



Universidade de Brasília
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional

CARLOS EDUARDO LEITE COSTA

RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Uma Análise dos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Brasília
2026

CARLOS EDUARDO LEITE COSTA

RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

Uma Análise dos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Albuquerque Moreira

Brasília
2026

CARLOS EDUARDO LEITE COSTA

RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

Uma Análise dos Cursos de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Albuquerque Moreira

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Albuquerque Moreira - Orientadora
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Adriano Souza Senkevics - Membro Titular Externo
Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Nogales Vasconcelos - Membro Titular Interno
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Marília Miranda Forte Gomes - Membro Suplente
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

É impossível resumir em tão poucas palavras o apoio que essas três pessoas me deram ao longo dos últimos anos em que produzi esta pesquisa. Para essa árdua tarefa, eu precisaria de uma nova dissertação só com esse tema.

Começo meus agradecimentos à minha mãe, Luciana, que me apoiou em todos os momentos e vibrou mais do que ninguém desde que passei no processo seletivo do mestrado até a entrega deste trabalho. Nada do que conquistei e almejo conquistar seria possível se não fosse por seu carinho, dedicação e por talvez me mimar mais do que eu merecia.

Estendo os agradecimentos à professora Ana Maria de Albuquerque Moreira, que me fez crescer enquanto pesquisador e como pessoa, sempre me motivando a me aperfeiçoar e buscar uma versão melhor de mim. Seu trabalho de orientadora foi admirável, e tenho certeza de que se não fosse os seus puxões de orelha nos momentos oportunos, este trabalho sequer veria a luz do dia. Foi um prazer vivenciar essa parceria nesses anos, e espero que ela não se encerre por aqui.

Por fim, agradeço e dedico este trabalho para Júlia Maria, minha futura esposa e amor da minha vida, que me aguentou por dias e dias falando sobre os desafios que a dissertação e o mestrado me proporcionaram. Você fez com que esse tempo se passasse leve e rapidamente, e eu daria tudo para viver tudo isso outra vez.

RESUMO

A expansão do ensino superior no Brasil nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas direcionadas à ampliação e à democratização do acesso, permitiu o ingresso de grupos historicamente desfavorecidos em cursos superiores, entretanto, a permanência e a conclusão dos cursos no tempo esperado permanecem como desafios para estudantes e as instituições de ensino superior. Este estudo aborda o fenômeno da retenção acadêmica, que na maioria das situações implica na permanência prolongada do estudante na instituição de ensino superior, despendendo um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, abordou especificamente o curso de graduação em Pedagogia Universidade de Brasília (UnB), ofertado nos períodos diurno e noturno. O objetivo principal constituiu em identificar períodos críticos no fluxo acadêmico e analisar os principais fatores de impacto na retenção dos discentes do curso de Pedagogia. O estudo foi dividido em etapas complementares, que incluem a análise dos dados administrativos de fluxo dos discentes dos cursos, a condução de grupos focais e entrevistas com estudantes retidos no fluxo curricular e a realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos. Os resultados evidenciaram que a retenção acadêmica constitui fenômeno complexo e multifacetado, resultante da interação entre fatores individuais, institucionais e sociais. A análise revelou elementos de rigidez curricular que dificultam a progressão regular dos estudantes, indicando que os semestres intermediários constituem períodos críticos de acúmulo de atrasos. Os grupos focais e as entrevistas identificaram como fatores centrais da retenção: a conciliação entre trabalho remunerado e vida acadêmica, os estágios supervisionados, as dificuldades enfrentadas com a saúde mental e a ausência de suporte institucional adequado, desafios agravados pelo impacto da pandemia de COVID-19.

Palavras-chave: Retenção. Permanência. Educação Superior. Pedagogia. Universidade de Brasília.

ABSTRACT

The expansion of higher education in Brazil in recent decades, driven by public policies aimed at broadening and democratizing access, has enabled historically disadvantaged groups to enroll in higher education courses. However, remaining in and completing courses within the expected time frame remain challenges for students and higher education institutions. This study addresses the phenomenon of academic retention, which in most situations implies the prolonged stay of students in higher education institutions, spending more time than expected to complete the course. The qualitative and exploratory research specifically addressed the undergraduate course in Education at the University of Brasília (UnB), offered during the day and evening. The main objective was to identify critical periods in the academic flow and analyze the main factors impacting the retention of students in the Education course. The study was divided into complementary stages, which included the analysis of administrative data on student flow in the courses, the conduct of focus groups and interviews with students retained in the curriculum, and semi-structured interviews with course coordinators. The results showed that academic retention is a complex and multifaceted phenomenon resulting from the interaction between individual, institutional, and social factors. The analysis revealed elements of curricular rigidity that hinder students' regular progression, indicating that intermediate semesters are critical periods for the accumulation of delays. The focus groups and interviews identified the following as key factors in retention: balancing paid work and academic life, supervised internships, mental health difficulties, and the lack of adequate institutional support, challenges that have been exacerbated by the impact of the COVID-19 pandemic.

Keywords: Retention. Permanence. Higher Education. Pedagogy. University of Brasília.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	12
Figura 2.....	31
Figura 3.....	34
Figura 4.....	50
Figura 5.....	51
Figura 6.....	77
Figura 7.....	79
Figura 8.....	80
Figura 9.....	80
Figura 10.....	81
Figura 11.....	82
Figura 12.....	83
Figura 13.....	83
Figura 14.....	84
Figura 15.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.....	24
Gráfico 2.....	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	18
Quadro 2	55
Quadro 3	56
Quadro 4	76
Quadro 5	95
Quadro 6	106
Quadro 7	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	63
Tabela 2.....	64
Tabela 3.....	65
Tabela 4.....	67
Tabela 5.....	69
Tabela 6.....	70
Tabela 7.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. O FENÔMENO DA RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	22
1.1 Pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes.....	22
1.2 Marco teórico.....	31
1.2.1 Conceituação e ambiguidade terminológica.....	39
1.2.2 Impactos orçamentários e institucionais da retenção.....	41
1.2.3 Determinantes e fatores associados à retenção.....	44
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	48
3. A RETENÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNB.....	60
3.1 Análise dos dados administrativos.....	61
3.2 Fluxo curricular e permanência na percepção dos estudantes de Pedagogia.....	73
3.3 Retenção nas trajetórias acadêmicas: a percepção dos estudantes retidos.....	85
3.3.1 Grupo focal com os estudantes.....	85
3.3.1.1 Fatores Individuais.....	87
3.3.1.2 Fatores Sociais.....	91
3.3.1.3 Fatores Institucionais.....	92
3.3.2. Entrevista com os estudantes.....	96
3.3.2.1 Fatores Individuais.....	99
3.3.2.2 Fatores Sociais.....	102
3.3.2.3 Fatores Institucionais.....	103
3.4 A retenção sob a lente institucional: a percepção dos coordenadores de graduação..	108
3.4.1 Fatores Individuais.....	109
3.4.2 Fatores Sociais.....	111
3.4.3 Fatores Institucionais.....	112
CONCLUSÃO.....	119
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	139
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista com as Coordenadoras.....	139
APÊNDICE B - Roteiro do Grupo Focal.....	140
APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista.....	142
APÊNDICE D - Perguntas do Levantamento da Percepção dos Estudantes sobre o Tempo de Permanência no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.....	144

INTRODUÇÃO

De acordo com dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2024), o número de estudantes matriculados em cursos de graduação no Brasil estava em 3.520.627 em 2003. Vinte anos depois, esse total aumentou para 9.976.782, apresentando um crescimento de 280% no período (Brasil, 2024). Em 2024, ultrapassamos o total de 10 milhões de estudantes matriculados em cursos de graduação.

Os dados mostram transformações ocorridas na educação superior brasileira nas duas últimas décadas, impulsionadas pelo desenvolvimento e pela implementação de políticas públicas com foco na ampliação e democratização do acesso aos cursos de graduação para atendimento da crescente demanda por formação superior e qualificação profissional. A consolidação dessas políticas de expansão da educação superior no Brasil inclui marcos significativos, alicerçados em políticas que abrangem o segmento público e o segmento privado da educação superior brasileira. No segmento privado, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Para as universidades públicas federais, destacam-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), para a ampliação das vagas, e a Lei n.º 12.711/2012, para a democratização do acesso.

Figura 1 - Linha do tempo das políticas públicas de ampliação do acesso à educação superior no Brasil



Fonte: Elaboração do Autor

O Fies e o Prouni foram implementados, respectivamente, em 1999 e 2005 (Figura 1), como mecanismos de apoio financeiro para estudantes de baixa renda ingressarem e permanecerem no ensino superior privado brasileiro (Chaves; Amaral, 2016). Ambos os programas contribuíram para a expansão do acesso ao ensino superior, promovendo a inclusão de estudantes de baixa renda (Mancebo, 2015). O Reuni foi instituído como parte de um conjunto de ações para expandir e interiorizar a oferta de educação superior pública, visando a inclusão de mais estudantes de diversas regiões (Silva, 2011).

Na perspectiva da democratização do acesso, a Lei n.º 12.711/2012, mais conhecida como Lei de Cotas, foi um marco para a promoção da equidade no acesso à educação superior, estabelecendo a reserva de vagas para estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, contribuindo para a diversificação do perfil dos estudantes nas universidades. A Lei de Cotas conferiu maior visibilidade à presença de estudantes de grupos historicamente discriminados, como pretos, pardos e indígenas, e de origem popular, nas instituições de ensino superior públicas (Senkevics, 2022). Essas políticas representaram avanços significativos na inclusão de grupos historicamente marginalizados no ensino superior, promovendo a diversidade e a igualdade de oportunidades educacionais (Barreiro; Filho, 2007).

Ao longo das últimas décadas, a evolução e a implementação desses programas refletiram em uma mudança no direcionamento de políticas educacionais para a educação superior e numa transformação social mais ampla, na qual a educação passou a ser vista como direito fundamental e um meio de promoção da igualdade e da justiça social. Tais mudanças implicaram modificações no sistema nacional de educação superior em termos de configuração institucional; ampliação do quantitativo de vagas e modalidade de oferta de cursos de graduação; crescimento e diversificação do acesso com a entrada na educação superior de grupos historicamente desfavorecidos.

É expressivo o crescimento, tanto das matrículas em cursos de graduação em instituições públicas e privadas, quanto no número de vagas oferecidas por essas instituições. A literatura brasileira debate a expansão do ensino superior e as consequências do alto número de ingressantes nessa modalidade:

Pesquisadores como Martins (2015) discutem a implementação do Prouni como uma iniciativa voltada para a democratização do ensino superior, embora tenha sido objeto de avaliações controversas no meio acadêmico. Outros estudos, como o de Barros (2015), abordam as políticas de democratização do acesso ao ensino superior e a qualidade da educação básica pública como elementos fundamentais para a democratização do ensino superior. Por sua

vez, Oliveira et al. (2022) analisam se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) colaborou para a democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, especialmente no âmbito da graduação presencial.

Embora haja um aumento significativo no número de matrículas e na criação de novas instituições de ensino superior, obstáculos ainda persistem, dificultando a plena inclusão e permanência de estudantes, especialmente aqueles oriundos de grupos historicamente marginalizados. Entre os principais desafios, destaca-se a necessidade de formulação de políticas públicas que garantam não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso dos discentes que cursam o ensino superior. (Martins, 2009; Barros, 2015; Oliveira, 2022).

O Censo da Educação Superior apresenta também indicadores de trajetória dos estudantes no curso, calculados a partir do acompanhamento da trajetória (fluxo) dos alunos ingressantes, por coortes com base no ano de ingresso. Ao analisar os estudantes do ensino superior que se matricularam em 2014, última coorte apresentada pelo relatório do Censo de 2024, é possível observar 59% de desistentes, em contraste aos 40% que realmente concluíram seus cursos. Essa porcentagem não é uma exceção: o número alto de desistentes se repete na análise das coortes de ingressantes de 2010, 2011, 2012 e 2013, com todas apresentando 59% de desistência, e apenas a coorte de 2013 trouxe uma porcentagem levemente abaixo das demais, com 58% de alunos desistentes (INEP, 2024).

Para compreender a dinâmica da educação superior no Brasil, que tomou claros avanços quanto ao aumento de matrículas e da diversidade quanto ao público ingressante, faz-se necessário a compreensão das trajetórias — acesso, permanência e formação de qualidade — dos estudantes. Os dados do Censo da Educação Superior revelam um Brasil que conseguiu expandir o acesso ao nível superior, mas ainda sofre na tarefa de fazer com que esses estudantes matriculados se formem. As taxas de desistência são altas, e faz-se necessário entender os momentos críticos da trajetória acadêmica que são determinantes para a decisão do discente em desertar do curso ou da instituição.

Nesse contexto, o presente trabalho coloca uma lupa no fenômeno da retenção, o momento em que o discente se atrasa no fluxo acadêmico previsto para a conclusão do curso, e começa a dar sinais de que irá desistir. Esse aspecto é pouco investigado pela literatura, como a revisão narrativa demonstrará nos capítulos seguintes. A hipótese que orienta esta proposta de pesquisa é que fatores relevantes para o estudante ficar retido, ampliando a sua permanência no curso, possuem relações com fatores que levam ao abandono do curso antes da sua conclusão.

Além do que, a retenção também apresenta impactos no financiamento e na sustentabilidade das instituições de educação superior, sejam elas públicas ou privadas (Vieira, 2013).

O curso escolhido para a análise foi Pedagogia, definido pelo Censo de 2024 como o maior curso de graduação no Brasil em quantidade de estudantes matriculados: 852.476. Aspecto importante a ser considerado é a diversidade do perfil dos estudantes que ingressam no curso de Pedagogia. Estudos indicam que grande parte dos estudantes de Pedagogia vem de contextos socioeconômicos variados, fator que pode exercer impacto em suas trajetórias acadêmicas (Flores, 2017; Santos Junior, 2016). A presença de questões como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, dificuldades financeiras e a falta de suporte familiar são elementos que também podem levar ao prolongamento da permanência no curso (Santos Junior, 2016). A análise dos estudantes a partir de perfis socioeconômicos distintos é, portanto, essencial para entender as dinâmicas de permanência, evasão e retenção no curso de Pedagogia.

A instituição escolhida para análise foi a Universidade de Brasília (UnB), instituição de educação superior federal, localizada no Distrito Federal, a primeira entre as federais a adotar um sistema próprio de cotas raciais e que possui dois cursos de Pedagogia, um diurno (integral) e outro, noturno. O curso de Pedagogia noturno é um dos mais antigos cursos ofertados pela UnB no período da noite. O estudo propõe abarcar ambos os cursos. Como um todo, Pedagogia na UnB se destaca como um dos cursos na Instituição com o maior número de estudantes, registrando, em 2022, o total de 1.114 alunos matriculados (UnB, 2024).

O tema despertou atenção, pois, segundo relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade de Brasília, o maior desafio da Universidade não é a evasão, mas a retenção: somente 40% dos alunos que eventualmente se formam na UnB conseguem concluir seus cursos no prazo. Para compreender as altas taxas de retenção estudantil no ensino superior, acompanhar as trajetórias desses estudantes deve ser uma agenda prioritária e dinâmica da política educacional e da gestão de uma universidade (Feitosa, 2022).

O curso de Pedagogia, reconhecido nacionalmente por sua importância na formação de docentes para a Educação Básica e de gestores educacionais, assume um papel central na UnB. O curso passou por uma reformulação curricular em 2018 para os turnos Diurno (Código E-MEC 150) e Noturno (Código E-MEC 163), reforma essa que reflete um esforço institucional para adequar a formação às demandas sociais e normativas contemporâneas, notadamente no que concerne ao fortalecimento da prática docente e da formação ampliada.

Para compreender as condições nas quais a retenção se manifesta nos cursos de Pedagogia da UnB, torna-se indispensável contextualizar o instrumento que define e regula a

organização acadêmica desses cursos: o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPPC). O PPPC constitui o documento institucional que expressa a identidade, os fundamentos teórico-metodológicos, o perfil do egresso, a estrutura curricular e as diretrizes de funcionamento de um curso de graduação. Trata-se de um instrumento de planejamento que articula a concepção educacional da instituição com as exigências normativas nacionais, notadamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), e com as demandas sociais contemporâneas. No caso dos cursos de Pedagogia da UnB, o PPPC vigente foi aprovado em dezembro de 2017 e implementado a partir de 2018/2019, substituindo o currículo anterior de 2002/2003. Esse documento orienta a trajetória formativa dos discentes desde o ingresso até a colação de grau, estabelecendo não apenas as disciplinas obrigatórias e optativas, mas também os componentes de estágio supervisionado, atividades complementares, trabalho final de curso e os pré-requisitos que estruturam a progressão curricular.

O PPPC 2018/2019 estabelece uma trajetória esperada de nove semestres letivos para a conclusão do curso de Pedagogia na UnB, tanto no turno diurno quanto no noturno. Essa trajetória, denominada fluxo curricular, prescreve uma sequência semestral de disciplinas cuja integralização totaliza 3.300 horas e 222 créditos. O percurso previsto organiza-se em três dimensões formativas inter-relacionadas e contempla disciplinas obrigatórias de base teórica, disciplinas de fundamentos pedagógicos, didáticas específicas por área de conhecimento, quatro fases de estágio supervisionado obrigatório (450 horas no total), atividades complementares obrigatórias (240 horas), e duas fases do Trabalho Final de Curso (TFC I e TFC II), realizadas respectivamente no oitavo e no nono semestres. A progressão entre determinados componentes curriculares é condicionada por uma cadeia de pré-requisitos: por exemplo, a matrícula nos Estágios Supervisionados II e seguintes exige aprovação em Didática Fundamental e em diversas didáticas específicas. Esse encadeamento curricular significa que a reprovação em certas disciplinas-chave impede o avanço regular do estudante, criando gargalos que favorecem a retenção no fluxo previsto.

A permanência do estudante no fluxo curricular previsto é igualmente condicionada por um conjunto de regras institucionais que regulam os limites de sua trajetória na UnB. Essas normas, estabelecidas nos Regulamentos de Graduação da Universidade, atuam como balizadores estruturais que definem o que é permitido, o que é restritivo e o que pode resultar no encerramento compulsório do vínculo acadêmico. Em primeiro lugar, o estudante pode solicitar trancamento de matrícula — parcial (em disciplinas isoladas) ou geral (do curso) —, mecanismo que lhe permite interromper temporariamente os estudos sem perda do vínculo

institucional; contudo, o uso reiterado ou por períodos superiores ao permitido pode comprometer sua trajetória e contribuir para o atraso no fluxo. A reprovação em disciplinas obrigatórias constitui outro fator de impacto, sobretudo quando se trata de componentes que funcionam como pré-requisito para outros: acumuladas ao longo de semestres, as reprovações reduzem o ritmo de integralização e aprofundam o distanciamento do fluxo esperado.

Ao estudante que reprovar mais de duas vezes em uma mesma disciplina obrigatória pode ser determinado o cancelamento da matrícula naquela componente, com implicações adicionais para sua permanência no curso. O cancelamento de matrícula pode também ocorrer por iniciativa institucional em casos de descumprimento das normas acadêmicas. Ademais, a UnB adota o mecanismo do desligamento compulsório do estudante, aplicável quando o discente ultrapassa o prazo máximo de integralização do curso, fixado em uma vez e meia a duração mínima prevista no PPPC. No caso da Pedagogia, isso corresponde a aproximadamente treze semestres letivos para os cursos de nove semestres. Por fim, o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) — indicador calculado com base no desempenho do estudante nas disciplinas cursadas, ponderado pela carga horária — funciona como um parâmetro de acompanhamento da trajetória discente, podendo influenciar o acesso a determinados benefícios, programas e prioridades de matrícula. A compreensão dessas regras institucionais é essencial para a análise da retenção realizada neste trabalho, pois elas definem os contornos normativos dentro dos quais a trajetória do estudante se desenvolve.

Na matriz curricular do PPPC 2018/2019, a carga horária total do curso está organizada para garantir a articulação entre teoria e prática e para cumprir integralmente as novas diretrizes normativas. O currículo foi reestruturado, abandonando os antigos polos por três dimensões formativas, concebidas como uma atitude metodológica de ensino-aprendizagem, visando a superação da fragmentação curricular e a promoção da interdisciplinaridade.

O PPPC 2018/2019 incorpora integralmente as exigências da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que determina 400 horas dedicadas à prática como Componente Curricular (PCC), distribuídas ao longo das disciplinas obrigatórias. Além disso, o currículo exige 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, que devem ser cumpridas através de atividades como Iniciação Científica (ProIC), Iniciação à Docência (Pibid), Extensão e Monitoria. Essas atividades, que eram optativas ou parte de "Estudos Independentes" (360 horas) no currículo anterior, tornam-se obrigatórias e são contabilizadas nas 240 horas de Atividades Complementares (AC).

O Trabalho Final de Curso (TFC) também foi reestruturado e é realizado em duas fases obrigatórias (TFC I no 8º período e TFC II no 9º período), totalizando 120 horas (RESOLUÇÃO nº 01/2016), exigindo a produção de uma monografia ou artigo científico, além de um memorial descritivo sobre a trajetória escolar e acadêmica do estudante (RESOLUÇÃO nº 01/2016). O memorial descritivo atua como um dispositivo pedagógico que incentiva a autoavaliação e a reflexão crítica sobre o percurso formativo.

O Estágio Curricular Obrigatório é o componente que mais sofreu transformação no PPPC 2018/2019, refletindo o compromisso da Faculdade de Educação em consolidar a Docência Ampliada, conforme a Resolução CNE/CP n.º 2/2015. A carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório foi substancialmente ampliada, passando de 240 horas para 450 horas (RESOLUÇÃO n.º 02/2016), superando o mínimo legal de 400 horas estabelecido pelas DCNs (Brasil, 2015).

O estágio foi organizado em quatro fases obrigatórias, distribuídas para garantir a vivência da docência e da gestão em diferentes contextos da Educação Básica e não escolares. A nova estrutura impõe uma sequência de pré-requisitos em cascata para a matrícula nos estágios. Por exemplo, o Estágio Supervisionado II exige aprovação em Didática Fundamental e em todas as didáticas específicas (Matemática I, Ensino de História, Ensino de Ciências, etc.). Da mesma forma, a Gestão Escolar (Estágio III) é pré-requisito para o Estágio IV.

Quadro 1 - Detalhamento do Estágio Curricular Obrigatório (450h) no PPPC 2018/2019

Fase do Estágio	Carga Horária	Créditos	Período Sugerido	Requisitos-chave (disciplinas obrigatórias)
Estágio Supervisionado I	120	8	5º	Didática Fundamental, Educação Infantil
Estágio Supervisionado II	120	8	6º	Didática Fund. e Didáticas Específicas (Mat. I, Hist., Ciên. I, Geo. I, Lín. Mat.)
Estágio Supervisionado III	120	8	7º	Gestão das Organizações Educativas
Estágio Supervisionado IV	90	6	8º	Estágios I, II, III

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - Diurno Noturno (Elaboração própria).

A reformulação do PPPC evidenciou um esforço em institucionalizar mecanismos de integração, como a obrigatoriedade das Atividades Complementares e a inserção da Prática como Componente Curricular nas disciplinas. Tais mecanismos são essenciais para promover o engajamento estudantil e, teoricamente, aumentar a persistência acadêmica (Tinto, 2023). Entretanto, a estrutura do novo currículo apresenta desafios operacionais que podem se manifestar como novos focos de retenção. A rigidez do Estágio Supervisionado, com sua alta carga horária e a sequência de pré-requisitos disciplinares, criam potenciais gargalos no fluxo curricular. Uma reprovação em disciplinas didáticas obrigatórias pode atrasar significativamente a conclusão do curso, impactando diretamente no problema da longa permanência na UnB.

As principais diretrizes e a arquitetura curricular do curso de Pedagogia integram o contexto da pesquisa, ao consistirem na trajetória estabelecida para o estudante percorrer após seu ingresso no curso, assim como as regras institucionais relacionadas às condições e tempo de permanência no curso. A partir das problemáticas e contextos citados, o presente estudo encontra-se orientado pela seguinte questão: que fatores podem levar discentes dos cursos presenciais de Pedagogia da Universidade de Brasília à retenção no fluxo acadêmico?

Tomando como ponto de partida a questão levantada, o objetivo geral do estudo consiste em: analisar fatores associados à retenção na trajetória acadêmica dos discentes de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília.

Para o alcance do objetivo geral deste projeto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar períodos no fluxo do curso de Pedagogia em que ocorre a maior retenção de estudantes;
2. Identificar a percepção de estudantes retidos sobre fatores relacionados ao tempo de permanência no curso de Pedagogia da UnB;
3. Identificar a percepção dos coordenadores de curso (graduação e estágio) sobre os impactos da retenção no curso de Pedagogia da UnB;
4. Analisar fatores associados à retenção dos estudantes de Pedagogia da UnB nos cursos.

A fim de concretizar os objetivos acima, a presente pesquisa estrutura-se em três capítulos interligados, cujo conjunto analisa os fatores associados à retenção discente nos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). No Capítulo 1, realiza-se uma revisão narrativa da literatura sobre retenção no ensino superior. Evidencia-se a lacuna teórica relativa à retenção em contraste com a abundância de estudos sobre evasão e permanência.

Fundamenta-se teoricamente nos modelos de Vincent Tinto (1987) e Alain Coulon (2008), que destacam a integração institucional e o "ofício de estudante" como elementos cruciais para a permanência, e problematiza-se a especificidade da retenção em cursos de Pedagogia, majoritários no país, mas com trajetórias acadêmicas marcadas por heterogeneidade socioeconômica e desafios de conciliação vida-academia.

O Capítulo 2 detalha a abordagem metodológica qualitativa e o desenho de estudo centrado nos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno da UnB. Elucida o quadro de coerência que articula objetivos, questões de pesquisa, fontes de dados e técnicas de análise, sustentado na triangulação metodológica. As técnicas incluem: (i) análise de dados administrativos para mapear o fluxo acadêmico e identificar coortes com retenção; (ii) levantamento (Apêndice A) para caracterizar o perfil e a percepção de estudantes retidos; (iii) entrevistas e grupos focais com discentes retidos (Apêndice C); e (iv) entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de curso (Apêndice B).

O Capítulo 3 apresenta a análise empírica, organizada em cinco eixos inter-relacionados: (3.1) Exploração de dados administrativos para identificar padrões temporais de retenção e pontos de estrangulamento na progressão curricular; (3.2) Síntese do levantamento, destacando o perfil socioeconômico dos retidos, as principais dificuldades e a percepção sobre apoio institucional; (3.3) Discussão dos grupos focais e entrevistas, que revelam as experiências dos discentes retidos no curso; e (3.4) Análise das entrevistas com coordenadores, focando em desafios pedagógicos, oferta de disciplinas e políticas de permanência.

A pesquisa é motivada pelo propósito de subsidiar políticas e práticas a serem elaboradas e implementadas pela Faculdade de Educação e pela UnB para o suporte à permanência e à formação com qualidade dos estudantes no fluxo estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso. Espera-se ainda que os resultados da pesquisa se tornem relevantes para a literatura acadêmica sobre retenção, permanência e trajetória no ensino superior, especialmente no contexto brasileiro. A análise dos dados produzidos por este trabalho poderá gerar novas percepções sobre a retenção em cursos de Pedagogia, contribuindo para um entendimento mais profundo das especificidades dos fatores que circundam esse fenômeno.

Ao afirmarem-se como instrumentos de apoio institucional voltados ao fortalecimento da permanência estudantil, as políticas e práticas derivadas deste estudo vinculam-se diretamente à agenda de desenvolvimento social ao promover igualdade de oportunidades na formação superior. Ademais, as novas percepções oferecidas por este trabalho permitem

orientar intervenções mais sensíveis às realidades dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas e ambientes institucionais que assegurem trajetórias acadêmicas mais estáveis, inclusivas e alinhadas aos desafios de uma sociedade em constante transformação.

1. O FENÔMENO DA RETENÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo tem por finalidade construir um quadro teórico de entendimento da retenção na trajetória estudantil, seus efeitos e fatores que contribuem para a existência desse fenômeno. Esta senda é, portanto, uma síntese de conceitos e teorias nas áreas da permanência, evasão, trajetória e sucesso acadêmico, fundamentais para a conceitualização do fenômeno da retenção.

Para a construção do quadro teórico, foi realizada uma revisão narrativa da literatura (Rother, 2007), que ofereceu um panorama atualizado a respeito de temáticas que envolvem a retenção. Embora não tenha obedecido à rigidez metodológica de uma revisão sistemática da literatura, esta revisão foi desenvolvida por etapas que permitiram sucessivas aproximações teóricas com o fenômeno em estudo. Tais etapas incluíram primeiramente a pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, seguida da pesquisa bibliográfica na literatura internacional e nacional, que permitiu a definição mais aprofundada do marco teórico do estudo. Na sequência da apresentação, discutem-se as principais referências obtidas nesta revisão narrativa e que sustentam teoricamente esta pesquisa.

1.1 Pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes

O levantamento da produção no Banco de Teses e Dissertações da Capes deu-se em 2 momentos distintos. No primeiro, foram coletados os trabalhos que tiveram como objeto de pesquisa a permanência de discentes no ensino superior. Em um segundo momento, foram levantados trabalhos que abordaram a problemática da retenção no ensino superior.

A busca por trabalhos que se debruçaram na temática da permanência de discentes no ensino superior foi acompanhada por uma filtragem criteriosa, presente tanto nos próprios descritores, nos mecanismos de procura, quanto na avaliação dos trabalhos que seriam pertinentes para o diálogo proposto nesta pesquisa. Portanto, foram os seguintes os descritores para as buscas dos trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes: "Permanência no Ensino Superior", "Permanência na Educação Superior", "Permanência em Cursos de Graduação".

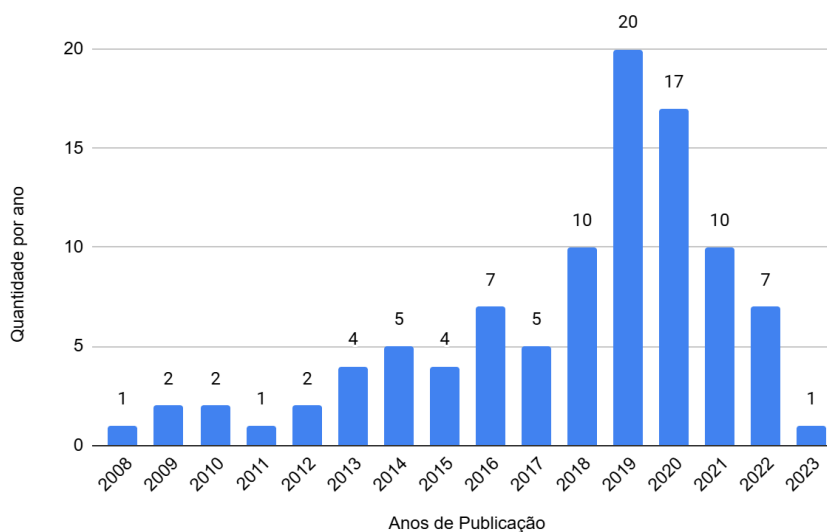
Similarmente à coleta dos trabalhos sobre permanência no ensino superior, deu-se o levantamento dos trabalhos de objeto: desempenho acadêmico de discentes na educação superior. É importante ressaltar que, como critério de seleção dos trabalhos, foram escolhidas

somente pesquisas que delimitaram a analisar os estudantes ao nível de graduação, dessa forma, quaisquer estudos que interagiram com os níveis de pós-graduação foram excluídos dos trabalhos aqui selecionados.

Por fim, fez-se o levantamento e análise de trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o objeto: retenção de estudantes no ensino superior. Similar à filtragem dos trabalhos sobre desempenho acadêmico e permanência, foram filtrados trabalhos que trataram especificamente dos estudantes ao nível de graduação. Para a coleta das teses e dissertações, a busca deu-se a partir dos seguintes descritores: "retenção" e "ensino superior"; "retenção" e "graduação"; e "retenção" e "educação superior" (30 resultados - 14 após filtragem).

A busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir dos descritores “Permanência no Ensino Superior”, gerou 105 resultados, resultados esses que, após uma análise dos resumos e congruência com o tema, foram reduzidos para 54 trabalhos. O mesmo se deu com os descritores “Permanência na Educação Superior” e “Permanência em Cursos de Graduação”. O primeiro resultou em 65 trabalhos, que se reduziram a 39, feita a filtragem da relevância para esta revisão, e o segundo, gerou 14 resultados, que, após filtragem, resumiram-se a 6.

Na soma e agrupamento dos resultados filtrados, apenas um se repetiu, assim, foram 98 o número de teses e dissertações encontradas no que diz respeito ao tema permanência na educação superior. A distribuição desse valor deu-se da seguinte forma: 19 teses e 79 dissertações. O período considerado para o levantamento foi de 2008 a 2023. Nesse intervalo, observa-se o crescimento do interesse pelo tema “permanência”, após o ano de 2012, no cenário de expansão e democratização do acesso à educação superior (Gráfico 1).

Gráfico 1. Dissertações e Teses sobre Permanência de Discentes de Cursos de Graduação Defendidas por Ano

Fonte: Elaboração do Autor

Da análise dos trabalhos selecionados, foram extraídas as considerações e reflexões de autores que trataram aspectos distintos da permanência e que são destacados aqui:

- a) o background da família atua como coadjuvante na escolha entre evadir ou permanecer; o rendimento acadêmico anterior ao ingresso ao ensino superior está diretamente relacionado ao rendimento do aluno na universidade, aspecto este que contribui de forma considerável para o estímulo ou desestímulo em continuar no curso; as vontades, desejos e sentimentos quanto ao curso são aspectos subjetivos que corroboram para a permanência, relacionando-se à percepção do discente em relação aos seus objetivos de vida estarem alinhados ou não com o curso de ingresso; a integração ao ambiente universitário constitui-se como uma parte importante para contribuir na permanência dos estudantes, seja no envolvimento com os colegas, professores, atividades de pesquisa e extensão (Araujo, 2019);
- b) passar nos exames e atender aos requisitos para ingresso não são suficientes para a permanência e sucesso de estudantes cotistas no curso universitário; diferentes são os desafios para a permanência de estudantes cotistas, que podem ser agrupados em dois grupos: desafios acadêmicos (relacionados ao preparo anterior ao ingresso na universidade ou a realização de atividades durante a graduação) e desafios das relações no ambiente universitário (indicativo de que as relações tendem a tensionar pelas

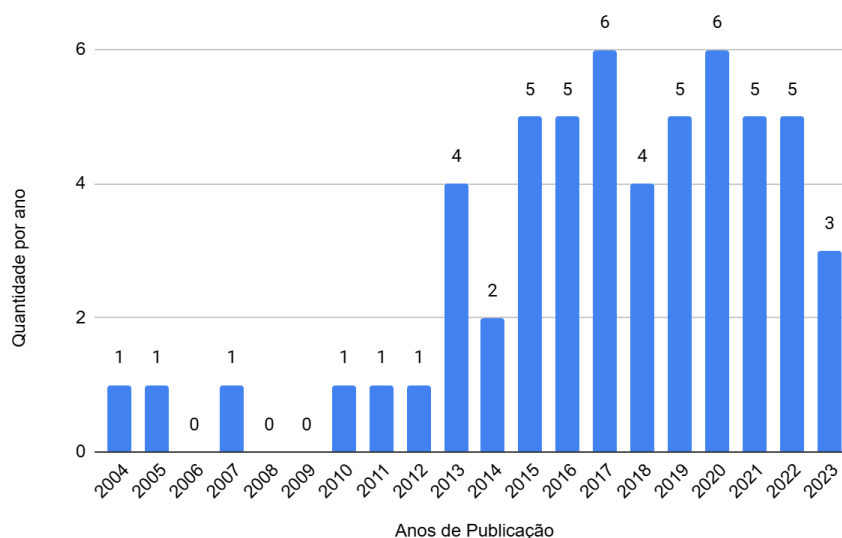
diferenças socioeconômicas); o apoio da universidade, financeiro ou acadêmico, é fundamental para a permanência dos ingressantes cotistas; a necessidade de acompanhar aulas em período integral, o grande número de trabalhos, as exigências de conhecimento de outros idiomas, a defasagem de conteúdos pertencentes aos períodos anteriores e as exigências esperadas ao entrar no ensino superior, são fatores que contribuem para o alto nível de stress e impactam na permanência dos estudantes cotistas; aspectos objetivos como transporte, moradia e alimentação impactam diretamente na decisão de continuidade dos estudos dos estudantes cotistas (Dias, 2017);

- c) embora o estudante entre com determinado nível de maturidade acadêmica, é necessário desenvolvê-la, esse processo foi citado por vários estudantes como uma ajuda para facilitar o percurso acadêmico e permitir maior facilidade em seus estudos; alguns relacionamentos ou condições externas se mostraram importantes em relação à melhor condição de permanência dos estudantes, podendo prejudicar ou auxiliar essa condição, como o apoio recebido por pais e familiares, que mostrou produzir nos estudantes características subjetivas importantes para sua autorrealização, autoconfiança, autorrespeito e autoestima; O apoio institucional é importante para o desenvolvimento das características subjetivas citadas e para aproximar estudante com o curso escolhido; Três Dimensões do Reconhecimento Acadêmico se relacionam de forma constante com as variáveis que impactam na permanência dos estudantes: Relacionamentos Acadêmicos, Identificação e Amadurecimento Acadêmico; os fatores elencados no trabalho como implicadores das condições de possibilidade de permanência foram os seguintes: Tempo, Bom Desempenho Acadêmico, Trabalho, Apoio/Exigências Familiar, Apoio/Exigências Institucional e Apoio/Exigências/Docente (Hengles, 2020);
- d) a satisfação do estudante com a gestão da instituição é fator de relação direta para a permanência na educação à distância; a prática docente é fundamental para a permanência dos estudantes do EaD, principalmente no constante estímulo à participação nas atividades e no feedback sobre as atividades realizadas, sendo este movimento responsável por parte do engajamento e pertencimento do estudante nas suas atividades acadêmicas; a dedicação é um indicador que foi parcialmente identificado como impactante na permanência no ensino à distância, no que tange o indicador citado, é válido ressaltar que a autonomia para realização de exercícios e estudos constitui-se como elemento constante na resposta de alunos quanto a dedicação e motivação para permanecer no ensino superior à distância; foi verificado que quanto

melhor a qualidade do curso, maior a probabilidade de o estudante permanecer nos estudos (Santos, 2015);

- e) estudantes pertencentes ao povo indígena da etnia Paiter Suruí relataram como fatores que dificultam a permanência os seguintes: ausência de recursos financeiros por parte dos estudantes indígenas e suas famílias, distância da Terra Indígena em relação à universidade, ausência de transporte público da aldeia para a cidade, escassez e custo de meios de transporte, dificuldade financeira para manutenção do estudante na cidade, os estudantes que passam a residir na cidade tem que ficar sozinhos, pois a família fica na aldeia, contrariando o costume de convivência familiar praticada pela comunidade, não há preparação dos estudantes do ensino médio para o ingresso na graduação, estradas ruins em certos períodos do ano no trajeto entre a aldeia e a cidade, a predominância da língua materna que dificulta o aprendizado em língua portuguesa, insuficiência dos benefícios e auxílios financeiros disponibilizados por algumas instituições, custo de mensalidades em instituições privadas, dificuldade de conseguir emprego na cidade por discriminação pela origem indígena e pela dificuldade com a língua portuguesa, timidez e necessidade de adaptação aos não indígenas; as instituições de ensino superior estão limitadas pela ausência de mecanismos específicos que viabilizem o acompanhamento dos estudantes e a adaptação ao modelo de ensino-aprendizagem implantado nacionalmente na educação superior; poucas instituições ofertam cursos de graduação destinados e preparados para as especificidades dos indígenas; estas condições se apresentam em todas as instituições referidas na pesquisa, mostrando que as mesmas ou semelhantes dificuldades ocorrem em vários locais do país, independentemente da posição geográfica (Souza, 2019).

A pesquisa por teses e dissertações que tiveram como objeto a retenção de estudantes no ensino superior trouxe o quantitativo de 69 trabalhos, porém, feita a separação das pesquisas que não se repetiram, foram delimitadas 3 teses e 53 dissertações, somando 56 trabalhos defendidos desde 2004 até 2023 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Gráfico 2. Dissertações e Teses sobre Retenção de Discentes de Cursos de Graduação Defendidas por Ano

Fonte: Elaboração do Autor

Esta análise evidencia a importância de investigar a retenção de discentes no ensino superior em uma variedade de contextos acadêmicos, considerando as particularidades de cada área de conhecimento. Além disso, ressalta a necessidade de promover estudos interdisciplinares que possam contribuir para uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos fatores que influenciam a retenção de alunos nas instituições de ensino superior.

A diversidade de enfoques e abordagens reflete a complexidade do tema da retenção de discentes no ensino superior e a necessidade de uma análise multifacetada que considere não apenas as características dos programas de pós-graduação, mas também as especificidades de cada área de conhecimento e as particularidades das instituições de ensino superior.

É perceptível que, quanto ao objeto “retenção”, o foco não se concentra no campo da educação, diferentemente da permanência e desempenho, que, apesar de apresentarem uma interdisciplinaridade de programas, têm o programa de pós-graduação em educação como destaque na produção de trabalhos. Observa-se uma mudança na concentração de trabalhos sobre retenção, que se mostraram vinculados em maior quantidade às áreas de administração e gestão, bem como de avaliação de políticas públicas.

Enfim, destacam-se as ponderações predominantes de autores que abordaram a problemática da retenção no ensino superior:

- a) a retenção, tempo adicional que um aluno leva para concluir seus estudos, é um fenômeno multifacetado e como tal, tem também múltiplas possibilidades de abordagem e análise; retenção e abandono são, ao mesmo tempo, fenômenos opostos, mas também intimamente interligados; no Brasil, a retenção apresenta um aspecto negativo: o atual modelo de políticas públicas adotado quanto ao financiamento das IFES penaliza aquelas instituições que tem índices de retenção mais altos, diferentemente de alguns países, que possuem políticas de “incentivo” à retenção na educação superior; a retenção existe e foi significativa durante o período da série pesquisada (1993 a 2006) na Universidade de Brasília; são várias as universidades dentro da UnB, enquanto em algumas áreas a retenção real ficou acima da retenção da Matriz, em outras o comportamento foi o inverso; o resultado mostrou-se positivo em algumas áreas (saúde), mas noutras, nem tanto (Ciências Exatas); é possível que essa diferença advém de políticas internas da universidade, por exemplo, na distribuição de recursos, quer sejam materiais (financeiros, espaço físico, laboratórios, etc), mas principalmente na alocação de docentes e técnicos administrativos; outra explicação para a diferente manifestação do fenômeno da retenção pode estar ligada ao desempenho do aluno no processo seletivo (Vieira, 2013);
- b) os programas de assistência estudantil mostram-se fundamentais para garantir a permanência e o direito à educação superior, sendo um importante instrumento de combate à retenção; há uma dificuldade para ampliação das ações da assistência estudantil, pois à medida que se criam novas atividades, se extinguem outras, e os recursos financeiros não são suficientes para manter diversas modalidades, o que pode implicar o não atendimento das demandas de todos os estudantes; a assistência estudantil teve muitos avanços após 2007 e essa tem contribuído para garantir a permanência e a conclusão da graduação de muitos estudantes; o PNAES demonstrou ser uma ferramenta importante na construção de possibilidades que tentam superar as desigualdades de permanência que impactam na problemática da retenção na educação superior (Almeida, 2019);
- c) para os alunos serem considerados retidos, considera-se o discente que não conclui a graduação no tempo inicialmente previsto pela instituição, gerando custos econômicos, sociais e acadêmicos; a maioria dos estudantes retidos no curso de biblioteconomia da UFBA apontou a vocação como principal motivo para a escolha do curso; os principais motivadores da retenção desses estudantes são fatores externos à instituição, sendo a

difficuldade em conciliar trabalho e estudo e a falta de organização do tempo de estudo as principais influências; os fatores individuais, como a reprovação em disciplinas e dificuldade na aprendizagem foram também fatores para a retenção; no que diz respeito aos fatores internos à instituição, a desinteresse nas disciplinas e a didática do professor, contribuíram para a retenção destes discentes; o perfil dos estudantes retidos é composto em sua maioria por mulheres, alunos solteiros, com idade acima de 41 anos, vindos do ensino público, tendo a maioria afirmado não estar participando em programas de Assistência Estudantil e não ser beneficiado com Bolsas Acadêmicas (Campos, 2020);

- d) o fenômeno da retenção relaciona-se ao tempo dilatado que o discente leva para a conclusão da graduação, ou seja, fora dos padrões estabelecidos para o curso em seu projeto político-pedagógico; a gravidez é um dos motivos para o trancamento de disciplinas e reprovação, de modo que a maternidade pode estar no rol dos fatores que levam a aluna-mãe à retenção; a maioria das alunas-mães possui tripla jornada e se desdobra para o exercício das funções maternas, estudante e profissional; não ter condição de frequentar as aulas, precisar cursar menos disciplinas que o previsto, a necessidade de trancamento do curso e o desejo de abandono foram fatores apontados pelas alunas-mães como aspectos presentes em suas realidades; as alunas vivenciam sobrecarga de tarefas, falta de tempo disponível para estudar, exaustão e adoecimento mental; o acúmulo de funções com a maternidade, tarefas domésticas, vida profissional e estudos representa um dos fatores que contribuem para a permanência prolongada na universidade; as respostas das alunas mães variaram de indiferente a insatisfeita quanto às assistências prestadas pela Ufes, reforçando a ideia de que a universidade ainda não é um ambiente acolhedor e preparado para amparar aquelas que precisam conciliar os estudos e a maternidade (Silva et al., 2020);
- e) a problemática da retenção vem sendo ignorada pelas instituições, e sua crescente gira em torno de um corpo discente heterogêneo em termos de formação básica, social e financeira, com perfis distintos, de alunos que necessitam, em muitos casos, conciliar o trabalho com a vida acadêmica; o corpo docente e as instituições não demonstram terem conseguido se adequar para ensinar um grupo de alunos heterogêneos, por vezes com pouco tempo ou dificuldade de aprendizagem; não se observa campanhas de conscientização para o corpo docente e discente a fim de resolver estes problemas; verificou-se que existe um número expressivo de estudantes retidos (considerando o curso de Ciências Contábeis na UFJF) que mesmo após 8 anos de curso, tempo limite

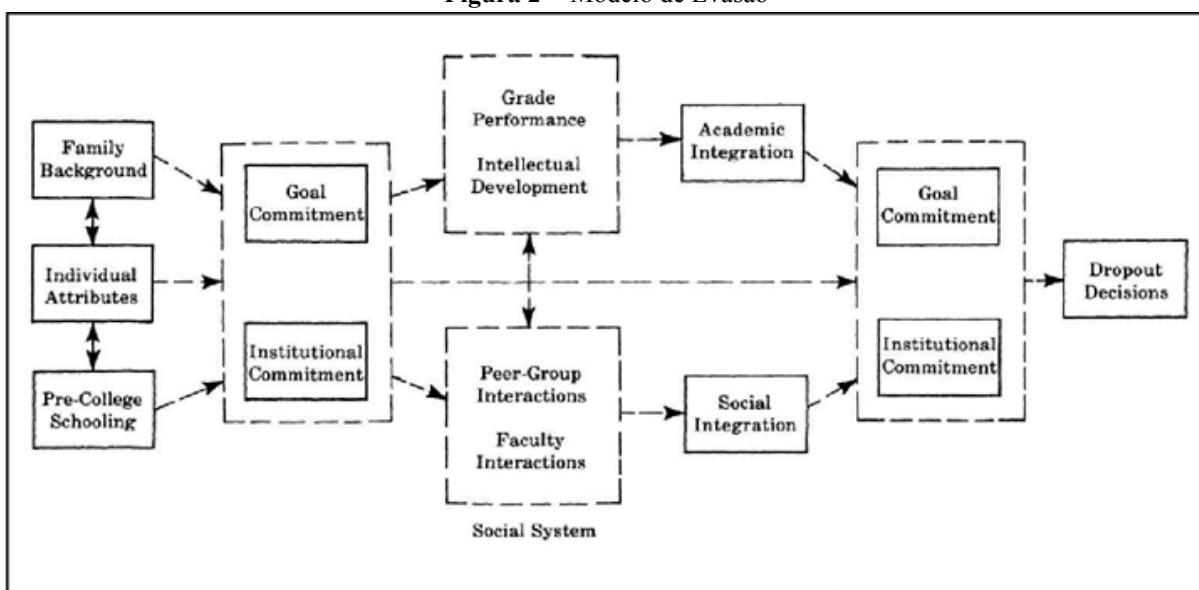
para a formação, não concluíram sequer 30% da carga horária, esse grupo não se trata de alunos que cursaram poucas disciplinas, e sim de discentes que trancaram ou reprovaram dezenas de disciplinas; existe uma lacuna de professores sem formação pedagógica, que não conseguem auxiliar estudantes com dificuldades em aprender; avaliações, principalmente em disciplinas de exatas, são aplicadas em níveis muito acima do exigido em sala de aula, resultando em reprovações, retenção e evasão do curso (Miranda, 2019).

1.2 Marco teórico

Com a finalidade de aprofundar o entendimento dado à retenção, recorreu-se à pesquisa bibliográfica na literatura nacional e internacional para identificação de estudos que tratem de forma direta ou indireta desse problema.

Partindo da trajetória estudantil, Vincent Tinto (1987) é uma das principais referências quando o assunto é evasão e permanência na educação superior. O autor desenvolveu um modelo inspirado na teoria do suicídio proposta pelo sociólogo Émile Durkheim ao afirmar que a integração ao ambiente institucional é um ponto crucial para a persistência do estudante universitário, e de forma contrária, a não integração nesse mesmo ambiente seria um fator decisivo para a sua desistência.

Figura 2 - Modelo de Evasão



Fonte: Tinto, 1975

O autor afirma serem três os fatores que impactam na decisão do estudante de desistir ou permanecer: fatores institucionais, sociais e individuais. Em trabalho posterior ao desenvolvimento do modelo, Tinto destaca que a decisão de desistir não pode ser associada ao insucesso, visto que este termo interage diretamente com as metas e objetivos do estudante. O discente pode desistir do curso, mas sua desistência pode não estar atrelada à frustração quanto ao seu desempenho ou engajamento, e sim ser fruto de um desejo próprio. Por exemplo, o estudante pode evadir de um curso para entrar em outro de maior identificação, ou sua decisão

de evadir pode ter como pretexto a percepção de que a instituição e o curso não estão ligados aos seus objetivos e expectativas pessoais. Assim, a evasão não deve ser encarada como um fenômeno de insucesso, mas os fatores, segundo Tinto, que acompanham sua decisão, ainda possuem como foco a instituição e a integração do estudante com a mesma.

Mesmo que seus trabalhos iniciais olhem principalmente para a evasão no ensino superior, a produção posterior de Tinto trouxe discussões a respeito da persistência e sucesso acadêmico dos discentes. O autor argumenta serem quatro as condições para o sucesso acadêmico, quando se trata do ensino superior:

Expectativa: Tinto coloca que a instituição precisa definir altas expectativas para seus estudantes, colocando-os em um ambiente que deixe claro o que um estudante precisa fazer ou alcançar para ser considerado bem-sucedido. Tomando o exemplo contrário, Tinto relata que são diversas as instituições que não se preocupam em deixar claras as expectativas de sucesso acadêmico, fazendo com que o estudante recém-chegado nesse ambiente não tenha um direcionamento para o que seria um comportamento almejado.

Suporte: o autor afirma que são vários os estudantes que acessam o ensino superior sem um entendimento necessário do nível de cobrança exigido para concluir a faculdade, e esse choque pode acarretar diretamente no baixo desempenho ao longo do curso. Assim, faz-se necessário que o suporte, tanto acadêmico quanto social, seja oferecido por parte da instituição através de um ambiente que promove grupos de estudo, monitorias, tutorias ou programas sociais de apoio.

Feedback: segundo o autor, o feedback é uma ferramenta que providencia, especialmente no primeiro ano no ensino superior, um suporte essencial ao estudante. O feedback pode acontecer pelos professores, pelos técnicos ou até mesmo por parte de outros alunos que estejam mais integrados ao ambiente. Ele pode ser tanto para providenciar respaldos ligados ao desempenho acadêmico, quanto a outras peculiaridades da instituição, que estão atreladas à adaptação do estudante à mesma.

Envolvimento: como Tinto afirma desde seu modelo de evasão, o envolvimento ou engajamento é um fator indispensável para a permanência do estudante, e sua importância não se difere quando a análise é das condições que proporcionam o sucesso. Consoante o autor, quanto mais os estudantes estão acadêmica e socialmente envolvidos, maior é sua chance para a conclusão do curso em que está matriculado.

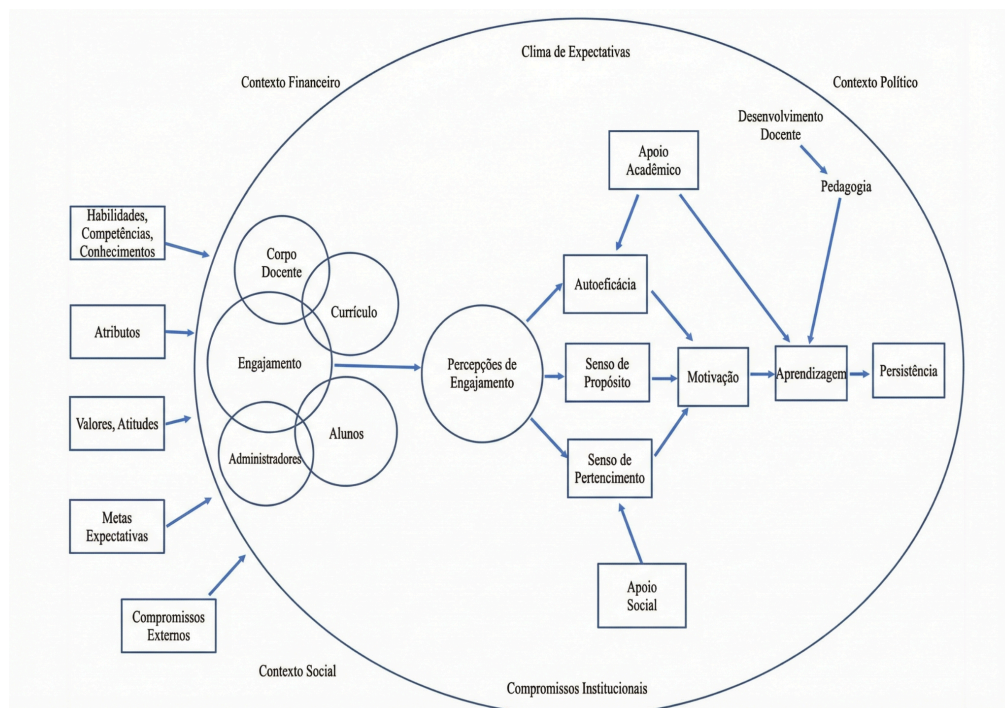
Em 2015, Tinto acrescenta uma quinta condição no que tange ao suporte ao sucesso e permanência do estudante na instituição: o aprendizado. Segundo o autor: “Students who learn

are students who stay”, sendo assim, o aprendizado, nas palavras do autor, configura-se como a condição de maior importância para o sucesso e persistência. Esse aprendizado, contudo, exige certo nível de integração ao ambiente social da instituição. Tinto detalha que muitos estudantes encaram a aprendizagem como uma jornada solitária, que dispensa a interação com os outros, mas o aprendizado deveria ser envolvente e interativo, proporcionando um maior engajamento do indivíduo com seu contexto.

Em produção mais recente, Tinto (2023) aponta uma dimensão pouco pesquisada quando o assunto é permanência: a interação estudante-estudante. O autor coloca que, ao estudar a trajetória de estudantes no segundo ano na educação superior, Eckles e Stradley (2011, p. 2) identificaram que “If a student’s friend leaves, the student is more likely to leave. Conversely, if a student’s friend stays, the student is more likely to stay.”. O próprio autor afirma que tal estudo revela uma perspectiva ainda pouco explorada em sua agenda, argumentando que as cadeias e redes sociais impactam de forma pouco conhecida para a permanência dos estudantes, detalhe que não é agraciado em seu modelo mais antigo de evasão.

O artigo “Student Persistence Through a Different Lens”, publicado por Vincent Tinto em 2024, representa uma significativa evolução no campo dos estudos sobre persistência no ensino superior. Ao propor uma mudança de perspectiva, do ponto de vista institucional para o ponto de vista do estudante, Tinto reconceptualiza os mecanismos que levam à permanência ou à evasão, colocando as percepções, motivações e redes relacionais dos discentes no centro da análise.

Tinto (2024) inicia sua reflexão criticando os modelos tradicionais de permanência, desenvolvidos a partir dos anos 1970, fazendo uma crítica, inclusive, sobre seus próprios trabalhos, que adotavam uma lente institucional. Nesses modelos, a pergunta central era “como a instituição pode manter seus estudantes?”, frequentemente atribuindo ao próprio estudante a responsabilidade pelo insucesso. O autor propõe, em contrapartida, adotar a perspectiva do estudante, que busca persistir ativamente rumo à conclusão do curso, mesmo que isso implique transferir-se para outra instituição.

Figura 3 - Modelo de Persistência

Fonte: Tinto, 2024

O modelo apresentado por Tinto (2024) identifica três fatores-chave, passíveis de influência institucional, que impactam diretamente a motivação para persistir:

Autoeficácia: refere-se à crença do estudante em sua capacidade de ter sucesso na educação superior. Essa crença é moldada principalmente pelas experiências acadêmicas e sociais do primeiro ano. Uma autoeficácia elevada está associada a maior esforço, resiliência diante de dificuldades e, conseqüentemente, maior probabilidade de persistência.

Senso de Pertencimento: é o sentimento de ser valorizado e parte integrante de uma comunidade acadêmica (colegas, docentes, funcionários). Esse senso é construído por meio de interações diárias e pelo clima institucional. Um forte senso de pertencimento reforça a motivação e promove um engajamento mais profundo, enquanto sua ausência leva ao isolamento e à desmotivação.

Percepção de Relevância: os estudantes precisam considerar os conteúdos curriculares de qualidade e relevantes para suas vidas e interesses. Sem essa percepção, a motivação para se engajar profundamente no aprendizado diminui, comprometendo a persistência.

É crucial destacar que, para Tinto (2024), esses três fatores não dependem apenas das ações institucionais em si, mas das percepções que os estudantes constroem sobre tais ações e sobre seus próprios engajamentos. O artigo avança ao desagregar o conceito de engajamento, frequentemente tratado de forma genérica. Tinto (2024), com base em autores como Reschly e Christenson (2012), descreve múltiplas dimensões:

- Engajamento Afetivo: Respostas emocionais (sentir-se acolhido, valorizado).
- Engajamento Social: Interações com pares, docentes e funcionários.
- Engajamento Acadêmico: Participação em atividades formais de estudo.
- Engajamento Cognitivo: Investimento intelectual além das exigências formais.

O modelo propõe que o engajamento afetivo positivo, especialmente no primeiro ano, é precursor e facilitador das outras formas de engajamento. Além disso, o impacto do engajamento na persistência é mediado pela natureza das redes sociais em que o estudante está inserido. Tinto (2024) recorre à análise de redes sociais para argumentar que a persistência de um estudante é influenciada pelo comportamento e pelo desempenho de seus pares mais próximos. Redes coesas e academicamente orientadas funcionam como sistemas de apoio e normatização do sucesso, enquanto redes desengajadas podem ter o efeito oposto.

Alain Coulon (2008) segue uma vertente similar ao falar sobre o conceito de evasão na educação superior. O autor afirma que “A primeira tarefa que um estudante deve realizar quando ele chega à universidade é aprender o ofício de estudante”. Vinculada a essa noção está o conceito de afiliação, um processo de transição do ensino médio para o ensino superior, onde o estudante, em sua nova condição de ofício, precisa superar as barreiras trazidas por este “rito de passagem”. Coulon conceitua esse período inicial do rito como “tempo de estranhamento”, um processo delicado no qual o estudante está “deixando para trás o tempo da separação e a viagem realizada entre essa porta e a porta da universidade”. O autor se refere a “essa porta” como as subjetividades e noções que acompanhavam a vida prévia do familiar passado estudantil.

Coulon afirma que a grande problemática das universidades na França não é o acesso, barreira superada por décadas de reformas políticas e sociais no país, e sim a permanência. Para compreender o fenômeno da evasão e os fatores que incentivam a permanência no ensino superior, o autor empregou um estudo inspirado na etnografia, e o conceitua como “etnometodologia”. Sua teoria está pautada na noção de que os estudantes que não concluem o

rito de afiliação, logo, aqueles que não se adaptam ao ambiente universitário, são os estudantes que fracassam. Diferente de Tinto, Alain Coulon traz de forma explícita a noção de que a desistência é um insucesso na trajetória do estudante no ensino superior. Por outro lado, Coulon discorre que “o sucesso na universidade passa pela aprendizagem do ofício de estudante”. Esse aprendizado, segundo o autor, passaria por três fases, respectivamente: tempo de estranhamento, tempo da aprendizagem e tempo de afiliação.

Ao afirmar que os estudantes recém-chegados devem se tornar estudantes profissionais, ou aprender o ofício de estudante, Coulon descreve que tal ideia foi desenvolvida pela necessidade do discente identificar e dominar as regras daquele ambiente, não apenas o observando com os olhos de quem exerce uma atividade prazerosa, e sim, na condição de um trabalhador temporário, que precisa cumprir com uma série de atividades naquele período de contrato. Para o autor, o estudante “por não considerar seu *status* de estudante como um ofício de verdade, muitos entre eles, não o mantêm por muito tempo”.

Sua perspectiva etnográfica encontra convergência com a teoria de Van Gennep (2011), autor que afirmou que em todas as sociedades era possível observar uma estrutura de ritos que realizavam a transição da condição social para outra posição. Nessa mesma perspectiva, Coulon descreve que os primeiros meses, e até mesmo o primeiro ano do estudante do nível superior, são marcados por estas fases e tempos, similares aos processos culturais presentes nas sociedades. A ideia de ter o estudante enquanto um ofício é também acrescida por uma carga cultural, que traz estranhamento em aprender os códigos daquele distinto grupo social. Isso requer o desenvolvimento de competências, tanto de projeção intelectual, para a realização dos afazeres, quanto comportamental, para tornar-se um membro nativo daquele contexto.

Embora Vincent Tinto permaneça como referência central nos estudos sobre permanência, conforme evidenciado pela análise de Feldman (1994) sobre a obra "What Matters in College?" de Alexander Astin, a literatura internacional contemporânea tem desenvolvido abordagens que complexificam e, em certos aspectos, contestam os pressupostos dos modelos clássicos de integração. Bean e Eaton (2001) propõem uma reconceptualização significativa ao introduzir fundamentos psicológicos para a compreensão dos processos de permanência no ensino superior, argumentando que as teorias sociológicas predominantes, embora valiosas, são insuficientes para explicar os mecanismos individuais que medeiam a decisão de permanecer ou evadir.

O modelo psicológico de Bean e Eaton (2001) articula quatro teorias fundamentais: a teoria atitude-comportamento, que fornece a estrutura geral do modelo; a teoria do

comportamento de enfrentamento, que explica como estudantes desenvolvem estratégias adaptativas; a teoria da autoeficácia, que examina as percepções individuais sobre capacidade de sucesso; e a teoria da atribuição, que investiga como estudantes interpretam causas de seus sucessos e fracassos. Esta abordagem representa um avanço significativo ao deslocar o foco da mera descrição de correlações para a explicação de processos psicológicos subjacentes.

A contribuição de Bean e Eaton (2001) reside na identificação de que programas institucionais de permanência — tais como *service-learning*, *learning communities*, *freshman interest groups*, *freshman orientation seminars* e *mentoring programs* — operam através de mecanismos psicológicos específicos. Os autores demonstram que a efetividade dessas intervenções não se deve apenas à provisão de recursos ou à facilitação de interações sociais, mas fundamentalmente à sua capacidade de: (a) desenvolver autoeficácia acadêmica e social; (b) promover estratégias de enfrentamento ativas em detrimento de estratégias evitativas; (c) cultivar locus de controle interno; e (d) formar atitudes positivas em relação à instituição.

Esta perspectiva psicológica encontra ressonância empírica nos achados de Astin, conforme analisados por Feldman (1994). A revisão crítica de Feldman sobre "What Matters in College?" destaca que Astin, utilizando dados longitudinais de aproximadamente vinte e cinco mil estudantes em mais de duzentas instituições, confirma a centralidade do grupo de pares como "a fonte mais potente de influência sobre o crescimento e desenvolvimento durante os anos de graduação" (Astin, 1993, p. 398, conforme citado em Feldman, 1994). Não obstante, Feldman (1994) observa que, embora Astin evite explicitamente integrar seus achados de forma sistemática com a literatura existente, seus resultados fundamentalmente corroboram e expandem as teorias de integração estudantil, incorporando dimensões de envolvimento e participação que transcendem a mera integração acadêmica e social.

Ao examinar os achados de Astin, é possível observar padrões de efeitos diferenciais que complexificam o entendimento da permanência. Estudantes de diferentes gêneros, raças e origens socioeconômicas não apenas ingressam na universidade com características distintas, mas experienciam trajetórias de mudança divergentes. Em particular, diferenças estereotípicas entre estudantes masculinos e femininos não apenas persistem, mas se ampliam durante os anos universitários; disparidades entre estudantes brancos e afro-americanos em atitudes políticas e comprometimento com compreensão racial intensificam-se; e estudantes de maior situação socioeconômica continuam desfrutando de vantagens em múltiplos domínios de resultados, independentemente de suas habilidades ou preparação acadêmica inicial.

Estas descobertas de efeitos diferenciais possuem implicações profundas para políticas de permanência, sugerindo que abordagens universalistas podem inadvertidamente perpetuar ou até ampliar desigualdades preexistentes. Conforme Feldman (1994) observa, tais padrões podem ser atribuíveis a efeitos de grupo de pares, operando através do que ele denomina — embora reconhecendo não ser terminologia de Astin — "associação diferencial" de distintos grupos estudantis.

Destaca-se, ainda, na literatura internacional, estudos que tratam a retenção no ensino superior como um fenômeno complexo e multifacetado, que requer abordagens integradas e contextualizadas. Salas et al. (2020) enfatizam que a permanência no ensino superior é um fenômeno complexo e multicausal que requer abordagem interdisciplinar. Essa complexidade implica na necessidade de estratégias específicas e outras por abordagens integradas que tratem múltiplos fatores simultaneamente.

São igualmente relevantes estudos que avaliem a eficácia das intervenções institucionais no desempenho acadêmico, na permanência e conclusão de curso, como os de Corredor, Sánchez e Parra (2022), e de Jones, Croft e Longacre (2017). Os dois estudos relatam experiências tanto específicas quanto coletivas, envolvendo atores internos e externos à instituição, realizadas com o intuito de promover a eficácia institucional em torno de estratégias de permanência e conclusão dos estudos.

As discussões sobre acesso, evasão, permanência, trajetória e sucesso acadêmico não se restringem à literatura estrangeira; no Brasil, também são encontrados trabalhos que se debruçam nestas temáticas. Para melhor compreensão do fenômeno em estudo, foi crucial explorar o quadro teórico que aborda dimensões presentes na trajetória acadêmica dos estudantes de graduação na literatura nacional. Para esta seção, duas dimensões foram analisadas: a permanência e a retenção. É notório o aumento de trabalhos brasileiros no campo da permanência, incentivados pela expansão do ensino superior no Brasil. No que tange à retenção, uma série de autores afirmam que sua análise é complexa pela existência de diferentes fatores que podem determinar o atraso no fluxo do estudante, podendo ser questões intrínsecas ou extrínsecas (Freitas, 2009; Donoso, Schiefelbein, 2007; Yepes et al., 2007).

O próprio termo “retenção” traz em si complexidade, visto que não foi identificado consenso da literatura sobre a sua utilização, ora tratado por autores como um fator positivo e relacionado à permanência do estudante, ora associado ao atraso no fluxo. Para este trabalho, utilizaremos o viés negativo do termo retenção, concepção cada vez mais utilizada pelos pesquisadores brasileiros. Na busca pelos principais autores que debatem tal problemática,

foram encontradas similaridades com aqueles que debateram sobre permanência, em especial Vincent Tinto (1997), que foi utilizado com frequência nesses trabalhos.

Retenção é o prolongamento da permanência do estudante na instituição por um tempo maior do que o previsto para a conclusão do curso (Melo; Naves, 2017). Na busca por determinantes acadêmicos da retenção no Ensino Superior, foram identificadas variáveis que demonstraram unanimidade quanto aos seus efeitos: ingressantes do ensino superior via Enem, alunos que concluíram ensino médio em escola pública e discentes que apresentaram uma média elevada de idade, mostraram-se fatores reincidentes nos resultados de estudantes retidos no fluxo; de modo contrário, constatou-se que os discentes do ensino superior participantes de programas de bolsa ou de auxílio financeiro têm menores chances de se formarem com atraso em relação ao tempo previsto para conclusão do curso (Araújo; Mariano; Oliveira, 2021).

No âmbito da permanência, surgem pesquisas embasadas em autores internacionais como Vincent Tinto (1987), Alain Coulon (2008), Alexander W. Astin (1997), William G. Spady (1970) e John P. Bean (1985). Diferentemente das pesquisas quanto à permanência, não existe um consenso no que tange aos principais autores que discutem o desempenho acadêmico. Os trabalhos dessa temática são de cunho interdisciplinar, ora com autores com enfoque no aspecto psicológico e como este interage com o estudante, logo, influenciando o desempenho acadêmico, como Rimfeld et al. (2016), Casillas et al. (2012) e Richardson et al. (2012), ora com uma análise direcionada para as dimensões que circundam a *performance* e resultados acadêmicos, como Yu (2018), e, também faz-se presente, trabalhos que investigam fatores socioeconômicos dos discentes e suas interações com o desempenho acadêmico, destaco os autores Hernández et al. (2020), Kim e Sax (2009) e Balkis e Duru (2017).

1.2.1 Conceituação e ambiguidade terminológica

A literatura acadêmica sobre retenção no ensino superior apresenta uma marcante ausência de consenso conceitual, caracterizando-se pela polissemia e pela utilização do termo com conotações valorativas distintas. Conforme evidenciado por Vanz et al. (2016), a retenção pode ser definida como a permanência do estudante na instituição por período superior ao tempo mínimo previsto para integralização curricular, configurando-se, nessa perspectiva, como fenômeno de prolongamento indesejado da trajetória acadêmica.

Cesarino et al. (1987, p. 161) já alertavam para as implicações pedagógicas e administrativas da retenção, destacando que "considera-se retido todo o aluno que, apesar de

esgotado o tempo máximo de integralização curricular fixado pelo Conselho Federal de Educação, ainda não concluiu o curso, mantendo-se matriculado na universidade". Esta definição evidencia a dimensão temporal do fenômeno, estabelecendo como parâmetro o prazo regulamentar estabelecido institucionalmente.

Cislaghi (2008, p. 66), por sua vez, diferencia permanência de retenção, definindo a primeira como "o objetivo final de um conjunto de políticas e programas institucionais para manter um estudante", enquanto a segunda assumiria conotação negativa, relacionada ao atraso na conclusão. No contexto brasileiro, o Ministério da Educação, através da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1997), definiu retenção como a condição do estudante que já esgotou o prazo máximo de integralização previsto para o curso sem o ter concluído. Esta conceituação foi posteriormente corroborada por Lamers (2017), que caracteriza a retenção como a permanência no curso superior ao prazo mínimo estabelecido, e estabelece como causa principal o fenômeno da reprovação em componentes curriculares.

Vanz et al. (2016) ampliam essa perspectiva ao definir retenção como a situação na qual o estudante, por qualquer motivo, não logra êxito em concluir o curso de graduação no tempo mínimo previsto pelo currículo padrão. Esta definição temporal enfatiza o aspecto cronológico da permanência estudantil, estabelecendo como parâmetro comparativo o tempo ideal de integralização curricular previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Importante destacar, contudo, que parte significativa da produção científica, particularmente de origem anglo-saxônica, utiliza o termo "retenção" (*retention*) com acepção positiva, referindo-se à capacidade institucional de manter os estudantes matriculados até a conclusão do curso (Tinto, 1975; Rovai, 2003; Brunsden et al., 2000). Esta ambivalência semântica, conforme observado por Gil (2002), exige precisão conceitual nas investigações, sendo fundamental distinguir entre reprovação, retenção e repetência.

Conforme evidenciado por Lamers, Santos e Toassi (2017), diferentes pesquisadores atribuem significados distintos ao fenômeno da retenção, ora empregando o termo com conotação positiva — associado à capacidade institucional de manter estudantes vinculados à universidade —, ora lhe conferindo sentido negativo, relacionado à permanência prolongada além do prazo ideal de integralização curricular.

Para os propósitos da presente revisão narrativa, adota-se a perspectiva da retenção como fenômeno negativo, que na maioria dos casos resulta na permanência prolongada e não planejada do estudante na instituição, conforme preconizado por Araújo, Mariano e Oliveira

(2021) e Máximo et al. (2024), que estabelecem relação direta entre retenção e evasão, identificando fatores socioeconômicos e institucionais como determinantes comuns.

Outro hiato evidente reside na escassez de pesquisas qualitativas e de métodos mistos que adotem a voz dos discentes para compreender as motivações e as barreiras subjetivas à continuidade dos estudos. Grande parte da literatura concentra-se em levantamentos estatísticos, sem aprofundar as dimensões de experiência acadêmica, redes de apoio social e contextos familiares que emergem como determinantes cruciais da permanência. Destaca-se ainda a necessidade de investigação sobre a eficácia das políticas de assistência estudantil e de bolsas de permanência — programas cuja oferta cresce nas instituições federais, mas cujo impacto sobre os índices de retenção carece de avaliação sistemática.

Por fim, constata-se que poucos estudos enfocam grupos historicamente sub-representados, como indígenas, quilombolas e estudantes migrantes, cujas trajetórias acadêmicas são atravessadas por desafios logísticos, culturais e linguísticos específicos. A literatura brasileira também carece de comparações interinstitucionais que articulem características organizacionais, recursos financeiros e arranjos pedagógicos das universidades federais e estaduais. Preencher esses vazios exige abordagens multidisciplinares capazes de integrar concepções sociológicas, educacionais e de gestão pública, de modo a subsidiar intervenções mais precisas e inclusivas no enfrentamento da retenção no ensino superior.

1.2.2 Impactos orçamentários e institucionais da retenção

A discussão sobre a gestão universitária contemporânea converge, inevitavelmente, para a sustentabilidade financeira das instituições, onde a relação entre o fluxo acadêmico e o orçamento se tornou direta e parametrizada. No âmbito das Universidades Federais brasileiras, a alocação de recursos deixou de seguir lógicas puramente incrementais para adotar modelos de financiamento por desempenho, centrados na eficiência do fluxo discente. Neste cenário, a retenção deixa de ser apenas uma questão pedagógica de tempo de integralização para se tornar um fator crítico de oneração orçamentária.

A retenção de estudantes apresenta implicações orçamentárias significativas para instituições públicas de ensino superior. Oliveira e Arenas (2019) desenvolveram investigação pioneira sobre os reflexos da retenção no orçamento da Universidade Federal de Rondônia, demonstrando que alunos formados fora do prazo estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso reduzem consideravelmente os recursos orçamentários recebidos pela instituição.

A análise considerou o cálculo de Aluno Equivalente conforme a Portaria MEC n.º 25/2015, demonstrando que, de 45 alunos ingressantes no curso de Ciências Contábeis em 2013, apenas 14 concluíram no prazo estabelecido de quatro anos. Utilizando valor hipotético de R\$ 1.992,61 por aluno equivalente, a pesquisa demonstrou que a universidade deixaria de receber R\$ 247.207,18 devido ao atraso/desistência de 31 alunos, equivalendo a R\$ 7.974,42 por aluno retido.

Essa dimensão financeira da retenção articula-se com o modelo de matriz orçamentária OCC (Outros Custeios e Capital), estabelecido pelo Decreto n.º 7.233/2010 e Portaria MEC n.º 651/2013, que vincula a distribuição de recursos à taxa de sucesso dos estudantes, penalizando institucionalmente a retenção. A base normativa que rege essa dinâmica é a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital (Matriz OCC), cujo principal indicador é o "Aluno Equivalente". Brandão (2018) detalha que este indicador não contabiliza apenas o número de matrículas brutas, mas pondera o peso de cada aluno com base no sucesso de sua trajetória (diplomação) e no tempo padrão de duração do curso. A fórmula de cálculo do financiamento penaliza a ineficiência: o sistema pressupõe um fluxo regular de entrada e saída. Quando ocorre a retenção — ou seja, quando o estudante prolonga sua permanência na instituição para além do tempo previsto no projeto pedagógico —, a universidade sofre um impacto financeiro negativo imediato.

Oliveira e Arenas (2019) demonstram, por meio de um estudo de caso na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a materialidade desse prejuízo. As autoras evidenciam que o aluno retido continua gerando despesas correntes (uso de infraestrutura, pessoal, assistência), mas sua capacidade de gerar receita via Matriz OCC decresce drasticamente após o período regular de integralização. Ao analisar o curso de Ciências Contábeis, a pesquisa comprovou que a diferença entre o orçamento potencial (caso os alunos se formassem no tempo regular) e o orçamento real recebido (com as taxas de retenção observadas) representa uma perda significativa de recursos discricionários. A retenção, portanto, obriga a instituição a subsidiar a "permanência prolongada" com verbas que deveriam ser destinadas a investimentos e melhorias na qualidade do ensino.

Essa lógica cria um paradoxo para a gestão: a universidade pública deve garantir o acesso e a permanência, mas é financeiramente punida se essa permanência se estende. Castelo Branco, Amorim e Dias Júnior (2025) aprofundam essa crítica teórica, observando que o conceito de retenção no Brasil ganhou uma conotação negativa justamente devido a esse modelo de políticas públicas que atrela o financiamento à eficiência terminal. Diferentemente

de outros contextos nos quais a retenção pode significar "persistência" (manter o aluno no sistema), no modelo de financiamento das universidades e institutos federais, a retenção é um passivo.

Além do impacto direto no custeio, a retenção afeta a eficiência do sistema. Brandão (2018) aponta que a retenção "incha" o denominador dos cálculos de custo-aluno sem entregar o produto final, o diplomado, que é o gatilho para os pesos mais valiosos da matriz. Isso gera um ciclo vicioso: a queda na arrecadação orçamentária precariza as condições de ensino, podendo, por sua vez, aumentar as taxas de reprovação e retenção. Vanz et al. (2016), ao analisarem o curso de Biblioteconomia da UFRGS, reforçam que o desperdício de recursos públicos não ocorre apenas na evasão total, mas na ineficiência do fluxo que mantém vagas ocupadas sem a devida diplomação, muitas vezes agravada por fatores socioeconômicos que obrigam o estudante a trabalhar e, conseqüentemente, a cursar menos disciplinas por semestre, estendendo seu vínculo.

No setor privado, embora a lógica de financiamento seja distinta, a gestão da permanência também enfrenta o desafio da sustentabilidade financeira, mas sob a ótica da solvência e da governança. Dias (2020) e Castelucio (2020) argumentam que a retenção, neste contexto, deve ser gerida por meio de ferramentas de Governança Corporativa e compliance. Enquanto no setor público a retenção onera o Estado, no privado a evasão (perda do aluno retido) ameaça o fluxo de caixa. Dias (2020) destaca o uso do Balanced Scorecard (BSC) como estratégia para alinhar a permanência do aluno aos objetivos financeiros da instituição, tratando a evasão não como um dado estatístico, mas como um risco de insolvência que deve ser mitigado por uma gestão eficiente dos processos internos e da satisfação do cliente (aluno).

Para além dos aspectos financeiros, Cesarino et al. (1987, p. 161) destacam que a retenção acarreta "problemas pedagógicos e administrativos", uma vez que o aluno retido "perde a visão do conhecimento integrado que o currículo padrão pretende garantir". A fragmentação temporal da experiência formativa, resultante das reprovações e trancamentos, compromete a progressão vertical do conhecimento e dificulta o estabelecimento de conexões conceituais entre disciplinas.

Adicionalmente, a retenção gera dificuldades administrativas relacionadas à "previsão de número de alunos por turma, turmas excessivamente grandes, turmas heterogêneas" (Cesarino et al., 1987), comprometendo o planejamento institucional e a alocação eficiente de recursos docentes e infraestruturais.

Para enfrentar esses desafios, a literatura aponta para a necessidade de qualificar a gestão dos dados acadêmicos. Diógenes (2023) propõe que o setor de Controle Acadêmico assuma um papel estratégico no monitoramento desses indicadores. A gestão não pode ser reativa; ela precisa utilizar sistemas de inteligência de dados para identificar gargalos de fluxo, disciplinas que retêm massivamente, e perfis de risco antes que o impacto financeiro se concretize. O acompanhamento sistemático dos indicadores de retenção e evasão, como sugerido por Diógenes (2023) no contexto do IFCE, é a ferramenta que permite aos gestores defenderem o orçamento institucional, atuando pedagogicamente para destravar o fluxo e garantir que a permanência do estudante seja sinônimo de êxito acadêmico, e não de prejuízo financeiro.

A literatura analisada (Brandão, 2018; Oliveira; Arenas, 2019; Castelo Branco; Amorim; Dias Júnior, 2025), portanto, converge para a conclusão de que a retenção é uma variável econômica determinante. A sobrevivência das instituições, especialmente as públicas submetidas à Matriz OCC, depende da capacidade gerencial de otimizar o tempo de formação do estudante, transformando a permanência prolongada em fluxo regular e garantindo a maximização do indicador de Aluno Equivalente.

1.2.3 Determinantes e fatores associados à retenção

A literatura brasileira contemporânea sobre a retenção no ensino superior aponta para um fenômeno complexo e multicausal, onde variáveis individuais, institucionais e curriculares se entrelaçam para produzir o prolongamento da trajetória acadêmica. A análise desses fatores permite compreender que a retenção não é apenas o resultado do desempenho discente isolado, mas o produto de uma interação dinâmica entre o estudante e o ambiente universitário.

Fatores Individuais e Socioeconômicos

Os fatores individuais e socioeconômicos constituem uma das dimensões mais críticas para a compreensão da retenção e da evasão no ensino superior. A origem escolar e as condições materiais de vida exercem influência direta no desempenho acadêmico. Cardoso, Souza e Soares (2021) e Duarte (2019) destacam que as deficiências oriundas da educação básica, especialmente em Matemática e Física, são apontadas como causas primárias para o insucesso em disciplinas elementares de cursos de Exatas, gerando um "choque de transição"

entre o ensino médio e o superior. Esse déficit de base é corroborado por Melo e Saldanha (2020), que identificaram a falta de conhecimentos prévios como uma das principais variáveis para as reprovações no curso de Licenciatura em Química.

Além da bagagem cognitiva, a vulnerabilidade socioeconômica impõe barreiras significativas. Silva, Sabino e Souza (2023) observam que situações de desigualdade social e relações de poder externas são reproduzidas no ambiente universitário, afetando o desempenho dos estudantes. Nicola (2017) reforça que a dimensão econômica, especialmente a necessidade de trabalhar e a dependência de auxílios financeiros, possui um peso considerável na permanência ou desistência do curso. A dificuldade de conciliar trabalho e estudo é um fator recorrente que compete pelo tempo de dedicação acadêmica exigido (Nicola, 2017).

Em termos de perfil demográfico, Artioli (2021) identificou, em estudo na UNEMAT, uma prevalência de mulheres e de estudantes afrodescendentes tanto entre os concluintes com retenção quanto sem retenção, sugerindo a necessidade de analisar como marcadores sociais como raça e gênero interagem com a trajetória acadêmica. Silva, Sabino e Souza (2023) também apontam questões de gênero, como a dupla jornada feminina, como fatores que podem impactar a retenção.

Aspectos subjetivos, como a falta de identificação com o curso e a desmotivação, também são determinantes. Melo e Saldanha (2020) e Cunha et al. (2023) relatam que a ausência de identidade com a futura profissão e o desencanto com o curso contribuem para o baixo desempenho. Duarte (2019) acrescenta que fatores psicológicos, como imaturidade e a dificuldade de adaptação à autonomia exigida na universidade, são percebidos pelos discentes como causas para o insucesso inicial.

Fatores Institucionais e Pedagógicos

A instituição de ensino desempenha um papel central na produção ou mitigação da retenção por meio de suas práticas pedagógicas, infraestrutura e políticas de suporte. Duarte (2019) e Silva, Sabino e Souza (2023) indicam que a didática docente é frequentemente apontada pelos estudantes como um fator de retenção, citando aulas pouco atrativas, falta de clareza nas explicações e distanciamento na relação professor-aluno. Cunha et al. (2023) reforçam que a metodologia de ensino e a forma de avaliação são determinantes para a intencionalidade de evasão e, consequentemente, para a retenção.

A infraestrutura e o suporte logístico também influenciam a permanência. Melo e Saldanha (2020) destacam as dificuldades de deslocamento e transporte até o campus como barreiras à assiduidade, enquanto Silva, Sabino e Souza (2023) apontam a precariedade da infraestrutura física como um fator desestimulante.

No âmbito das políticas de permanência, Almeida (2019) discute a assistência estudantil como uma estratégia fundamental de combate à evasão e retenção, especialmente em um contexto de expansão do acesso via cotas. A autora ressalta que programas de auxílio financeiro, alimentação e moradia são vitais para garantir as condições materiais de permanência dos estudantes de baixa renda. Nicola (2017) complementa que a integração social e acadêmica promovida pela instituição é essencial para criar vínculos que protejam o estudante da evasão. Ciribelli (2015) aponta ainda a necessidade de sistemas de monitoramento de desempenho acadêmico e de programas de apoio pedagógico institucionalizados para identificar e auxiliar precocemente alunos em situação de risco de retenção.

Fatores Curriculares e de Integração Acadêmica

A estrutura curricular e a dinâmica de integração do estudante ao curso representam gargalos estruturais que geram retenção massiva. Ciribelli (2015) e Cardoso, Souza e Soares (2021) identificam a existência de "disciplinas barreira" ou "gargalo", geralmente situadas nos primeiros períodos (como Cálculo Diferencial e Integral, Física e Geometria Analítica), que apresentam altos índices históricos de reprovação. A estrutura rígida de pré-requisitos faz com que a reprovação nessas disciplinas trave o fluxo do estudante, impedindo o avanço para etapas posteriores e prolongando o tempo de integralização do curso (Ciribelli, 2015; Cardoso; Souza; Soares, 2021).

Cunha et al. (2023) observam que a organização da matriz curricular, incluindo a carga horária excessiva e os horários das disciplinas, impacta negativamente a trajetória discente. Duarte (2019) menciona que o excesso de disciplinas por semestre e a densidade dos conteúdos são percebidos pelos alunos como fatores que dificultam a aprovação.

A integração acadêmica, entendida como a adaptação aos códigos e exigências da universidade, é um processo crítico. Nicola (2017) e Duarte (2019) utilizam referenciais teóricos de integração (como Tinto e Coulon) para explicar que o sucesso acadêmico depende da capacidade do aluno de transitar da condição de estudante de ensino médio para a de universitário. A falha nesse processo de afiliação, muitas vezes exacerbada pela falta de ações

de acolhimento e nivelamento por parte da coordenação dos cursos, resulta em baixos coeficientes de rendimento e retenção (Duarte, 2019; Melo; Saldanha, 2020).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, com o objetivo de compreender os fatores associados à retenção nos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB). A escolha por uma metodologia qualitativa se justifica pela necessidade de aprofundar as percepções, experiências e contextos subjetivos dos atores envolvidos no fenômeno investigado, bem como de analisar documentos institucionais que orientam a estrutura e o funcionamento dos cursos de Pedagogia. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite capturar a complexidade dos fenômenos sociais, privilegiando a interpretação das relações e significados construídos pelos participantes. Além disso, essa abordagem é particularmente adequada para investigar questões que envolvem a trajetória acadêmica dos estudantes por permitir explorar as nuances e os múltiplos fatores que influenciam a retenção no curso.

O caráter exploratório da investigação decorre da natureza ainda incipiente dos estudos específicos sobre retenção em cursos de Pedagogia no contexto brasileiro, conforme evidenciado pela revisão narrativa da literatura apresentada no Capítulo 1. Enquanto a evasão tem sido amplamente estudada, a retenção — compreendida como a permanência do discente além do tempo previsto para a integralização curricular — carece de investigações que articulem a análise institucional com a escuta das vozes dos próprios sujeitos afetados. A abordagem exploratória possibilita, portanto, o mapeamento de dimensões ainda pouco conhecidas do fenômeno, sem pretender generalizações estatísticas, mas buscando a compreensão aprofundada dos processos e significados que o constituem (Gil, 2008).

O delineamento adotado é o de estudo de caso, centrado nos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno da Faculdade de Educação da UnB. Yin (2015) define o estudo de caso como uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. A retenção acadêmica nos cursos de Pedagogia configura exatamente esse tipo de fenômeno, uma vez que suas causas são indissociáveis do contexto institucional, curricular, social e pessoal em que se manifestam. A opção por dois turnos do mesmo curso (Diurno e Noturno) na mesma instituição permitiu a análise comparativa de trajetórias acadêmicas em contextos que, embora partilhem o mesmo Projeto Político-Pedagógico do

Curso (PPPC), atendem a perfis discentes distintos e apresentam dinâmicas de retenção diferenciadas.

O estudo das principais temáticas e dos conceitos atinentes à permanência e à retenção, bem como a revisão da literatura, possibilitaram a definição das categorias de análise de fatores associados à retenção, agrupados em: individuais, sociais e institucionais (Tinto, 1987). Esses três eixos foram fundamentais para a construção metodológica da pesquisa, aparecendo como base para o desenvolvimento do levantamento e das perguntas que embasaram os roteiros das entrevistas e grupos focais. A estruturação dos instrumentos a partir desses eixos teóricos assegurou coerência interna entre os diferentes procedimentos de coleta e a possibilidade de cruzamento sistemático dos dados obtidos em cada etapa.

Os fatores individuais referem-se às características pessoais dos estudantes, como suas motivações, expectativas, habilidades e histórias de vida. Tinto (1987) argumenta que a motivação intrínseca é um determinante significativo da persistência acadêmica. Estudantes que possuem um forte senso de propósito e metas claras tendem a se engajar mais em suas atividades acadêmicas, aumentando suas chances de permanecer na instituição e concluir o seu curso. Além disso, a autoeficácia, ou a crença na própria capacidade de realizar tarefas acadêmicas, é um fator que influencia diretamente a motivação e a persistência dos alunos.

Os fatores sociais envolvem as interações e redes de apoio que os estudantes têm dentro e fora da instituição. Tinto (1987) enfatiza que a integração social é fundamental para a experiência acadêmica. Estudantes que se sentem conectados a seus colegas e que participam ativamente da vida social da universidade são mais propensos a persistir em seus estudos. A falta de apoio social, por outro lado, pode levar a sentimentos de isolamento e desengajamento, favorecendo tanto a retenção quanto a evasão.

Sobre os fatores institucionais, Tinto (1987) delimita que estes estão ligados às políticas e práticas das instituições de ensino que podem facilitar ou dificultar a permanência dos alunos. O autor argumenta que instituições que oferecem suporte acadêmico, como orientação e tutoria, além de um ambiente inclusivo e acolhedor, são mais eficazes em promover a continuidade dos discentes no fluxo curricular. Neste estudo, os fatores institucionais abrangem elementos como a organização curricular do PPPC, a oferta de disciplinas, a gestão de pré-requisitos, a estrutura de estágios supervisionados e as políticas de assistência estudantil.

Apesar de a teoria citada ter sido diretamente influente na construção dos instrumentos da pesquisa, a organização da estrutura dos blocos do levantamento e a fundamentação das questões dos roteiros também ocorreram a partir dos achados advindos da revisão narrativa da

literatura, não se limitando, portanto, aos fatores descritos por Tinto. As contribuições de Coulon (2008), relativas ao conceito de afiliação e ao “ofício de estudante”, bem como os achados de Bean e Eaton (2001) sobre os processos psicológicos de integração acadêmica, também informaram a elaboração dos instrumentos, notadamente no que se refere às questões sobre acolhimento institucional, percepção de pertencimento e experiências de estranhamento nos semestres iniciais.

Este trabalho considerou dois grandes momentos na trajetória do discente que ingressa no curso de graduação. O primeiro é a entrada, marcada pelas características individuais, pela escolha do curso em que está ingressando e pela forma/sistema de ingresso. O segundo momento considera a vida acadêmica e experiências do discente ao longo do curso de graduação, buscando compreender como as relações sociais, o engajamento, a disponibilidade de tempo para o estudo, os fatores institucionais, o desempenho e a satisfação com o curso e a instituição impactam na sua trajetória acadêmica (Figura 4).

Figura 4 - Etapas da Trajetória do Discente de Graduação



Fonte: Elaboração do Autor

Para atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos, em síntese, compreender fatores associados à permanência nos cursos de Pedagogia da UnB, o estudo foi desenvolvido em etapas articuladas e sequenciais (Figura 5), cada qual associada a procedimentos específicos de coleta de dados. A articulação entre essas etapas obedeceu a uma lógica de aprofundamento progressivo: partiu-se da análise de documentos normativos e dados institucionais, passou-se pela auscultação de atores-chave da gestão acadêmica, e alcançou-se, por fim, a escuta aprofundada dos próprios estudantes retidos, em suas múltiplas dimensões de experiência.

As etapas, portanto, são as seguintes: (i) análise dos dados administrativos de fluxo acadêmico extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA); (ii) realização de levantamento exploratório com questionário estruturado junto aos discentes de Pedagogia; (iii) condução de grupos focais e entrevistas individuais com estudantes retidos no fluxo curricular; e (iv) entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos de graduação e estágio.

Figura 5 - Etapas da Metodologia



Fonte: Elaboração do Autor

A primeira etapa compreendeu a análise dos dados administrativos de fluxo acadêmico dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno, extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UnB. Os dados abrangem o período de 2019 a 2025 e foram solicitados às coordenadoras dos cursos, que os obtiveram diretamente por meio de relação automática do sistema. A extração foi realizada em outubro de 2025, contemplando todos os ingressantes nas coortes a partir do primeiro semestre de 2019.

Os dados foram organizados em planilhas que detalham, por coorte de ingresso: (a) número de ingressantes e de estudantes ativos na data da extração; (b) quantidade de trancamentos e cancelamentos, distribuídos por semestre cursado; e (c) número de integralizações, também distribuídas por semestre de conclusão. O objetivo desta etapa foi

mapear os padrões temporais de retenção, evasão e conclusão nos dois turnos, identificando os momentos críticos do fluxo curricular em que se concentram trancamentos, cancelamentos e atrasos na progressão.

A análise dos dados administrativos operou como ferramenta de diagnóstico quantitativo que antecedeu e orientou as etapas qualitativas subsequentes. A identificação de que os trancamentos se concentram no 2º e 3º semestres e de que os cancelamentos no turno noturno apresentam picos no 5º e 6º semestres, por exemplo, gerou hipóteses investigadas nas entrevistas com coordenadores e nos grupos focais com estudantes. Além disso, os dados permitiram dimensionar o fenômeno da retenção, evidenciando que a conclusão do curso no tempo previsto (8 semestres) constitui exceção, e não regra, para os discentes de Pedagogia da UnB. Os resultados desta etapa são apresentados na Seção 3.1 do Capítulo 3.

A segunda etapa consistiu na realização de um levantamento exploratório junto aos discentes matriculados nos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno da UnB, por meio de questionário virtual estruturado (Apêndice D). É fundamental esclarecer que esse levantamento foi concebido como uma sondagem aberta, de caráter exploratório, cujo objetivo principal foi levantar os principais tópicos, percepções e experiências que deveriam ser aprofundados nas etapas qualitativas subsequentes, notadamente nas entrevistas semiestruturadas com coordenadores e nos grupos focais e entrevistas individuais com estudantes retidos. O levantamento não pretendeu, portanto, produzir generalizações estatísticas ou representatividade amostral, mas sim funcionar como instrumento de mapeamento preliminar das dimensões do fenômeno a serem exploradas com maior profundidade nas etapas qualitativas.

O questionário foi organizado em três blocos temáticos, estruturados a partir dos eixos teóricos que orientam a pesquisa (fatores individuais, sociais e institucionais): Bloco 1 – Perfil do Respondente, com perguntas sobre características sociodemográficas, condição laboral, faixa de renda e tempo de ingresso no curso; Bloco 2 – Ingresso no Curso, com questões relativas às motivações para a escolha da Pedagogia, à recepção institucional e ao acolhimento percebido; e Bloco 3 – Permanência no Curso, com questões sobre percepção do fluxo curricular, dificuldades enfrentadas, participação em programas acadêmicos e assistenciais, reprovações, conhecimento do PPPC e pensamentos sobre desistência.

A distribuição do questionário foi realizada por meios digitais, com o envio de convites através de canais institucionais e redes sociais dos cursos. O instrumento combinou perguntas fechadas (múltipla escolha, escalas de concordância) e perguntas abertas, permitindo que os

respondentes expressassem livremente suas percepções sobre os temas investigados. As respostas abertas foram particularmente úteis para a identificação de temas emergentes que não haviam sido antecipados no delineamento inicial da pesquisa, como questões relativas à saúde mental dos discentes e à percepção sobre a qualidade do acolhimento institucional.

Os dados do levantamento foram analisados por meio de estatística descritiva para as perguntas fechadas (frequências absolutas e relativas) e de análise temática para as respostas abertas. Os resultados cumpriram três funções estratégicas no desenho da pesquisa: primeiramente, forneceram um panorama das percepções discentes que complementou a análise dos dados administrativos; em segundo lugar, permitiram a identificação de tópicos prioritários a serem investigados nas entrevistas e grupos focais, como a centralidade dos estágios e do Trabalho Final de Curso (TFC) como gargalos, a relevância da conciliação trabalho-estudo e a importância das questões de saúde mental; e, em terceiro lugar, possibilitaram a identificação e o recrutamento de potenciais participantes para os grupos focais e entrevistas individuais, uma vez que o questionário continha campos de identificação que permitiram o contato posterior com os respondentes. Os resultados do levantamento são apresentados na Seção 3.2 do Capítulo 3.

A terceira etapa compreendeu a realização de grupos focais e entrevistas individuais em profundidade com estudantes em situação de retenção nos cursos de Pedagogia. Esta etapa representou o núcleo central da investigação qualitativa, pois possibilitou o acesso direto às experiências, percepções e significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao fenômeno da retenção no curso. O desenho desta etapa incorporou duas técnicas complementares — grupos focais e entrevistas individuais —, cada qual selecionada por razões metodológicas específicas e justificadas pela natureza das informações que se buscava produzir.

A escolha pela realização de grupos focais justifica-se pela capacidade singular dessa técnica de capturar não apenas percepções individuais, mas sobretudo os processos de construção coletiva de significados, as interações, consensos e dissonâncias entre os participantes (Morgan, 1997). Como afirma Barbour (2009), os grupos focais permitem acessar tanto as narrativas pessoais quanto as dinâmicas sociais que moldam as experiências compartilhadas por determinado grupo. No contexto desta pesquisa, os grupos focais foram particularmente pertinentes porque a retenção acadêmica, embora vivenciada individualmente, é atravessada por processos coletivos: os estudantes compartilham o mesmo currículo, enfrentam barreiras semelhantes, e constroem sentidos sobre sua retenção a partir de referências comuns. A dinâmica grupal potencializou o surgimento de temas que poderiam não

emergir em entrevistas individuais, na medida em que o relato de um participante estimulava a reflexão e a complementação dos demais.

Foram realizados dois grupos focais com estudantes que ingressaram nos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno entre 2019 e 2022, que apresentavam permanência prolongada além do tempo curricular previsto. O primeiro grupo focal foi composto por três estudantes mais jovens, em sua primeira graduação (Safira, Topázio e Ametista), que vivenciaram a transição entre o ensino médio e o superior e enfrentaram o impacto da pandemia de COVID-19 em momentos críticos de suas trajetórias. O segundo grupo reuniu dois estudantes veteranos (Ônix e Lápis-Lazúli), com perfis significativamente distintos: ambos possuem idade mais avançada, já são graduados em outras áreas e atuam profissionalmente como professores. A diversidade de perfis entre os dois grupos permitiu uma análise multifacetada do fenômeno, contemplando tanto as dificuldades de afiliação institucional e adaptação ao “ofício de estudante” (Coulon, 2008), quanto os desafios de conciliação entre múltiplas demandas que caracterizam trajetórias não lineares no ensino superior (Tinto, 2024).

Os grupos focais foram conduzidos com base em roteiro semiestruturado (Apêndice B) que abordou temas como: experiências acadêmicas e desafios pessoais; relação com a estrutura curricular e oferta de disciplinas; impacto da pandemia de COVID-19 na trajetória; percepções sobre o apoio institucional; experiências com os estágios supervisionados e o TFC; e motivações para a persistência no curso. O roteiro foi elaborado a partir dos achados preliminares do levantamento exploratório e da análise dos dados administrativos, que sinalizaram tópicos críticos a serem aprofundados na escuta direta dos estudantes.

Complementarmente aos grupos focais, foram conduzidas entrevistas individuais em profundidade com duas estudantes (Rubi e Jade) cujas trajetórias apresentavam particularidades que mereciam aprofundamento analítico. A escolha pela realização de entrevistas individuais complementares justifica-se pela possibilidade de explorar dimensões da experiência acadêmica que requerem maior tempo de narrativa, aprofundamento de questões sensíveis e estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante. Conforme observado durante as sessões, o formato individual proporcionou condições para que as participantes se sentissem confortáveis para abordar aspectos de suas trajetórias que não emergiram com igual profundidade no contexto grupal, como questões relacionadas à saúde mental, dificuldades financeiras, conflitos pessoais e emoções. A ausência de outros participantes criou um espaço de escuta mais íntimo, no qual essas dimensões puderam ser elaboradas com maior detalhamento.

Para os grupos focais e entrevistas individuais, o critério de seleção dos participantes foi intencional e não probabilístico, orientado pela necessidade de incluir estudantes em situação de retenção no fluxo curricular, ou seja, com permanência no curso além do tempo previsto para integralização (9 semestres). Buscou-se contemplar a diversidade de turnos (diurno e noturno), de períodos de ingresso (coortes de 2019 a 2022), de perfis socioeconômicos e de situações profissionais. Os Quadros 4 e 5 apresentam a síntese do perfil dos participantes dos grupos focais e das entrevistas individuais, respectivamente.

Quadro 2 - Perfil dos estudantes dos grupos focais

Participante (pseudônimo)	Curso/turno	Ano de Ingresso	Situação Profissional	Local de Moradia	Status no Curso
Safira	Diurno (migrrou para a noite)	2021/1	Estagiária (Dedicação exclusiva)	Guará	Atrasada (Trancamentos por motivos médicos)
Topázio	Diurno	2019/1	CLT (Órgão Público - 40h)	Asa Sul	Fase Final (TFC e Estágios)
Ametista	Noturno	2022 (Transferên cia)	CLT (Setor Privado - 40h)	Santa Maria	Fase Final
Lápis-Lazúli	Noturno	2019	Professor (Sec. Educação - 40h)	Santa Maria	Atrasada (Fase de TFC)
Ônix	Noturno	2019	Professor (IFB- 40h)	Valparaíso de Goiás	Atrasado (Problemas com Estágio)

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 - Perfil das estudantes entrevistadas

Participante (pseudônimo)	Curso/turno	Ano de Ingresso	Situação Profissional	Local de Moradia	Status no Curso
Jade	Noturno	2022/2 (Transferência)	Professora Particular (Autônoma)	Lago Norte	Atrasada (Falta Estágios/TFC)
Rubi	Diurno	2019/1	Estagiária (Câmara Legislativa)	Samambaia	Concluente (Agosto/2025)

Fonte: Elaboração própria.

O roteiro das entrevistas individuais (Apêndice C) foi desenvolvido a partir dos grupos focais, apresentando questionamentos em comum, mas com perguntas que aprofundam mais a trajetória dos estudantes e que exploram aspectos biográficos, emocionais e relacionais de forma mais detida. O roteiro foi flexibilizado ao longo das conversas, permitindo o aprofundamento de temas que emergiram espontaneamente das narrativas das participantes. Esta flexibilidade metodológica, característica das entrevistas em profundidade (Minayo, 2014), possibilitou a exploração de dimensões não antecipadas no roteiro inicial.

A articulação entre grupos focais e entrevistas individuais não foi arbitrária, mas respondeu a uma lógica metodológica deliberada de complementaridade. Os grupos focais possibilitaram a identificação de temas transversais e de dinâmicas coletivas (como a normalização do atraso, a percepção compartilhada sobre os estágios e a negociação de sentidos sobre o apoio institucional), enquanto as entrevistas individuais permitiram o mergulho em trajetórias singulares, com suas especificidades e contradições. Essa combinação produziu um quadro analítico mais completo do fenômeno da retenção, articulando o que é comum e partilhado com o que é particular e único nas experiências dos sujeitos.

A quinta e última etapa da pesquisa compreendeu a realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno da UnB. As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro predefinido (Apêndice A), que abordou temas como: as percepções sobre os fatores institucionais e pedagógicos da retenção; os desafios de gestão curricular no período de transição entre o currículo de 2002 e o de 2019; as estratégias de apoio aos estudantes implementadas pela coordenação; a oferta de disciplinas e

suas relações com os padrões de retenção; os estágios supervisionados como componentes críticos do fluxo; e uma análise crítica do PPPC vigente.

A opção por entrevistar os coordenadores justifica-se pela posição privilegiada que esses atores ocupam na gestão acadêmica: como responsáveis pela operacionalização do currículo, pelo acompanhamento do fluxo discente e pela articulação com os departamentos ofertantes de disciplinas, os coordenadores dispõem de uma visão ampla e articulada dos desafios enfrentados pelos estudantes e das limitações institucionais para a promoção da permanência. Além disso, a entrevista com os coordenadores permitiu acessar informações sobre ações e práticas de gestão que não estão documentadas nos PPPCs, como estratégias informais de apoio e negociações para abertura de turmas extraordinárias.

Os coordenadores entrevistados foram o Professor Âmba e a Professora Esmeralda. A pedido dos próprios coordenadores, a entrevista foi conduzida conjuntamente, configurando uma dinâmica dialogal em que ambos complementaram seus relatos e reflexões. Os coordenadores justificaram essa preferência pela estreita articulação que mantiveram durante seus mandatos, o que tornou a conversa conjunta mais produtiva e representativa da gestão do período.

A escolha por não entrevistar as coordenadoras do ano de 2025 foi deliberada e fundamentada em critérios metodológicos. As coordenadoras em exercício em 2025 ingressaram na função recentemente e logo em seguida vivenciaram a greve dos servidores de 196 dias, contexto que impactou significativamente seu trabalho e limitou sua experiência de gestão do fluxo curricular em condições regulares. Os coordenadores entrevistados vivenciaram um mandato completo e ofereceram, portanto, um recorte de experiência mais oportuno para os objetivos da pesquisa.

A entrevista foi gravada em áudio, com a devida autorização dos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e posteriormente transcrita integralmente para fins de análise de conteúdo. Os nomes reais dos coordenadores foram substituídos por pseudônimos (Âmba e Esmeralda) para assegurar o sigilo e a confidencialidade. Os resultados desta etapa são apresentados na Seção 3.4 do Capítulo 3.

O tratamento e a sistematização dos dados das entrevistas e grupos focais foram realizados com base nos pressupostos da análise qualitativa, mobilizando procedimentos de leitura flutuante, organização do corpus, codificação e categorização temática, conforme a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016), em diálogo com a perspectiva interpretativa defendida por Minayo (2014) para pesquisas em ciências sociais e humanas. A análise de

conteúdo é uma metodologia de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais e humanas, destinada a interpretar e descrever o conteúdo de comunicações, sejam elas verbais, escritas ou visuais. Este método permite a extração de significados e a identificação de padrões a partir de dados qualitativos, sendo especialmente útil na análise de textos, discursos e outros tipos de comunicação.

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo envolve um conjunto de técnicas que permite a descrição sistemática e objetiva do conteúdo das mensagens, visando a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas comunicações. O procedimento foi desenvolvido segundo as três fases canônicas propostas pela autora:

Pré-análise: esta fase consistiu na leitura flutuante do material transcrito (entrevistas e grupos focais), na organização do corpus e na formulação de hipóteses e objetivos de análise. A leitura flutuante permitiu a identificação das primeiras impressões e padrões recorrentes nos discursos dos participantes, bem como o reconhecimento de limitações do material, como a coincidência de crises (pandemia, greves, transição curricular) no período analisado.

Exploração do material: esta fase compreendeu a codificação, categorização e enumeração dos temas, utilizando as recorrências temáticas (Unidades de Registro) para definir as Categorias Centrais, em diálogo com os fatores teóricos da retenção. Esta etapa contou com o apoio do software Atlas.ti, que permitiu a organização sistemática dos dados e o mapeamento das recorrências temáticas, facilitando a identificação de padrões e a construção de redes de códigos.

Tratamento e interpretação dos resultados: a terceira fase envolveu a inferência dos significados latentes e a articulação dos achados com o referencial teórico de retenção e permanência. Os dados codificados foram interpretados à luz das teorias de Tinto (1987; 2024), Coulon (2008) e Bean e Eaton (2001), buscando a compreensão dos processos, dinâmicas e condições que produzem a retenção nos cursos investigados.

A construção das categorias de análise seguiu tanto critérios teórico-dedutivos, orientados pelos objetivos da pesquisa e pelo referencial teórico, quanto critérios indutivos, decorrentes da emergência de temas recorrentes nos discursos dos participantes e nos documentos analisados. Essa combinação de abordagens dedutiva e indutiva conferiu flexibilidade ao processo analítico, permitindo que as categorias pré-estabelecidas (fatores individuais, sociais e institucionais) fossem enriquecidas e desdobradas por temas emergentes dos dados empíricos.

As entrevistas e os grupos focais tiveram seus áudios gravados, com a autorização dos sujeitos participantes via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo sido transcritos integralmente. A transcrição literal foi adotada como procedimento padrão, preservando as características da fala dos participantes, incluindo hesitações, repetições e expressões coloquiais, elementos que, conforme Minayo (2014), são portadores de significados relevantes para a análise qualitativa.

Todos os participantes da pesquisa foram informados sobre os objetivos, procedimentos e direitos envolvidos na investigação e formalizaram sua anuência por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE assegurou o direito à participação voluntária, à desistência a qualquer momento sem prejuízo, ao sigilo e à confidencialidade das informações prestadas. Para a proteção da identidade dos participantes, todos os nomes reais foram substituídos por pseudônimos inspirados em pedras preciosas na transcrição e análise dos dados, medida que visou proteger os interlocutores e assegurar a confidencialidade das informações.

As gravações em áudio das entrevistas e dos grupos focais foram armazenadas em ambiente seguro e de acesso restrito ao pesquisador, utilizadas exclusivamente para fins de transcrição e análise no âmbito desta pesquisa. O levantamento exploratório, por sua vez, foi aplicado por meio de formulário virtual, com campos de identificação (nome, matrícula e e-mail) que foram utilizados exclusivamente para fins de contato posterior com potenciais participantes das etapas qualitativas, tratados com confidencialidade e não divulgados em nenhuma etapa da análise ou apresentação dos resultados.

3. A RETENÇÃO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNB

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos em cada etapa metodológica da presente pesquisa, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório. A análise constitui momento central do processo investigativo, uma vez que permite compreender, em maior profundidade, os sentidos, percepções, experiências e significados atribuídos ao fenômeno estudado, bem como as dinâmicas institucionais e contextuais que o atravessam. A análise buscou responder à questão central que orientou o estudo: quais os fatores associados à retenção dos estudantes de Pedagogia da UnB no fluxo acadêmico e que contribuem para a permanência prolongada no curso?

Os dados analisados foram construídos por meio de diferentes técnicas de investigação, a saber: interpretação de dados administrativos, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Complementarmente, foi realizado um levantamento sobre a percepção dos estudantes do curso sobre condições para a permanência e expectativas de conclusão. A análise dos dados coletados por meio da aplicação desses procedimentos metodológicos possibilita uma leitura ampliada e consistente do objeto de estudo, fortalecendo a validade interpretativa da pesquisa e permitindo a articulação entre diferentes fontes de evidência, conforme orientam Creswell (2014), Minayo (2014) e Bardin (2016).

O tratamento e a sistematização dos dados foram realizados com base nos pressupostos da análise qualitativa, mobilizando procedimentos de leitura flutuante, organização do corpus, codificação e categorização temática, conforme a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016), em diálogo com a perspectiva interpretativa defendida por Minayo (2014) para pesquisas em ciências sociais e humanas. A construção das categorias de análise seguiu tanto critérios teórico-dedutivos, orientados pelos objetivos da pesquisa e pelo referencial teórico, quanto critérios indutivos, decorrentes da emergência de temas recorrentes nos discursos dos participantes e nos documentos analisados.

A organização deste capítulo segue uma estrutura orientada pelos resultados obtidos em cada etapa metodológica da pesquisa, em consonância com a concepção de pesquisa qualitativa defendida por Creswell (2014), segundo a qual a análise deve articular descrição densa, interpretação e construção de significados, situando os achados no contexto social, institucional e histórico em que se inserem.

3.1 Análise dos dados administrativos

Esta seção tem como objetivo analisar o fluxo curricular dos discentes dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno da Universidade de Brasília, com base em dados administrativos extraídos do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) em outubro de 2025, cobrindo o período de 2019 a 2025. A análise visa identificar padrões temporais de retenção, momentos críticos de interrupção e de evasão, e taxas de integralização por coorte de ingresso, buscando responder à seguinte questão: o que os dados administrativos revelam sobre a evolução dos estudantes no fluxo curricular e sobre a magnitude da retenção nos cursos de Pedagogia?

Os dados foram organizados em planilhas que detalham, por coorte de ingresso semestral, o número de ingressantes, a quantidade de trancamentos e cancelamentos distribuídos por semestre cursado, o número de integralizações por semestre de conclusão e o quantitativo de estudantes que permanecem ativos. A análise focaliza prioritariamente a coorte ingressante em 2019 (primeiro e segundo semestres), por ser a mais antiga com dados disponíveis e, portanto, a que permite a observação mais completa do fenômeno da retenção: seus estudantes já ultrapassaram amplamente o tempo previsto de integralização estabelecido pelo Projeto Pedagógico do Curso, fixado em nove semestres letivos pelo PPC 2018/2019 (UnB, 2018), o que possibilita distinguir entre conclusão no prazo, conclusão com atraso e permanência prolongada sem diplomação.

Para a devida compreensão dos dados, faz-se necessário definir os termos técnicos utilizados pelo SIGAA na categorização dos estados da trajetória estudantil. Estudante ativo designa aquele formalmente matriculado ou em situação regular perante a instituição, apto a renovar sua matrícula, independentemente de estar cursando o período previsto ou já estar em atraso. Integralização refere-se à conclusão de todos os créditos e requisitos exigidos pelo projeto pedagógico, culminando na colação de grau. Trancamento é o mecanismo institucional que permite a suspensão temporária das atividades acadêmicas sem perda de vínculo, podendo ser tanto fator que contribui para a retenção, ao estender a duração dos estudos, quanto mecanismo de prevenção da evasão, ao permitir uma pausa sem cancelamento da matrícula. Cancelamento representa a ruptura definitiva do vínculo, seja por decisão voluntária do estudante, seja por determinação institucional decorrente de abandono ou esgotamento do prazo máximo de integralização.

Antes de adentrar a análise propriamente dita, cumpre registrar que o período analisado coincide integralmente com a pandemia de COVID-19, que impôs a suspensão do calendário acadêmico presencial no primeiro semestre de 2020 e a subsequente adoção do Ensino Remoto Emergencial. Durante esse período, a UnB adotou medidas de excepcionalidade, como a flexibilização dos trancamentos, a suspensão dos desligamentos por rendimento acadêmico e a flexibilização das regras de jubramento. Essas políticas de proteção, embora necessárias para evitar a exclusão massiva de estudantes durante a crise sanitária, geraram distorções nos dados de fluxo que precisam ser interpretadas com cautela. Observa-se nos relatórios a formação de uma bolha de estudantes que permaneceram vinculados administrativamente, mas que, em muitos casos, encontravam-se estagnados academicamente por impossibilidade de cursar componentes práticos, como os estágios supervisionados, que não puderam ser ofertados remotamente. O retorno ao ensino presencial em 2022 expôs essa demanda reprimida, resultando em elevados índices de retenção nas coortes que vivenciaram a pandemia nos semestres iniciais de sua formação.

As Tabelas 1 e 2 apresentam a distribuição de estudantes ativos por período de ingresso em cada turno, permitindo identificar casos de permanência prolongada que excedem os limites regulamentares do curso.

Tabela 1 – Relação de alunos ativos por período de ingresso no curso de pedagogia diurno

Pedagogia Diurno	
Período de Ingresso	Quantidade de Alunos
2013.2	1
2014.1	1
2014.2	2
2015.2	4
2016.1	2
2016.2	2
2017.1	2
2018.1	2
2018.2	8
2019.1	17
2019.2	21
2020.1	16
2020.2	26
2021.1	39
2021.2	58
2022.1	66
2022.2	57
2023.1	70
2023.2	56
2024.1	66
2024.2	74
2025.1	80
2025.2	80
Total	750

Fonte: Dados extraídos do SIGAA/UnB, outubro de 2025 (Elaboração própria).

Tabela 2 - Relação de alunos ativos por período de ingresso no curso de pedagogia noturno

Pedagogia Noturno	
Período de Ingresso	Quantidade de Alunos
2014.2	1
2015.1	3
2016.2	1
2017.1	3
2017.2	3
2018.1	3
2018.2	5
2019.1	6
2019.2	13
2020.1	12
2020.2	17
2021.1	31
2021.2	25
2022.1	35
2022.2	24
2023.1	28
2023.2	34
2024.1	31
2024.2	40
2025.1	36
2025.2	40
Total	391

Fonte: Dados extraídos do SIGAA/UnB, outubro de 2025 (Elaboração própria).

Ao observar as Tabelas 1 e 2, constata-se a existência de casos graves de retenção no fluxo curricular, que implicam na permanência prolongada dos estudantes. No curso diurno, há estudantes que ingressaram em 2013, 2014 e 2015, que permanecem ativos em outubro de 2025, configurando trajetórias de dez ou mais anos em um curso cuja duração máxima prevista é de catorze semestres. No noturno, o padrão se repete com estudantes ingressantes em 2014 e 2015. Esses casos, vinculados ao currículo anterior ao de 2019, necessitam cursar disciplinas inexistentes no currículo reformulado, exigindo a abertura de turmas excepcionais, conforme

relatado pelos coordenadores nas entrevistas. As linhas destacadas nas tabelas correspondem a estudantes pré-2019, cujas trajetórias ultrapassam qualquer parâmetro normativo de conclusão. Adicionalmente, a Tabela 1 registra que há 143 estudantes retidos no fluxo do curso diurno e 98 no curso noturno, totalizando 241 discentes cuja permanência já excede o tempo previsto de integralização.

A Tabela 3 apresenta o panorama das coortes ingressantes entre 2019 e 2023 nos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno, consolidando os dados de ingressantes, integralizações, cancelamentos e estudantes ativos por ano de ingresso. Este recorte contempla 1.138 estudantes cujas trajetórias foram acompanhadas ao longo do período de análise.

Tabela 3 – Panorama das coortes ingressantes por ano (2019–2023) — Diurno e Noturno

Ano de Ingresso	Ingressantes	Integralizações	Taxa de Conclusão	Cancelamentos	Taxa de Evasão	Ativos	Taxa de Atividade
2019	245	113	46,1%	57	23,3%	71	29,0%
2020	220	70	31,8%	57	25,9%	90	40,9%
2021	213	5	2,3%	37	17,4%	171	80,3%
2022	231	1	0,4%	41	17,7%	188	81,4%
2023	229	0	0,0%	27	11,8%	201	87,8%
Total	1.138	189	16,6%	219	19,2%	721	63,4%

Fonte: Dados extraídos do SIGAA/UnB, outubro de 2025 (Elaboração própria).

Os dados revelam que, de um contingente de 1.138 estudantes que ingressaram nos cursos de Pedagogia entre 2019 e 2023, apenas 189 (16,6%) obtiveram o diploma até outubro de 2025, ao passo que 219 (19,2%) cancelaram definitivamente o vínculo e 721 (63,4%) permanecem ativos. Embora as coortes mais recentes (2021, 2022 e 2023) naturalmente ainda não tenham cumprido o tempo previsto de integralização, e portanto seus baixos índices de conclusão sejam esperados, a leitura comparativa entre as coortes permite identificar padrões relevantes.

A coorte de 2019, a mais antiga e a única que ultrapassou amplamente o tempo regulamentar do curso, apresenta taxa de conclusão de 46,1%, o que significa que, mesmo após seis anos de curso, mais da metade dos ingressantes não concluiu a graduação. Desses, 23,3% evadiram e 29,0% permanecem ativos, configurando quase um terço da coorte em situação de retenção prolongada. A coorte de 2020, que vivenciou a pandemia nos semestres iniciais, apresenta cenário igualmente preocupante: apenas 31,8% concluíram, enquanto 40,9% continuam ativos após cinco anos, revelando uma taxa de retenção superior à de conclusão. As

coortes de 2021, 2022 e 2023, embora ainda em período de formação, já registram taxas de evasão entre 11,8% e 17,7%, indicando que a perda de estudantes ocorre desde os primeiros semestres, antes mesmo que a retenção se manifeste como prolongamento do tempo de permanência.

A análise longitudinal das taxas de evasão por coorte revela padrão descendente: 23,3% para 2019, 25,9% para 2020, estabilizando em torno de 17% para 2021 e 2022, e 11,8% para 2023. A taxa elevada da coorte 2020 pode ser atribuída ao impacto direto da pandemia sobre estudantes em fase de adaptação inicial, período em que, conforme Coulon (2008), o processo de estranhamento é mais intenso e a vulnerabilidade à evasão é maior. A redução nas coortes seguintes pode refletir tanto o arrefecimento dos efeitos pandêmicos quanto o fato de que essas coortes ainda não acumularam semestres suficientes para que os cancelamentos tardios, identificados como característicos do curso noturno, se manifestem plenamente.

A coorte ingressante em 2019, composta por 245 estudantes (159 no turno diurno e 86 no noturno), constitui a mais instrutiva para a análise da retenção. Esses estudantes ingressaram sob o currículo reformulado de 2018/2019, que estabeleceu a duração mínima de nove semestres letivos para integralização. Em outubro de 2025, data da extração dos dados, os ingressantes de 2019.1 haviam completado aproximadamente treze semestres letivos e os de 2019.2, doze semestres, tempo que excede amplamente o prazo previsto e já se aproxima do limite máximo de catorze semestres. Esta coorte representa simultaneamente a geração de teste do novo currículo e a geração da pandemia, pois vivenciou a crise sanitária entre o segundo e o quarto semestres de formação, período decisivo para a construção dos vínculos institucionais que Tinto (1987) e Coulon (2008) identificam como fundamentais para a persistência.

A Tabela 4 detalha o acompanhamento semestre a semestre dos ingressantes de 2019.1 e 2019.2, nos turnos diurno e noturno, apresentando o número de trancamentos, cancelamentos e integralizações ocorridos em cada semestre cursado.

Tabela 4 – Acompanhamento semestral da coorte ingressante em 2019.1 e 2019.2 — trancamentos, cancelamentos e integralizações por semestre cursado

Sem.	Diurno 2019.1			Diurno 2019.2			Noturno 2019.1			Noturno 2019.2		
	Tr.	Ca.	Int.	Tr.	Ca.	Int.	Tr.	Ca.	Int.	Tr.	Ca.	Int.
1º	2	0	0	4	0	0	0	0	0	3	0	0
2º	5	0	0	16	0	1	3	0	0	10	0	0
3º	13	0	0	14	0	0	4	0	0	11	0	0
4º	13	0	0	1	1	0	8	0	0	0	0	0
5º	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0
6º	1	0	2	2	0	2	1	0	0	1	1	1
7º	3	0	1	5	12	1	0	1	0	3	10	0
8º	4	9	4	3	0	2	3	3	1	1	3	2
9º	2	0	8	0	0	20	1	1	5	1	2	5
10º	2	2	17	4	1	10	3	4	5	0	1	4
11º	2	2	5	4	1	4	2	1	4	2	0	2
12º	5	1	3	0	0	0	1	1	1	0	0	0
13º	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0
Total	52	14	40	55	15	41	26	11	18	32	17	14

Fonte: Dados extraídos do SIGAA/UnB, outubro de 2025 (Elaboração própria). Legenda: Tr = Trancamentos; Ca = Cancelamentos; Int = Integralizações. Células em vermelho indicam picos de cancelamento; células em verde indicam picos de integralização.

A leitura da Tabela 4 revela padrões temporais distintos entre os quatro subgrupos, embora com convergências significativas que permitem a construção de um diagnóstico integrado.

No que concerne aos trancamentos, observa-se concentração expressiva nos semestres iniciais, particularmente no segundo e terceiro semestres. No curso diurno, a coorte 2019.1 acumula 13 trancamentos tanto no terceiro quanto no quarto semestre, enquanto a coorte 2019.2 registra 16 trancamentos no segundo semestre e 14 no terceiro. No curso noturno, o padrão é ainda mais acentuado: a coorte 2019.2 apresenta 10 trancamentos no segundo semestre e 11 no terceiro. Esses semestres coincidem com o período pandêmico (2020.1 e 2020.2), o que sugere que a transição para o ensino remoto emergencial potencializou dificuldades de adaptação já inerentes aos semestres iniciais. Coulon (2008) identifica esse período como tempo de estranhamento, fase na qual o discente ainda não domina os códigos e regras da instituição; a sobreposição com a pandemia prolongou esse estranhamento e comprometeu a aprendizagem do ofício de estudante. Nota-se, contudo, que o trancamento nos

primeiros semestres pode operar como mecanismo de proteção contra a evasão definitiva, conforme evidenciado pela relativa estabilidade das taxas de cancelamento nesses mesmos períodos.

Os cancelamentos apresentam distribuição temporal radicalmente distinta entre os turnos, constituindo achado central desta análise. No curso diurno, os cancelamentos concentram-se em momentos específicos e tardios: na coorte 2019.1, nove cancelamentos ocorrem simultaneamente no oitavo semestre, seguidos por cancelamentos pontuais no décimo e décimo primeiro semestres; na coorte 2019.2, doze cancelamentos acumulam-se no sétimo semestre. No curso noturno, o padrão é similar, porém ainda mais grave: na coorte 2019.2, dez cancelamentos ocorrem no sétimo semestre, e na coorte 2019.1, os cancelamentos distribuem-se entre o oitavo e o décimo primeiro semestres, com pico de quatro no décimo semestre. A ocorrência de evasão em semestres tão avançados indica, um desafio, é um grupo de estudantes que investiram anos de vida, recursos financeiros e esforço pessoal na formação sem obter o diploma. A análise do PPPC de 2019 permite identificar a causa estrutural desse padrão: os estágios supervisionados, que se iniciam no quinto semestre e constituem cadeia de pré-requisitos encadeados, configuram barreira que, para estudantes trabalhadores, pode tornar-se intransponível, levando à evasão tardia após múltiplas tentativas frustradas de compatibilização entre trabalho e estágio.

As integralizações revelam que a conclusão no tempo previsto de nove semestres é exceção, e não regra. No curso diurno, a coorte 2019.1 registra apenas duas integralizações no sexto semestre e uma no sétimo, com o volume expressivo concentrando-se no décimo semestre (17 integralizações) e no nono (8). Na coorte 2019.2, o pico é ainda mais tardio: 20 integralizações no nono semestre e 10 no décimo. No curso noturno, a situação é mais grave: na coorte 2019.1, as primeiras integralizações expressivas ocorrem apenas no nono semestre (5), e duas integralizações são registradas no décimo terceiro semestre, às vésperas do prazo máximo. Na coorte 2019.2, o padrão se repete com integralizações distribuídas entre o nono e o décimo primeiro semestres. Esses dados demonstram que o tempo real de conclusão se deslocou para cinco a seis anos no diurno e para seis a sete anos no noturno, configurando, na prática, uma normalização da retenção como experiência típica do estudante de Pedagogia da UnB.

Tabela 5 – Síntese da situação da coorte ingressante em 2019 por turno e semestre de ingresso (posição: outubro de 2025)

Indicador	Diurno 2019.1	Diurno 2019.2	Diurno Total	Noturno 2019.1	Noturno 2019.2	Noturno Total	Geral 2019
Ingressantes	73	86	159	38	48	86	245
Integralizações	40	41	81	18	14	32	113
Taxa de conclusão (%)	54,8	47,7	50,9	47,4	29,2	37,2	46,1
Cancelamentos	14	15	29	11	17	28	57
Taxa de evasão (%)	19,2	17,4	18,2	28,9	35,4	32,6	23,3
Ativos (retidos)	19	27	46	9	16	25	71
Taxa de retenção (%)	26,0	31,4	28,9	23,7	33,3	29,1	29,0
Trancamentos (eventos)	52	55	107	26	32	58	165

Fonte: Dados extraídos do SIGAA/UnB, outubro de 2025 (Elaboração própria).

A Tabela 5 sintetiza a situação da coorte de 2019 e permite a comparação entre turnos e semestres de ingresso. No panorama, dos 245 ingressantes, 113 concluíram o curso (46,1%), 57 evadiram (23,3%) e 71 permanecem retidos (29,0%). Esses números indicam que, após seis anos de permanência, menos da metade da coorte obteve o diploma, e quase um terço ainda se encontra em situação de retenção, sem previsão clara de conclusão.

A comparação entre os turnos revela disparidades expressivas. No diurno, a taxa de conclusão alcança 50,9%, ao passo que no noturno atinge 37,2%, diferença de quase catorze pontos percentuais que evidencia a desvantagem estrutural do estudante do turno noturno, predominantemente trabalhador. A taxa de evasão segue padrão inverso: 18,2% no diurno contra 32,6% no noturno, indicando que o estudante do noturno tem quase o dobro de probabilidade de evadir quando comparado ao do diurno. Esse achado corrobora a literatura sobre o perfil socioeconômico dos cursos de licenciatura noturnos (Flores, 2017; Santos Junior, 2016), que identifica a indispensabilidade do trabalho remunerado como fator que compete diretamente com a dedicação acadêmica.

A análise intersemestral apresenta uma nuance adicional. No noturno, a coorte 2019.2 demonstra um desempenho substancialmente inferior à de 2019.1 em todos os indicadores: taxa de conclusão de 29,2% contra 47,4%, e taxa de evasão de 35,4% contra 28,9%. Os ingressantes do segundo semestre de 2019, no turno noturno, vivenciaram a pandemia já no segundo semestre de curso, período em que Coulon (2008) identifica a passagem do estranhamento para a aprendizagem como crítica para a afiliação institucional. A interrupção desse processo pela

crise sanitária parece ter comprometido de forma mais grave a vinculação desses estudantes, que não tiveram oportunidade de consolidar os laços acadêmicos e sociais necessários à persistência antes da suspensão das atividades presenciais.

No diurno, a diferença entre as subcoortes é menos acentuada, porém a coorte 2019.1 apresenta taxa de conclusão ligeiramente superior (54,8% contra 47,7%). Os 19 estudantes que permanecem ativos na coorte 2019.1 do diurno, após treze semestres, e os 9 do noturno, aproximam-se perigosamente do limite máximo de integralização, configurando risco iminente de jubramento. Tinto (2024) argumenta que a persistência depende da percepção de que a conclusão é viável e de que os esforços investidos terão retorno; para estudantes presentes no limiar do tempo máximo, essa percepção pode fragilizar-se progressivamente.

A análise dos trancamentos e cancelamentos permite identificar os momentos em que a trajetória acadêmica se rompe ou se suspende, revelando padrões distintos entre os turnos que indicam diferentes naturezas de crise. A Tabela 6 consolida os dados agregados de trancamentos e cancelamentos por semestre cursado, considerando todas as coortes de 2019 a 2023.

Tabela 6 – Trancamentos e cancelamentos acumulados por semestre cursado — todas as coortes (2019–2023)

Semestre cursado	Trancamentos Diurno	Trancamentos Noturno	Total de Trancamentos	Cancelamentos Diurno	Cancelamentos Noturno	Total de Cancelamentos
1º sem.	24	22	46	6	3	9
2º sem.	46	47	93	28	5	33
3º sem.	45	35	80	16	4	20
4º sem.	31	24	55	9	15	24
5º sem.	21	11	32	12	6	18
6º sem.	24	13	37	15	20	35
7º sem.	15	7	22	18	13	31
8º sem.	12	6	18	16	10	26
9º sem.	5	4	9	3	4	7
10º sem.	8	5	13	4	6	10

Fonte: Dados extraídos do SIGAA/UnB, outubro de 2025 (Elaboração própria). Células em vermelho indicam valores iguais ou superiores a 15.

Os dados da Tabela 6 demonstram que os trancamentos se concentram massivamente nos três primeiros semestres, com pico no segundo semestre tanto no diurno (46) quanto no noturno (47). No noturno, 47 trancamentos no segundo semestre representam número superior ao ingresso de uma turma inteira, o que sugere que o impacto do primeiro ano é particularmente severo para os estudantes trabalhadores. As disciplinas de fundamentação

teórica concentradas nos semestres iniciais, como Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação, exigem carga de leitura e produção textual para a qual parcela dos estudantes, oriundos de escolas públicas com déficits de formação, pode não estar plenamente preparada. Tinto (1987) sustenta que a falta de integração acadêmica e social no período inicial é determinante para o desengajamento; o estudante que não constrói vínculos de afiliação (Coulon, 2008) no primeiro ano tende a trancar diante das primeiras dificuldades.

Enquanto os trancamentos indicam tentativa de preservação do vínculo, os cancelamentos representam ruptura definitiva. A distribuição temporal dos cancelamentos revela padrões distintos entre os turnos, que constituem o achado central desta análise. No diurno, os cancelamentos apresentam dois momentos críticos: no início do curso, com 28 cancelamentos no segundo semestre, possivelmente ligados à reopção de curso ou à percepção rápida de incompatibilidade; e nos semestres intermediários a avançados, com 18 cancelamentos no sétimo semestre e 16 no oitavo, coincidentes com o período dos estágios supervisionados. No noturno, o padrão é radicalmente distinto: o pico de cancelamentos ocorre no sexto semestre (20 cancelamentos), seguido pelo quinto (6) e sétimo (13) semestres, configurando uma janela de evasão concentrada entre o quinto e o sétimo semestres.

A convergência dos cancelamentos no noturno com o período de início dos estágios supervisionados não é coincidência. O estudante do turno noturno, que de modo geral trabalha durante o dia, depara-se frequentemente com a impossibilidade de cumprir as exigências de presença dos estágios, que devem ser realizados em escolas durante o horário de funcionamento regular, incompatível com a jornada laboral. Essa constatação encontra respaldo nos relatos dos participantes dos grupos focais e das entrevistas, que identificaram unanimemente os estágios como principal gargalo para a conclusão do curso. O fato de o estudante resistir aos anos iniciais, superar as dificuldades teóricas, investir anos de vida e recursos, e evadir quando chega à metade do curso revela falha estrutural que Tinto (1987) classificaria como barreira institucional à integração acadêmica: não se trata de incapacidade do estudante, mas de inadequação da estrutura curricular em acomodar a realidade de quem trabalha.

Tabela 7 – Comparativo entre turnos — coortes 2019–2023

Indicador	PedagogiaDiurno	PedagogiaNoturno	TotalGeral
Total de Ingressantes (2019–2023)	749	389	1.138
Integralizações (diplomados)	142	47	189
Taxa de conclusão (%)	19,0%	12,1%	16,6%
Cancelamentos totais	131	88	219
Taxa de evasão (%)	17,5%	22,6%	19,2%
Estudantes ativos	472	249	721
Retidos (ingressantes pré-2020 ainda ativos)	46	25	71
Pico de trancamento	2º e 3º sem.	2º e 3º sem.	—
Pico de cancelamento	2º e 7º sem.	6º e 7º sem.	—

Fonte: Dados extraídos do SIGAA/UnB, outubro de 2025 (Elaboração própria).

A Tabela 7 consolida as disparidades entre os turnos que emergiram ao longo da análise. O curso diurno forma proporcionalmente 57% mais estudantes que o noturno (19,0% contra 12,1%), enquanto o noturno apresenta taxa de evasão 29% superior (22,6% contra 17,5%). A paridade nas taxas de estudantes ativos (63% e 64%, respectivamente) é enganosa, pois mascara o que pode ser descrito como retenção improdutiva no noturno: estudantes que renovam matrícula em poucas disciplinas para não perder o vínculo, sem avançar significativamente rumo à conclusão. Os picos de cancelamento em momentos distintos (segundo semestre no diurno *versus* sexto semestre no noturno) indicam etiologias diversas: no diurno, a evasão precoce pode estar associada à falta de identificação com o curso e ou com a instituição; no noturno, a evasão tardia está estruturalmente vinculada à barreira dos estágios supervisionados.

Esses dados configuram quadro de ineficiência institucional com implicações orçamentárias significativas. Conforme demonstrado por Vanz et al. (2016), a retenção prolongada onera os cálculos de custo-aluno da universidade, mantendo vagas ocupadas sem a devida diplomação e comprometendo a capacidade de acolhimento de novos ingressantes. No caso específico de Pedagogia, a manutenção de 71 estudantes da coorte de 2019 em situação de retenção seis anos após o ingresso representa desperdício de recursos públicos que não se traduz no produto final esperado: o diploma. A análise reforça a necessidade de políticas institucionais diferenciadas por turno, que reconheçam a especificidade do estudante trabalhador noturno e flexibilizem as exigências curriculares que constituem barreira à sua conclusão, notadamente nos estágios supervisionados.

Em suma, a análise dos dados administrativos revela que a retenção nos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília constitui fenômeno estrutural e complexo, não circunscrito a casos individuais de dificuldade. A coorte de 2019, única após novo PPPC que permite uma observação mais completa no momento de desenvolvimento deste estudo, demonstra que apenas 46,1% dos ingressantes concluíram o curso após seis anos, com disparidade expressiva entre os turnos. O tempo real de conclusão deslocou-se para cinco a seis anos no diurno e seis a sete anos no noturno, normalizando a permanência prolongada como experiência típica. Os momentos críticos de ruptura concentram-se nos semestres iniciais: trancamentos por dificuldade de adaptação e impacto pandêmico; e nos semestres intermediários: cancelamentos por impossibilidade de cumprimento dos estágios, especialmente no noturno.

3.2 Fluxo curricular e permanência na percepção dos estudantes de Pedagogia

Esta seção apresenta a análise dos dados coletados por meio do "Levantamento da Percepção dos Estudantes sobre o Tempo de Permanência no Curso de Pedagogia", realizado por meio de um questionário virtual. O objetivo do levantamento foi compreender as percepções discentes acerca do fluxo curricular do curso, das condições institucionais e pessoais associadas à permanência estudantil, bem como das expectativas em relação ao tempo de integralização da graduação.

O instrumento foi concebido como estratégia para realizar uma sondagem aberta sobre a percepção dos discentes de Pedagogia, em distintos períodos do curso, sobre o percurso formativo, suas dificuldades, estratégias de permanência e suas projeções acadêmicas, possibilitando a construção de perguntas direcionadas para os grupos focais e entrevistas a partir dos principais desafios identificados. Parte-se do pressuposto de que a compreensão das trajetórias no ensino superior exige a articulação entre indicadores institucionais e a experiência vivida pelos sujeitos, especialmente em cursos marcados por elevada heterogeneidade do perfil discente e por múltiplas demandas formativas, como é o caso da Pedagogia.

Nesse sentido, os dados aqui analisados permitem aprofundar a compreensão dos fatores associados à retenção e à permanência no fluxo curricular, contribuindo para a identificação de pontos críticos do percurso formativo e para a formulação de subsídios à gestão acadêmica e às políticas institucionais de apoio ao estudante.

A análise aqui empreendida situa-se em um contexto temporal e institucional específico: o período pós-pandemia de Covid-19 e pós-greve de 2024, eventos que impactaram o calendário acadêmico e a regularidade da oferta de disciplinas. Além disso, os dados refletem a realidade de discentes submetidos ao Projeto Político-Pedagógico (PPPC) implementado a partir de 2019, que introduziu alterações estruturais significativas, como a ampliação da carga horária de estágios. O levantamento dividiu-se em perguntas organizadas em três partes: perfil dos respondentes, ingresso no curso e permanência no curso.

Perfil dos respondentes

A caracterização sociodemográfica revelou perfis marcados por intersecções de gênero, raça e classe que, conforme a literatura, amplificam os riscos de retenção. A composição dos respondentes reflete a histórica feminização do magistério e dos cursos de Pedagogia, com uma predominância expressiva de estudantes do gênero feminino (80% dos participantes).

A análise das respostas sobre as dificuldades enfrentadas indica que, para uma parcela significativa desses estudantes, a permanência na universidade é tensionada por responsabilidades domésticas e de cuidado familiar.

A "dificuldade em conciliar responsabilidades familiares com o estudo" emerge como um fator recorrente nos relatos, sugerindo que a divisão sexual do trabalho impõe barreiras específicas às mulheres na academia. Diferente do "estudante ideal" pressuposto pela estrutura universitária — aquele com tempo integral livre —, a estudante real de Pedagogia frequentemente acumula jornadas de cuidado não remunerado. Essa sobrecarga compete diretamente com o tempo necessário para a "afiliação intelectual" descrita por Coulon, transformando a retenção em uma consequência da incompatibilidade entre os tempos rígidos da instituição e as demandas da vida reprodutiva.

Os respondentes contemplam uma diversidade geracional que enriquece, mas também complexifica, o ambiente de sala de aula. Encontram-se desde jovens ingressantes nascidos em 2006 até estudantes nascidos na década de 1970.

A distribuição de renda domiciliar aponta para um cenário de vulnerabilidade econômica acentuada. Cerca de 43% dos respondentes relataram viver em núcleos familiares com renda de até dois salários-mínimos, sendo que uma parcela relevante se situa na faixa de "até 1 salário-mínimo" ou declara ausência de renda própria.

Ao cruzarmos esses dados com a autodeclaração de raça/cor, observa-se que os estudantes autodeclarados pretos e pardos concentram-se majoritariamente nas faixas de renda mais baixas. A variável trabalho é, indubitavelmente, o fator mais determinante na organização do tempo do estudante de Pedagogia. O levantamento indica uma divisão clara entre estudantes que trabalham e aqueles que não trabalham, com uma forte inclinação para a dupla jornada.

Muitos estudantes declaram estar "trabalhando ou realizando estágio remunerado". A carga horária dedicada a essas atividades laborais é, em muitos casos, extenuante. Observa-se um contingente de discentes que dedica "entre 30 e 40 horas" ou até "mais de 40 horas" semanais ao trabalho. Essa carga horária equivale a um emprego de tempo integral, o que reduz drasticamente o tempo disponível para as atividades acadêmicas, que, no novo PPC, exigem 3.300 horas de dedicação total.

A relação entre trabalho e estudo é inversamente proporcional. Estudantes com jornadas de trabalho acima de 30 horas semanais relatam dedicar "menos de 1 hora" ou "de 1 a 3 horas" por semana aos estudos extraclasse. Em contraste, estudantes que não trabalham conseguem dedicar "de 7 a 9 horas" ou mais aos estudos complementares. Essa disparidade cria duas velocidades de curso: uma para quem tem o privilégio do tempo e outra para quem precisa comprar seu tempo com o trabalho, resultando, invariavelmente, na retenção ou no prolongamento do curso para o segundo grupo.

Segundo o modelo de integração de Tinto, a persistência é fortalecida pelas interações informais e acadêmicas que ocorrem no campus (grupos de estudo, eventos, convivência com pares). Para o estudante trabalhador, essas oportunidades são escassas ou inexistentes. A universidade torna-se um local de passagem rápida, frequentado apenas nos horários de aula obrigatórios. Essa "integração mínima" fragiliza o vínculo com a instituição e torna o percurso acadêmico mais solitário e utilitário.

Além disso, a exaustão física e mental decorrente da dupla jornada impacta o desempenho cognitivo. As respostas coletadas no levantamento apontam que a necessidade de trabalhar compete com a energia necessária para leituras densas e produção textual, levando frequentemente à reprovação por desempenho ou ao trancamento estratégico de disciplinas para "aliviar" a carga semestral, resultando diretamente na retenção (prolongamento do tempo de curso).

Ingresso no Curso

O momento do ingresso, conceituado por Alain Coulon como o "tempo de estranhamento", é crucial para o estabelecimento do vínculo do estudante com a instituição e com o curso. As motivações iniciais e a qualidade das informações recebidas neste período podem definir a resiliência do estudante frente aos desafios futuros.

As razões que levam os estudantes a escolherem Pedagogia na UnB são multifacetadas, oscilando entre a vocação intrínseca, o pragmatismo de mercado e a exclusão de outras opções.

Quadro 4 - Categorias para a escolha do curso

Categoria Motivacional	Fatores Citados
Identificação e Vocação	"Identificação com o curso", "Possibilidade de realização pessoal", "Tradição familiar"
Segurança e Mercado	"Disponibilidade de vagas no mercado", "Emprego seguro", "Possibilidades salariais"
Exclusão e Acesso	"Baixa concorrência", "Por exclusão", "Outros cursos não agradavam", "Curso desejado muito concorrido"

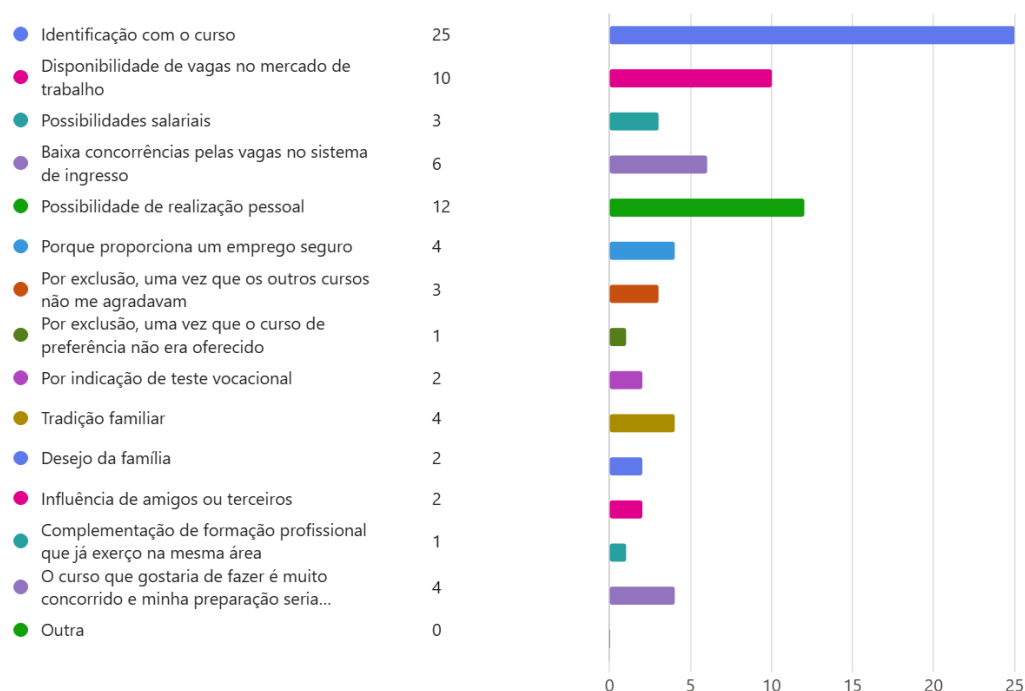
Fonte: Elaboração própria.

A presença significativa de motivações por "exclusão" ou "baixa concorrência" acende um alerta para a retenção. Segundo a teoria de Tinto, o compromisso inicial com o curso é um dos preditores da permanência. Estudantes que ingressam sem uma forte identificação vocacional ou instrumental positiva podem ter menor tolerância às frustrações acadêmicas, sendo mais propensos a evadir ou a se desengajar quando confrontados com as exigências de um currículo denso e longo.

Um dos achados mais críticos do levantamento diz respeito ao déficit informacional no momento do ingresso. A pergunta "Ao ingressar o curso, você recebeu orientações sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia?" revelou uma lacuna institucional. Um terço dos respondentes, respondeu "Não" a essa questão.

Figura 6 - Principais fatores de escolha do curso

13. Quais os principais fatores que motivaram você a escolher o curso de Pedagogia?



Fonte: Elaboração própria.

A percepção de acolhimento divide opiniões e parece depender das experiências subjetivas de cada estudante. Enquanto uma parcela significativa (73%) respondeu "Sim" à pergunta sobre ter se sentido acolhida pela instituição, há um grupo relevante que respondeu "Não" para a mesma pergunta.

O acolhimento institucional é o primeiro passo para a integração social, um dos pilares da permanência no modelo de Tinto. A falha neste processo pode precipitar o isolamento. Relatos qualitativos de "falta de identificação com a UnB" ou "problemas de relacionamento com professores e colegas" sugerem que, para alguns, a universidade permanece um espaço hostil ou indiferente.

Permanência no Curso

A permanência na universidade pública vincula-se fortemente à existência e eficácia de redes de suporte (Tinto). O levantamento investigou a participação dos estudantes em dois tipos

de programas: assistenciais (focados na sobrevivência material) e acadêmicos (focados na integração intelectual).

A "Alimentação estudantil gratuita no restaurante universitário" emerge como a política pública mais indicada pelos estudantes na questão: "Você já foi contemplada(o) por algum programa assistencial da universidade? Indique qual/quais:". Outros auxílios, como o "Auxílio socioeconômico" e "Bolsa MEC", também foram mencionados. Contudo, dois terços dos respondentes afirmaram nunca terem sido contemplados por nenhum tipo de programa assistencial na UnB.

A literatura aponta que a assistência estudantil é um instrumento fundamental de combate à retenção, permitindo que o estudante reduza, ainda que marginalmente, a necessidade de trabalho externo, liberando horas preciosas para o estudo.

A participação em programas acadêmicos como PIBIC (Iniciação Científica), PIBID (Iniciação à Docência), Monitoria e Projetos de Pesquisa revela a estratificação do engajamento discente.

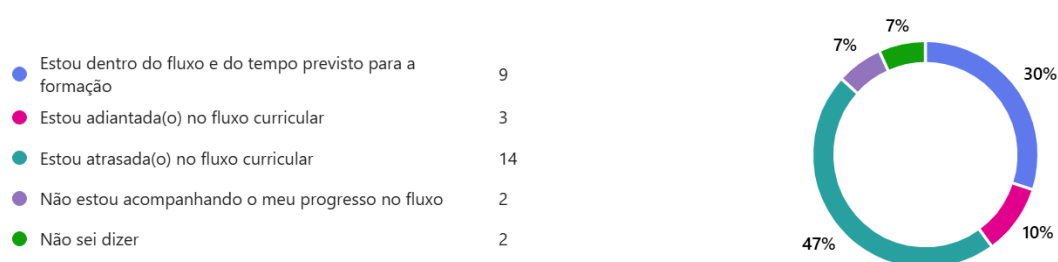
O Estudante Engajado: Há um grupo de estudantes que acumula experiências em múltiplos programas, muitas vezes com bolsa. Segundo a literatura, este perfil de estudante tende a desenvolver uma afiliação intelectual robusta com o curso, compreendendo a universidade em sua tríade ensino-pesquisa-extensão. O engajamento acadêmico atua como um poderoso fator de permanência positiva, conferindo sentido à formação.

Em contrapartida, um número expressivo de respondentes declara: "Não participei de programa acadêmico". A falta de integração em projetos acadêmicos reduz as oportunidades de mentoria com professores e de socialização com pares engajados, fatores que, segundo Tinto, são protetivos contra a evasão.

A percepção subjetiva do estudante sobre sua posição no fluxo curricular é um indicador que, muitas vezes, diverge da realidade administrativa fria dos sistemas de gestão, mas que orienta suas decisões de matrícula, trancamento e persistência. A sensação de estar "atrasado" é predominante entre os respondentes com mais tempo de casa. Muitos classificaram sua situação no fluxo como "Estou atrasada(o) no fluxo curricular".

Figura 7 - Percepções sobre o fluxo curricular

19. Como você se encontra no fluxo do curso de Pedagogia?



Fonte: Elaboração própria.

Essa autopercepção de atraso é frequentemente justificada por barreiras estruturais do curso. Fatores como "Trabalho Final de Curso (TFC)" e "Estágios obrigatórios" são citados recorrentemente como os pontos de estrangulamento. Interessante notar que alguns estudantes, mesmo ingressantes recentes, declaram "Não estou acompanhando o meu progresso no fluxo".

Há uma fragmentação nas respostas sobre os grandes gargalos do curso de Pedagogia da UnB:

Estágios obrigatórios: citados por 11 dos 30 respondentes como a parte mais difícil. A ampliação da carga horária para 450 horas no novo currículo criou um desafio logístico imenso. O estágio exige presença em escolas durante o horário comercial (matutino ou vespertino), o que colide frontalmente com a jornada de trabalho dos estudantes, especialmente os do noturno. A rigidez dos pré-requisitos para os estágios significa que qualquer reprovação prévia bloqueia o acesso a essa etapa, gerando retenção imediata de, no mínimo, um semestre.

Trabalho Final de Curso (TFC): Também citado como barreira crítica por 10 dos 30 respondentes. A dificuldade aqui reside na falta de preparo metodológico acumulado e na gestão do tempo para a escrita.

Figura 8 - Percepções sobre momentos de dificuldade

20. Qual parte do curso você acredita ser a mais difícil?



Fonte: Elaboração própria.

A dedicação aos estudos fora da sala de aula é um indicador de qualidade da aprendizagem e de capacidade de progressão. O levantamento mostra uma correlação preocupante: estudantes trabalhadores dedicam "Menos de 1 hora" ou "De 1 a 3 horas" por semana aos estudos.

Figura 9 - Tempo de dedicação aos estudos

21. Quantas horas por semana você dedica aos estudos além das aulas?



Fonte: Elaboração própria.

Considerando que o curso exige leituras densas de teóricos da educação, produção de textos e planejamento de aulas para os estágios, uma dedicação semanal inferior a 3 horas é

pedagogicamente insuficiente. Apenas uma minoria (geralmente não trabalhadores ou com cargas menores) consegue dedicar "De 7 a 9 horas".

A relação dos estudantes com os documentos normativos que regem sua formação revela uma fragilidade na cultura acadêmica local. À pergunta "Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Pedagogia?", as respostas revelam um grupo com mais da metade de respondentes que não conhecem ou nunca leram o PPPC.

Figura 10 - Conhecimento do PPPC do curso

22. Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Pedagogia?



Fonte: Elaboração própria.

Essa relação significa que o estudante desconhece os objetivos formativos, o perfil de egresso almejado e, crucialmente, as regras de transição e pré-requisitos. Embora a maioria (83%) afirme conhecer a matriz curricular, a qualidade desse conhecimento é questionável dada a falta de leitura do PPPC. Conhecer a lista de matérias não é o mesmo que compreender a lógica de encadeamento dos conteúdos. A resposta "Não" de alguns estudantes para o conhecimento da matriz é alarmante, indicando uma trajetória acadêmica e planejamento prejudicados.

A avaliação dos estudantes sobre o seu próprio desenvolvimento e sobre a infraestrutura acadêmica foi medida através de escalas de concordância, revelando tensões entre o desejo de aprender e as condições oferecidas. As afirmativas sobre a oferta de disciplinas geraram as críticas mais agudas. A concordância com a frase "A falta de vagas em disciplinas obrigatórias impacta negativamente meu progresso no curso" é alta entre diversos respondentes.

Isso aponta para o que se pode chamar de "retenção institucional" ou burocrática. O estudante deseja avançar, tem condições acadêmicas para tal, mas a instituição não oferece os meios (vagas). A falta de vagas obriga o estudante a "quebrar" o fluxo ideal, cursando o que

está disponível e não o que é necessário, desorganizando sua trajetória e prolongando sua permanência.

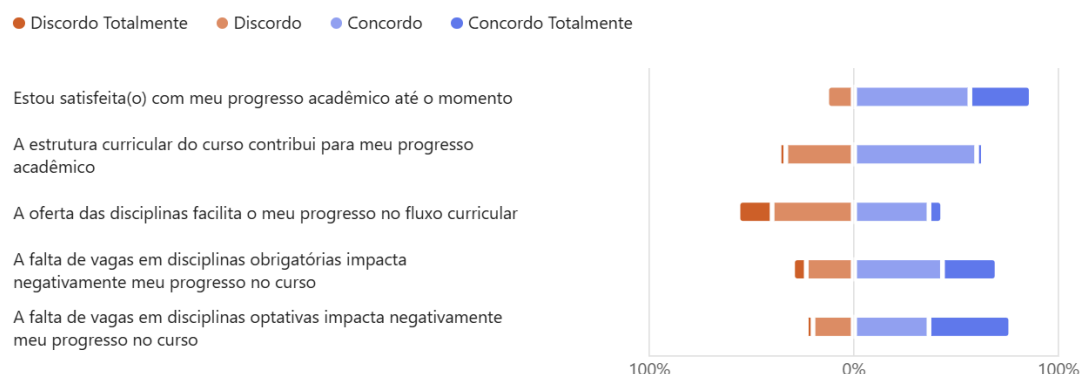
Apesar das críticas à oferta, a percepção sobre a estrutura curricular em si é mista. Muitos concordam que "A estrutura curricular do curso contribui para meu progresso acadêmico". Isso sugere que, na percepção dos estudantes, o problema central pode não ser necessariamente o desenho pedagógico do PPPC 2019, mas sim a sua operacionalização logística.

A satisfação com o progresso individual ("Estou satisfeita(o) com meu progresso acadêmico") varia. Estudantes que estão "atrasados" tendem a discordar dessa afirmação, internalizando a culpa pelo atraso que, muitas vezes, é sistêmico.

Figura 11 - Percepções dos discentes sobre o desenvolvimento no curso

24. Julgue as seguintes afirmativas acerca do seu desenvolvimento no curso de Pedagogia:

[M.](#)



Fonte: Elaboração própria.

A pergunta "O curso de Pedagogia está atendendo às suas expectativas?" obteve um espectro de respostas. Sim: a maioria (80%) ainda responde afirmativamente. Isso demonstra a resiliência da identificação vocacional: mesmo com as dificuldades (falta de vagas, estágios difíceis), o conteúdo e a formação ainda ressoam com os objetivos dos estudantes.

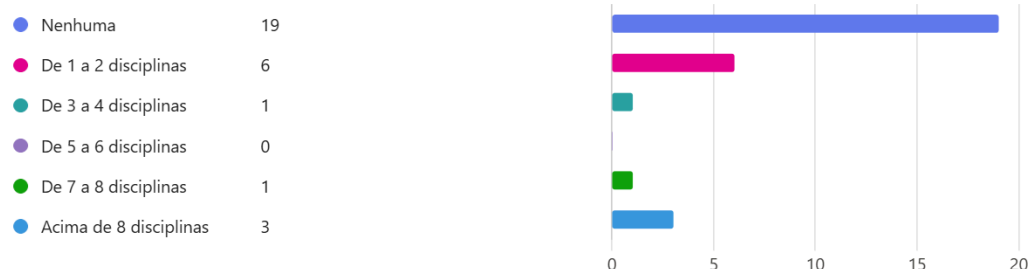
A análise das respostas sobre o questionamento "Você já teve reprovação em disciplinas no curso?" permite compreender um espectro do curso de pedagogia. A maioria esmagadora dos discentes não passou por nenhuma reprovação no curso (19 respondentes) ou sofreu somente de 1 a 2 reprovações (6 respondentes). Esse dado contrasta diretamente com as respostas sobre a percepção dos alunos em relação ao fluxo curricular, em que mais da metade afirma estar atrasado ou perdido no fluxo. É possível notar, portanto, que o desempenho e

reprovação nas matérias do curso de Pedagogia na UnB não exercem uma influência direta nas movimentações de retenção do fluxo curricular.

Por outro lado, há registros preocupantes de estudantes com reprovações em "Acima de 8 disciplinas" ou "De 7 a 8 disciplinas". Esses casos indicam uma retenção crônica e grave. O estudante permanece matriculado, mas reprova repetidamente. Segundo a literatura, reprovações em disciplinas introdutórias ou pré-requisitos são fatais para o fluxo, travando o acesso ao restante do curso.

Figura 12 - Número de reprovações em disciplinas

26. Você já teve reprovação em disciplinas no curso?



Fonte: Elaboração própria.

A pergunta "Em algum momento você já pensou em desistir do curso?" revelou que a ideia de evasão é uma companheira constante para muitos. Enquanto uma parte (10 respostas) responde "Nunca", dois terços cogitaram ou ainda cogitam a ideia.

Figura 13 - Percepções sobre desistência no curso

27. Em algum momento você já pensou em desistir do curso?



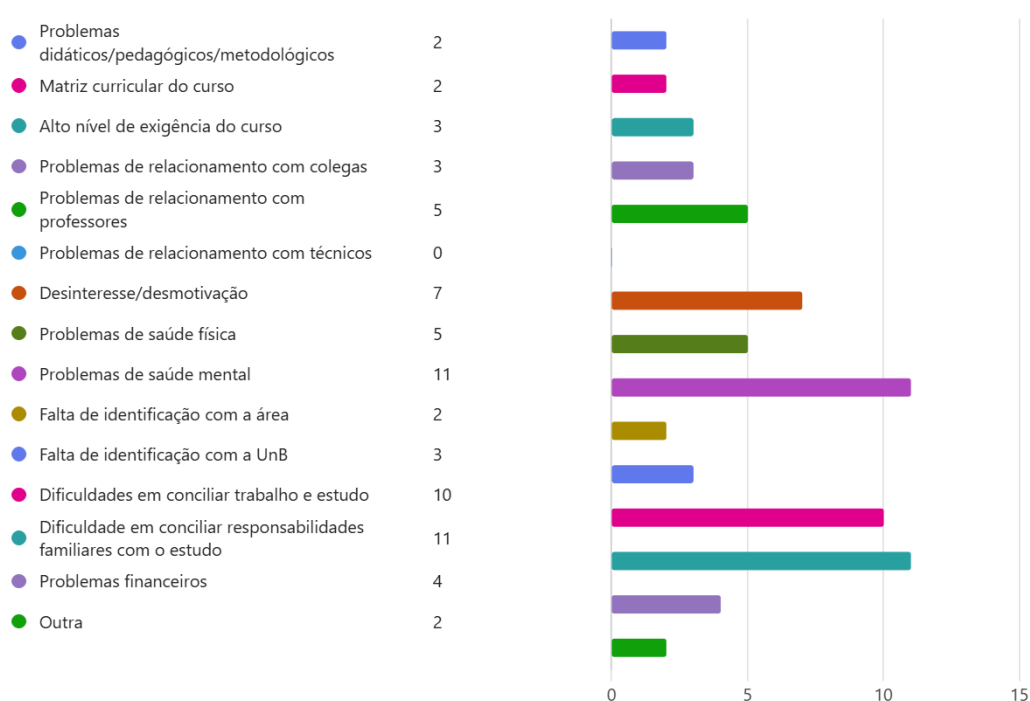
Fonte: Elaboração própria.

Os motivos apontados para esses pensamentos de desistência foram diversos, mas concentrando-se principalmente em: dificuldades em conciliar responsabilidades familiares com estudo (11 respostas), dificuldades em conciliar trabalho e estudo (10 respostas), problemas de saúde mental (10 respostas) e desinteresse/desmotivação (7 respostas).

Figura 14 - Motivos para possível desistência no curso

28. Se você já pensou em desistir do curso, aponte o(s) motivo(s):

[Mais detalhes](#)



Fonte: Elaboração própria.

3.3 Retenção nas trajetórias acadêmicas: a percepção dos estudantes retidos

Esta seção apresenta a análise da percepção dos estudantes em situação de retenção no curso, a partir dos dados produzidos por meio de grupos focais e entrevistas semiestruturadas. O objetivo é compreender, a partir da voz dos próprios estudantes, quais fatores acadêmicos, institucionais, pedagógicos e pessoais influenciam seus percursos formativos, bem como os sentidos atribuídos à experiência da vida universitária. A escuta qualificada dos participantes permitiu identificar elementos recorrentes em seus relatos, evidenciando como aspectos relacionados à organização curricular, às práticas pedagógicas, às condições de permanência e As dinâmicas institucionais impactam diretamente suas trajetórias acadêmicas. Para além dos fatores objetivos, emergem também dimensões associadas às expectativas, motivações, sentimentos de pertencimento e experiências de acolhimento no ambiente universitário.

3.3.1 Grupo focal com os estudantes

Após a análise dos dados administrativos, que mostram um panorama geral da retenção nos cursos de Pedagogia, faz-se necessário compreender o fenômeno a partir da ótica dos próprios estudantes retidos no fluxo curricular. Para tanto, foram realizados dois grupos focais com estudantes que ingressaram nos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno da Universidade de Brasília entre 2019 e 2021, que apresentavam permanência prolongada além do tempo curricular ideal.

A escolha pela realização de grupos focais justifica-se pela capacidade dessa técnica de capturar não apenas percepções individuais, mas também processos de construção coletiva de significados, interações e consensos entre os participantes (Morgan, 1997). Como afirma Barbour (2009), os grupos focais permitem acessar tanto as narrativas pessoais quanto as dinâmicas sociais que moldam as experiências compartilhadas por determinado grupo. Garantiu-se o sigilo e o anonimato de todos os participantes. Para tanto, os nomes reais dos entrevistados foram substituídos por pseudônimos na transcrição e análise dos dados. Essa medida visou proteger a identidade dos interlocutores, assegurando a confidencialidade das informações.

O primeiro grupo focal foi composto por três estudantes em fase final de curso: Ametista, Safira e Topázio, todos ingressantes entre 2019 e 2021. Este grupo caracteriza-se por

estudantes mais jovens, em sua primeira graduação, que vivenciaram a transição entre o ensino médio e o ensino superior e enfrentaram o impacto da pandemia de COVID-19 em momentos críticos de suas trajetórias acadêmicas. Safira, matriculada no curso diurno, cursa aproximadamente o décimo semestre e relatou necessidade de trancamentos motivados por questões médicas. Topázio, que entrou também no curso diurno, ingressou em 2019.1 e enfrentou dificuldades iniciais de adaptação ao curso, chegando a considerar a evasão nos primeiros semestres. Ametista, por sua vez, apresenta uma trajetória diferenciada: ingressou inicialmente no curso de Letras e posteriormente realizou transferência interna para Pedagogia em 2022.

O segundo grupo focal reuniu Ônix e Lápis-Lazúli, estudantes veteranos com perfis significativamente distintos do primeiro grupo. Ambos os participantes possuem idade mais avançada, Lápis-Lazúli com 37 anos e Ônix com 31 anos, já são graduados em outras áreas do conhecimento e atuam profissionalmente como professores. Lápis-Lazúli, professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, reside em Santa Maria e ingressou no curso de Pedagogia Noturno em 2019 com o objetivo explícito de se preparar para o mestrado acadêmico, buscando “pegar ritmo de estudo de novo” e atualizar-se em pesquisas educacionais. Ônix, professor que atua atualmente no Instituto Federal de Brasília (IFB), reside em Valparaíso de Goiás e está cursando sua quarta graduação, sendo já licenciado em Pedagogia sem habilitação completa. Particularmente relevante é o fato de que Ônix é pai de uma criança pequena, nascida em dezembro de 2023, adicionando uma dimensão de responsabilidades familiares à sua trajetória acadêmica.

A diversidade de perfis entre os dois grupos permitiu uma análise multifacetada do fenômeno da retenção, contemplando tanto as dificuldades de afiliação institucional e adaptação ao “ofício de estudante” (Coulon, 2008), quanto os desafios de conciliação entre múltiplas demandas que caracterizam trajetórias não-lineares no ensino superior (Tinto, 2024).

A análise das transcrições dos grupos focais seguiu a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), estruturada nas três fases canônicas: pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; exploração do material, com codificação e categorização temática; e tratamento e interpretação dos resultados, com inferência dos significados latentes e articulação com o referencial teórico.

A escolha das categorias de análise fundamenta-se na tríade proposta por Vincent Tinto (1987; 2024), que organiza os fatores associados à permanência em três dimensões interdependentes: individuais, sociais e institucionais. Essa reorganização visa conferir maior

coerência teórica às categorias emergentes das análises qualitativas realizadas nesta dissertação, articulando os achados empíricos dos grupos focais, das entrevistas com estudantes e das entrevistas com os coordenadores de graduação ao referencial que orienta a investigação.

A opção por subcategorias amplas decorre da compreensão de que os fatores associados à retenção não operam de forma estanque, mas se interpenetram e se potencializam mutuamente. Assim, cada subcategoria abarca um conjunto de elementos convergentes que, embora apresentem especificidades nas narrativas dos participantes, compartilham um núcleo de sentido comum no interior de cada dimensão teórica.

3.3.1.1 Fatores Individuais

No modelo teórico de Tinto (1987; 2024), os fatores individuais abrangem as características, motivações, expectativas, condições de vida e recursos pessoais que cada estudante traz consigo ao ingressar no ensino superior e que se transformam ao longo da trajetória acadêmica. Tinto (1987) argumenta que a motivação intrínseca constitui um determinante significativo da persistência, de modo que discentes que possuem senso de propósito e metas claras tendem a engajar-se mais intensamente com as atividades acadêmicas. A autoeficácia, entendida como a crença na própria capacidade de realizar tarefas no contexto universitário, configura-se igualmente como fator que influencia de maneira direta a motivação e a persistência (Bean; Eaton, 2001). No contexto dos grupos focais, duas subcategorias congregam os elementos mais expressivos dessa dimensão.

Expectativas, motivações e projeto de vida

Esta subcategoria reúne os relatos que versam sobre o ingresso no curso, as expectativas prévias em relação à formação em Pedagogia, as motivações que sustentam a permanência e os projetos de futuro que conferem sentido à persistência. Uma dimensão recorrente nas narrativas refere-se ao descompasso entre as expectativas iniciais dos estudantes e a experiência concreta proporcionada pelo curso nos primeiros semestres, fenômeno compreensível à luz do conceito de tempo de estranhamento proposto por Coulon (2008), fase em que o discente ainda não

domina os códigos, as regras implícitas e as demandas acadêmicas da instituição de ensino superior.

Topázio, ao narrar sua vivência nos semestres iniciais, revela um desengajamento significativo que o levou a cogitar seriamente a evasão:

O primeiro e o segundo semestre da pedagogia não me cativaram o suficiente. Eu estava pensando em sair do curso. Achei que era uma parada que eu não queria fazer. (Topázio)

Essa percepção encontra respaldo na formulação de Tinto (2024), segundo a qual a ausência de engajamento nos semestres iniciais compromete simultaneamente a autoeficácia e o senso de pertencimento, dois dos três pilares identificados pelo autor como fundamentais para a motivação à persistência. Bean e Eaton (2001) complementam essa análise ao argumentar que as experiências iniciais são decisivas para o desenvolvimento da autoeficácia acadêmica e para a formação de atitudes em relação à instituição, de modo que o choque de realidade, quando desprovido de mediação institucional, pode gerar atribuições negativas sobre a própria capacidade de sucesso.

O desengajamento inicial manifesta-se de forma diferenciada na trajetória de Lápis-Lazúli, que relata ter optado deliberadamente por reduzir a carga de disciplinas, sobretudo durante a pandemia, por considerar o ensino remoto inadequado ao aprendizado efetivo que buscava ao ingressar no curso. O estudante descreve essa decisão como escolha pessoal motivada pela percepção de que o formato online comprometia a qualidade da formação, o que o levou a postergar a progressão curricular. Essa percepção dialoga com a quinta condição para o sucesso acadêmico proposta por Tinto (2015): os estudantes que efetivamente aprendem são aqueles que permanecem; quando a percepção de aprendizado se fragiliza, a motivação para prosseguir é igualmente afetada.

A trajetória de Ametista apresenta uma nuance adicional ao fenômeno do estranhamento. Por ter ingressado na Pedagogia via transferência interna proveniente de Letras, a estudante deparou-se com a necessidade de cursar disciplinas de semestres distintos simultaneamente:

Como eu fiz a transferência interna, eu cheguei na pedagogia pegando matéria de vários semestres, então, ao mesmo tempo que eu tava pegando matéria de final, eu tava pegando matéria com calouro também. Então, fica... ficou meio confuso nesse sentido. (Ametista)

Coulon (2008) identifica a compreensão da sequencialidade formativa e das articulações entre disciplinas como competência central na aprendizagem do ofício de estudante; quando essa lógica é rompida, o discente experimenta prolongamento do tempo de estranhamento que retarda sua afiliação institucional.

Em contraponto, as motivações para persistência revelam a capacidade dos estudantes de ressignificar sua relação com o curso. Topázio, que antes da pandemia afirmava ter certeza de que não se formaria em Pedagogia, relata transformação expressiva ao entrar em contato com disciplinas de gestão e políticas públicas educacionais, desenvolvendo vínculo afetivo com a área a ponto de eleger a qualidade na educação como tema de seu TCC. O estudante menciona que a motivação para permanecer reside no contato com professores qualificados e na percepção de excelência da formação, reconhecendo que o diploma da UnB confere reconhecimento diferenciado e abre portas profissionais. Essa narrativa dialoga com o conceito de percepção de relevância proposto por Tinto (2024): quando os conteúdos curriculares são percebidos como significativos para os projetos de vida do estudante, o engajamento cognitivo e afetivo se potencializa, fortalecendo a motivação à persistência.

Safira destaca duas dimensões motivacionais complementares: a qualidade do corpo docente e o apoio familiar. A estudante é enfática ao afirmar que, sem essa motivação, provavelmente já teria desistido, conferindo centralidade às redes de suporte não acadêmicas. Ametista articula motivação instrumental e vocacional ao reconhecer que o diploma de nível superior abrirá múltiplas possibilidades profissionais, embora manifeste genuíno interesse em atuar na educação. Lápis-Lazúli apresenta motivação singular, concebendo o curso como preparação estratégica para o mestrado acadêmico, ao passo que Ônix prossegue por necessidade de adequação às exigências legais de sua carreira docente. O reconhecimento institucional da UnB como espaço de formação de qualidade emerge transversalmente às narrativas, indicando que o valor simbólico do diploma opera como fator de ancoragem mesmo em momentos de desengajamento, conforme a lógica de avaliação de custos e benefícios descrita por Bean e Eaton (2001).

A desmotivação também encontra espaço nas narrativas. Lápis-Lazúli identifica como fator desestimulante a desvalorização da carreira docente, exemplificada pela necessidade de greves para conquista de reajustes mínimos e pela defasagem salarial em relação a outras carreiras de nível superior. Essa percepção revela que a persistência no curso não implica ingenuidade sobre as condições da profissão, mas ponderação entre aspirações e o realismo acerca das barreiras estruturais da carreira.

Condições materiais de existência e sustento financeiro

Os relatos dos participantes convergem ao situar a necessidade de conciliação entre trabalho remunerado e vida acadêmica como fator estruturante das trajetórias de retenção, evidenciando a centralidade da dimensão econômica na experiência universitária, particularmente em cursos de licenciatura que historicamente atraem estudantes de estratos socioeconômicos menos favorecidos (Flores, 2017; Junior, 2023). Tinto (2024), em sua reformulação teórica mais recente, argumenta pela necessidade de adotar a perspectiva do estudante, reconhecendo que a decisão de persistir é influenciada por múltiplas esferas da existência.

Topázio, trabalhador CLT em atividade alheia à área de formação, descreve dificuldades de conciliar a jornada de trabalho com as exigências acadêmicas, relatando que precisou negociar constantemente com seu empregador a possibilidade de ajustar horários e que chegou a abdicar de sua renda para viabilizar o estágio obrigatório, dependendo temporariamente do seguro-desemprego. Ametista descreve rotina que sintetiza a condição do estudante trabalhador no turno noturno:

Eu trabalho de 8 às 17 e meia. [...] eu dependo de transporte público [...] eu trabalho até as 17h30, e aí de 17h30 para o final da noite eu estou na UnB. Eu janto na UnB, e aí eu já fico lá para adiantar a leitura [...] e aí saio de lá, considero, tipo, acho que umas 22h e volto para casa. Então é bastante isso, a minha rotina, passo o dia todo fora. (Ametista)

Essa descrição evidencia a ausência de momentos claramente delimitados de dedicação exclusiva aos estudos, com o tempo acadêmico sendo encaixado nos interstícios da jornada de trabalho. A estudante acrescenta que, desde a volta da pandemia, começou a trabalhar e que, matriculada no turno diurno, passou a depender exclusivamente de disciplinas noturnas ofertadas em caráter extraordinário, alternativa por definição limitada e irregular.

Ônix acumula à jornada de professor no Instituto Federal de Brasília a paternidade recente, residindo em Valparaíso de Goiás, impondo deslocamentos significativos. Lápis-Lazúli, professor efetivo em regime de 40 horas, relata utilizar os períodos de coordenação pedagógica na escola como momentos para realizar atividades acadêmicas da graduação, estratégia que evidencia a sobreposição de demandas e a ausência de espaços exclusivos de dedicação aos estudos universitários.

A narrativa de Safira introduz um contraponto ao caracterizar sua condição de não precisar trabalhar como um privilégio. A inversão da expectativa normativa indica que a dedicação integral constitui exceção no corpo discente de Pedagogia, e não a regra. Araújo, Mariano e Oliveira (2021), em estudo sobre determinantes acadêmicos da retenção, identificaram que discentes participantes de programas de bolsa ou auxílio financeiro apresentam menores chances de se formarem com atraso, o que sugere que políticas assistenciais que viabilizem dedicação prioritária aos estudos podem atenuar os efeitos da indispensabilidade do trabalho.

3.3.1.2 Fatores Sociais

Os fatores sociais, na acepção de Tinto (1987; 2024), compreendem as interações, os vínculos relacionais e as redes de apoio que o estudante estabelece tanto no interior da instituição quanto fora dela. A integração social é concebida como pilar da experiência universitária: discentes que se sentem conectados a seus colegas tendem a apresentar maior propensão à persistência. Tinto (2023) acrescenta que as cadeias e redes sociais impactam a permanência de formas ainda pouco exploradas, referindo-se a achados como os de Eckles e Stradley (2011), que identificaram que a decisão de permanecer ou evadir é influenciada pelo comportamento dos pares mais próximos.

Redes de apoio, vínculos afetivos e impactos da pandemia

A pandemia de COVID-19 constitui divisor de águas nas trajetórias acadêmicas analisadas, operando como evento disruptivo que exacerbou vulnerabilidades preexistentes e criou obstáculos inéditos à progressão regular. Tinto (1987) argumenta que a persistência depende de interações constantes e favoráveis com o ambiente universitário; a pandemia rompeu essas interações, suspendendo atividades presenciais e transformando as dinâmicas de ensino-aprendizagem. Coulon (2008) reforça que a afiliação ao ensino superior opera como rito de passagem que requer continuidade; a pandemia interrompeu esse rito, prolongou o tempo de estranhamento e dificultou a aprendizagem do ofício de estudante.

Topázio descreve que a pandemia coincidiu com seu terceiro semestre, momento em que já manifestava fragilidades em sua vinculação, e que decidiu não cursar disciplinas durante o período emergencial. A pandemia, nesse caso, funcionou como catalisador de um desengajamento preexistente. Lápis-Lazúli apresenta uma narrativa na qual a dimensão familiar irrompe com intensidade:

No período da pandemia eu tive que trancar um semestre porque meu pai faleceu no meio da pandemia então ficou um pouco bagunçado... tive que ter algumas responsabilidades com a minha mãe... então acabei que eu tranquei um semestre. E também na pandemia eu também não fiz tantas disciplinas como eu deveria ter feito, mas mais por uma escolha minha também. (Lápis-Lazúli)

A fala evidencia como a pandemia não afetou apenas as condições acadêmicas, mas invadiu as dimensões pessoais e familiares da vida dos estudantes, criando responsabilidades que competiram com a continuidade dos estudos. Tinto (2024) reconhece essa dimensão ao propor uma mudança de perspectiva, do ponto de vista institucional para o ponto de vista do estudante, admitindo que a decisão de persistir é influenciada por múltiplas esferas da existência.

Em paralelo às rupturas, o apoio familiar e as redes de suporte externas despontam como fatores de sustentação emocional expressivos. Safira, ao ser indagada sobre a possibilidade de ter prosseguido sem o incentivo de seu pai e de seus amigos, é contundente ao afirmar que provavelmente já teria desistido. Essa constatação dialoga com a produção recente de Tinto (2023), que amplia seu modelo ao reconhecer o papel das redes de relacionamento externas à universidade como componentes relevantes para a persistência, e com a perspectiva de Astin, conforme analisada por Feldman (1994), que identifica o grupo de pares como a fonte mais potente de influência sobre o desenvolvimento durante os anos de graduação.

3.3.1.3 Fatores Institucionais

Os fatores institucionais dizem respeito às políticas, práticas, estruturas e condições oferecidas pela instituição de ensino que podem facilitar ou dificultar a permanência discente. Tinto (1987) delimita que esses fatores estão ligados às políticas e práticas adotadas pela instituição, argumentando que aquelas que oferecem suporte acadêmico tendem a criar

ambientes mais favoráveis à permanência. Em sua reformulação mais recente, Tinto (2024) critica os modelos tradicionais que adotavam lente exclusivamente institucional e que frequentemente atribuíam ao próprio estudante a responsabilidade pelo insucesso.

Organização curricular, estágios supervisionados e componentes críticos

Os estágios supervisionados emergiram de forma unânime nos dois grupos focais como o principal gargalo para a conclusão do curso no tempo previsto. A imposição de um único estágio por semestre, somada à existência de quatro estágios obrigatórios no currículo de Pedagogia, prolonga compulsoriamente a permanência. Safira descreve como a mudança normativa frustrou seu planejamento:

Até o semestre retrasado a gente podia pegar... Dois estágios, né? E aí eu tava planejando pegar dois estágios e aí eu teria formado no ano passado. [...] Mas como a gente não pode mais fazer isso, aí ficou um por semestre e são quatro estágios na pedagogia, né? (Safira)

Ametista confirma que enfrentou o mesmo impedimento, reconhecendo que o que a reteve além do tempo previsto foram as horas obrigatórias dos estágios e sua incompatibilidade com a realidade de trabalhadora. Topázio explicita a relação entre trabalho e estágios ao relatar que somente conseguiu realizar seu primeiro estágio quando pediu demissão do emprego, dependendo temporariamente do seguro-desemprego para se sustentar. Ônix descreve múltiplas tentativas frustradas de cursar estágios por incompatibilidade de horários, e Lápis-Lazúli sintetiza o diagnóstico coletivo ao afirmar que a principal razão de atraso no fluxo, especialmente para os discentes do noturno, é a falta de flexibilidade nos estágios. Essas narrativas evidenciam o que Tinto (1987) denominaria barreira institucional à integração acadêmica: não se trata de falha individual do estudante, mas de inadequação estrutural da instituição em viabilizar a progressão regular.

A rigidez e a interdependência dos pré-requisitos do estágio, aliadas ao aumento da carga horária no PPC de 2019, representam um fator de risco significativo para a retenção acadêmica. Um desempenho insatisfatório em uma disciplina didática fundamental nos semestres iniciais (3º ou 4º) pode impedir o estudante de progredir na sequência de estágios obrigatórios, que se estendem do 5º ao 8º semestre. Essa interrupção tem o potencial de travar o

fluxo curricular por um ou mais anos, aumentando a "longa permanência" e, conseqüentemente, podendo elevar a possibilidade de evasão (Melo; Naves, 2017).

Barreiras burocráticas, infraestrutura, segurança e assistência estudantil

As barreiras burocráticas perpassam múltiplas dimensões da experiência acadêmica. Lápis-Lazúli destaca que a oferta de disciplinas na área de metodologia é escassa ou conflitante, com componentes da mesma área em horários coincidentes que impedem o avanço simultâneo. A mediação exercida pelos coordenadores é reconhecida unanimemente como suporte fundamental: Ônix relata que somente conseguiu aprovação no semestre em que seu filho nasceu porque o coordenador o auxiliou diretamente, e Lápis-Lazúli reconhece que a conclusão de seus estágios só se viabilizou por mediação da coordenadora. Entretanto, conforme advertem Bean e Eaton (2001), a efetividade de políticas de permanência não reside na dependência de iniciativas individuais, mas na sistematização de processos que garantam acesso equitativo.

A dimensão da infraestrutura e segurança no campus ganha centralidade na narrativa de Ametista, que relata ter vivenciado ataques de pânico e trancado todas as disciplinas de um semestre após tomar conhecimento de episódio de violência sexual contra uma estudante no campus. A precariedade da iluminação nos trajetos noturnos agrava a sensação de insegurança. Ao ser questionada sobre o que a desmotiva, Ametista é enfática:

Para mim, o que me desmotiva bastante é a questão da sobrecarga que os alunos passam, né, e a questão da segurança também, que é uma grande questão. Para mim, pessoalmente, eu acho que foi a minha maior questão com a UnB. Foi essa sensação de insegurança de estar lá, de estar voltando para casa, porque eu volto sozinha, né? (Ametista)

A identificação da insegurança como maior questão com a universidade, acima de dificuldades pedagógicas, evidencia a centralidade das condições materiais para a permanência. Bean e Eaton (2001) enfatizam que, quando estudantes experimentam medo no espaço universitário, desenvolvem atitudes negativas que comprometem o senso de pertencimento.

No que concerne à assistência estudantil, o relato de Ametista confere materialidade ao argumento de que, para estudantes em situação de vulnerabilidade, as políticas assistenciais não

operam como complementos, mas como condições estruturais de viabilização da trajetória acadêmica:

Eu entrei com cotas de baixa renda, então eu tive o RU, eu tenho o RU gratuito até hoje, terei até quando eu formar. E principalmente na época da pandemia foi extremamente importante, na volta da pandemia eu passei por uma situação financeira muito conturbada. E eu só me alimentei porque eu era estudante da UnB e tinha o RU de graça, né? (Ametista)

A estudante acrescenta que, em diversos momentos, não teria o que comer caso não fosse aluna da universidade, e que a segurança alimentar proporcionada pela instituição constituiu motivador significativo para sua permanência. Tinto (2024) identifica o senso de pertencimento como pilar da motivação para persistir, e este pertencimento se constrói também por meio da percepção de que a instituição provê as condições materiais necessárias à formação. Bean e Eaton (2001) reforçam que programas de suporte comunicam mensagem simbólica fundamental: a de que a instituição reconhece o direito do estudante de estar ali.

O quadro a seguir apresenta, sintetizadamente, os principais pontos das falas dos estudantes:

Quadro 5 - Resumo dos principais achados do grupo focal com os estudantes retidos

Principais Achados	Falas Representativas	Relação com o Referencial Teórico
O descompasso entre expectativas iniciais e a realidade do curso gera desengajamento nos primeiros semestres, levando estudantes a cogitar a evasão. A persistência é sustentada pela ressignificação do vínculo com o curso, pelo reconhecimento da qualidade docente e pelo valor simbólico do diploma da UnB.	“O primeiro e o segundo semestre da pedagogia não me cativaram o suficiente. Eu estava pensando em sair do curso.” (Topázio) “Como eu fiz a transferência interna, eu cheguei na pedagogia pegando matéria de vários semestres [...] ficou meio confuso.” (Ametista)	Coulon (2008): O <i>tempo de estranhamento</i> prolongado dificulta a aprendizagem do <i>ofício de estudante</i> . Tinto (2024): A ausência de engajamento inicial compromete a autoeficácia e o senso de pertencimento. Bean e Eaton (2001): experiências iniciais negativas geram atribuições de incapacidade.
A necessidade de conciliação entre trabalho remunerado e vida acadêmica é fator estruturante da retenção. Estudantes enfrentam jornadas exaustivas, deslocamentos longos e ausência de tempo exclusivo para estudos. A dedicação integral ao curso constitui exceção, não regra.	“Eu trabalho de 8 às 17 e meia [...] de 17h30 para o final da noite eu estou na UnB. Eu janto na UnB [...] a minha rotina, passo o dia todo fora.” (Ametista) “Safira se considera privilegiada por não precisar trabalhar” — inversão da expectativa normativa.	Tinto (2024): A decisão de persistir é influenciada por múltiplas esferas da existência, exigindo a perspectiva do estudante. Araújo, Mariano e Oliveira (2021): Programas de auxílio financeiro reduzem chances de atraso.

Principais Achados	Falas Representativas	Relação com o Referencial Teórico
A pandemia de COVID-19 operou como evento disruptivo que exacerbou vulnerabilidades, interrompeu vínculos e prolongou trajetórias. Eventos familiares (falecimento, responsabilidades domésticas) se sobrepuseram às demandas acadêmicas. O apoio familiar e de amigos emergiu como fator decisivo de sustentação emocional.	“No período da pandemia eu tive que trancar um semestre porque meu pai faleceu [...] tive que ter algumas responsabilidades com a minha mãe.” (Lápis-Lazúli) “Se não fosse meu pai e meus amigos, provavelmente já teria desistido.” (Safira)	Tinto (1987): A persistência depende de interações constantes com o ambiente universitário; a pandemia rompeu essas interações. Coulon (2008): A pandemia interrompeu o <i>rito de passagem</i> e prolongou o estranhamento. Tinto (2023): Redes externas à universidade são componentes relevantes da persistência.
Os estágios supervisionados emergem unanimemente como principal gargalo para a conclusão no tempo previsto. A limitação de um estágio por semestre, a existência de quatro estágios obrigatórios e a incompatibilidade com o trabalho prolongam compulsoriamente a permanência.	“Até o semestre retrasado a gente podia pegar dois estágios [...] como a gente não pode mais fazer isso, aí ficou um por semestre e são quatro estágios.” (Safira) “A principal razão de atraso no fluxo, especialmente para os discentes do noturno, é a falta de flexibilidade nos estágios.” (Lápis-Lazúli)	Tinto (1987): Barreira institucional à integração acadêmica — não se trata de falha individual, mas de inadequação estrutural. Melo e Naves (2017): A interrupção do fluxo curricular eleva a possibilidade de evasão.
A insegurança no campus e a precariedade da infraestrutura (iluminação, segurança noturna) constituem fatores de desmotivação que ultrapassam as dimensões pedagógicas. Episódios de violência geraram ataques de pânico, trancamentos e afastamentos.	“Para mim, o que me desmotiva bastante é a questão da sobrecarga [...] e a questão da segurança também [...] foi a minha maior questão com a UnB. Foi essa sensação de insegurança de estar lá, de estar voltando para casa.” (Ametista)	Bean e Eaton (2001): Quando estudantes experimentam medo no espaço universitário, desenvolvem atitudes negativas que comprometem o senso de pertencimento e a motivação para persistir.
A assistência estudantil (RU gratuito, cotas de baixa renda) opera não como complemento, mas como condição estrutural de viabilização da trajetória acadêmica para estudantes em situação de vulnerabilidade.	“Eu só me alimentei porque eu era estudante da UnB e tinha o RU de graça [...] em diversos momentos, não teria o que comer caso não fosse aluna da universidade.” (Ametista)	Tinto (2024): O senso de pertencimento se constrói pela percepção de que a instituição provê as condições materiais necessárias. Bean e Eaton (2001): Programas de suporte comunicam que a instituição reconhece o direito do estudante de estar ali.

Fonte: Elaboração própria.

3.3.2. Entrevista com os estudantes

Após a realização dos grupos focais, que proporcionaram uma compreensão coletiva das dinâmicas de retenção nos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília, foram conduzidas entrevistas individuais em profundidade com duas estudantes cujas trajetórias apresentam particularidades que mereciam aprofundamento analítico.

Conforme observado durante a realização das entrevistas, o formato individual proporcionou condições para que as participantes se sentissem confortáveis para abordar aspectos de suas trajetórias que não emergiram com igual profundidade no contexto grupal. A ausência de outros participantes criou um espaço de escuta mais íntimo, no qual questões relacionadas à saúde mental, dificuldades financeiras, conflitos pessoais e emoções puderam ser elaboradas com maior detalhamento.

O roteiro semiestruturado inicialmente elaborado para as entrevistas foi flexibilizado ao longo das conversas, permitindo o aprofundamento de temas que emergiram espontaneamente das narrativas das participantes. Esta flexibilidade metodológica, característica das entrevistas em profundidade (Minayo, 2014), possibilitou a exploração de dimensões não antecipadas no roteiro inicial, revelando a riqueza das trajetórias individuais e suas especificidades.

A primeira entrevistada, Rubi, apresenta um perfil de egressa recém-formada que concluiu o curso de Pedagogia em agosto de 2024, poucos meses antes da realização da entrevista. Esta condição de egressa conferiu à sua narrativa uma retrospectiva que permitiu reflexões sobre o conjunto da trajetória acadêmica e sobre as dificuldades encontradas ao longo do percurso formativo. Rubi, 28 anos, ingressou no curso de Pedagogia Diurno em 2019.1 pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), constituindo-se sua segunda graduação, tendo anteriormente concluído curso tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos e curso técnico em Eventos.

Ao longo de toda sua permanência no curso, Rubi trabalhou em estágios remunerados, inicialmente como educadora social voluntária e posteriormente em dois estágios com bolsas: na Faculdade de Música da própria UnB, onde permaneceu por dois anos, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal. Residente inicialmente em Ceilândia e posteriormente em Samambaia, Rubi enfrentava deslocamentos diários de aproximadamente duas horas entre sua residência e a universidade.

A trajetória de Rubi caracteriza-se por uma retenção que ela própria identifica como parcialmente voluntária, motivada pela oportunidade de permanecer em estágios bem

remunerados que garantiam sua sustentação financeira, particularmente após ter saído da casa dos pais e assumido responsabilidades com aluguel e demais despesas. O componente curricular que mais prolongou sua permanência no curso foi o Trabalho Final de Curso (TFC), que demandou três semestres para conclusão devido a questões de orientação e necessidade de cursar disciplina específica oferecida pela professora orientadora. Rubi relata ter enfrentado processo depressivo no último ano do curso, associado a múltiplos fatores pessoais e acadêmicos, dimensão que foi explorada nas categorias analíticas subsequentes.

A segunda entrevistada, Jade, encontra-se na fase final do curso de Pedagogia Noturno, dedicando-se à elaboração do TFC. Sua trajetória acadêmica na UnB, no entanto, antecede significativamente seu ingresso em Pedagogia: Jade ingressou na universidade em 2018.1 no curso de Ciências Sociais, onde permaneceu por aproximadamente dois anos e meio antes de realizar transferência interna para Pedagogia em 2022.2. Esta transição entre cursos, ocorrida em contexto pandêmico e de reorganização dos calendários acadêmicos, configura um elemento central de sua trajetória de retenção, uma vez que disciplinas cursadas em Ciências Sociais não foram aproveitadas como equivalentes em Pedagogia, obrigando-a a cursar novamente conteúdos similares.

Jade, que reside atualmente no Lago Norte e morou anteriormente no Guará, trabalha há seis anos como professora particular, oferecendo aulas de inglês para estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Esta inserção laboral precoce e consolidada na área de educação, anterior inclusive ao seu ingresso em Pedagogia, representa uma dimensão complexa de sua trajetória: embora já atue como educadora há vários anos, a universidade não reconheceu essa experiência como equivalente aos estágios supervisionados obrigatórios, obrigando-a a cumprir componentes curriculares cujos conteúdos ela percebe como já dominados em sua prática profissional.

A narrativa de Jade é marcada pela explicitação de condições de saúde mental que afetaram e ainda afetam sua trajetória acadêmica. Ela relata ter diagnóstico de transtorno de personalidade borderline e fazer uso contínuo de medicação psiquiátrica “desde sempre, desde que eu me entendo por gente” (Jade). No semestre anterior à entrevista, Jade vivenciou um surto psicótico relacionado ao trabalho, que demandou acompanhamento psiquiátrico e resultou em múltiplos afastamentos mediante atestados médicos. A relação entre suas condições de saúde mental e as demandas acadêmicas constituiu um eixo central de sua narrativa.

A análise das entrevistas individuais seguiu a mesma metodologia empregada para os grupos focais, fundamentando-se na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin

(2016): pré-análise com leitura flutuante e organização do corpus; e tratamento e interpretação dos resultados com inferência dos significados latentes e articulação com o referencial teórico sobre permanência, retenção e trajetórias acadêmicas no ensino superior.

3.3.2.1 Fatores Individuais

Trabalho remunerado, estratégias de sustentação financeira e desafiliação pós-formatura

A centralidade do trabalho remunerado nas trajetórias de Rubi e Jade corrobora os achados dos grupos focais, porém as entrevistas individuais permitiram distinguir nuances na relação entre trabalho e retenção. Rubi descreve que desde o ingresso conciliou atividades laborais com os estudos, inicialmente como educadora social voluntária e posteriormente em estágios remunerados na Faculdade de Artes da UnB e na Câmara Legislativa do Distrito Federal. A mudança de condição residencial operou como ponto de inflexão:

Enquanto eu morava com meus pais, era tranquilo, assim, que o ganho financeiro não era uma prioridade. [...] Só que aí eu saí da casa dos meus pais, né, então eu comecei a pagar aluguel, ter contas para pagar. [...] Aí eu fui para a Câmara Legislativa, que era um estágio excelente [...] Eu acho que é um dos maiores, as maiores bolsas, assim, de estágio que tem lá. (Rubi)

Com aluguel e contas a pagar, Rubi deliberadamente prolongou a permanência no curso para manter os estágios remunerados, reconhecendo ter segurado sua formação para ficar mais tempo no estágio, buscando assegurar uma renda fixa. Essa estratégia revela que a retenção pode decorrer não de dificuldades ou fracassos, mas de cálculos racionais de maximização de oportunidades, particularmente quando as condições oferecidas pelo estágio excedem as perspectivas imediatas do mercado de trabalho formal. Bean e Eaton (2001) argumentam que as decisões estudantis sobre persistir são mediadas por avaliações de custos e benefícios; no caso de Rubi, o prolongamento constituiu estratégia economicamente orientada pela segurança financeira.

A trajetória de Rubi apresenta, ainda, uma dimensão pouco explorada na literatura sobre permanência: o processo de desafiliação que se instaura após a conclusão do curso. A egressa, que durante toda a graduação estruturou sua sustentação financeira e sua rotina em torno dos

estágios vinculados à condição de estudante, deparou-se com a perda simultânea da renda garantida pelo estágio, do acesso aos benefícios universitários e do próprio pertencimento institucional que, paradoxalmente, motivava sua permanência prolongada. Essa transição configura o que pode ser descrito como um rito de passagem inverso: se Coulon (2008) descreve a entrada na universidade como processo de estranhamento que exige a aprendizagem do ofício de estudante, a saída impõe um novo estranhamento, agora diante do mercado de trabalho e da vida pós-universidade, sem as redes de suporte e os benefícios que sustentavam a existência cotidiana durante a graduação. A incerteza sobre a inserção profissional futura, que Rubi antecipava ao deliberadamente adiar a conclusão, materializou-se como desafio concreto, evidenciando que a retenção, em determinados casos, expressa não uma disfunção na trajetória, mas uma estratégia de proteção contra a precariedade que aguarda o egresso de licenciatura no mercado de trabalho.

Jade apresenta relação distinta com o trabalho. Sua inserção laboral como professora particular antecede o ingresso em Pedagogia e encontra-se consolidada há seis anos. O dilema que enfrenta é cotidiano e dicotômico:

Eu tenho muitos alunos que estudam até quatro da tarde [...] E aí, às vezes, acaba que eles saem quatro da tarde, e aí eu tenho que dar aula cinco, seis da tarde. E aí acaba que fica muito difícil pra me deslocar. E aí eu tenho que escolher. Ou eu pego a renda, que é o que vai me sustentar, ou eu fico com a matéria. (Jade)

Jade acrescenta que Brasília não é uma cidade barata e que trabalha muito, com semestres em que consegue frequentar todas as noites de aula e outros em que se limita a duas disciplinas. Tinto (2024), ao enfatizar a necessidade de adotar a perspectiva do estudante, reconhece que a decisão de persistir é mediada por múltiplas esferas da vida; no caso de Jade, a esfera laboral é condição estruturante que a instituição não reconhece nem acomoda.

Saúde mental e sofrimento psíquico

A questão da saúde mental emergiu com intensidade particular nas entrevistas individuais, em contraste com sua relativa invisibilidade nos grupos focais, o que sugere que o formato individual favorece a expressão de vivências íntimas de sofrimento. A literatura contemporânea (Ariño; Bardagi, 2018) identifica prevalências elevadas de sintomas

depressivos, ansiosos e de estresse entre estudantes universitários, associadas à convergência de múltiplos estressores presentes no ambiente acadêmico.

Rubi relata processo depressivo durante o último ano do curso, associado ao que denomina o pacote: convergência de problemas financeiros, dificuldades com o TCC e questões pessoais. Embora reconheça que a depressão não foi diretamente ligada à universidade, a egressa identifica lacuna expressiva no suporte institucional:

A gente não tem suporte, sabe? A gente não tem um canal que a gente saiba, se eu tiver com problema, eu posso procurar por aqui, sabe? [...] Porque quando a gente procura, é sempre algo muito mais, algum problema mais prático, sabe? [...] os coordenadores sempre foram muito solícitos em relação a isso [...] Só que, com essas questões pessoais, que acontecem na trajetória da formação, eu vejo que realmente a gente não tem suporte. (Rubi)

A distinção entre problemas práticos e questões pessoais evidencia que o apoio institucional disponível se concentra em dimensões burocráticas e administrativas, não contemplando as necessidades psicológicas e emocionais.

A narrativa de Jade apresenta maior gravidade clínica. A estudante, diagnosticada com transtorno de personalidade borderline e em uso contínuo de medicação psiquiátrica, vivenciou surto psicótico no semestre anterior à entrevista, resultando em múltiplos afastamentos. Ao ser perguntada sobre o impacto da vida universitária em sua saúde mental, emociona-se:

Com certeza, com certeza. [...] Eu tenho transtorno de personalidade borderline. Então, para mim, é muito difícil. [...] no semestre passado, especificamente, eu tive um surto psicótico por conta do meu trabalho. E aí tiveram vários professores que não compreenderam a situação. E eu tive só que trancar matéria. Porque eu não tinha como seguir em frente. (Jade)

Jade acrescenta que a universidade não abona faltas com atestado médico, e sintetiza sua percepção ao afirmar que toma remédio desde que se entende por gente e que, quando as demandas se acumulam, nem a universidade nem os professores se mostram dispostos a lidar com essa realidade. Bean e Eaton (2001) argumentam que a autoeficácia acadêmica é determinante para a persistência; estudantes que enfrentam adoecimento mental sem acolhimento institucional podem desenvolver crenças de incapacidade que corroem a motivação. Tinto (2024) reforça que o senso de pertencimento é construído quando o discente percebe que a instituição se preocupa com seu bem-estar; a rigidez normativa diante do adoecimento transmite mensagem oposta.

3.3.2.2 Fatores Sociais

Distanciamento relacional e enfraquecimento de vínculos pós-pandemia

A dimensão social da retenção manifesta-se nas entrevistas individuais sobretudo por meio do distanciamento relacional que se instalou após a pandemia. Rubi estabelece periodização de sua trajetória demarcada pela crise sanitária:

Eu vejo que teve duas etapas, assim, antes da pandemia, que era presencial e tudo, era muito mais tranquilo, e, depois da pandemia, teve um distanciamento muito grande [...] uma coisa meio... mais fria. Mais fria. Você não tem uma intimidade, assim [...] é igual no presencial, que você chega no professor e assiste as aulas e fica assim, caramba, com esse professor, eu sinto uma conexão aqui, eu sinto uma abertura para procurar ajuda [...] E no remoto, não tinha isso. (Rubi)

Esse distanciamento produziu consequências concretas: ao retornar às atividades presenciais em semestres avançados, Rubi já não dispunha de vínculos com docentes que pudessem facilitar o acesso à orientação de TFC, recurso que obteve exclusivamente por meio de uma lista institucional tardiamente implementada. A egressa reconhece que ao voltar para o presencial já estava muito mais avançada nos semestres e que passou a cursar disciplinas de outros departamentos, gerando afastamento expressivo da comunidade de Pedagogia.

A teoria da integração de Tinto (1987) enfatiza que a persistência é mediada tanto pela integração acadêmica quanto pela social, esta última referente às relações com pares e professores e ao sentimento de pertencimento à comunidade universitária. A pandemia comprometeu ambas as dimensões, mas especialmente a segunda, ao eliminar os espaços de convivência informal que Coulon (2008) identifica como fundamentais para a aprendizagem do ofício de estudante. Bean e Eaton (2001) complementam ao argumentar que o pertencimento institucional depende de interações positivas e recorrentes; quando escasseiam, o estudante experimenta solidão que compromete a motivação para persistir. A narrativa de Rubi ilustra esse fenômeno: a perda de redes de suporte que poderiam ter funcionado como amortecedores em momentos de dificuldade, como o enfrentamento do processo depressivo e a elaboração do TCC.

3.3.2.3 Fatores Institucionais

Rigidez curricular, TCC e impossibilidade de reconhecimento de saberes

A rigidez curricular emerge com particular intensidade na narrativa de Jade, que cursou dois anos e meio de Ciências Sociais antes de transferir-se para Pedagogia:

Eu já me senti muito atrasada. Por quê? Porque eu já tinha feito grande parte da Ciência Social [...] E aí tinha matérias idênticas que... você não conseguiu reaproveitar. Não consegui aproveitar, por exemplo, Sociologia da Educação [...] porque Sociologia da Educação que eu tinha feito era no Instituto de Ciências Sociais, e não na Faculdade de Educação. (Jade)

Jade enumera ainda Antropologia da Educação, Libras e outros componentes cuja equivalência não foi reconhecida em razão da filiação departamental distinta, obrigando-a a percorrer três etapas consecutivas: refazer disciplinas já dominadas, cursar componentes de calouros e, somente então, avançar nas obrigatórias pendentes. A estudante expressa indignação com a necessidade de refazer conteúdos que já sabia.

A segunda dimensão da rigidez refere-se à impossibilidade de reconhecimento da experiência profissional como equivalente aos estágios supervisionados. Jade, professora há seis anos, relata que ao cursar o Estágio 1 percebeu já dominar o conteúdo, e que a universidade a atrasa nesse sentido. A literatura sobre validação de aprendizagens prévias (Pires, 2007) enfatiza a importância de mecanismos que permitam certificar conhecimentos adquiridos fora do ambiente formal; a ausência desses mecanismos prolonga desnecessariamente a permanência.

O TFC opera como componente de prolongamento por mecanismos distintos nas duas trajetórias. Rubi relata que a perda de contato com professores após a pandemia dificultou a obtenção de orientador, e que o trabalho demandou três semestres para conclusão, período marcado pela convergência com o processo depressivo. Jade, em contrapartida, percebe o TFC como uma das melhores partes do curso, por encontrar alinhamento entre o tema de pesquisa e seus interesses profissionais, tendo iniciado antecipadamente a escrita por necessidade de apresentá-lo para assumir cargo em concurso público. Essa divergência corrobora o conceito de percepção de relevância proposto por Tinto (2024): quando o conteúdo curricular é percebido como significativo, o engajamento se potencializa; quando essa percepção está ausente, o mesmo componente pode tornar-se fonte de sofrimento e prolongamento.

Sistema de matrícula e priorização do fluxo regular

O sistema de matrícula reaparece nas entrevistas acrescido de dimensão não explicitada nos grupos focais: a percepção de que o sistema penaliza estudantes que já acumularam atrasos. Rubi descreve a divisão entre estar no fluxo certinho, com acesso garantido às disciplinas, e perder esse rumo, situação em que as solicitações são sistematicamente negadas:

Quando a gente está no fluxo, certinho, fazendo ali o cronograma que eles passam para a gente, é sempre muito tranquilo para fazer [...] Só que quando você perde esse rumo, aí fica um pouco mais difícil. [...] eu só conseguia pegar na matrícula extraordinária, né, que é por ordem de quem pegar, pegou. (Rubi)

A egressa formula a hipótese de que o próprio sistema a interpreta como não prioritária, expressão que traduz sentimento de desvalorização institucional. Essa dinâmica engendra ciclo perverso: estudantes em situação irregular enfrentam dificuldade de acessar as disciplinas necessárias precisamente por serem identificados como não prioritários, o que agrava o atraso. Tinto (2015) sustenta que a permanência depende de expectativas claras e previsibilidade; a impossibilidade de planejar a trajetória compromete a organização do estudante e a compatibilização entre estudos, trabalho e demais esferas da vida.

A análise das entrevistas individuais com Rubi e Jade, em articulação com a análise dos dados administrativos e os achados dos grupos focais permite traçar a retenção acadêmica nos cursos de Pedagogia da UnB como um fenômeno multifacetado que se manifesta de formas singulares em cada trajetória, embora padrões recorrentes possam ser identificados.

Uma primeira síntese refere-se à centralidade do trabalho remunerado nas trajetórias de retenção. Tanto Rubi quanto Jade, assim como a maioria dos participantes dos grupos focais, trabalharam durante todo o percurso acadêmico. O caso de Rubi é distinto dos demais: ela deliberadamente prolongou sua permanência no curso para manter estágios bem remunerados que ofereciam condições superiores às que provavelmente encontraria no mercado de trabalho formal após a conclusão da graduação. Essa estratégia aponta que a retenção não decorre necessariamente de fracasso, dificuldade ou obstáculo, mas pode resultar de uma estratégia.

O caso de Jade retrata o contrário: seu trabalho como professora particular antecede e ultrapassa, em sua visão, a complexidade e as exigências dos estágios supervisionados obrigatórios, mas a instituição não reconheceu essa experiência como equivalente aos

componentes curriculares, gerando, como consequência, o prolongamento de sua permanência no curso.

A questão da saúde mental emerge nas entrevistas individuais com intensidade. Rubi relata processo depressivo no último ano do curso, associado à convergência de múltiplos estressores — TFC, problemas financeiros, questões pessoais. Jade relata diagnóstico de transtorno de personalidade borderline e episódio de surto psicótico que resultou em trancamento de disciplinas. Ambas vivenciaram ausência de suporte institucional para questões de saúde mental: inexistência de canais conhecidos e acessíveis para apoio psicológico, despreparo de docentes para lidar com situações de adoecimento mental, rigidez normativa que não abona faltas mediante atestado médico.

A literatura sobre saúde mental de estudantes universitários tem identificado prevalências elevadas de sintomas depressivos, ansiosos e de estresse, associadas a múltiplos fatores de risco presentes no ambiente acadêmico (Ariño e Bardagi, 2018). A transição para o ensino superior, as demandas acadêmicas intensas, as incertezas profissionais, as dificuldades financeiras e o distanciamento de redes de suporte refletem em estressores que podem precipitar ou exacerbar quadros de sofrimento psíquico. Quando instituições de ensino superior não oferecem serviços robustos de apoio psicológico, quando docentes não estão preparados para identificar e acolher estudantes em sofrimento, quando normas institucionais são rígidas e não comportam ajustes razoáveis para acomodar necessidades temporárias de afastamento ou adaptação, estudantes em situação de vulnerabilidade psicológica ficam sem recursos para enfrentamento, podendo evoluir para agravamento do quadro ou para interrupção da trajetória acadêmica.

As narrativas de Rubi e Jade constataam que a retenção acadêmica não pode ser compreendida dissociada das condições de saúde mental dos estudantes. Para ambas, momentos críticos de adoecimento psíquico produziram interrupções, trancamentos e prolongamento da permanência no curso. A ausência de suporte institucional agravou estas situações, transformando dificuldades temporárias em obstáculos prolongados.

A comparação entre as trajetórias de Rubi e Jade realça tanto convergências quanto divergências. Ambas trabalharam durante todo o curso, ambas enfrentaram questões de saúde mental sem suporte institucional adequado, ambas perceberam rigidez curricular e burocrática como obstáculos. No entanto, suas motivações para o trabalho diferem: Rubi buscava renda garantida após sair da casa dos pais; Jade já tinha uma carreira consolidada como professora particular. Suas relações com o TFC também mostraram-se distintas — Rubi enfrentou

dificuldades de orientação e convergência com depressão; Jade percebe o TFC como oportunidade alinhada a projeto profissional. E, por fim, suas percepções e vivências sobre estágios foram opostas — Rubi valorizava estágios como oportunidade de renda; Jade percebe estágios como exigência burocrática sem sentido formativo dado que já atua na área.

As entrevistas individuais, ao permitirem maior aprofundamento e intimidade que os grupos focais, revelaram dimensões frequentemente invisibilizadas em pesquisas sobre permanência e retenção: o sofrimento psíquico intenso vivenciado por estudantes, as estratégias deliberadas de prolongamento da permanência para maximização de oportunidades, as percepções de desvalorização institucional quando sistemas burocráticos não priorizam estudantes retidos, a solidão vivenciada por quem perdeu vínculos relacionais após a pandemia.

O quadro abaixo agrupa os principais achados analisados nesta seção:

Quadro 6 - Resumo dos principais achados das entrevistas individuais com estudantes retidos

Principais Achados	Falas Representativas	Relação com o Referencial Teórico
O trabalho remunerado assume configurações distintas: para Rubi, a retenção foi deliberada, visando manter estágios bem remunerados que garantiam sustentação financeira após sair da casa dos pais. Para Jade, o trabalho consolidado como professora particular impõe escolha diária entre renda e frequência às aulas.	“Saí da casa dos meus pais [...] comecei a pagar aluguel, ter contas para pagar [...] Eu acho que segurei minha formação para ficar mais tempo no estágio.” (Rubi) “Eu tenho que escolher. Ou eu pego a renda, que é o que vai me sustentar, ou eu fico com a matéria.” (Jade)	Bean e Eaton (2001): As decisões sobre persistir são mediadas por avaliações de custos e benefícios. Tinto (2024): A perspectiva do estudante revela que a persistência é mediada por múltiplas esferas da vida, que a instituição não reconhece nem acomoda.
A trajetória de Rubi revela dimensão pouco explorada na literatura: a desafiliação pós-formatura, com perda simultânea de renda (estágio), benefícios universitários e pertencimento institucional. A retenção operou como estratégia de proteção contra a precariedade do mercado de trabalho.	“Enquanto eu morava com meus pais, era tranquilo [...] o ganho financeiro não era uma prioridade [...] aí eu fui para a Câmara Legislativa, que era um estágio excelente.” (Rubi)	Coulon (2008): A saída impõe um <i>rito de passagem inverso</i> : novo estranhamento diante do mercado de trabalho, sem as redes que sustentavam a existência durante a graduação.
A saúde mental emergiu com intensidade particular no formato individual. Rubi relatou processo depressivo associado à	“A gente não tem suporte, sabe? A gente não tem um canal que a gente saiba, se eu tiver com problema, eu posso procurar por aqui.” (Rubi) “Eu	Bean e Eaton (2001): A autoeficácia acadêmica é determinante para a persistência; sem acolhimento, estudantes desenvolvem crenças de

Principais Achados	Falas Representativas	Relação com o Referencial Teórico
convergência de estressores (TFC, finanças, questões pessoais). Jade, diagnosticada com transtorno de personalidade borderline, vivenciou surto psicótico com múltiplos afastamentos. Ambas identificaram ausência de suporte institucional.	tive um surto psicótico [...] tiveram vários professores que não compreenderam a situação. E eu tive só que trancar matéria.” (Jade)	incapacidade. Tinto (2024): O pertencimento se constrói quando o discente percebe que a instituição se preocupa com seu bem-estar. Ariño e Bardagi (2018): Prevalências elevadas de sintomas depressivos e ansiosos entre universitários.
O distanciamento relacional pós-pandemia produziu perda de vínculos com docentes e colegas. Ao retornar ao presencial em semestres avançados, estudantes já não dispunham de redes de apoio que pudessem facilitar acesso à orientação de TFC e demais recursos acadêmicos.	“Depois da pandemia, teve um distanciamento muito grande [...] uma coisa mais fria [...] no presencial, você sente uma conexão [...] E no remoto, não tinha isso.” (Rubi)	Tinto (1987): A persistência é mediada pela integração social — relações com pares e professores e sentimento de pertencimento. Coulon (2008): Os espaços de convivência informal são fundamentais para o <i>ofício de estudante</i> . Bean e Eaton (2001): O pertencimento depende de interações positivas e recorrentes.
A rigidez curricular manifesta-se na impossibilidade de aproveitamento de disciplinas entre departamentos (caso de Jade, vinda de Ciências Sociais) e na não validação da experiência profissional como equivalente aos estágios supervisionados. O TFC operou como fator de prolongamento por mecanismos distintos nas duas trajetórias.	“Tinha matérias idênticas que [...] você não conseguiu reaproveitar [...] porque era no Instituto de Ciências Sociais, e não na Faculdade de Educação.” (Jade) “A universidade me atrasa nesse sentido [...] já domino o conteúdo [do estágio].” (Jade)	Pires (2007): A ausência de mecanismos de validação de aprendizagens prévias prolonga desnecessariamente a permanência. Tinto (2024): A percepção de relevância potencializa o engajamento; quando ausente, o componente curricular torna-se fonte de prolongamento.
O sistema de matrícula penaliza estudantes que acumularam atrasos, identificando-os como não prioritários. Essa dinâmica engendra ciclo perverso: quem mais precisa de vagas é quem enfrenta maior dificuldade para acessá-las, agravando progressivamente o atraso.	“Quando a gente está no fluxo, certinho [...] é sempre muito tranquilo [...] quando você perde esse rumo, aí fica um pouco mais difícil [...] o próprio sistema me interpreta como não prioritária.” (Rubi)	Tinto (2015): A permanência depende de expectativas claras e previsibilidade; a impossibilidade de planejar a trajetória compromete a compatibilização entre estudos, trabalho e demais esferas da vida.

Fonte: Elaboração própria.

3.4 A retenção sob a lente institucional: a percepção dos coordenadores de graduação

Após a identificação da quantidade de estudantes retidos e da identificação de períodos críticos no fluxo do curso de Pedagogia, emerge outra questão: quais fatores poderiam estar contribuindo para esse fenômeno? Para responder a essa questão específica, buscou-se, nas seções anteriores, a interpretação das falas dos estudantes, e em seguida fez-se necessário a conversa com os coordenadores dos cursos diurno e noturno, que possuem uma visão ampla e articulada do PPPC de Pedagogia, do fluxo curricular e dos problemas enfrentados pelos estudantes, bem como das ações institucionais para regularização do fluxo. Assim, a presente análise do material empírico incluiu a transcrição da entrevista semiestruturada com os coordenadores dos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), e adota a técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2016). O procedimento foi desenvolvido segundo as três fases propostas por Bardin (2016):

Pré-análise: Leitura flutuante e organização do *corpus*, que consistiu na identificação das primeiras impressões e limitações do material, notadamente a coincidência de crises no período analisado.

Exploração do material: Codificação, categorização e enumeração dos temas, utilizando as recorrências temáticas (Unidades de Registro) para definir as subcategorias, em diálogo com os fatores teóricos da retenção. Esta etapa contou com o apoio do software Atlas.ti, que permitiu a organização sistemática dos dados e o mapeamento das recorrências temáticas.

Tratamento e interpretação: Inferência dos significados latentes e articulação com o referencial teórico de retenção e permanência.

O procedimento foi guiado pela seguinte pergunta: “Quais fatores estruturais, pedagógicos e subjetivos contribuem para a retenção discente nos cursos de Pedagogia da UnB, sob a ótica das coordenações?”. O sistema de categorização emergiu dos discursos dos coordenadores, considerando os três fatores de análise — social, individual e institucional — basilares às discussões deste trabalho. A pedido dos coordenadores, a entrevista não ocorreu separadamente, ambos insistiram para a conversa acontecer em dupla. Os coordenadores, antes mesmo do início da entrevista, afirmaram que trabalharam muito próximos durante os períodos de mandato, e essa sintonia mostrou-se perceptível ao longo da conversa.

Vale ressaltar que, ao decorrer da entrevista, os coordenadores se referem ao TFC como TCC e ao PPPC como PPC, mas as siglas carregam significados idênticos em suas falas. Além disso, é importante destacar a não escolha de entrevistar as coordenadoras do Pedagogia Diurno e Noturno do ano de 2025. Essa decisão se deu pelos seguintes motivos: as coordenadoras ingressaram no curso e logo em seguida passaram por um momento de greve dos servidores, movimento este que durou 196 dias. Esse contexto impactou enormemente o trabalho das coordenadoras, que além de vivenciarem um momento de transição, também passaram pelo desafio burocrático das rodadas de avaliação do curso. Portanto, o recorte e as experiências das coordenadoras até o momento de escrita desta dissertação se demonstraram menos oportunos para o objeto estudado, justificando a escolha de entrevistar os coordenadores anteriores, que experienciaram um mandato completo e em condições mais favoráveis.

A análise da entrevista com os ex-coordenadores Âmbra e Esmeralda, que atuaram conjuntamente por dois anos, completa o quadro analítico ao oferecer a perspectiva institucional sobre o fenômeno da retenção. Diferentemente das narrativas estudantis, que partem da vivência individual, os relatos dos coordenadores articulam diagnóstico estrutural e intervenções práticas, revelando tanto os constrangimentos que limitam a capacidade de atuação da gestão quanto as estratégias desenvolvidas para enfrentá-los. Considerando que os grupos focais e as entrevistas com discentes evidenciaram gargalos como os estágios supervisionados, as barreiras burocráticas, a rigidez curricular e a insuficiência de suporte à saúde mental, a presente seção examina como os coordenadores identificaram esses mesmos desafios e quais ações implementaram em resposta.

3.4.1 Fatores Individuais

Perfil socioeconômico, vulnerabilidade e saúde mental dos discentes

Os coordenadores situam as condições socioeconômicas dos estudantes como fator transversal e determinante da retenção. Esmeralda caracteriza o perfil discente em termos que corroboram as narrativas estudantis sobre as dificuldades materiais enfrentadas:

[...] se você pensar, por exemplo, que nossos estudantes, eles são estudantes carentes, muitas vezes, que moram em diferentes regiões administrativas, que pegam três ônibus, que às vezes não têm acesso, nem todos têm acesso ao computador. (Esmeralda)

Âmbar complementa ao observar que a universidade se localiza em um dos bairros mais caros da cidade e que, ao indagar seus alunos sobre procedência, constata que nenhum reside no Plano Piloto, evidenciando a distância geográfica e socioeconômica entre o campus e o corpo discente. Essa configuração valida as narrativas de Ametista sobre deslocamentos prolongados e de Topázio sobre a indispensabilidade do trabalho remunerado, dimensões que os coordenadores reconhecem como determinantes das trajetórias prolongadas.

A necessidade de trabalhar conduz os discentes a priorizar estágios remunerados em detrimento de atividades acadêmicas que poderiam acelerar sua formação. Esmeralda observa que os estudantes de Pedagogia ingressam precocemente no mercado de trabalho, encontrando na área uma oferta ampla de estágios não obrigatórios. Âmbar explicita o dilema: o estágio externo proporciona vale-transporte, vale-alimentação e remuneração, enquanto a iniciação científica exige presença integral no campus sem oferecer auxílio equivalente. Essa lógica ilumina retrospectivamente a estratégia relatada por Rubi na seção anterior, que deliberadamente prolongou a permanência para manter estágio na Câmara Legislativa, bem como a dificuldade de Jade em abrir mão de suas aulas particulares para frequentar disciplinas.

Âmbar destaca a variável do perfil vocacional ao observar que em Pedagogia muitos ingressantes desejavam originalmente cursar Psicologia e, não aprovados, alocaram Pedagogia como segunda opção. Embora o coordenador reconheça que frequentemente se apaixonam pelo curso após o ingresso, a ausência de identificação inicial pode comprometer o engajamento nos semestres iniciais, articulando-se com o choque de realidade descrito por Topázio nos grupos focais e com o conceito de tempo de estranhamento de Coulon (2008). Esmeralda acrescenta que a universidade contemporânea é mais aberta em razão das cotas, recebendo estudantes cada vez mais jovens, exigindo ajustes nos currículos que ainda não foram plenamente implementados.

A saúde mental emerge nos relatos como fenômeno intensificado no período pós-pandemia, confirmando na perspectiva institucional o que Rubi e Jade relataram na perspectiva individual:

E acho que um outro ponto, é, de fato, a questão da saúde mental, que nós pegamos bem forte, né, Âmbar? [...] Porque nós pegamos bem pós-pandemia [...] E nós tivemos, então, assim, isso fez com que? Muito... tratamento justificado com atestado médico, laudo médico, atestados, na verdade, né? (Esmeralda)

Esmeralda associa esse fenômeno ao nível de ansiedade elevado entre os discentes, que se manifesta na dificuldade de dar continuidade ao curso e na percepção de que muitos

funcionam como caixinhas separadas, sem visão integrada de sua trajetória formativa. Coulon (2008) auxilia na compreensão: sem completar o tempo da afiliação, o estudante permanece no tempo do estranhamento, oscilando entre o desejo de permanecer e a sensação de inadequação. Âmbar destaca ainda a relação entre evasão e retenção, observando que a evasão frequentemente corresponde ao estudante que retém com trancamentos sucessivos, afastando-se por semestres e retornando quando as condições melhoram, e não necessariamente àquele que abandona definitivamente o curso.

3.4.2 Fatores Sociais

Ruptura dos vínculos, desafios da pandemia e estratégias de rearticulação comunitária

A pandemia de COVID-19 é descrita pelos coordenadores como marco disruptivo que provocou ruptura tanto material quanto simbólica. A desorganização dos calendários acadêmicos e a simultaneidade de múltiplas crises configuram o que pode ser descrito como tempestade perfeita para a retenção. Âmbar pontua que o currículo de 2019 não pode sequer ser considerado como currículo de implementação plena, mas como currículo de teste, cujo comportamento efetivo somente se tornaria perceptível a partir de 2023. Esmeralda detalha que a transição entre currículos gerou confusão: estudantes do currículo antigo cursavam disciplinas do novo formato supondo tratar-se de componentes obrigatórios, e a coordenação precisava abrir turmas com poucos alunos para viabilizar a conclusão dos remanescentes.

O distanciamento relacional descrito por Rubi na seção anterior, que perdeu vínculos com docentes durante a pandemia e enfrentou dificuldades de orientação ao retornar, encontra na perspectiva dos coordenadores uma resposta institucional concreta. Diante da percepção de que a pandemia rompeu o rito de passagem necessário à afiliação (Coulon, 2008), a gestão implementou estratégias de fortalecimento comunitário voltadas à reconstrução dos laços comprometidos. Os coordenadores relatam ter incentivado a atuação do Centro Acadêmico e da Atlética, conferindo protagonismo discente na organização de eventos. Esmeralda descreve essas iniciativas como primordiais, destacando a realização de três festas juninas consecutivas organizadas pelos próprios estudantes com apoio da coordenação. As semanas de acolhimento foram progressivamente aprimoradas a cada semestre, envolvendo número crescente de participantes. A criação de grupo de WhatsApp reunindo mais de mil estudantes possibilitou comunicação ágil e contorno da lentidão dos canais formais.

A mediação pessoal dos coordenadores perpassa o relato como elemento constitutivo da relação instituição-estudante, e ajuda a compreender por que os discentes dos grupos focais reconheceram unanimemente o apoio da coordenação. Âmbar sintetiza a postura adotada:

Esse acolhimento, na verdade, sabe? Seu coordenador tá aqui, você não tá perdido, você sabe quem é seu coordenador, tô com problema, não precisa gritar, sair correndo, é só procurar. (Âmbar)

Esmeralda complementa ao relatar que o atendimento incluía desde desmatrículas e rematrículas até a elaboração conjunta de planos de progressão curricular. Âmbar acrescenta que a orientação fornecida a cada início de semestre consistia em informar que, caso o estudante não conseguisse vaga nas disciplinas do fluxo, deveria procurar a coordenação para receber auxílio na manutenção da regularidade. Essa postura dialoga com as condições para o sucesso acadêmico propostas por Tinto (1987; 2015), particularmente suporte e feedback, compreendidos como ferramentas institucionais indispensáveis para a persistência. Esmeralda, contudo, pondera que deseja maior corresponsabilização de toda a comunidade acadêmica, reconhecendo que a atuação de dois coordenadores é insuficiente para acolher as demandas de centenas de discentes.

3.4.3 Fatores Institucionais

A dimensão institucional ocupa espaço preponderante no discurso dos coordenadores, que identificam os gargalos estruturais do curso e apresentam as intervenções realizadas durante a gestão para enfrentá-los. As narrativas estudantis sobre estágios insuficientes, disciplinas-gargalo, TFC como barreira e sistema de matrícula competitivo encontram na perspectiva dos coordenadores confirmação diagnóstica e, em diversos casos, respostas institucionais concretas.

Gargalos curriculares, barreiras pedagógicas e transição de currículo

Os estágios supervisionados, as disciplinas introdutórias e o TFC constituem os três pontos críticos de retenção identificados pelos coordenadores, que reconhecem padrão temporal recorrente: os maiores índices concentram-se no início do curso, no meio (quando se iniciam os

estágios) e no final (quando o estudante enfrenta o TFC). A queixa de Safira e Ametista sobre a insuficiência de vagas nos estágios encontra respaldo no diagnóstico de Âmbra:

Quando a gente entrou na coordenação, a gente tinha três turmas de estágio supervisionado, uma de manhã, uma tarde e uma noite, como é com todas as outras disciplinas obrigatórias. Só que não podia ser assim. Por que não podia ser assim? Porque enquanto as outras disciplinas obrigatórias têm 40 vagas, o estágio tinha 15. (Âmbra)

Diante desse diagnóstico, a gestão ampliou a oferta para cinco ou seis turmas, resposta direta ao gargalo identificado pelo estudo de retenção por disciplina, realizado em parceria com a assessoria pedagógica. A cadeia de pré-requisitos, que Topázio e Safira vivenciaram como impedimento concreto à progressão, é explicitada por Âmbra em termos estruturais:

Essas disciplinas, Carlos, de primeiro semestre, elas são pré-requisitos para tudo. [...] se o menino não é aprovado em Introdução à Pedagogia, ele não consegue fazer Didática Fundamental. Se ele não consegue fazer Didática Fundamental, ele não consegue fazer Educação Infantil. [...] Então, se ele reprova em uma disciplina do primeiro semestre, ele tranca toda a grade dele. (Âmbra)

Essa estrutura configura o que Ciribelli (2015) e Cardoso, Souza e Soares (2021) denominam disciplinas gargalo, cujo efeito cascata prolonga a permanência por semestres inteiros. Tinto (1987) identifica as experiências iniciais como decisivas para a integração acadêmica; quando resultam em insucesso sem mediação adequada, o risco de desengajamento se eleva. Âmbra observa ainda que existem professores cujas disciplinas apresentam taxas de reprovação consistentemente mais elevadas, embora em certos casos a dificuldade resida no próprio conteúdo, como ocorre com Filosofia da Educação.

O TFC, apontado por Rubi como componente que demandou três semestres e convergiu com seu processo depressivo, é caracterizado por Esmeralda como gênero que os alunos não necessariamente aprenderam a produzir ao longo da graduação. A gestão implementou medidas para enfrentar as dificuldades relatadas pelos discentes: sistematização de lista de orientadores com temáticas e vagas a cada semestre, atualização da resolução de trabalho final de curso com definição de estrutura e elementos pré-textuais, e disponibilização de template com normas ABNT. Essas ações respondem diretamente à desinformação e à dificuldade de acesso à orientação que Rubi descreveu em sua entrevista.

A transição curricular de 2002 para 2019, sobreposta à implantação do SIGAA e à pandemia, gerou o que pode ser descrito como retenção técnica. Esmeralda relata que na revisão para a visita do MEC, foram identificadas inconsistências entre pré-requisitos do PPC e do sistema:

Nessa migração de sistema, por exemplo, agora no ajuste dos PPCs para visita do MEC, nós identificamos que disciplinas que eram pré-requisitos no PPC e não estavam no sistema como pré-requisito. Ou disciplina que não estava no PPC como pré-requisito, e estava no sistema. (Esmeralda)

Essa desconexão produziu situações em que estudantes eram impedidos de progredir por restrições inexistentes no projeto pedagógico, configurando afiliação truncada nos termos de Coulon (2008): quando o discente não reconhece nem é reconhecido pelas regras de funcionamento da instituição, a aprendizagem do ofício de estudante é comprometida.

Sistema de matrícula, processos burocráticos e ações de gestão

O sistema de matrícula, descrito por Rubi como instância que a interpreta como não prioritária, é caracterizado pelos coordenadores em termos que expressam angústia e competição. Âmbar recorre à metáfora do seriado televisivo *Game of Thrones* para sintetizar a experiência discente:

Na UnB parece um *Game of Thrones*, uma guerra às vezes, você tem que lutar com o sistema para poder conseguir uma vaga em disciplina, porque tem uma série de pré-requisitos que entram e tudo mais, ou seja, não existe vaga garantida nas disciplinas. (Âmbar)

O coordenador observa que essa configuração leva os discentes a estratégias defensivas, matriculando-se em qualquer disciplina disponível por medo de ficar sem vaga, comprometendo a progressão planejada. Tinto (2015) sustenta que a permanência depende de expectativas claras e previsibilidade; o sistema de matrícula da UnB, tal como descrito por coordenadores e estudantes, falha em prover esses elementos, fragilizando o vínculo institucional.

Os coordenadores relataram, contudo, um conjunto expressivo de ações de gestão orientadas ao enfrentamento dos gargalos identificados. Dentre as iniciativas destacam-se: ampliação da oferta de turmas de estágio; criação de comissões permanentes para estágio, atividades complementares e monitoria; institucionalização de editais públicos para seleção de monitores; aprimoramento das semanas de acolhimento; criação de grupos de WhatsApp para comunicação direta; reorganização dos fluxos de trabalho com a secretaria e a assessoria pedagógica; revisão de resoluções e manuais institucionais; e elaboração de lista de pendências para a gestão subsequente. Âmbar descreve que a coordenação sistematizou o fluxo do curso, ampliou o número de bolsas de monitoria e promoveu a compreensão, por parte dos estudantes, do funcionamento da estrutura curricular. Esmeralda destaca a necessidade de negociação

A fala da coordenação é marcada por empatia e frustração institucional, sentimentos que revelam uma consciência do problema, mas acompanhados pelas barreiras e limites impostos à função dos coordenadores para lidar com o fenômeno da retenção. Disponibilizo em seguida a figura que retrata, através de uma nuvem de palavras, os conceitos mais citados ao longo da entrevista.

Fonte: Elaboração do Autor

Para além das categorias levantadas anteriormente, faz-se necessário destacar as convergências identificadas nas falas e ações dos coordenadores com a teoria que fala sobre permanência e trajetória estudantil, em especial a de Tinto, ao apontar a importância da interação instituição-estudante. Através das falas dos ex-coordenadores, fica perceptível como essa função administrativa consegue exercer influência e facilitar a adaptação dos discentes no curso: “Esse acolhimento, na verdade, sabe? Seu coordenador tá aqui, você não tá perdido, você sabe quem é seu coordenador, tô com problema, não precisa gritar, sair correndo, é só procurar.” (Âmbar); “Quando eles nos procuram, a gente ajuda... a gente desmatricula, rematricula, faz com ele esse plano, explica... embora a gente explique isso durante a chegada deles.” (Esmeralda); “A gente dava uma orientação para eles que era assim: se você não conseguiu a sua disciplina do fluxo, nos procure, que a gente vai te manter no fluxo.” (Âmbar); “A gente sistematizou o fluxo do curso... A gente aumentou o número de bolsas de monitoria... A gente fez com que os estudantes compreendessem como é o fluxo.” (Âmbar); “A gente começou a passar uma lista entre os professores com a quantidade de vagas para TCC... Isso facilitou... Os estudantes têm a possibilidade de saber o TCC que ele vai fazer.” (Âmbar) “Nós abrimos um grupo que todos os alunos entram... Mais de mil estudantes... Era uma coisa rápida de comunicação.” (Esmeralda); “A gente observou que tinha uma retenção gigante no estágio... A partir de 2022, a gente mudou isso. Agora a gente tem cinco ou seis turmas de estágio, com mais vagas.” (Âmbar); “A gente identificou disciplinas de primeiro semestre com alta retenção... e abriu mais turmas consecutivas.” (Esmeralda); “As entidades acadêmicas... foi primordial colocar os alunos no protagonismo... Já foram três festas juninas... os alunos organizam, nós estamos lá no apoio.” (Esmeralda); “A gente revisou o manual da universidade para coordenadores... A gente aprovou a resolução de exercício domiciliar... Muitos parâmetros que a universidade está usando hoje vieram da nossa gestão.” (Âmbar); “A questão da saúde mental... a gente pegou bem forte pós-pandemia... Muitos atestados, laudos... A gente entendeu a necessidade de flexibilizar.” (Esmeralda).

A seguir, disponibiliza-se o quadro que sintetiza os principais achados da entrevista com os coordenadores.

Quadro 7 - Resumo dos principais achados da entrevista com os coordenadores de graduação

Principais Achados	Falas Representativas	Relação com o Referencial Teórico
O perfil socioeconômico dos estudantes de Pedagogia é marcado por vulnerabilidade: residência em regiões administrativas distantes, dependência de transporte público e necessidade de trabalho remunerado. A priorização de estágios externos à universidade, que oferecem auxílios (transporte, alimentação, remuneração), ocorre em detrimento de atividades acadêmicas como a iniciação científica.	“Nossos estudantes são carentes, muitas vezes, que moram em diferentes regiões administrativas, que pegam três ônibus, que às vezes não têm acesso ao computador.” (Esmeralda) “Nenhum [aluno] mora no Plano Piloto [...] a universidade fica num dos bairros mais caros da cidade.” (Âmbar)	Coulon (2008): A condição socioeconômica dificulta a conclusão do <i>tempo da afiliação</i> , mantendo o estudante no <i>tempo do estranhamento</i> . Tinto (1987; 2024): Fatores externos interferem na integração e no compromisso com a instituição.
Parte dos ingressantes escolheu Pedagogia como segunda opção (desejavam Psicologia), comprometendo o engajamento inicial. A saúde mental, agravada pós-pandemia, manifesta-se em alto volume de atestados e laudos médicos, levando a coordenação a flexibilizar normas e acolher demandas antes não previstas.	“Em Pedagogia, muitos ingressantes desejavam cursar Psicologia [...] frequentemente se apaixonam pelo curso após o ingresso.” (Âmbar) “A questão da saúde mental [...] nós pegamos bem forte pós-pandemia [...] muito atestado médico, laudo [...] a gente entendeu a necessidade de flexibilizar.” (Esmeralda)	Coulon (2008): Sem completar o <i>tempo da afiliação</i> , o estudante permanece no estranhamento, oscilando entre o desejo de permanecer e a sensação de inadequação. Bean e Eaton (2001): Experiências iniciais são decisivas para a autoeficácia.
A pandemia de COVID-19, sobreposta à mudança curricular (PPPC 2019) e à implantação do SIGAA, gerou desorganização, confusão e retenção técnica (atraso por falhas sistêmicas, não por desempenho). O currículo de 2019 é caracterizado como <i>currículo de teste</i> , cujo comportamento só se tornou perceptível a partir de 2023.	“O currículo de 2019 é um currículo de teste.” (Âmbar) “O sistema colocava pré-requisito que não existia no PPC [...] disciplinas que eram pré-requisitos no PPC e não estavam no sistema.” (Esmeralda)	Coulon (2008): Os estudantes não conseguiram se <i>afiliar</i> às novas regras, permanecendo em <i>limbo pedagógico</i> . A incoerência entre o projeto (PPPC) e a operação (SIGAA) impediu o reconhecimento das normas institucionais. Tinto (1987): A pandemia interrompeu as interações necessárias à integração.
Diante da ruptura dos vínculos, a coordenação implementou estratégias de fortalecimento comunitário: incentivo ao protagonismo do Centro Acadêmico e da Atlética, semanas de acolhimento aprimoradas, grupo de	“Esse acolhimento, na verdade, sabe? Seu coordenador tá aqui, você não tá perdido.” (Âmbar) “As entidades acadêmicas [...] foi primordial colocar os alunos no protagonismo [...] já foram três festas juninas.” (Esmeralda) “Nós abrimos um grupo	Tinto (1987; 2015): Suporte e <i>feedback</i> constituem condições institucionais indispensáveis para a persistência. Coulon (2008): A reconstituição do <i>rito de passagem</i> depende de espaços de convivência e pertencimento.

Principais Achados	Falas Representativas	Relação com o Referencial Teórico
WhatsApp com mais de mil estudantes e mediação pessoal constante (desmatrículas, rematrículas, planos de progressão).	que todos os alunos entram [...] mais de mil estudantes.” (Esmeralda)	
Os estágios supervisionados, as disciplinas introdutórias e o TFC constituem três pontos críticos de retenção. A cadeia de pré-requisitos em cascata faz com que a reprovação em uma única disciplina inicial trave toda a grade. A gestão ampliou a oferta de turmas de estágio (de 3 para 5–6) e abriu turmas consecutivas para disciplinas com alta retenção.	“Se o aluno reprova em Introdução à Pedagogia, ele não consegue fazer Didática [...] ele tranca toda a grade.” (Âmbar) “Tinha uma retenção gigante nos estágios [...] a gente mudou isso. Agora a gente tem cinco ou seis turmas de estágio, com mais vagas.” (Âmbar)	Tinto (1987): O insucesso nas disciplinas fundamentais compromete o engajamento e a progressão. Ciribelli (2015); Cardoso, Souza e Soares (2021): Disciplinas <i>gargalo</i> cujo efeito cascata prolonga a permanência por semestres inteiros.
O sistema de matrícula é vivenciado como competitivo e angustiante. A ausência de vagas garantidas gera estratégias defensivas (matricular-se em qualquer disciplina disponível) que comprometem a progressão planejada. O TFC é dificultado pela falta de domínio do gênero textual e pela ausência de orientação acessível.	“Na UnB parece Game of Thrones: o aluno tem que lutar com o sistema para conseguir vaga [...] os alunos se matriculam em qualquer disciplina por medo de ficar sem vaga.” (Âmbar) “O TCC por si já é um fator de retenção [...] é um gênero que os alunos não necessariamente aprenderam a fazer.” (Âmbar)	Tinto (2015): A ausência de expectativas claras, suporte contínuo e <i>feedback</i> institucional leva ao desengajamento e à fragilização do vínculo com a universidade.
A coordenação implementou conjunto expressivo de ações: sistematização do fluxo curricular, lista de orientadores de TFC com vagas, ampliação de bolsas de monitoria, revisão de resoluções (exercício domiciliar, TFC), reorganização dos fluxos com secretaria e assessoria pedagógica. Contudo, reconhecem que a atuação de dois coordenadores é insuficiente para a demanda de centenas de discentes.	“A gente sistematizou o fluxo do curso [...] aumentou o número de bolsas de monitoria [...] fez com que os estudantes compreendessem como é o fluxo.” (Âmbar) “A gente revisou o manual da universidade para coordenadores [...] aprovamos a resolução de exercício domiciliar [...] muitos parâmetros que a universidade está usando hoje vieram da nossa gestão.” (Âmbar)	Tinto (1987; 2015): A efetividade das políticas de permanência reside na sistematização de processos, não na dependência de iniciativas individuais. Almeida (2019): O enfrentamento da retenção extrapola a esfera pedagógica, alcançando dimensões orçamentárias e de política pública.

Fonte: Elaboração própria.

CONCLUSÃO

A presente investigação partiu da seguinte questão orientadora: que fatores podem levar discentes dos cursos presenciais de Pedagogia da Universidade de Brasília à retenção no fluxo acadêmico? Para respondê-la, estabeleceu-se como objetivo geral analisar fatores associados à retenção na trajetória acadêmica dos discentes de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília, desdobrando-se em objetivos específicos que contemplaram: verificação de períodos no fluxo do curso em que ocorre a maior retenção de estudantes; identificação e análise da percepção de estudantes retidos sobre fatores relacionados ao tempo de permanência no curso; e identificação da percepção dos coordenadores de curso sobre os impactos da retenção.

A investigação, de caráter qualitativo e exploratório, estruturou-se em abordagem metodológica que articulou múltiplas fontes de dados e técnicas de coleta: análise de dados administrativos atinentes ao fluxo acadêmico para mapeamento de coortes e identificação de padrões temporais de retenção; grupos focais com estudantes em situação de retenção no fluxo curricular; entrevistas individuais em profundidade com duas estudantes em distintos momentos da trajetória acadêmica, e entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso. A reestruturação das categorias de análise fundamentou-se na tríade proposta por Vincent Tinto (1987; 2024), que organiza os fatores associados à permanência e à retenção em três dimensões interdependentes — individuais, sociais e institucionais —, articuladas ao conceito de afiliação de Coulon (2008) e ao modelo psicológico de Bean e Eaton (2001).

Os dados analisados confirmaram que a retenção acadêmica nos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília constitui fenômeno complexo e multifacetado, resultante da interação dinâmica entre fatores individuais, sociais e institucionais, conforme preconizado pela teoria de Tinto (1987; 2024). Diferentemente de interpretações que atribuem a retenção exclusivamente a déficits ou fracassos individuais, os achados desta investigação demonstraram que o prolongamento da permanência decorre de configurações singulares em que múltiplas dimensões se entrelaçam, produzindo trajetórias não lineares e prolongadas. A triangulação dos dados provenientes das três etapas qualitativas — grupos focais, entrevistas com estudantes e entrevistas com coordenadores — revelou um conjunto de fatores congruentes que, ao emergirem recorrentemente em perspectivas distintas, permitem a construção de um quadro analítico integrado.

Na dimensão individual, a centralidade do trabalho remunerado emergiu como fator transversal e estruturante em todas as etapas da pesquisa. Nos grupos focais, os discentes descreveram rotinas extenuantes de conciliação entre jornadas laborais integrais e demandas acadêmicas, com implicações diretas sobre a progressão curricular. Nas entrevistas individuais, as estudantes aprofundaram essa dimensão ao evidenciar mecanismos distintos pelos quais o trabalho opera sobre a trajetória: uma delas prolongou deliberadamente a permanência para manter estágio remunerado na Câmara Legislativa, revelando que a retenção pode constituir estratégia racional de maximização de oportunidades; a outra enfrentava cotidianamente o dilema entre sustentar-se financeiramente e frequentar as aulas. Na perspectiva dos coordenadores, ambos confirmaram que os estudantes de Pedagogia ingressam precocemente no mercado de trabalho, encontrando nos estágios não obrigatórios benefícios superiores aos que a universidade oferece para atividades acadêmicas. A convergência dessas narrativas situa a relação trabalho-estudo não como dificuldade circunstancial, mas como condição estrutural que atravessa as trajetórias dos discentes de licenciatura, principalmente aqueles oriundos de estratos socioeconômicos menos favorecidos.

A saúde mental configurou-se como segundo fator individual convergente, embora com intensidades e manifestações distintas entre as etapas. Nos grupos focais, a dimensão emocional emergiu indiretamente. Nas entrevistas individuais, as participantes trouxeram relatos de sofrimento psíquico grave: processo depressivo convergente com dificuldades financeiras e elaboração do TFC. Ambas identificaram a ausência de canais institucionais conhecidos e acessíveis para apoio psicológico. Na perspectiva dos coordenadores, foi confirmado o aumento expressivo de atestados e laudos médicos no período pós-pandêmico, associado a níveis elevados de ansiedade entre os discentes. A triangulação desses achados indica que o adoecimento mental pode se constituir em fator de retenção que necessita de atenção institucional.

O descompasso entre expectativas iniciais e a experiência concreta no curso emergiu tanto nos grupos focais quanto na perspectiva dos coordenadores. Esse fenômeno articula-se com o conceito de tempo de estranhamento de Coulon (2008) e com a condição de percepção de relevância proposta por Tinto (2024): a ausência de identificação com os conteúdos iniciais fragiliza o engajamento, ao passo que a descoberta de afinidades com áreas específicas pode ressignificar a trajetória e sustentar a decisão de persistir, como visto nas falas dos grupos focais com os estudantes retidos.

Na dimensão social, a pandemia de COVID-19 constituiu o fator congruente de maior expressividade, tendo emergido em todas as etapas da pesquisa como evento disruptivo que exacerbou vulnerabilidades preexistentes e comprometeu os processos de afiliação institucional. Nos grupos focais, um dos alunos descreveu a pandemia como catalisador de desengajamento prévio, outros dois identificaram o ensino remoto como fator de comprometimento da qualidade formativa. Nas entrevistas individuais, as alunas estabeleceram a periodização de suas trajetórias demarcadas pela pandemia, descrevendo o distanciamento relacional que se instalou no retorno às atividades presenciais e a perda de espaços informais de convivência que sustentavam vínculos com docentes e colegas. Na perspectiva dos coordenadores, foi descrita a simultaneidade de crises — pandemia, transição curricular e implantação do SIGAA — como a receita para a retenção no fluxo, reconhecendo que muitos estudantes não dispunham de computador e realizavam atividades pelo celular.

Em contraponto às rupturas, as redes de apoio externas à universidade emergiram como fator de sustentação. Os coordenadores, por sua vez, responderam aos desafios pandêmicos com estratégias de rearticulação comunitária, incluindo o fortalecimento do Centro Acadêmico, a realização de festas, o aprimoramento das semanas de acolhimento e a criação de grupos de comunicação direta. Essa articulação entre suporte externo e iniciativas institucionais dialoga com a produção recente de Tinto (2023) sobre o papel das redes sociais na persistência e com a perspectiva de Astin, conforme analisada por Feldman (1994), que identifica o grupo de pares como fonte potente de influência sobre o desenvolvimento durante os anos de graduação.

Na dimensão institucional, os estágios supervisionados constituem o fator congruente de maior unanimidade entre todas as etapas da pesquisa. Nos grupos focais, os cinco participantes identificaram os estágios como principal gargalo para a conclusão do curso no tempo previsto, com narrativas que convergiram sobre a limitação de vagas, a impossibilidade de cursar dois estágios simultaneamente e a incompatibilidade entre as exigências de presença e as jornadas de trabalho. Nas entrevistas individuais, uma das estudantes relatou que somente viabilizou o estágio ao abdicar de emprego anterior, ao passo que a outra questionou a obrigatoriedade de estágios para uma profissional com seis anos de experiência docente, que era o seu caso. Os coordenadores não apenas confirmaram o diagnóstico, como implementaram a principal medida corretiva, ampliando a oferta para cinco ou seis turmas. A convergência entre diagnóstico discente e resposta institucional evidencia que a atuação proativa da gestão, baseada em dados, é um passo fundamental para mitigar algumas barreiras institucionais.

A estrutura curricular como barreira à progressão configurou o segundo fator institucional convergente. Nos grupos focais, uma das discentes descreveu a confusão gerada por cursar disciplinas de semestres distintos em razão da transferência interna de curso, e outro aluno identificou a escassez de oferta em horários compatíveis. Nas entrevistas individuais, a primeira participante explicitou a impossibilidade de aproveitamento de disciplinas cursadas em Ciências Sociais e a não validação de sua experiência profissional como equivalente aos estágios, dimensões que revelam rigidez normativa incompatível com a diversidade de trajetórias. Os coordenadores confirmaram que algumas das disciplinas do primeiro semestre funcionam como indispensáveis para toda a grade curricular, e que a transição entre os currículos de 2002 e 2019 gerou inconsistências entre pré-requisitos registrados no PPPC e no sistema acadêmico. A congruência entre a experiência vivida pelos estudantes e o diagnóstico estrutural dos coordenadores corrobora a formulação de Tinto (1987) sobre barreiras institucionais à integração acadêmica, bem como a análise de Ciribelli (2015) e Cardoso, Souza e Soares (2021) sobre disciplinas gargalo cujo efeito cascata prolonga a permanência.

O sistema de matrícula emergiu como terceiro fator institucional recorrente, presente nas entrevistas individuais e na perspectiva dos coordenadores. A convergência dessas percepções revela que o sistema não apenas falha em prover as expectativas claras e a previsibilidade que Tinto (2015) identifica como condições para a persistência, como engendra ciclo no qual estudantes já em situação de atraso são precisamente os que encontram maior dificuldade de acesso às disciplinas necessárias à regularização de sua trajetória.

O Trabalho Final de Curso constitui um gargalo identificado tanto nas entrevistas individuais quanto pelos coordenadores. Uma das participantes relatou que a elaboração demandou três semestres e convergiu com processo depressivo, agravado pela dificuldade de encontrar orientador no contexto pós-pandêmico de relações fragilizadas. Em trajetória com passos distintos, outra entrevistada percebeu o TFC como oportunidade alinhada a seu projeto profissional, afirmando ter sido a parte mais satisfatória do curso. Os coordenadores reconheceram o TFC como gênero que os estudantes não aprenderam a produzir durante a graduação e implementaram medidas corretivas, como a sistematização de listas de orientadores e a atualização da resolução com *template* em normas ABNT.

A mediação dos coordenadores emergiu como fator de proteção reconhecido tanto nos grupos focais quanto nas entrevistas com a gestão. Três dos cinco participantes dos grupos focais relataram que a atuação da coordenação foi decisiva para a superação de momentos críticos. As duas entrevistadas descreveram postura de acolhimento personalizado, orientação

sobre fluxo curricular e negociação com órgãos centrais para correção de falhas sistêmicas. Entretanto, essa mediação, por depender de iniciativa e disponibilidade individuais, configura uma fragilidade: a efetividade de políticas de permanência não pode residir em ações personalizadas que dependem exclusivamente da coordenação de cada curso, mas na sistematização de processos que garantam acesso equitativo. O legado de gestão descrito pelos coordenadores representa esforço de institucionalização que busca transcender a dependência de iniciativas individuais.

Além dos fatores congruentes, a pesquisa revelou achados específicos que ampliam a compreensão do fenômeno. A retenção como estratégia deliberada, identificada na trajetória de uma das entrevistadas, constitui contribuição original ao campo ao demonstrar que o prolongamento da permanência pode decorrer de cálculo racional de maximização de oportunidades, e não somente de fracasso ou dificuldade. A egressa prolongou deliberadamente a permanência para manter estágio remunerado que oferecia condições superiores às perspectivas do mercado de trabalho formal, e enfrentou, após a formatura, processo de desfiliação marcado pela perda simultânea dos benefícios universitários, da renda do estágio e do pertencimento institucional. Esse achado configura o que pode ser descrito como um rito de passagem inverso: se Coulon (2008) descreve a entrada na universidade como estranhamento que exige aprendizagem do ofício de estudante, a saída impõe novo estranhamento diante da precariedade que aguarda o egresso de licenciatura no mercado de trabalho.

A segurança no campus como fator de retenção, identificada na narrativa de uma aluna participante do grupo focal, evidenciou que a violência e a precariedade da infraestrutura podem comprometer a permanência de forma mais expressiva que dificuldades pedagógicas, dimensão ainda pouco explorada na literatura sobre permanência estudantil. A segurança alimentar proporcionada pelo restaurante universitário, relatada pela mesma estudante como condição de sobrevivência durante a crise financeira pós-pandêmica, reforça o argumento de que, para estudantes em situação de vulnerabilidade, as políticas assistenciais não operam como complementos, mas como condições estruturais de viabilização da trajetória acadêmica.

O olhar para os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia Diurno e Noturno revelou desenhos curriculares que, embora fundamentados em princípios de formação integral e articulação teoria-prática, apresentam elementos estruturais que dificultam a progressão regular: estrutura de pré-requisitos encadeados, concentração de estágios supervisionados nos semestres finais, e carga horária de atividades complementares que pressupõem dedicação integral incompatível com a realidade dos estudantes trabalhadores. A

análise dos dados administrativos de fluxo acadêmico identificou que os semestres intermediários constituem momentos críticos nos quais estudantes inicialmente inseridos no fluxo regular começam a acumular atrasos, confirmando que a retenção opera como processo gradual de desengajamento e acúmulo progressivo de dificuldades.

A triangulação entre os dados dos grupos focais, das entrevistas com estudantes e das entrevistas com coordenadores permitiu, portanto, identificar núcleo de fatores congruentes que, ao emergirem de perspectivas distintas, configuram o quadro estrutural da retenção nos cursos de Pedagogia: a indispensabilidade do trabalho remunerado como condição que compete com a dedicação acadêmica; os estágios supervisionados como gargalo quantitativo e logístico que prolonga compulsoriamente a permanência; a pandemia de COVID-19 como evento disruptivo que rompeu vínculos, prolongou processos de estranhamento e intensificou vulnerabilidades; as disciplinas gargalo de primeiro semestre como trancas que impedem a progressão em cadeia; o adoecimento mental como fator crescente e institucionalmente desassistido; e o sistema de matrícula como mecanismo que penaliza estudantes já em situação de atraso.

A entrevista com os coordenadores proporcionou perspectiva complementar ao revelar não apenas a confirmação dos gargalos identificados pelos discentes, mas também o repertório de estratégias implementadas para enfrentá-los. A ampliação da oferta de turmas de estágio, a criação de comissões permanentes, a sistematização de listas de orientadores para o TFC, a institucionalização de editais públicos para monitoria, o fortalecimento do Centro Acadêmico e das semanas de acolhimento, e a revisão de resoluções e manuais evidenciam que a atuação proativa da coordenação pode mitigar significativamente as barreiras à conclusão. Contudo, conforme ponderado pelos próprios coordenadores, as limitações orçamentárias e a insuficiência de recursos para assistência estudantil circunscrevem a capacidade de ação institucional, de modo que a redução substantiva da retenção requer não apenas ajustes administrativos, mas investimento em políticas de permanência que reconheçam as condições materiais de existência dos estudantes como dimensão central do problema.

Em conclusão, esta pesquisa oferece contribuições em múltiplas dimensões. Do ponto de vista teórico, a reestruturação das categorias de análise a partir da tríade de Tinto (1987; 2024), articulada com Coulon (2008) e Bean e Eaton (2001), demonstrou a produtividade de uma abordagem que integra dimensões individuais, sociais e institucionais, superando interpretações unidimensionais que atribuem a retenção exclusivamente a déficits do estudante ou a falhas da instituição. A identificação de fatores congruentes entre etapas distintas da

pesquisa reforça a confiabilidade dos achados e evidencia que a retenção opera como fenômeno sistêmico cuja compreensão requer escuta das múltiplas vozes envolvidas. O conceito de retenção estratégica, identificado na trajetória de Rubi, e a análise do processo de desfiliação, iniciado antes e após a formatura, ampliam o repertório teórico sobre permanência ao incorporar dimensões pouco exploradas na literatura. A retenção, compreendida como a estagnação do estudante no fluxo curricular, pode possuir como efeito direto a permanência prolongada, além do tempo previsto para conclusão do curso. Observa-se que isso pode, inclusive, constituir um preditor para a evasão, porém essa relação não chegou a ser investigada neste estudo, pois demanda metodologia específica e maior tempo para estudo.

Todavia, a pesquisa apresenta limitações que devem ser explicitadas. Primeiro, ao focar exclusivamente nos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília, os achados não podem ser generalizados imediatamente para outros cursos da mesma instituição, para cursos de Pedagogia de outras universidades, ou para o ensino superior brasileiro de forma ampla. Segundo, o recorte temporal da coleta de dados captura percepções e configurações institucionais desse momento específico, podendo não contemplar mudanças subsequentes. Terceiro, a participação e quantidade dos estudantes nos grupos focais e entrevistas pode ter resultado em viés de seleção, com possível sub-representação de estudantes.

Os achados apontam múltiplas agendas para investigações futuras: estudos comparativos entre diferentes cursos da UnB para identificar fatores transversais e fatores específicos de determinadas áreas do conhecimento; estudos longitudinais que acompanhem coortes de ingressantes ao longo de toda a trajetória para compreensão processual dos mecanismos de retenção; investigação aprofundada sobre prevalência e impactos de condições de saúde mental; avaliação de efetividade de políticas e práticas institucionais de permanência; e investigação sobre trajetórias profissionais pós-formação comparando egressos que concluíram no tempo previsto com egressos retidos.

A democratização do acesso ao ensino superior, impulsionada por políticas públicas implementadas nas últimas décadas, representa um avanço inegável na redução de desigualdades educacionais historicamente cristalizadas no Brasil. No entanto, a democratização do acesso não se completa, não se consolida e não se legitima sem a permanência e conclusão de uma formação com qualidade. Ampliar o acesso sem criar condições institucionais, materiais e simbólicas transforma a universidade pública em espaço de exclusão adiada ao invés de um espaço de inclusão, reproduzindo e legitimando desigualdades que políticas de democratização do acesso visavam superar.

Destarte, esta pesquisa almeja contribuir, ainda que modestamente, para a construção dessa universidade pública mais inclusiva, equitativa e democrática. Ao evidenciar os múltiplos fatores que produzem a retenção, ao dar visibilidade às experiências vividas e às percepções de estudantes retidos, ao identificar gargalos institucionais e curriculares específicos e ao apontar ausências de suportes e de políticas, espera-se subsidiar processos de transformação institucional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amanda Cristina de Souza. **A importância do marketing de relacionamento na retenção de alunos nas instituições particulares de ensino superior**: um estudo de caso de uma instituição de ensino superior em MG. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil em uma Universidade Pública do Semiárido Potiguar**: uma análise sobre a permanência dos estudantes beneficiários. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

ALVES, B. P.; FERREIRA, L. S. O curso de pedagogia a partir dos discursos de futuros pedagogos: contradições, desafios e possibilidades. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 163-182, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18875>. Acesso em: 25 jun. 2024.

AMORIM, Cassiano Caon; DIAS JÚNIOR, Jorge Lima de. Evasão e retenção na educação superior: ampliando a compreensão teórico-metodológica. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 79, p. 77-96, jul./set. 2025.

ANDIFES; ABRUEM; SESu; MEC. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, 1996.

ANGULO RASCO, J. F. El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. In: AA.VV. **Escuela pública y sociedad neoliberal**. Madrid: Miño y Dávila, 1997. p. 15-37.

APPLE, M. **Ideology and curriculum**. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1979.

ARAGÃO, Gabrielly Belmont de Brito Lima. **Retenção de estudantes contemplados com a assistência estudantil na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ARAÚJO, Ana Cléssia Pereira Lima de; MARIANO, Francisca Zilania; OLIVEIRA, Celina Santos de. Determinantes acadêmicos da retenção no Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 1045-1066, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002902255>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ARAUJO, J. T. **Tensões entre Evasão e Permanência no Ensino Superior**: uma análise a partir do curso de licenciatura em ciências biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus de Jequié. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2019.

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, set./dez. 2018. DOI: 10.24879/2018001200300544.

ARTIOLI, Enorê Faria. **Perfil dos acadêmicos concluintes, com e sem retenção, em 2019/2 na UNEMAT campus de Cáceres**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

ASPERS, P.; CORTE, U. What is qualitative in research. **Qualitative Sociology**, v. 44, n. 4, p. 599-608, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11133-021-09497-w>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ASTIN, A. W. **Four Critical Years**: Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

ASTIN, Alexander W. **What Matters in College?: Four Critical Years Revisited**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. 482 p. ISBN: 978-0-7879-0838-6.

BALKIS, M.; DURU, E. Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 15, n. 1, p. 105-125, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BALL, S. **Education For Sale! The Commodification of Everything?** London: Institute of Education, University of London, 2004. (King's Annual Education Lecture).

BAPTISTA, M. C.; BARRETO, A. M. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a educação infantil. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 113-133, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/re.v8i2.28682>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p. ISBN: 978-85-62938-04-7.

BARNABÉ, Luiz Carlos. **Gestão da retenção de alunos em instituições de ensino superior privadas na região metropolitana de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2016.

BARNETT, R. **Los límites de la competencia**: el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 2001.

BARREIRO, I. M. de F.; FILHO, A. T. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, 2007.

BARROS, A. de S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-7330201596208>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BARROS, Emanuel Victor de Moura Oliveira et al. A retenção de clientes (alunos) de uma instituição de ensino superior no âmbito de um curso de graduação. **Revista de Gestão e Secretariado (GeSec)**, São Paulo, v. 15, n. 6, p. 1-22, 2024.

BEAN, J. P.; EATON, S. B. The psychology underlying successful retention practices. **Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice**, v. 3, n. 1, p. 73–89, 2001.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BENITE-RIBEIRO, Sandra Aparecida; YAMAMOTO, Marcio Issamu; INOCÊNCIO, Ana Carolina Gondim. University placement tests: a proposal to decrease evasion and retention. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 3, p. 1-13, 2018.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **La instrucción escolar em la América capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.

BRANDÃO, Joel dos Santos. **O impacto da evasão e retenção sobre o financiamento de universidades federais brasileiras**: um estudo a partir do indicador aluno equivalente. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 334/2019**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2024**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Expansão da Educação Superior**: diretrizes e orientações. Brasília: MEC/SESU, 1997.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

BRONCKART, J.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRUNSDEN, Vivienne; DAVIES, Mark; SHEVLIN, Mark; BRACKEN, Maeve. 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, 2000.

CAMPOS, C. F. **Causas da Evasão e Retenção no Curso de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Federal da Bahia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CAMPOS, Maraisa Barbosa Sousa. **Evasão e retenção durante o período de aulas remotas**: focalizando estratégias pedagógicas exitosas mobilizadas por docentes da área de Ciências Humanas da UFU. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

CARDOSO, Henrique Martins; SOUZA, Gabriela Fernandes de Castro; SOARES, Denilson Junio Marques. Estudo da retenção no curso de Bacharelado em Engenharia Civil do IFMG - Campus Piumhi. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 187-198, out./dez. 2020.

CASILLAS, A. et al. Predicting early academic failure in high school from prior academic achievement, psychosocial characteristics, and behavior. **Journal of Educational Psychology**, v. 104, n. 2, p. 407-420, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0027180>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CASTELUCIO, Marcia Regina da Silva. **Gestão da Permanência Discente**: um estudo de casos múltiplos em Instituições de Ensino Superior da rede privada da cidade do Rio de Janeiro. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Fundação Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2020.

CESARINO, Maria Augusta da Nóbrega et al. Retenção de alunos por infrequência, aproveitamento e trancamento de matrícula no curso de graduação de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 159-190, set. 1987.

CHAVES, Rodrigo Bastos. Persistência e marketing de relacionamento na EAD. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2024.

CHAVES, V. L. J; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil - o prouni e o fies como financiadores do setor privado. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162030>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CIRIBELLI, Bruno César de Nazareth. **Retenção e evasão escolares no bacharelado interdisciplinar em ciências exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AUTOAVALIAÇÃO. Universidade de Brasília (Org.). **Pesquisa de retenção e evasão**. Brasília: UnB, 2016. Disponível em: https://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=445&Itemid=269. Acesso em: 25 jun. 2024.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AUTOAVALIAÇÃO. Universidade de Brasília (Org.). **Relatório final de autoavaliação institucional 2023**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023. Disponível em: https://www.cpa.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=460&Itemid=256. Acesso em: 25 jun. 2024.

CORREDOR, A. A. et al. Evaluación del impacto de programas de Bienestar Universitario en el rendimiento académico, permanencia y graduación de estudiantes. **Revista Facultad de Ciencias Económicas**, Bogotá, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18359/rfce.5777>.

COSTA, Oberdan Santos da; GOUVEIA, Luis Borges. Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 155-182, set./dez. 2018.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CRESWELL, John W. **Research Design**: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014. 304 p. ISBN: 978-1-4522-2610-1.

CRUZ, G. B. de. Teoria e prática no curso de pedagogia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 149-164, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011005000004>. Acesso em: 25 jun. 2024.

CUNHA, João Paulo Alves; SANTOS, Livia Gois dos. Fatores associados à retenção e intencionalidade de evasão nos cursos de farmácia de uma universidade pública do nordeste brasileiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e36898, 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage handbook of qualitative research**. 5. ed. London: SAGE Publications Ltd, 2018.

DIAS, Jucilene Maria da Silva. **Um estudo da retenção e da evasão na sustentabilidade das instituições de ensino superior e da sua governança corporativa**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo, 2020.

DIÓGENES, Domingos Juvenal Nogueira. **Guia de gestão de controle acadêmico para o acompanhamento e monitoramento dos indicadores de retenção e evasão estudantil no IFCE**. 2023. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. **Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad**: una visión desde la desigualdad social. Santiago: Universidad de Talca, 2007.

ECKLES, J. E.; STRADLEY, E. G. A social network analysis of student retention using archival data. **Social Psychology of Education**, v. 15, n. 2, p. 165-180, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9173-z>. Acesso em: 25 jun. 2024.

EVANGELISTA, Leilane Lima Almeida; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Retenção discente no ensino superior: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). **Revista Exitus**, Santarém, v. 13, e023023, 2023.

FÁVERO, E. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602006000200003>.

FEITOSA, L. R. C. **Bases do acolhimento no ensino superior**: reflexões sobre acompanhar e fortalecer as trajetórias estudantis. Florianópolis: Sinter-UFSC, 2022. Disponível em: <https://sinter.paginas.ufsc.br/files/2023/05/2022-BASES-DO-ACOLHIMENTO-NO-ENSINO-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FERREIRA, L. S.; MACHADO, C. T.; MARASCHIN, M. S.; TONI, D. L. P. D. Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de pedagogia: uma análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4365>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FERREIRA, M.; BARBIERI, J. F.; GAVIÃO DE ALMEIDA, J. J.; WINCKLER, C. Introdução e condução dos métodos mistos de pesquisa em educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, e59905, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/pef/article/view/59905>. Acesso em: 5 set. 2024.

FLETCHER, P.; RIBEIRO, S. C. **Modeling education system performance with demographic data**: in introduction to the PROFLUXO Model. Paris: UNESCO, 1989.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 4. ed. London: Sage Publications, 2009.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia a república. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 401-416, maio/ago. 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7769.

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

GALVÃO, M. C. B.; PLUYE, P.; RICARTE, I. L. M. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/121879>. Acesso em: 6 set. 2024.

GARBIN, Fernanda Gobbi de Boer et al. Indicadores de evasão e retenção: estudo do curso de Engenharia de Produção da Unipampa/RS. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 13, n. 22, e89272, 2024.

GARCIA, Léo Manoel Lopes da Silva; LARA, Daiany Francisca; ANTUNES, Franciano. Análise da retenção no ensino superior: um estudo de caso em um curso de Sistemas de Informação. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 34, ano 19, n. 2, p. 15-38, jul./dez. 2020.

GENNEP, A. V. **Os ritos de passagem**. 2. ed. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002 .

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN: 978-85-224-5142-5.

GONÇALVES, Gustavo Silva. **Retenção de alunos no ensino superior**: validação de escala internacional e aplicação de modelo preditivo. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

GOODSON, I. F. **Currículo**: Teoria e História. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Julio Cesar Ferro de. A influência da inovação no ensino, qualidade e comprometimento sobre a retenção de alunos no ensino superior. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 249-269, jan./abr. 2019.

HENGLES, A. C. V. **Fatores Subjetivos e Intersubjetivos da Permanência de Estudantes em Cursos de Engenharia da UERGS**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

HERNÁNDEZ, C. F. R.; CASCALLAR, E.; KYNDT, E. Socio-economic status and academic performance in higher education: a systematic review. **Educational Research Review**, v. 29, p. 100305, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>. Acesso em: 25 jun. 2024.

JONES, S. et al. We're All in This Together: How one University Drew on Collective Impact Principles to Advance Student Success in Higher Education. **Metropolitan Universities**, v. 28, n. 2, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18060/21741>.

KIM, Y. K.; SAX, L. J. Student–faculty interaction in research universities: differences by student gender, race, social class, and first-generation status. **Research in Higher Education**, v. 50, n. 5, p. 437-459, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9127-x>. Acesso em: 25 jun. 2024.

KNOP, Marcia Nascimento Henriques. **Retenção e resiliência no ensino superior brasileiro: determinantes das chances de conclusão**. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e154730, 2017.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.91i229.630>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MANCEBO, D. Reforma da educação superior no Brasil: análises sobre a transnacionalização e privatização. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 9-28, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v7i21.4573>.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MÁXIMO, Ricardo de Oliveira; CARVALHO, Luciana; LOPES, José Eduardo Ferreira; RIBEIRO, Karen Cristina de Souza. Evasão e retenção no ensino superior: fatores socioeconômicos regionais e gestão de custos como determinantes da trajetória acadêmica.

Revista de Gestão e Secretariado (GeSec), São José dos Pinhais, v. 15, n. 3, p. 1-25, e3615, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i3.3615.

MELO, Ana Danielle de Queiroz; SALDANHA, Sabrina Maria Cordeiro. A retenção dos alunos da Licenciatura em Química do IFCE, campus Quixadá: uma análise. **Educação, Escola & Sociedade**, Montes Claros, v. 13, n. 15, p. 1-16, 2020.

MELO, G. F.; NAVES, M. L. P. Retenção e evasão: desafios para a gestão da educação superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 20., 2023, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2023.

MESQUITA, Marcos Paulo de. **Clusterização de dados educacionais para a análise de perfis de retenção na UNEMAT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

MICHELETTI, E. L.; SOFIATO, C. G. O curso de pedagogia: permanências e novas tensões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1421-1443, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.055.ao04>. Acesso em: 25 jun. 2024.

MILAN, Gabriel Sperandio et al. Qualidade, comprometimento e confiança na retenção de alunos no ensino superior. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 274-297, jan. 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. Porto Alegre: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Welton Pinto de. **Evasão e retenção no ensino superior: o caso do curso de Ciências Contábeis do campus sede da UFJF**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLA, Rita de Cássia Finamor. **Evasão e retenção de acadêmicos na graduação em ensino superior presencial: o caso da URI campus Santiago**. 2017. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

NIEROTKA, Rosileia Lucia. Trajetórias de estudantes na Universidade Federal da Fronteira Sul: desigualdades de acesso e conclusão. **Educação**, Santa Maria, v. 49, e70956, 2024.

NOGUEIRA, Daniela Corrêa. Fatores determinantes da retenção de alunos no ensino superior privado: uma análise da relação entre qualidade, confiança, comprometimento e a moderação da marca. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 19458-19472, 2020.

NUNES, C. M. F. et al. O curso de pedagogia em foco: a inserção dos egressos da Universidade Federal de Ouro Preto no campo profissional. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3,

n. 5, p. 277-302, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181x.formov2021.v3i1n5.277-302>. Acesso em: 25 jun. 2024.

OKOLI, C.; DUARTE, D. W. A.; MATTAR, R. T. e I. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>. Acesso em: 25 jun. 2024.

OLIVEIRA, A. A. de et al. Os institutos federais no processo de expansão do ensino superior no Brasil. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 14, n. 33, p. 75-96, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/rcd.v14i33.9554>. Acesso em: 25 jun. 2024.

OLIVEIRA, João Carlos Fernandes de. **Professor, me dê um ponto!?: uma análise da retenção e evasão como consequência das estratégias usadas pelas instituições de ensino superior na melhoria do desempenho discente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

OLIVEIRA, Urrumara Pires de. O reflexo da retenção de aluno do curso de ciências contábeis no orçamento da Fundação Universidade Federal de Rondônia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 4, p. 3077-3099, abr. 2019.

PEGORIN, L. C.; SILVA, J. L. de. Violência nas relações de intimidade entre adolescentes: revisão sistemática de intervenções realizadas na escola. **Vínculo Revista do Nesme**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 20-35, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.32467/issn.1982-1492v19n2a3>. Acesso em: 25 jun. 2024.

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

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

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e26090, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469838956>. Acesso em: 25 jun. 2024.

PIRES, Ana Luísa de Oliveira. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: uma problemática educativa. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 2, p. 5-20, jan./abr. 2007.

RICHARDSON, M.; ABRAHAM, C.; BOND, R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 138, n. 2, p. 353-387, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0026838>. Acesso em: 25 jun. 2024.

RIMFELD, K. et al. True grit and genetics: predicting academic achievement from personality. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 111, n. 5, p. 780-789, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/pspp0000089>. Acesso em: 25 jun. 2024.

RISTOFF, D. I. Evasão: exclusão ou mobilidade. In: RISTOFF, D. I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.

RODRIGUES, Laís Bássame et al. Evasão e retenção no Ensino Superior: abordagem baseada em taxas quantitativas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 36, p. 4-21, 2021.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa [Editorial]. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, abr./jun. 2007.

ROVAL, Alfred P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. **The Internet and Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2003.

SACCARO, Alice; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 337-373, 2019.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALAS, S. et al. Permanencia De La Población Estudiantil En La Universidad a Partir De Un Estudio Longitudinal De Cohortes En Cuatro Carreras. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, v. 32, n. 2, p. 252-280. Disponível em: <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.252>.

SANTOS, Alan Santos da. **Políticas públicas de educação: jubramento ou exclusão?** Estudo sobre evasão e retenção realizado na Universidade Federal do Amapá. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SANTOS, Daniel Dias dos. **Análise da evasão e retenção no curso de engenharia civil da Universidade Federal da Paraíba**. 2022. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SANTOS, Juliana Ferreira dos. **Um modelo para análise da evasão e retenção no ensino superior utilizando cadeias de Markov absorventes e análise de sobrevivência**. 2022. Dissertação (Mestrado em Biometria e Estatística Aplicada) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

SANTOS, Pricila Kohls dos. **Permanência na graduação a distância na perspectiva dos estudantes: um estudo a partir da experiência do projeto Alfa Guia**. Academia.edu 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Vanessa Matos dos. Estilos de aprendizagem no Ensino Superior: enfrentando a evasão e a retenção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 578-595, maio/ago. 2018.

SANTOS JUNIOR, José da Silva. **Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados**.

2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. Balanço dos dez anos da política federal de cotas na educação superior (lei nº 12.711/2012). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 6, 2022.

SILVA, A. M. **Planos de reestruturação e expansão das universidades federais**: o reuni em Mato Grosso do Sul. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, Argemiro Severiano da. **Retenção ou evasão**: a grande questão social das instituições de ensino superior. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SILVA, Fernando Alves da et al. O PET/química no enfrentamento a retenção e evasão na fase inicial do ensino superior do curso de licenciatura em química da UFCG. **Caderno Pedagógico**, v. 20, n. 8, p. 3233-3256, 2023.

SILVA, Gideon Soares da. **Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão**: o caso do curso de engenharia de alimentos da UFPB. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, J. S da; Alves, M. B.; CARVALHO, G. B; TAVARES, R.; ARRUDA, A. A de; COSTA, C. D. M da. A maternidade na trajetória universitária: desafios percorridos pelas discentes da Universidade Federal do Maranhão - UFMA campus VII Codó. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, 6 (7), 2020.

SILVA, Magno Vilácio Pereira da. Retenção discente e suas causas multifatoriais: um estudo de caso no curso BC&T no norte de Minas Gerais. **Educação**, Santa Maria, v. 48, e64797, 2023.

SLHESSARENKO, Michelli. **Fatores de atração e retenção de alunos em uma Instituição de Ensino Superior privada**. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração) – Instituição de Ensino Superior da Rede Privada, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, M. G. de A. **O Acesso, a Permanência e as Perspectivas dos Indígenas da Etnia Paiter Suruí na Educação Superior na Cidade de Cacoal, Estado de Rondônia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2019.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, n. 1, p. 64-85, 1970.

TEIXEIRA, Camila O. et al. A descoberta das causas da retenção acadêmica utilizando mineração de dados: uma revisão sistemática da literatura. **RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 194-203, 2019.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TINTO, Vincent. From theory to action: exploring the institutional conditions for student retention. In: SMART, J. C. (Ed.). **Higher Education: Handbook of Theory and Research**. Chicago: The University of Chicago, 1987. p. 51-89.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, Vincent. Through the eyes of students. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 19, n. 3, p. 254-269, 2017. DOI: 10.1177/1521025115621917. Nota importante: o artigo foi publicado online em 2015

TINTO, Vincent. Reflections: Rethinking Engagement and Student Persistence. **Student Success Journal**, v. 14, n. 1, p. 1-8, 2023.

TINTO, Vincent. Student Persistence Through a Different Lens. **Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice**, v. 26, n. 4, p. 959-969, 2024.

TINTO, Vincent. Universities as learning organizations. **About Campus**, v. 1, n. 6, p. 2-4, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/108648229700100602>. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (Diurno). Brasília: Faculdade de Educação – FE/UnB, 2018. Unb Versão final datada de 5 de julho de 2018. Disponível em: https://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf

VANUCHI, Maria Carolina Silva et al. Evasão e retenção no ensino superior do Instituto Federal Catarinense-Campus Luzerna. In: MOSTRA NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA INTERDISCIPLINAR (MICTI), 12., 2019. **Anais...** Brusque: IFC, 2019.

VANZ, Samile Andréa de Souza et al. Evasão e retenção no curso de Biblioteconomia da UFRGS. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 741-764, nov. 2016.

VASCONCELOS, A. L. F. S.; SILVA, M. N. Uma investigação sobre os fatores contribuintes na retenção dos alunos no curso de ciências contábeis em uma IFES. **Registro Contábil**, Maceió, v. 2, n. 3, 2011.

VIEIRA, E. T. **Índices de Retenção na Universidade de Brasília: abordagem do ponto de vista do financiamento**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VIEIRA, K. A. L. Análise de conteúdo: hermenêutica na educação. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, p. 85-104, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/p.2318-7344.2018v6n13p85-104>. Acesso em: 25 jun. 2024.

YEPES, F. L. et al. Factores causales de la deserción estudiantil en el pregrado de la Facultad de Odontología de la Universidad de Antioquia de 1997 a 2004. **Revista Facultad de Odontología Universidad de Antioquia**, Medellín, v. 19, n. 1, p. 35-48, 2007.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YU, F. A study on academic influence of the Chinese translation version of On the Philosophy of Higher Education by John S. Brubacher. **International Journal of Education, Culture and Society**, v. 3, n. 3, p. 53, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11648/j.ijecs.20180303.13>. Acesso em: 25 jun. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista com as Coordenadoras



ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS

Retenção no Curso de Pedagogia



1. Como a coordenação avalia a retenção no curso ao longo dos últimos anos? Há algum padrão recorrente?
2. Quais são, na sua visão, os principais fatores que contribuem para a retenção ou a permanência prolongada dos alunos no fluxo do curso?
3. Existem disciplinas que apresentam taxa mais elevada de reprovação? Se sim, a que você atribui isso?
4. Existem disciplinas que apresentam taxa mais elevada de trancamento? Se sim, a que você atribui isso?
5. Você consegue identificar alguma etapa do currículo em que é maior a taxa de retenção dos estudantes?
6. Como você avalia os mecanismos de apoio acadêmico oferecidos pela universidade para auxiliar os alunos que enfrentam dificuldades?
7. Que tipos de apoio a universidade garante à coordenação (orientações, acesso a dados, discussões a respeito do assunto)?
8. Quais as ações institucionais para fortalecer a permanência dos estudantes com a universidade e o curso?
9. Quais as estratégias adotadas pela coordenação para reduzir a retenção no curso?
10. Quais estratégias você acredita que poderiam ser implementadas para apoiar melhor os alunos em risco de retenção?

Fonte: Elaboração do Autor

APÊNDICE B - Roteiro do Grupo Focal



ROTEIRO DO GRUPO FOCAL Retenção no Curso de Pedagogia



Boas-vindas e Introdução

Apresentação do moderador.

Explicação do objetivo do grupo focal: compreender melhor os desafios e as experiências que influenciam a retenção.

Reforçar a confidencialidade.

Informar que não há respostas certas ou erradas e incentivar a participação de todos.

Roteiro de Perguntas:

1. Como é a rotina de estudo de vocês?
2. Vocês sentem que a universidade oferece suporte suficiente para superar as dificuldades que enfrentam no curso?
3. Como vocês avaliam a oferta de disciplinas no curso? Alguma dificuldade com horários, vagas ou pré-requisitos impactou o progresso?
4. Como vocês avaliam seu relacionamento com os colegas e professores do curso? Falem sobre o impacto desse relacionamento para a continuidade no curso.
5. Você considera seu desempenho no curso como satisfatório?
6. O que a universidade ou a coordenação do curso poderia fazer para ajudar alunos que estão retidos no fluxo?
7. O que motiva vocês a continuarem no curso, apesar das dificuldades?



ROTEIRO DO GRUPO FOCAL
Retenção no Curso de Pedagogia



Encerramento

Agradecer a participação de todos.

Reforçar a importância das contribuições para a pesquisa.

Informar sobre os próximos passos e como os resultados do estudo serão utilizados.

Fonte: Elaboração do Autor

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista



ROTEIRO DA ENTREVISTA Retenção no Curso de Pedagogia



Boas-vindas e Introdução

Apresentação do moderador.

Explicação do objetivo da entrevista: compreender melhor os desafios e as experiências individuais que influenciam a retenção.

Reforçar a confidencialidade.

Informar que não há respostas certas ou erradas.

Roteiro de Perguntas:

1. Onde você mora?

2. Qual o turno do seu curso? Quando você entrou?

3. Como é a sua rotina de estudo?

4. Quando você percebeu que estava retida(o) no curso? O que contribuiu para isso?

5. Você sente que a universidade oferece suporte suficiente para superar as dificuldades enfrentadas no curso?

6. Como você avalia a oferta de disciplinas no curso? Alguma dificuldade com horários, vagas ou pré-requisitos impactou o progresso?

7. Como você avalia seu relacionamento com os colegas e professores do curso? Fale sobre o impacto desse relacionamento para a continuidade no curso.



ROTEIRO DA ENTREVISTA
Retenção no Curso de Pedagogia



9. Você participou de iniciação científica ou outras atividades de pesquisa ao longo do curso?

10. Você enfrentou reprovações e/ou trancamentos?

11. Sua saúde mental foi impactada de alguma forma durante seu percurso na universidade? Como você lidou com isso?

12. Qual foi o momento mais difícil do curso?

13. O que você acredita que a universidade ou a coordenação do curso poderia fazer para ajudar alunos que estão retidos no fluxo?

14. Você gosta do seu curso? Você gosta da UnB?

15. O que motiva você a continuar no curso, apesar das dificuldades?

16. Você gostaria de acrescentar mais algum ponto?

Encerramento

Agradecer a participação.

Reforçar a importância das contribuições para a pesquisa.

Informar sobre os próximos passos e como os resultados do estudo serão utilizados.

Fonte: Elaboração do Autor

APÊNDICE D - Perguntas do Levantamento da Percepção dos Estudantes sobre o Tempo de Permanência no Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília

BLOCO 1 - PERFIL DO RESPONDENTE	
Perguntas	Opções de Resposta
1. Nome completo:	Resposta aberta
2. Matrícula (somente números):	Resposta aberta
3. E-mail:	Resposta aberta
4. Período de ingresso no curso:	• 2019.1 • 2019.2 • 2020.1 • 2020.2 • 2021.1 • 2021.2 • 2022.1 • 2022.2 • 2023.1 • 2023.2
5. Turno do curso de Pedagogia:	• Diurno • Noturno
6. Como você identifica seu sexo?	• Feminino • Masculino • Prefiro não responder
7. Data de nascimento:	Resposta aberta
8. Raça/cor	• Branca • Preta • Parda • Amarela • Indígena
9. No momento você está trabalhando ou realizando estágio remunerado?	• Trabalho ou faço estágio remunerado • Não trabalho nem faço estágio no momento, mas já trabalhei ou estagiei • Nunca trabalhei ou realizei estágio remunerado
10. Se trabalha ou estagia, quantas horas por semana você dedica a essa atividade?	• Não trabalho • Menos de 10 horas • Entre 10 e 20 horas • Entre 20 e 30 horas • Entre 30 e 40 horas • Mais de 40 horas

BLOCO 2 - INGRESSO NO CURSO	
Perguntas	Opções de Resposta

11. Quais os principais fatores que motivaram você a escolher o curso de Pedagogia?	• Identificação com o curso • Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho • Possibilidades salariais • Baixa concorrência pelas vagas no sistema de ingresso • Possibilidade de realização pessoal • Porque proporciona um emprego seguro • Por exclusão, uma vez que os outros cursos não me agradavam • Por exclusão, uma vez que o curso de preferência não era oferecido • Por indicação de teste vocacional • Tradição familiar • Desejo da família • Influência de amigos ou terceiros • Complementação de formação profissional que já exerce na mesma área • O curso que gostaria de fazer é muito concorrido e minha preparação seria insuficiente para obter aprovação • Já tentei ingressar em outro(s) curso(s) sem sucesso • Já cursei outro(s) curso(s) sem chegar a concluí-lo(s) • Já conclui outro(s) curso(s) de graduação • Outra (inserir resposta)
12. Em quanto tempo você acredita que irá concluir o curso de Pedagogia?	• 4 anos • 4 anos e meio • 5 anos • 5 anos e meio • 6 anos • 6 anos e meio • 7 anos • Mais de 7 anos • Não tenho previsão para formatura
13. Ao ingressar o curso, você recebeu orientações sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia?	• Sim • Não
14. Ao ingressar o curso, você se sentiu acolhida(o) pela instituição?	• Sim • Não

BLOCO 3 - PERMANÊNCIA NO CURSO

Perguntas	Opções de Resposta
15. Você já foi contemplado por algum programa assistencial da universidade? Indique qual/quais.	• Auxílio socioeconômico • Alimentação estudantil gratuita no restaurante universitário • Moradia estudantil de graduação • Vale-livro • Acesso à língua estrangeira • Auxílio Creche • Bolsa MEC • Nenhum
16. Você participou de algum programa acadêmico no curso de Pedagogia? Indique qual/quais. (acrescentar com ou sem bolsa)	• Monitoria não remunerada • Monitoria com bolsa • Projeto de pesquisa • PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) • PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)

	• Estágio Docente não remunerado • Estágio Docente com bolsa • Não participei de programa acadêmico			
17. Como você se percebe no fluxo do curso de Pedagogia?	• Estou dentro do tempo previsto para a formação • Estou adiantada(o) no fluxo curricular • Estou atrasada(o) no fluxo curricular • Não estou acompanhando o meu progresso no fluxo • Não sei dizer			
18. Qual etapa você acredita ser a mais difícil do curso?	• Disciplinas obrigatórias • Disciplinas optativas • Trabalho Final de Curso • Estágios obrigatórios • Outro (Qual?)			
19. Quantas horas por semana você dedica aos estudos além das aulas?	• Menos de 1 hora • De 1 a 3 horas • De 4 a 6 horas • De 7 a 9 horas • Acima de 9 horas			
20. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia?	• Não, nunca li • Sim, conheço e já li • Sim, conheço, mas nunca li			
21. Você conhece a matriz curricular do curso de Pedagogia?	• Sim • Não			
22. Julgue as seguintes afirmativas acerca do seu desenvolvimento no curso de Pedagogia:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Estou satisfeita(o) com meu progresso acadêmico até o momento.				
A estrutura curricular do curso contribui para meu progresso acadêmico.				
A oferta das disciplinas facilita o meu progresso no fluxo curricular.				
A falta de vagas em disciplinas obrigatórias impacta negativamente meu progresso no curso.				
A falta de vagas em disciplinas optativas impacta negativamente meu progresso no curso.				
23. Você se sente satisfeita(o) com o curso de Pedagogia?	• Sim • Não			
24. Você já vivenciou situações de reprovação em disciplinas no curso?	• Nenhuma • De 1 a 2 • De 3 a 4 • De 5 a 6 • De 7 a 8			

	• Acima de 8
25. Em algum momento, você já pensou em desistir do curso?	• Nunca • Frequentemente • Sempre
26. Se pensou em desistir, aponte o(s) motivo(s)	• Problemas didáticos/pedagógicos/metodológicos • Matriz curricular do curso • Alto nível de exigência do curso • Problemas de relacionamento com colegas e/ou professores • Desinteresse/desmotivação • Problemas de saúde física ou mental • Falta de identificação com a área • Dificuldades em conciliar trabalho e estudo • Dificuldade em conciliar responsabilidades familiares e estudo • Problemas financeiros • Outro (Qual?)