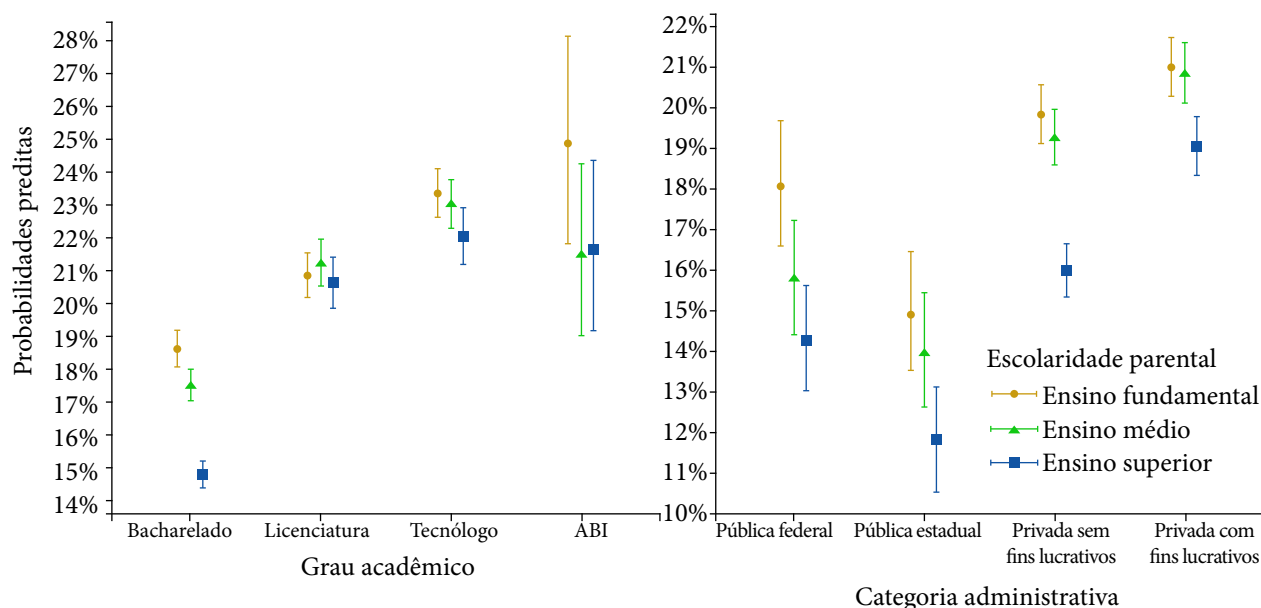


ABI: área básica de ingresso. Fonte: Elaboração própria com base em Inep (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019b).

**Figura 1.** Probabilidades preditas de evasão de acordo com a raça, por grau acadêmico e categoria administrativa.

Os resultados para a escolaridade parental indicam maiores disparidades nos cursos de bacharelado (Fig. 2). Os ingressantes em cursos de bacharelado cujo pai ou mãe concluiu o ensino superior apresentam probabilidade de evasão 3,8 p.p. menor em comparação com seus colegas cujo pai ou mãe concluiu apenas o ensino fundamental, e 2,7 p.p. menor em comparação com aqueles cujo pai ou mãe concluiu o ensino médio. Também observamos desigualdades entre as diferentes categorias administrativas. Os ingressantes em instituições públicas federais cujo pai ou mãe têm ensino fundamental têm probabilidade de evasão 3,8 p.p. superior àqueles com ensino superior. Essa é a mesma diferença constatada para os ingressantes de instituições privadas sem fins lucrativos. Entre as com fins lucrativos, a diferença foi de 1,9 p.p.

A faixa de renda desponta como um elevado gerador de desigualdades entre os ingressantes do bacharelado e tecnológico (Fig. 3). Em relação às categorias administrativas, a distância das probabilidades de evasão entre os estudantes mais pobres e mais ricos é maior nas instituições privadas. De toda forma, os estudantes de baixa renda exibem maior probabilidade de evadirem em todos os tipos de instituição, com exceção das públicas federais, em que os intervalos de confiança das estimativas não diferiram. Nas estaduais,



ABI: área básica de ingresso. Fonte: Elaboração própria com base em Inep (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019b).

**Figura 2.** Probabilidades previstas de evasão de acordo com a escolaridade parental, por grau acadêmico e categoria administrativa

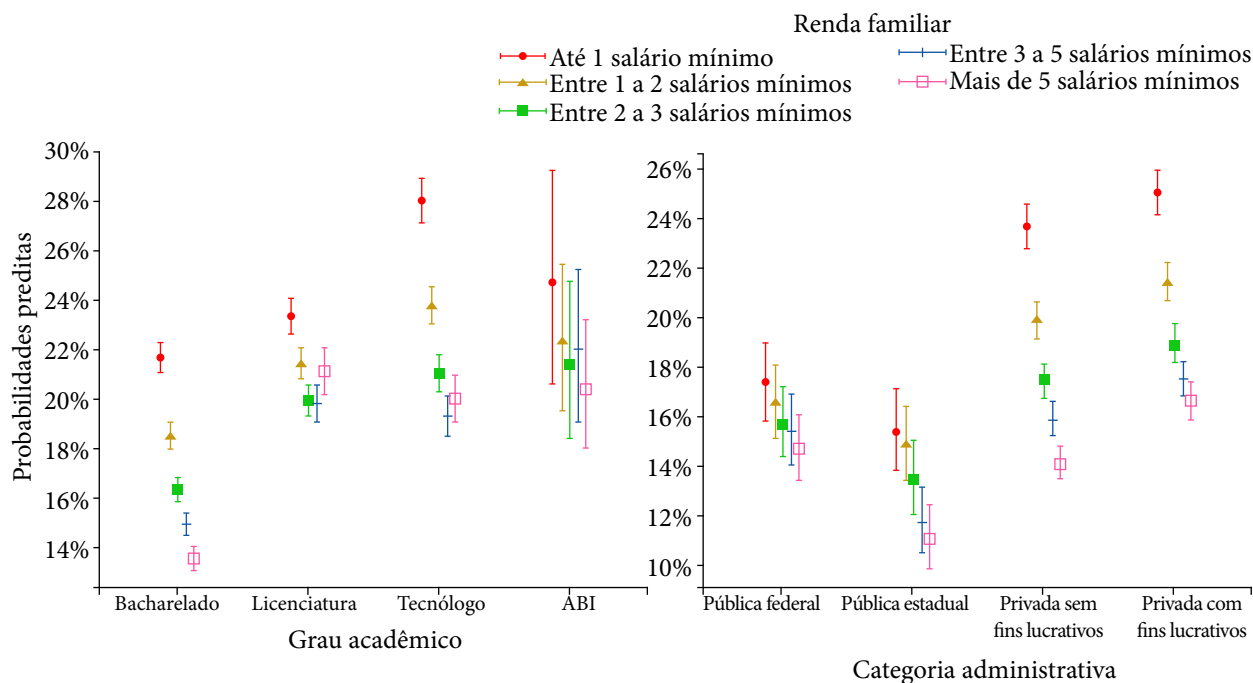
estudantes com renda domiciliar de até um salário mínimo têm probabilidade 4,3 p.p. superior de evasão do que os que contam com mais de cinco salários mínimos. A maior discrepância é observada em instituições privadas, especialmente nas sem fins lucrativos. Nestas últimas, as diferenças entre as mesmas faixas é de 9,5 p.p., enquanto nas instituições com fins lucrativos a diferença é de 8,4 p.p.

Há duas possíveis razões para explicar esses achados de modo geral. Uma primeira razão está ligada à gratuidade das matrículas no setor público, fazendo com que esta seja um elemento importante para a decisão de continuidade ou não dos estudos, principalmente para os estudantes de baixa renda.

Em segundo lugar, a maior seletividade do acesso às instituições públicas por causa do menor número de vagas, cujo acesso depende da aprovação em processos seletivos concorridos, reduz a distância sociocultural entre os estudantes negros ou mais pobres perante estudantes brancos ou socioeconomicamente mais afluentes. Desse modo, assim como é esperado que o peso da origem social seja mais baixo para a decisão de continuidade ou não nos níveis mais elevados do sistema escolar, como estabelecido pela ideia de transições escolares desde os estudos de Mare (1980), as desigualdades sobre as chances de evasão seriam menores entre instituições que contam com exames de entrada e notas mais elevadas de corte, como as universidades federais ou estaduais. Sempre importante lembrar que no Brasil uma proporção expressiva da população negra e mais pobre não conclui a educação básica até os 19 anos (Simões, 2019). Portanto, os estudantes desses grupos que ingressam em instituições seletivas são sobreviventes de um longo processo de filtros sociais e escolares, que provavelmente elevam a aderência deles à permanência na graduação.

## Considerações Finais

A expansão de vagas e de oportunidades de acesso foi importante para diversificar racial e socioeconomicamente o perfil discente do ensino superior brasileiro. Contudo, como tem sido apontado



ABI: área básica de ingresso. Fonte: Elaboração própria com base em Inep (2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019b).

**Figura 3.** Probabilidades previstas de evasão de acordo com a renda, por grau acadêmico e categoria administrativa.

pelas pesquisas sobre permanência no ensino superior, as barreiras sociais podem persistir após a entrada na universidade. Com a finalidade de investigar essa questão, esta pesquisa averiguou a associação entre a origem social dos estudantes e a evasão do sistema de ensino superior, considerando que até então não houve estudos nacionais sobre o tema que tenham sido capazes de analisar especificamente esse tipo de evasão e sua relação com as desigualdades sociais no Brasil.

Recorrendo a dados de larga escala do ensino superior brasileiro com base em uma coorte de ingressantes de 2014 que realizaram o Enem em 2013, constatamos que desigualdades raciais e socioeconômicas persistem sobre as chances de evasão no nível terciário. Estudantes negros, de baixa renda ou escolaridade parental têm maiores chances de evadir-se do ensino superior. Ao avaliarmos a heterogeneidade da associação dessas variáveis com as características dos cursos e das instituições, observamos que a disparidade racial quanto à evasão é maior nos cursos de bacharelado e em instituições privadas, principalmente aquelas sem fins lucrativos. De toda maneira, mesmo em instituições públicas identificamos desigualdades de renda e de escolaridade parental relevantes.

Os resultados da pesquisa apontam para a importância de se investigar de maneira mais aprofundada a relação entre desigualdades sociais e a evasão do sistema de ensino superior, com a possibilidade de se utilizar os dados pareados do CES e do Enem. Algumas frentes de pesquisa são abertas pelo trabalho. Uma primeira pode ser a elaboração de indicadores que identifiquem a evasão do sistema de ensino superior ao longo de diferentes coortes – de maneira similar aos indicadores de fluxo da educação superior elaborados pelo Inep, mas os quais estão restritos à evasão dos cursos (Inep, 2022). Isso pode ser importante para compreendermos os padrões de desigualdade na evasão do sistema do ensino superior no Brasil.

Outra questão se refere à diversidade institucional do sistema. Ainda que tenhamos buscado lidar com a heterogeneidade entre os padrões de desigualdade de acordo com as categorias administrativas, existem ainda muitas outras diferenças institucionais não captadas sobre a diversidade interna do ensino superior

brasileiro, como a proporção de docentes com doutorado; a avaliação dos cursos ou o caráter mais ou menos acadêmico das instituições; entre outros fatores.

Com base nos resultados das variáveis de apoio social e atividades extracurriculares, uma frente importante também será compreender melhor quais tipos de auxílio, bolsa ou atividade podem ser mais eficazes para a permanência, assim como a heterogeneidade de seus impactos segundo as características dos estudantes – especialmente utilizando técnicas que possibilitem identificar seus efeitos causais.

## Notas

1. Desde sua promulgação, a Lei de Cotas passou por algumas alterações. Em 2016, pela Lei nº 13.409/16, as cotas passaram a incluir uma reserva específica, em cada uma das subcotas, para pessoas com deficiência. No ano de 2023 a política teve sua maior atualização pela Lei nº 14.723/23. Entre as mudanças, a nova legislação reduziu o valor do critério de renda para um salário mínimo *per capita* (anteriormente era um salário mínimo e meio) e modificou as regras de concorrência de vagas. Os candidatos às cotas passaram a concorrer, em primeiro lugar, pelas vagas de ampla concorrência e, caso não alcancem as notas de corte, concorrem então para as vagas reservadas.
2. Número do processo de solicitação: 23036.003456/2023-14.
3. O pareamento foi feito pelo Cadastro de Pessoa Física mascarado dos estudantes, seguindo os protocolos exigidos pelo Serviço de Acesso a Dados Protegidos para preservar o sigilo de suas informações. Por essa razão, não é possível o compartilhamento da base de dados.
4. Considerando-se somente casos únicos de ingressantes, isto é, sem registros repetidos na base do CES, como, por exemplo, situações em que o estudante é aprovado em dois ou mais cursos no mesmo ano, mas evade de um deles.
5. Utilizamos o *software* R e os pacotes lme4, para a estimação dos modelos, e ggeffects, para a transformação dos resultados em probabilidades preditas médias, para os modelos com interações.
6. Para definição do nível dos cursos, utilizamos a variável NO\_CINE\_ROTULO do CES.
7. Essa agregação segue procedimento adotado por outras pesquisas sociológicas que apontam semelhanças das condições socioeconômicas entre os grupos de pessoas autodeclaradas como pretas ou pardas, bem como pelo fato de esses grupos sofrerem discriminações de natureza similar (Osório, 2003).
8. Em torno de 60% declararam estar trabalhando ou ter trabalhado em algum momento no passado. Para a análise, registramos como trabalhadores apenas aqueles que estavam trabalhando quando participaram do Enem.
9. Área básica de ingresso consiste em cursos que contam com uma entrada única para os estudantes e que, após concluírem um ciclo básico de disciplinas, devem optar por um ou mais tipos de formação acadêmica, como bacharelado ou licenciatura.

## Referências

AGRESTI, A. **An introduction to categorical data analysis**. 3. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2019.

- AINA, C.; BAICI, E.; CASALONE, G.; PASTORE, F. The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. **Socio-Economic Planning Sciences**, v. 79, 101102, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- ALJOHANI, O. A comprehensive review of the major studies and theoretical models of student retention in higher education. **Higher Education Studies**, v. 6, n. 2, p. 1-18, 2016. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n2p1>
- BERGER, J. B.; BRAXTON, J. M. Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. **Research in Higher Education**, v. 39, n. 2, p. 103-119, 1998. <https://doi.org/10.1023/A:1018760513769>
- BRAGA, M. M.; CARMO, L. P.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 8, n. 3, p. 161-189, 2003.
- BRUNSDEN, V.; DAVIES, M.; SHEVLIN, M.; BRACKEN, M. Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. **Journal of Further and Higher Education**, v. 24, n. 3, p. 301-310, 2010. <https://doi.org/10.1080/030987700750022244>
- CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/xwLJY7HjWj6DZrbG85cPwgp/abstract/?lang=pt>
- CASEIRO, L. **Diversificação institucional e evasão na educação superior brasileira (2010-2016)**. Caxambu, 2018.
- CHEN, R. Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. **Research in Higher Education**, v. 53, n. 5, p. 487-505, 2012. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9241-4>
- CONTINI, D.; CUGNATA, F.; SCAGNI, A. Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. **Higher Education**, v. 75, n. 5, p. 785-808, 2018. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0170-9>
- COSTA, A. L.; PICANÇO, F. Para além do acesso e da inclusão: impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 281-306, 2020. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020003>
- COSTA, J. S. M.; SILVEIRA, F. G.; COSTA, R.; WALTENBERG, F. D. Expansão da educação superior e progressividade do investimento público. **Texto para Discussão**, p. 1-38, 2021.
- DURSO, S. O.; CUNHA, J. V. A. Fatores determinantes da evasão dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.
- FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- GILIOLI, R. S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.
- HERBAUT, E. Overcoming failure in higher education: social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns. **Acta Sociologica**, v. 64, n. 4, p. 383-402, 2021. <https://doi.org/10.1177/0001699320920916>

HERINGER, R. (org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. Rio de Janeiro: Lepes, 2018. (Coleção Cadernos do Lepes, v. 1.)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior: notas estatísticas 2018**. Brasília: Inep/MEC, 2019a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: Inep/MEC, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do censo da educação superior**. Brasília: Inep/MEC, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do censo da educação superior**. Brasília: Inep/MEC, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do censo da educação superior**. Brasília: Inep/MEC, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do censo da educação superior**. Brasília: Inep/MEC, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do censo da educação superior**. Brasília: Inep/MEC, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do censo da educação superior**. Brasília: Inep/MEC, 2019b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores de fluxo da educação superior**. Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 jan. 2023.

KARRUZ, A. Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da Lei das Cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 405-462, 2018. <https://doi.org/10.1590/001152582018157>

LIMA JÚNIOR, P. L.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 37-60, 2012.

MARE, R. D. Social background and school continuation decisions. **Journal of the American Statistical Association**, v. 75, n. 370, p. 295-305, 1980. <https://doi.org/10.2307/2287448>

MARQUES, F. T. A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1061-1077, 2020.

MARTINS, M.; CARVALHAES, F. **Fatores associados à evasão e conclusão de curso na educação superior brasileira: uma análise longitudinal**. 238f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tMelina%20Kerber%20Klitzke.pdf>. Acesso em 22 dez. 2023.

- MELGUIZO, T. A review of the theories developed to describe the process of college persistence and attainment. **Higher Education: Handbook of Theory and Research**, v. 26, p. 395-424, 2011. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0702-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0702-3_10)
- MONT'ALVÃO, A. Diferenciação institucional e desigualdades no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 129-143, 2015.
- NEVES, C. E. B.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 19-41, 2018. <https://doi.org/10.20336/rbs.243>
- NIEROTKA, R. L. **Desigualdade de oportunidades no ensino superior**: um estudo de caso sobre acesso e conclusão na UFFS. 293f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas)–Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/57127/57127.PDF>. Acesso em: 22 dez. 2023.
- NIEROTKA, R. L.; SALATA, A.; MARTINS, M. K. Fatores associados à evasão no ensino superior: um estudo longitudinal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, e09961, 2023.
- NOGUEIRA, C. M. M.; PAULA, G. B.; ARIOVÁLDO, T. C. Permanência e evasão: desafios conceituais e estratégias de intervenção prática. In: VARGAS, H.; ZUCCARELLI, C.; WALTENBERG, F. (org.). **Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica**. Rio de Janeiro: CRV, 2021. p. 139-156.
- NORA, A.; CABRERA, A. F. The construct validity of institutional commitment: A confirmatory factor analysis. **Research in Higher Education**, v. 34, p. 243-262, 1993. <https://doi.org/10.1007/BF00992164>
- OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE. **Texto para Discussão**, v. 1, 2003.
- PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. **Journal of Higher Education**, v. 51, n. 1, p. 60-75, 1980. <https://doi.org/10.2307/1981125>
- PAULA, G. B. **Desigualdades sociais e evasão no ensino superior**: uma análise em diferentes níveis do setor federal brasileiro. 208f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. <http://hdl.handle.net/1843/39508>
- PAULA, G. B.; NONATO, B. F.; NOGUEIRA, C. M. M. Ações afirmativas e estratificação horizontal: comparação entre bônus e Lei de Cotas na UFMG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37918, 2023.
- PEROSA, G. S.; COSTA, T. L. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 117-137, 2015.
- PICANÇO, F. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 145-179, 2015.
- PICANÇO, F. S.; COSTA, A. L. Revisitando ações afirmativas. **Revista Vértices**, Niterói, v. 25, n. 1, e25118089, 2023. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v25n12023.18089>

- SALATA, A. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/WJjnYYS6fDhpDgMFVzqbP7L/?format=html>
- SALATA, A. R. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 22, e43097, 2022. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.43097>
- SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.
- SILVA, T. D. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **Texto para Discussão**, v. 2569, 2020.
- SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.
- SIMÕES, A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 2, p. 17-72, 2019. <https://doi.org/10.24109/9786581041076.ceppe.v2a1>
- SPADY, W. G. Dropouts from higher education: Toward an empirical model. **Interchange**, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- TERENZINI, P. T.; PASCARELLA, E. T. Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. **Research in Higher Education**, v. 12, p. 271-282, 1980. <https://doi.org/10.1007/BF00976097>
- TINTO, V. Defining dropout: A matter of perspective. **New Directions for Institutional Research**, v. 1982, n. 36, p. 3-15, 1982. <https://doi.org/10.1002/ir.37019823603>
- TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- TINTO, V. Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 7-13, 2006.
- VITELLI, R. F.; FRITSCH, R. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 908-937, 2016. <https://doi.org/10.18222/ae.v27i66.4009>

## Sobre os Autores

GUSTAVO BRUNO DE PAULA é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também concluiu o mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Durante o doutorado, realizou período de estudos na Universidade de Toronto, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e foi pesquisador visitante do grupo de pesquisa Data, Equity, and Policy in Education Lab, da Ontario Institute for Studies in Education. Realiza estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Integra os

grupos de pesquisa Grupo de Estudos sobre Educação Superior, da UFMG, e o Laboratório de Estudos sobre Diferenças, Desigualdades e Estratificação, da UFRJ. Atua em pesquisas nas áreas de sociologia da educação, desigualdades educacionais e acesso ao ensino superior e evasão no ensino superior.

FELÍCIA PICANÇO é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia e mestre e doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro. Atualmente é professora do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dedicase aos estudos sobre diferentes dimensões das desigualdades de gênero e raça na juventude, no mundo do trabalho, no acesso à educação e no trabalho doméstico e de cuidados (remunerado e não remunerado). Coordena o Laboratório de Estudos sobre Diferenças, Desigualdades e Estratificação, na UFRJ, cujo objetivo é agregar interessados em estudos teóricos e empíricos sobre diferenças, desigualdades e estratificação, bem como as dimensões simbólicas e materiais da sociabilidade desigual e mecanismos de enfrentamento.

**Recebido:** 2 jan. 2024

**Aceito:** 3 set. 2024