



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
ESCOLA DE MINAS
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO



SIMONE CORRÊA SALLES

**RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA E EVASÃO NO ENSINO
SUPERIOR: ANÁLISE SOBRE A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

OURO PRETO - MG

2026

Simone Corrêa Salles

**RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA E EVASÃO NO ENSINO
SUPERIOR: ANÁLISE SOBRE A PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de Engenheiro de Produção.

Orientador: Profa. Dra. Maurinice Daniela Rodrigues

OURO PRETO – MG

2026



FOLHA DE APROVAÇÃO

Simone Corrêa Salles

Responsabilidade social universitária e evasão no ensino superior: análise sobre a percepção de estudantes de uma universidade pública

Monografia apresentada ao Curso de Engenharia de Produção da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de bacharela em Engenharia de Produção

Aprovada em 28 de julho de 2026.

Membros da banca

Profa. Dra. Maurinice Daniela Rodrigues - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof. Dr. Raoni de Oliveira Inácio - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Profa. Dra. Vanessa Criscuolo Parreiras de Oliveira - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Profa. Dra. Maurinice Daniela Rodrigues, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 06/08/2026



Documento assinado eletronicamente por **Maurinice Daniela Rodrigues, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/08/2026, às 09:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1153844** e o código CRC **E71C7904**.

A permanência estudantil não é apenas responsabilidade do estudante, ela também é resultado das escolhas institucionais que a universidade faz todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, mesmo quando o pensamento tenta me guiar para o caminho contrário, Ele sempre está por perto para me trazer a direção.

À minha família, pelo apoio incondicional, compreensão diante das ausências, felicidade nos momentos de presença e pelo incentivo que não me deixou desistir.

Aos meus amigos, que às vezes nem desconfiam da importância que tiveram durante todos esses anos. Sem vocês, essa caminhada talvez nem tivesse começado.

À minha orientadora, Profa. Maurinice pelo acompanhamento, pelas contribuições acadêmicas e pelo incentivo durante o desenvolvimento deste trabalho.

À UFOP, por proporcionar, pela segunda vez, uma formação pública e de qualidade e por todas as experiências que me tornaram quem eu sou hoje.

À Escola de Minas e ao departamento de engenharia de produção, em especial à Profa. Tays, Profa. Bruna, Profa. Irce, Prof. Magno e Prof. Aloísio, certamente vocês fizeram a diferença em minha trajetória acadêmica, não só pela contribuição profissional, mas também por entenderem que, antes de sermos alunos, somos seres humanos.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições.

Aos membros da banca, pela disponibilidade em avaliar este trabalho e por compartilharem seus conhecimentos e orientações.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa e para a conclusão desta importante etapa da minha vida. Encerro este ciclo mais forte e mais corajosa do que quando o iniciei, e isso devo a todos que caminharam ao meu lado.

RESUMO

A Responsabilidade Social Universitária (RSU) tem sido compreendida como um compromisso das instituições de ensino superior com o bem-estar de suas partes interessadas. Este estudo possui o objetivo de compreender como aspectos de RSU percebidos por estudantes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) podem contribuir para o fortalecimento do seu vínculo com a instituição e para sua permanência no ensino superior. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, em que os dados foram levantados em grupos focais desenvolvidos com estudantes regularmente matriculados nesta universidade. O conteúdo dos dados foi analisado considerando Bardin (2011) e com apoio do *software QualCoder* para categorização e codificação dos dados. Os resultados evidenciaram seis categorias analíticas relacionadas às práticas de RSU: compromisso institucional, relacionamento com a sociedade, atuação interna da universidade, bem-estar dos estudantes, serviços educacionais de qualidade e responsabilidade social do estudante. Observou-se uma predominância de ocorrências voltadas para as categorias “Compromisso Institucional” e “Bem-estar dos estudantes”, sinalizando que este é o ponto de maior convergência entre os dados analisados. Por outro lado, aspectos relacionados a “Relacionamento com a Sociedade” e “Responsabilidade Social do Estudante”, embora menos frequentes, revelam nuances importantes para a compreensão do fenômeno.

Palavras-chave: Responsabilidade Social Universitária; permanência estudantil; evasão no ensino superior

ABSTRACT

University Social Responsibility (USR) has been defined as a commitment by higher education institutions to the well-being of their stakeholders. This study aims to understand how aspects of USR perceived by students at the Federal University of Ouro Preto (UFOP) can contribute to strengthening their bond with the institution and their retention in higher education. The research employs a qualitative approach, with data collected through focus groups involving students currently enrolled at the university. The data content was analyzed based on Bardin (2011), utilizing QualCoder software for data categorization and consolidation. The results revealed six analytical categories related to USR practices: institutional commitment, relationship with society, internal university operations, student well-being, quality educational services, and student social responsibility. A predominance of external occurrences was observed for the categories "Institutional Commitment" and "Student Well-being," indicating that this is the point of greatest convergence within the data. Conversely, aspects related to "Relationship with Society" and "Student Social Responsibility," while less frequent, reveal important nuances for understanding the phenomenon.

Keywords: University Social Responsibility; student retention; higher education dropout

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sociodemográficos dos participantes	19
Quadro 2 - Exemplo de codificação realizada no QualCoder	20
Tabela 1 - Categorias e codificações	21

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1	RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA.....	11
2.1.1	RSU: uma visão sobre ações afirmativas.....	13
2.2	EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	15
3	METODOLOGIA.....	17
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	20
4.1	CATEGORIAS IDENTIFICADAS	21
4.1.1	Compromisso institucional	22
4.1.2	RELACIONAMENTO COM A SOCIEDADE	23
4.1.3	ATUAÇÃO INTERNA DA UNIVERSIDADE	23
4.1.4	Bem-estar dos estudantes	24
4.1.5	Serviços educacionais de qualidade	26
4.1.6	responsabilidade social do estudante	26
4.2	RSU E EVASÃO.....	27
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
	REFERÊNCIAS	31
	APÊNDICE A - Categorias identificadas.....	35

1 INTRODUÇÃO

A Responsabilidade Social Universitária (RSU) é um princípio orientador capaz de redefinir o papel das Instituições de Ensino Superior (IES), dado que essas organizações são cada vez mais chamadas a responder aos desafios sociais, ambientais e econômicos contemporâneos. A RSU representa o compromisso da universidade em reconhecer os interesses da sociedade e atuar para melhorar o bem-estar de seus membros por meio da oferta de serviços educacionais de qualidade (Latif, 2018). Essa concepção posiciona a RSU como um importante paradigma de gestão universitária, ampliando a compreensão do papel das IES para além da formação acadêmica e da produção científica.

A RSU ganhou destaque nas universidades latino-americanas ao incorporar preocupações com desenvolvimento social, sustentabilidade e redução das desigualdades (Vallaey, 2017). Estas organizações passam a ser reconhecidas como agentes estratégicos de transformação social, econômica e ambiental, exercendo influência por meio de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional. A RSU configura-se como uma abordagem que orienta essas práticas às demandas da sociedade, fortalecendo o compromisso das instituições com a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável (Vallaey, 2009, 2017).

A formação cidadã preconizada pela RSU destaca o papel das IES na formação de profissionais comprometidos com questões éticas, sociais e ambientais, reforçando a necessidade de sua transversalidade nas atividades acadêmicas e administrativas (Vallaey, 2017). Nessa perspectiva, a universidade deixa de ser compreendida apenas como espaço de produção de conhecimento e passa a ser reconhecida como uma instituição capaz de gerar impactos sociais por meio da formação de profissionais conscientes e do desenvolvimento de ações voltadas às demandas da comunidade. Os debates contemporâneos concentram-se, principalmente, na incorporação da responsabilidade social às diferentes dimensões institucionais, nos efeitos dessas práticas sobre a formação discente e nos desafios relacionados à avaliação de seus impactos para os estudantes e para a sociedade (Latif, 2018; Lavor *et al.*, 2021).

Paralelamente, a evasão estudantil permanece como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior. A permanência estudantil está associada a elementos como integração acadêmica e social, apoio institucional, relacionamento professor-aluno, redes de apoio e sentimento de pertencimento, fatores que contribuem para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a instituição e para a redução das intenções de abandono (Felisbino; Santos; Lima, 2022). Além disso, a evasão vem sendo compreendida cada

vez mais como um problema institucional, cuja mitigação depende da capacidade das universidades de desenvolver estratégias de acolhimento, acompanhamento e suporte aos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica (Dainese; Garbin, 2024).

A ampliação do acesso ao ensino superior, impulsionada pela expansão das vagas e pela implementação de políticas de inclusão e ações afirmativas, intensificou a necessidade de monitorar não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes (Zeidan *et al.*, 2023; Oliveira, 2024). Portanto, ganha relevância a discussão sobre a responsabilidade das instituições em assegurar condições adequadas de acolhimento, integração e desenvolvimento acadêmico de qualidade para públicos cada vez mais diversos. Conforme argumentam Nunes, Pereira e Pinho (2017), a democratização do ensino superior não se restringe ao acesso, mas envolve também a criação de condições efetivas para que os estudantes permaneçam e concluam sua formação.

Dessa forma, este estudo busca compreender como aspectos de RSU percebidos por estudantes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) podem contribuir para o fortalecimento do seu vínculo com a instituição e para sua permanência no ensino superior. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento de levantamento de dados grupos focais e análise de conteúdo (Bardin, 2011).

O estudo contribui para a compreensão de aspectos de RSU e da evasão no ensino superior. Sob a perspectiva prática, os resultados desta pesquisa poderão fornecer dados para gestores universitários e formuladores de políticas públicas destinadas ao acolhimento, à inclusão e à permanência estudantil. Além disso, considerando que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) reconhece a responsabilidade social como uma dimensão da qualidade institucional (Brasil, 2004; Nunes; Pereira; Pinho, 2017), compreender a relação entre RSU e permanência estudantil pode contribuir para o debate sobre a qualidade no ensino superior.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA

O conceito de RSU tem uma configuração moderna e sua nomenclatura é oriunda do ambiente empresarial, em meados do século XX (Edit; Calgaro, 2021). Com diversas aplicações e interpretações, pode-se perceber afinidade em relação aos setores da filantropia, assistencialismo e *marketing* social. A partir do início do século XXI, atinge organizações públicas, como as Instituições de Ensino Superior (IES), e Organizações Não-Governamentais (ONGs) (Edit; Calgaro, 2021). Para Vallaeys (2017), a universidade não deveria ser confundida com uma empresa, e a RSU não deveria aplicar modelos empresariais, dado o compromisso distinto das IES com a redução das desigualdades, mitigação da miséria e sustentabilidade.

Vallaeys (2009, 2017) oferece uma contribuição significativa para o entendimento do conceito de RSU. Segundo Vallaeys (2009), o termo surgiu na América Latina no início dos anos 2000, com a rede chilena de universidades *Universidad Construye País*, alicerçada pela Iniciativa Interamericana de Ética, Capital Social e Desenvolvimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As ações dessa rede de universidades contribuíram para a disseminação de métodos práticos sobre o tema, tendo o ápice dessa fase consolidado em 2009 com a publicação do Manual de Primeiros Passos em Responsabilidade Social Universitária (Vallaeys *et al.*, 2009).

O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) disponibilizou gratuitamente esse manual, o que contribui para a disseminação e a implementação de práticas de RSU, bem como para a medição e o gerenciamento de seu desempenho institucional. A proposta apresenta uma abordagem crítica em relação ao conhecimento produzido e ensinado nas universidades e organiza a RSU em quatro eixos fundamentais: gestão, ensino, pesquisa e extensão, que devem ser articulados de forma integrada.

A União de RSU da América Latina e Caribe (URSULA) foi criada em 2016, buscando promover impactos sociais, comunitários e ambientais na América Latina a partir da aplicação de ferramentas de RSU em IESs. (Borelli; Cardoso, 2025). Em 2009, Vallaeys cria o Manual de RSU - O Modelo URSULA, material essencial para acompanhar o que tem sido feito pelas IES a respeito da RSU e fornecer mecanismos e ferramentas para a sua aplicação. Vallaeys (2009) define a RSU como uma política de gestão integral dos impactos socioambientais da universidade em todas as suas funções — do ensino à pesquisa e à administração interna. Essa abordagem vai além de ter um programa de voluntariado isolado, exigindo uma gestão transversal de toda a instituição.

Considerando a perspectiva sobre responsabilidade social nas organizações empresariais, Carroll (1991), hierarquicamente, a estabelece em quatro níveis: econômico (lucro), legal, ético e filantrópico. Latif (2018) propõe modificações nessa estrutura para contemplar a dinâmica das organizações universitárias, como, por exemplo, a substituição da base econômica pela eficiência de gestão e pelo impacto social.

Lavor (2021) destaca também a relação e a responsabilidade da universidade com a sociedade e da sociedade com a universidade. Nessa perspectiva, a RSU tem papel fundamental na construção sócio-educacional, impactando a sociedade a nível regional e nacionalmente, trazendo debates e discussões a respeito das ações a serem desenvolvidas pelas instituições para que a sociedade consiga entender, ressignificar e integrar, de forma coerente e participativa, as atividades desenvolvidas pela universidade.

As dimensões essenciais para a responsabilidade social de uma IES foram identificadas da seguinte forma: (i) responsabilidades operacionais; (ii) responsabilidades de pesquisa/desenvolvimento; (iii) responsabilidades das partes interessadas internas; (iv) responsabilidades legais; (v) responsabilidades éticas; (vi) responsabilidades filantrópicas; e o (vii) envolvimento comunitário, que abrange a participação ativa da universidade em projetos de extensão e na resolução de problemas locais (Latif, 2018).

O autor define o primeiro patamar como o nível de sobrevivência, que inclui as quatro primeiras dimensões e é o mínimo necessário para a credibilidade institucional. É possível notar que, nesse nível, a responsabilidade operacional substitui a responsabilidade econômica das empresas, sendo a eficiência da gestão a base fundamental da sobrevivência de uma IES. Acima, encontra-se o nível intermediário, em que é possível identificar a responsabilidade ética, importante para a construção da confiança. Por fim, o nível voluntário é o mais elevado, englobando as responsabilidades filantrópicas e o envolvimento comunitário, que são ações proativas que demonstram o compromisso máximo da universidade com o bem-estar social. O modelo proposto é um instrumento para a mensuração da RSU, com o qual gestores universitários podem avaliar de forma objetiva seus programas de RSU, identificando carências e potencialidades para o estabelecimento de seu planejamento estratégico.

Assim como Latif (2018), Vallaey (2017) busca diferenciar a RSU da RSE e entendem a RSU como uma responsabilidade que vai além do cumprimento legal. Ambos reconhecem que as universidades têm um papel social único. Vallaey (2017) afirma que a RSU é fundamentalmente a gestão dos quatro impactos que a universidade produz: os organizacionais (referindo-se à gestão), os educativos (referente aos egressos), os cognitivos (o conhecimento) e os de participação social (interação social).

2.1.1 RSU: UMA VISÃO SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS

Na perspectiva do contexto brasileiro, conforme exposto no Instrumento de Avaliação Institucional Externa das instituições de ensino superior, instituído pela Lei nº 10.861, de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), reforça-se que a RSU não deve ser compreendida como um conjunto de ações isoladas de extensão, mas sim como uma dimensão sistêmica e indissociável das atividades acadêmicas. Além disso, o tratamento assistencialista dado à extensão deve ser afastado e a universidade deve superar o enfoque da projeção social como apêndice de sua função central (Nunes, Pereira e Pinho, 2017).

A RSU rompe com a concepção tradicional da comunidade como destinatária passiva de conhecimento e, em consonância com a Pedagogia Crítica freireana (Freire, 1969), supera o modelo unilateral de extensão. Propõe uma relação dialógica e horizontal entre universidade e sociedade, na qual ambos atuam como coprodutores de saberes socialmente relevantes e emancipatórios.

Lavor *et al.* (2021) fazem um levantamento sobre RSU no Brasil. Os autores identificam quatro eixos relevantes sobre a literatura de RSU no Brasil: 1) o conceito de RSU está associado ao sistema de gestão e governança corporativa, destacando o modelo de stakeholders de decisão compartilhada, bem como é fragmentado e polissêmico; 2) o tema RSU é amplamente disseminado nas universidades através das políticas de extensão e relacionamento; 3) a noção de RSU está ligada a questões socioeconômicas, em que os processos mercadológicos e de gestão têm retido interesses neoliberais; e por fim, 4) a RSU se destaca devido às suas políticas de ações afirmativas e inclusão da sociedade.

Sobre políticas de ações afirmativas e inclusão da sociedade, em 2003 a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) de forma pioneira adota um sistema de cotas, inicialmente combinando critérios sociais e raciais, por lei estadual. Em 2004, a Universidade de Brasília foi a primeira universidade federal a adotar cotas explicitamente raciais, reservando vagas para estudantes negros. Desde então, várias universidades estaduais e federais passaram a criar seus próprios modelos de ações afirmativas, com critérios variados (escola pública, renda, raça, deficiência). Essas ações das universidades operacionalizam a RSU, consolidando-se como uma função social de reparação das injustiças sociais e desigualdades no acesso à formação universitária (Lavor, 2021).

As ações afirmativas nas universidades brasileiras apresentam características próprias que as distinguem dos modelos adotados em outros países, tanto nos critérios de seleção quanto em seus fundamentos jurídicos e sociais. A política estabelece, como eixo central, a reserva de,

no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, como pode ser visto no artigo 1º da lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, comumente conhecida como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012). Dentro desse grupo, há ainda um recorte por renda, priorizando estudantes de baixa renda, e um recorte racial, que independe da renda, com a distribuição das vagas entre pretos, pardos, indígenas e, posteriormente, pessoas com deficiência, de forma proporcional à composição demográfica de cada estado de acordo com o último censo realizado (Heringer, 2024). Trata-se de uma política de aplicação obrigatória em todas as universidades e institutos federais a partir de 2012, prevista como temporária e sujeita a avaliações periódicas (Leite; Reis; Lima, 2024), o que reforça seu caráter de política pública passível de revisão (Zeidan *et al.*, 2023). Em síntese, o modelo brasileiro pode ser definido como híbrido, ao articular critérios sociais e raciais, e como altamente institucionalizado, por estar estruturado em uma lei nacional (Zeidan *et al.*, 2023).

Em comparação com outros países, observam-se diferenças relevantes. Segundo Oliveira (2024), nos Estados Unidos, onde as ações afirmativas surgiram ainda na década de 1960 no contexto da luta pelos direitos civis, o critério racial sempre teve maior centralidade como ferramenta de combate à segregação (Oliveira, 2024). Diferente do modelo brasileiro que articula raça, renda e trajetória escolar de forma híbrida através da Lei de Cotas (Heringer, 2024). Estudos indicam que essa centralidade racial é necessária porque critérios baseados em uma neutralidade racial mostram-se insuficientes para promover a diversidade étnica no ensino superior, uma realidade observada tanto na experiência brasileira quanto na internacional (Zeidan *et al.*, 2023).

Outras experiências globais reforçam essa diversidade de abordagens. Na África do Sul, o sistema busca remediar o legado do *apartheid* com metas raciais explícitas (Oliveira, 2024); na Universidade da Cidade do Cabo, por exemplo, a proporção de estudantes negros saltou de 13% em 1982 para 49% em 2004 devido a essas políticas (Junior *et al.*, 2016).

Em outra perspectiva, destaca-se o caso da Índia, uma vez que o sistema de cotas é reconhecido como um dos mais antigos do mundo, tendo raízes em práticas do período colonial e sendo formalmente garantido pela Constituição de 1950 (Gisselquist *et al.*, 2025; Oliveira, 2024). Fundamentada na proteção de castas e grupos historicamente marginalizados, a política indiana abrange um percentual elevado das vagas em universidades federais, nas quais esses grupos ocupam entre 22,5% e 49,5% dos postos (Junior *et al.*, 2016; Oliveira, 2024). Enquanto na Índia as garantias constitucionais conferem à reserva de vagas um caráter estrutural e de aplicação plena, no Brasil o sistema é juridicamente concebido como uma medida de natureza

transitória, conforme entendimento do Supremo Tribunal Federal (Oliveira, 2024; Zeidan *et al.*, 2023).

Para Silva (2017), ao colocar luz e ampliar o conceito de educação, há uma urgência nítida do que diz respeito ao pertencimento do afrodescendente e à correção da desigualdade de ingresso e manutenção nas universidades brasileiras, seja de forma mais abrangente através das ações afirmativas, ou de forma mais pontual por meio das cotas raciais.

2.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão ocupa lugar central na agenda do Ministério da Educação (MEC) em todos os níveis de ensino, o que se reflete em diferentes políticas públicas voltadas à expansão e à avaliação da educação superior. Programas como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2007), o SINAES (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (BRASIL, 2010) demonstram preocupação explícita com o tema. Nesse contexto, a evasão passa a ser um indicador estratégico: seus índices operam como parâmetro de interpretação do sucesso ou fracasso dessas políticas, exigindo acompanhamento sistemático e ações efetivas de redução (Coimbra; Barbosa e Silva; Costa, 2021).

No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), a evasão é usualmente entendida como a saída precoce do estudante antes da conclusão do curso, motivada por múltiplos fatores, tais como condições socioeconômicas, questões geográficas e dificuldades de identificação com o curso escolhido (Cabello e Chagas, 2021). Esse conceito exclui desligamentos decorrentes de falecimento ou outros eventos não intencionais, que não se configuram como decisão do indivíduo (INEP, 2017). A literatura aponta que, por se tratar de um fenômeno multifatorial, não basta monitorar apenas o fluxo de matrículas e desligamentos; é necessário compreender as causas e dinâmicas que produzem a evasão.

Entre os fatores associados, destaca-se a deficiência na formação básica, especialmente no ensino médio, que tende a se manifestar com maior intensidade nos dois primeiros anos de graduação, dificultando o acompanhamento dos conteúdos universitários (Peron; Bezerra; Pereira, 2019). Soma-se a isso a necessidade de conciliar trabalho e estudo, frequentemente apontada como um dos preditores mais fortes de evasão, por comprometer o tempo disponível para estudo e o rendimento acadêmico (Felisbino; Santos; Lima, 2022). Lobo (2012) enfatiza que a evasão raramente decorre de um único evento; costuma resultar do acúmulo de pequenas frustrações e dificuldades que, ao longo do tempo, enfraquecem o vínculo entre estudante e instituição.

Assim, a análise dos motivos que levam à evasão permite não apenas descrevê-la, mas orientar a formulação de ações preventivas aplicáveis a cenários futuros semelhantes (Lobo, 2012). Estudos recentes convergem na ideia de que o enfrentamento da evasão depende tanto de um diagnóstico consistente quanto da implementação de políticas institucionais estruturadas. No contexto brasileiro, Peron, Bezerra e Pereira (2019) argumentam que a evasão deve ser tratada como um problema institucional — e não exclusivamente acadêmico ou individual — articulando-se às políticas de gestão, aos mecanismos de apoio estudantil e à RSU.

Nessa perspectiva, as políticas de inclusão não podem se limitar ao acesso: precisam estar alinhadas a instrumentos de acolhimento, adaptação e permanência, de modo a ampliar o aproveitamento das oportunidades oferecidas pelas IES e qualificar a formação profissional dos estudantes. Para além do acesso à IES, a literatura aponta diversos fatores que podem reduzir a evasão e favorecer a manutenção do vínculo do estudante com a instituição, entre os quais: o relacionamento professor-aluno, as redes de pares e os serviços de apoio (Toyon, 2024); a presença de amigos e de uma unidade social na universidade (Morelli,; Chirumbolo; Baiocco, 2023); o suporte social percebido (Berríos-Riquelme *et al.*, 2025); o apoio institucional, a oferta de serviços e a boa integração (Bardach; Lüftenegger; Oczlon, 2020); além de fatores individuais, familiares, socioeconômicos e institucionais (Felisbino; Santos; Lima, 2022), bem como a integração acadêmica e social (Lobo, 2012).

A expansão do acesso ao ensino superior, impulsionada tanto pela ampliação da oferta de cursos quanto pela implementação de políticas afirmativas, intensificou a necessidade de monitorar, de forma mais sistemática, os resultados das IES em termos de permanência e qualidade. Assim, ganham relevância as avaliações institucionais, especialmente os processos de autoavaliação interna e externa (Nunes; Pereira; Pinho, 2017). O Sinaes, conforme previsto em sua regulamentação, assume papel central ao avaliar não apenas desempenho acadêmico e infraestrutura, mas também a responsabilidade social, incluindo dimensões como inclusão social, desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, preservação da memória e do patrimônio cultural e estímulo à produção artística.

A partir desse marco regulatório, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) devem explicitar, em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), uma política de responsabilidade social que contemple ações, programas e metas específicas, incluindo indicadores de evasão e retenção, fundamentados em seus relatórios de gestão. Dainese e Garbin (2024) destacam que a gestão universitária assume papel crucial na identificação das motivações que levam à evasão e na formulação de estratégias para seu enfrentamento. Esse

tipo de prática evidência como a evasão, quando compreendida como problema institucional, passa a integrar o ciclo de planejamento, monitoramento e avaliação da qualidade do ensino.

Nunes, Pereira e Pinho (2017) argumentam que, nesse contexto, a RSU funciona como um referencial para que as IFES devolvam à sociedade o investimento realizado, por meio da melhoria da qualidade da formação oferecida e da ampliação dos impactos sociais positivos. A redução da evasão, nesse sentido, não é apenas um indicador interno de eficiência, mas também uma expressão do compromisso social da universidade, pois está diretamente associada à democratização efetiva do acesso e à continuidade da trajetória acadêmica dos estudantes.

A inclusão do estudante no ensino superior, envolve também a reconfiguração das formas de organizar e disseminar o conhecimento, bem como a construção de ambientes de acolhimento efetivo e significativo (Silva, 2025). Currículos rígidos, matrizes descontextualizadas e métodos de avaliação considerados arcaicos podem atuar como mecanismos sutis de exclusão, favorecendo a desmotivação, o baixo engajamento e dificuldades de permanência (Silva, 2025). A curricularização da extensão surge, então, como um processo que ultrapassa uma mera reorganização técnico-administrativa dos currículos, assumindo papel estratégico na reafirmação da função social da universidade (Miguel, 2023). Ao incorporar a extensão como componente obrigatório da formação, fortalece-se o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, consolidando a extensão como espaço privilegiado de produção, socialização e ressignificação do conhecimento científico (Miguel, 2023). Essa articulação aproxima a universidade das demandas concretas da sociedade, ampliando o sentido da formação para o estudante e potencialmente fortalecendo seu vínculo com o curso e com a instituição.

Sob essa perspectiva, Silva, Xavier, Reis e Andrade (2024) destacam que a curricularização formaliza a extensão universitária como elemento obrigatório da formação em graduação, promovendo ações que beneficiam diretamente a comunidade e reforçam o compromisso social das IES. Ao criar oportunidades de aprendizagem significativa, contextualizada e socialmente referenciada, a extensão curricularizada pode contribuir para o aumento do engajamento estudantil, para a construção de pertencimento institucional e, consequentemente, para a redução dos riscos de evasão.

3 METODOLOGIA

Considerando o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa. Segundo Oliveira *et al.* (2024), este tipo de pesquisa tem como propósito compreender os indivíduos,

suas relações com o mundo e os diferentes aspectos da realidade. De natureza interpretativa, essa abordagem permite ao pesquisador interagir com os participantes, possibilitando uma compreensão mais aprofundada de sua cultura, de seu modo de vida, de suas atividades, de seu trabalho, de seus comportamentos e de seu cotidiano.

A escolha por uma abordagem qualitativa fundamentou-se na natureza do problema de pesquisa, que buscou compreender como aspectos de RSU percebidos por estudantes da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) podem contribuir para o fortalecimento do seu vínculo com a instituição e para sua permanência no ensino superior. Embora práticas institucionais de RSU possam ser identificadas por meio de documentos ou indicadores institucionais, o foco deste estudo consistiu em compreender como essas práticas são vivenciadas e interpretadas pelos estudantes. Considerando que esse fenômeno envolve experiências, percepções e significados atribuídos pelos próprios participantes, optou-se por procedimentos metodológicos que possibilitaram explorar essas dimensões em profundidade, em vez de mensurá-las por meio de indicadores quantitativos.

Para levantamento de dados, foram realizados grupos focais com estudantes regularmente matriculados da UFOP. Primeiramente selecionaram-se os participantes por meio da acessibilidade e proximidade, considerando que uma das pessoas envolvidas na pesquisa é também aluna da UFOP. Posteriormente, a amostragem foi feita através da técnica de bola de neve. Nessa técnica, solicita-se a cada pessoa participante da pesquisa que indique outros estudantes de seu conhecimento, os quais seriam possíveis participantes do próximo grupo foco e assim por diante, criando um efeito de bola de neve (Malhotra, 2004).

Foram realizados quatro grupos focais, sendo eles denominados: grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4, totalizando 19 participantes. No quadro 1 apresenta-se os dados sociodemográficos dos participantes. Esses grupos focais foram desenvolvidos entre janeiro e março de 2026 e utilizaram o espaço físico de salas de aula da UFOP (grupos 1, 2 e 3) ou o ambiente virtual do Google Meet (grupo 4). O quadro 1 apresenta os dados sociodemográficos dos participantes dos grupos focais.

Quadro 1- Dados sociodemográficos dos participantes

Grupo foco	Entrevistados	Naturalidade	Mora em república?	Idade	Período	Curso
GF1	C. H. F.	Ouro Preto/MG	Não	27 anos	1 período	Engenharia de Produção
	I. S. P.	Angola	Não	25 anos	8 período	Engenharia de Produção
	R. D. G. A.	Uberlândia/MG	Sim	22 anos	8 período	Engenharia de Produção
GF2	T. A. F. R.	Itaúna/MG	Sim	25 anos	8 período	Engenharia de Produção
	L. F. C. B.	Ouro Preto/MG	Sim	29 anos	10 período	Engenharia de Produção
	B. S. C. F.	Ouro Preto/MG	Não	23 anos	8 período	Engenharia de Produção
	I. C. S.	Vitória/ES	Sim	23 anos	1 período	Engenharia de Produção
GF3	J. P. B.	São Paulo/SP	Sim	23 anos	10 período	Engenharia de Produção
	C. V. C. C.	Belo Horizonte/MG	Não	34 anos	9 período	Engenharia de Produção
	V. A. R.	Resende Costa/MG	Não	23 anos	7 período	Engenharia de Produção
	A. J. N. M.	Jacarei/SP	Sim	22 anos	7 período	Engenharia Ambiental
	K. C. S. A.	Belo Horizonte/MG	Sim	23 anos	10 período	Pedagogia
	M. F. M. P.	Italva/RJ	Sim	22 anos	6 período	Direito
GF4	M. S. B.	Campestre/MG	Não	28 anos	2º ano	Mestrado - Pós - Letras
	M. R. C. C. A.	Pains/MG	Não	24 anos	7 período	Letras
	E. B. S.	Irecê/BA	Não	31 anos	8 período	Letras
	L. D.	Formiga/MG	Não	25 anos	9 período	Letras
	L. C. G.	Mariana/MG	Não	25 anos	7 período	Letras
	S. C. S.	Mariana/MG	Não	28 anos	3 período	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

O roteiro para desenvolvimento dos grupos focais contou com questionamentos que tinham a intenção de explorar as percepções dos estudantes em relação ao objetivo do trabalho. Algumas questões norteadoras foram: O que você entende por responsabilidade social universitária? Qual a sua importância? Como aluno, o que você faz para ser socialmente

responsável? Você já considerou desistir de seu curso ou da UFOP? Por qual razão? O que você entende por uma universidade de excelência?

Os dados foram gravados, transcritos e seus conteúdos analisados considerando Bardin (2011). A análise de conteúdo foi escolhida por possibilitar a organização, sistematização e interpretação das informações obtidas nos grupos focais, permitindo identificar núcleos de sentido presentes nos discursos dos participantes e agrupá-los em categorias analíticas. Para a análise de conteúdo, adotou-se o tema como unidade de registro, conforme proposto por Bardin (2011). Após a transcrição dos dados e a partir da leitura flutuante, os temas recorrentes foram isolados e receberam códigos por afinidade semântica, os quais, posteriormente, foram agrupados para dar origem às categorias finais da pesquisa. No Apêndice A, é possível observar os códigos e categorias identificados, bem como as suas definições conceituais baseando-se nas fontes mencionadas.

A etapa de categorização e organização dos dados contou também com o auxílio do software *QualCoder*, ferramenta de apoio à análise qualitativa de dados. O *software* foi utilizado para codificação dos trechos das entrevistas, organização dos códigos e agrupamento das evidências empíricas em categorias analíticas previamente definidas a partir da revisão da literatura. O quadro 2 exemplifica a codificação realizada.

Quadro 2- Exemplo de codificação realizada no QualCoder

Trecho da entrevista	Código
"(...) muita gente também acaba desistindo por isso, porque não tem infraestrutura e não tem oportunidade de, de ter ajuda (...)"	Assistência estudantil
"(...) óbvio que depende dos professores, mas tem professor que pesa a mão demais, pesa a mão demais e fica complicado, principalmente pra gente que trabalha e estuda, sabe? (...)"	Corpo docente
"(...) Mas eu acho, assim, bem acolhedor, mas acho que é muito mais também pelos funcionários do que pelo que a UFOP proporciona pra gente."	Suporte universitário

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 CATEGORIAS IDENTIFICADAS

Durante o processo de codificação, foram encontrados 22 códigos que identificam as percepções sobre RSU e evasão dos estudantes que participaram da pesquisa. Estes códigos foram agrupados em seis categorias analíticas, sendo elas: compromisso institucional, relacionamento com a sociedade, atuação da universidade, bem-estar dos estudantes, serviços educacionais de qualidade e responsabilidade social do estudante. A relação completa dos códigos e sua vinculação às respectivas categorias é apresentada na tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Categorias e codificações

Categoria analítica	Nº de códigos	Nº de ocorrências dos códigos em cada categoria	Códigos associados	Nº de ocorrências de cada código
Compromisso institucional	3	81	Reputação institucional	13
			Integração universidade-comunidade	19
			Comunicação institucional interna e externa	49
Relacionamento com a sociedade	3	55	Partes interessadas da universidade	24
			Relação aluno-sociedade	7
			Compromisso com a sociedade	24
Atuação interna da universidade	3	77	Pesquisa e extensão	35
			Assistência estudantil	12
			Suporte universitário	30
Bem-estar dos estudantes	7	81	Bem-estar do estudante	19
			Relação professor-aluno	5
			Relação aluno-aluno	4
			Problemas pessoais	14
			Permanência estudantil	13
			Repúblicas estudantis	10

			Identificação com o curso	16
			Ensino de qualidade	19
Serviços educacionais de qualidade	3	72	Estrutura física da universidade	28
			Corpo docente	25
			Desenvolvimento pessoal e profissional	23
Responsabilidade social do estudante	3	55	Bem-estar da sociedade	16
			Realização pessoal ao permanecer na UFOP	16

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A partir dos dados quantificados na tabela 3, observa-se uma predominância de ocorrências voltadas para as categorias “Compromisso Institucional” e “Bem-estar dos estudantes”, sinalizando que este é o ponto de maior convergência entre os dados analisados. Por outro lado, aspectos relacionados à “Relacionamento com a Sociedade” e “Responsabilidade Social do Estudante”, embora menos frequentes, revelam nuances importantes para a compreensão do fenômeno. Os subtópicos a seguir dedicam-se a aprofundar e discutir cada uma das categorias identificadas, articulando os fragmentos dos dados com a literatura correlata.

4.1.1 COMPROMISSO INSTITUCIONAL

O compromisso institucional tem forte influência na percepção do estudante sobre a instituição de ensino na qual ele está inserido, sendo esta elevada em caso de satisfação por parte do estudante (Costa e Gouveia, 2018). Os participantes demonstraram que o compromisso institucional ultrapassa a excelência acadêmica, envolvendo a comunicação institucional interna e externa e a reputação da IES. Os estudantes do grupo foco 2 (E-GF2) deixam isso claro nos relatos a seguir: (...), *é um feito muito grande se formar numa universidade federal, é muito grande isso.* (sic) e *"É, é porque é necessário também, eu imagino, mostrar o que a universidade faz. Porque se tem uma coisa que é ruim aqui no UFOP é divulgação de evento, é divulgação de cine, de projeto de extensão e tudo mais.* (sic).

Os estudantes destacaram a importância de maior divulgação das ações institucionais, retorno sobre avaliações realizadas pela comunidade acadêmica e fortalecimento do diálogo entre gestão universitária e estudantes. Também surgiram expectativas relacionadas à maior

presença institucional junto à comunidade externa e ao desenvolvimento de políticas que promovam inclusão, equidade e valorização de todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, o compromisso institucional foi compreendido como a capacidade da universidade de responder às necessidades acadêmicas e sociais de sua comunidade.

4.1.2 RELACIONAMENTO COM A SOCIEDADE

Os estudantes reconhecem a universidade como uma instituição inserida em uma rede de partes interessadas, composta por estudantes, docentes, técnicos administrativos, gestores, órgãos governamentais, comunidade local, organizações sociais e sociedade em geral. Os participantes compreendem que a RSU exige o reconhecimento das necessidades desses diferentes públicos, promovendo ações que favoreçam a aproximação entre universidade e sociedade. Segundo Latif (2018), a RSU pode ser compreendida como o compromisso da universidade em reconhecer as demandas da sociedade e desenvolver ações socialmente responsáveis que promovam serviços educacionais de qualidade. Um estudante relatou: *"Porque dentro do juramento, do juramento da, da engenharia, a gente diz que não é pra brilhar os olhos para a máquina e devolver pra sociedade. Falta a gente fazer isso, de olhar para a sociedade como o próximo, sabe? (...)"* (E-GF3)

Os participantes da pesquisa concordaram que muitos moradores de Ouro Preto ainda desconhecem os cursos, projetos, pesquisas e oportunidades oferecidos pela UFOP, o que pode indicar limitações na comunicação institucional. Os relatos apontaram a necessidade de ampliar a divulgação científica, fortalecer o relacionamento com escolas da região, incentivar o acesso ao ensino superior público e democratizar o conhecimento produzido pela universidade. Assim, os estudantes compreendem que reconhecer os interesses da sociedade significa estabelecer relações permanentes de diálogo, cooperação e compartilhamento do conhecimento com a comunidade. O que pode ser visto no relato do estudante a seguir:

(...) mas eu acho que responsabilidade social universitária seria da universidade devolver pra comunidade de Ouro Preto algo que é desenvolvido aqui dentro, né, com o entorno dela. (...) tentar incluir, ser mais inclusiva, que as pessoas sentem falta de serem incluídas, eu acho que é uma forma de se prestar a incluir mais a sociedade ouro-pretana no meio dela (...) (sic) (E-GF3)

4.1.3 ATUAÇÃO INTERNA DA UNIVERSIDADE

Os participantes reconheceram que a atuação da UFOP ocorre principalmente por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e das ações de assistência estudantil, sendo essas iniciativas percebidas como importantes instrumentos de transformação social. A extensão universitária

sentia no início muita dificuldade de eu estar tão longe. O fato de eu estar em república ajudou muito, né." (sic). O relato do estudante do grupo foco 4:

É, eu pensei em desistir mais no final do curso (...) mas por questão de problemas com a minha orientadora na época, é, eu acho que essa questão de saúde mental também me pegou muito na época, porque eu acho que a faculdade ela tem um potencial de de adoecer a gente muito grande. grande, porque é muita pressão é em cima mesmo (...) (sic)

Assim como Felisbino, Santos e Lima (2022) identificaram-se dificuldades relacionadas à adaptação à universidade, distância da família e problemas financeiros. Além disso, observam-se sobrecarga acadêmica e saúde mental, como ansiedade. Tais circunstâncias justificam a intenção de desistência do curso para alguns participantes. Porém, observa-se que o apoio da UFOP contribuiu para a manutenção do vínculo do aluno. Abaixo dois relatos a respeito de sobrecarga acadêmica e problemas financeiros, respectivamente:

(...) Então, assim, é muito complicado. É uma, é uma, tipo assim, é uma dificuldade atrás da outra. E eu acho que isso que afasta muito também, é, acho que na Engenharia de Produção a gente ainda tem muita gente que trabalha porque o curso é noturno. Então a galera consegue chegar aqui nove horas da noite seja e ter uma aula. Forma em sete anos?" e "(...) sem o acolhimento é impossível, porque eu, por exemplo, meu pai, ele não me dava R\$ 1 para eu estar aqui. Eu vivia 100% à base do dinheiro que a faculdade dava, que na época entre era R\$ 300, mais o RU que eles davam segunda, é, de segunda a sexta, almoço e janta (...) (sic)

Os participantes também reconheceram que o apoio recebido de colegas, professores, centros acadêmicos, programas institucionais e assistência estudantil foi determinante para sua permanência na universidade. Segundo Morelli, Chirumbolo e Baiocco (2023), a presença de amizades/unidade social na universidade atua como fator protetor: estudantes com mais amigos têm menor probabilidade de manifestar intenção de desistência, mesmo quando há baixa autoeficácia de aprendizagem. Berríos-Riquelme *et al.* (2025), demonstram que o suporte social percebido (da universidade, colegas, comunidade) influencia negativamente a intenção de evasão. Observa-se no relato abaixo sobre convivência com amigos e colegas na universidade:

Se eu não fosse de república, eu acho que me sentiria sozinha demais, porque eu já não sou uma pessoa que tem facilidade de fazer amigos. Então eu acho que a república te coloca ali de cara a tapa pra você se forçar a ter essas amizades. (sic) (E-GF3)

4.1.5 SERVIÇOS EDUCACIONAIS DE QUALIDADE

Bertolin (2007) relata que a literatura passou a defender que a qualidade não poderia ser avaliada por um único indicador, mas sim por uma visão sistêmica que integra entradas, processos e resultados, considerando a relação entre eles. Nos dados coletados, foi possível perceber que os estudantes associaram a qualidade dos serviços educacionais à excelência do ensino ofertado pela UFOP, reconhecendo a competência do corpo docente, a tradição da universidade, as oportunidades proporcionadas pela formação acadêmica e a estrutura física da universidade. Os resultados evidenciaram que os estudantes percebem a UFOP como uma instituição de reconhecida qualidade acadêmica, associando sua atuação à formação profissional, ao desenvolvimento pessoal e às oportunidades proporcionadas pelo ensino superior público: *"(...) tive professores muito bons. Eu acho que no quesito ensino, eu acho UFOP muito boa (...)." (sic) (E-GF2)*

Além do ensino, os participantes valorizaram aspectos relacionados à infraestrutura física, laboratórios, projetos de pesquisa, atividades práticas, iniciação científica e experiências extracurriculares, entendendo que esses elementos contribuem significativamente para a formação profissional, o que pode ser visto no seguinte relato, por exemplo: *"(...) eu vejo muita gente hoje em dia reclamando de a Escola de Minas, porque chove mais dentro de ICEB do que fora. A Nutrição, uns meses atrás, tinha, sei lá, um pau na água." (sic) (E-GF2)*. Os participantes também apontaram que há oportunidades de melhorias relacionadas à atualização das matrizes curriculares, ao fortalecimento da integração entre teoria e prática, à melhoria da infraestrutura de alguns cursos e à necessidade de maior equilíbrio na distribuição de recursos entre diferentes unidades acadêmicas.

É, seja um projeto de engenharia civil mesmo, pra uma melhor reforma nos prédios. Se os alunos conseguem fazer isso, conseguem aplicar de uma boa forma, eles já vão aplicar o conhecimento deles. Querendo ou não, isso melhora pra universidade no geral. (sic) (E-GF2)

Os resultados demonstram que a qualidade dos serviços educacionais é percebida como resultado da combinação entre o desempenho acadêmico, qualificação docente, estrutura institucional e oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas pela universidade.

4.1.6 RESPONSABILIDADE SOCIAL DO ESTUDANTE

Os participantes da pesquisa reconheceram que os estudantes também possuem responsabilidades perante a sociedade: As falas abaixo relatam sobre essa perspectiva: *"Falta*

a gente fazer isso, de olhar para a sociedade como o próximo, sabe?" (sic) (E-GF3) e *"Então acho que é muito isso de, de tá ali na (...), mais inserido na sociedade e na comunidade por fora, tanto, é, em Mariana, em Ouro Preto, em qualquer lugar que as pessoas vão estudar."* (sic) (E-GF3) Desta forma, os participantes compreendem a RSU como um compromisso compartilhado entre universidade e estudantes.

Zola (2024) destaca que ações de acolhimento, escuta ativa e orientação aos participantes de projetos geram entusiasmo dos estudantes, o que pode ser visto no relato a seguir: *"Eu já dei aula mais de mês sem receber bolsa, assim, porque eu realmente, é, eu tava dando aula de redação, né, e então pra mim era de boa que era mais ali que uma hora, tal, e, e eu me sentia como se tivesse fazendo a diferença, sabe?"* (sic) (E-GF1)

Além disso, o agradecimento e o reconhecimento dos aprendizados obtidos despertam a gratidão dos membros externos pela parceria desenvolvida. Assim, os estudantes compreendem que a formação universitária implica não apenas desenvolvimento profissional, mas também compromisso ético, cidadania e atuação social voltada para a transformação da realidade.

4.2 RSU E EVASÃO

Fatores institucionais, como suporte acadêmico, assistência estudantil, integração social, relacionamento entre docentes e discentes, serviços de apoio e clima institucional influenciam diretamente a permanência e a redução da evasão (Bento, 2025). Os dados dos grupos focais evidenciaram que esses elementos são reconhecidos pelos estudantes como componentes essenciais da RSU.

É possível identificar que, os resultados obtidos da análise dos dados reforçam os achados apresentados por Toyon (2024), que identifica o capital social universitário representado pelas relações entre professores e estudantes, pelas redes de apoio entre pares e pelos serviços institucionais como um importante fator de redução da intenção de evasão. Nos grupos focais, os estudantes destacaram a importância da relação professor-aluno, do apoio oferecido por colegas, centros acadêmicos, programas de assistência estudantil e demais espaços de acolhimento, evidenciando que essas relações constituem elementos fundamentais para o fortalecimento do vínculo entre estudantes e instituição e sua permanência na universidade.

Essa convergência também é observada em relação aos estudos de Morelli, Chirumbolo e Baiocco (2023), que demonstram o papel protetor das amizades e da integração social no

ambiente universitário. Os grupos focais evidenciaram que a adaptação à vida universitária, o sentimento de pertencimento, a convivência em repúblicas estudantis e as relações estabelecidas entre estudantes representam importantes fatores de permanência, especialmente durante os primeiros períodos da graduação, quando as dificuldades de adaptação e a intenção de desistência são mais frequentes.

O suporte social percebido exerce influência direta sobre a permanência estudantil (Berríos-Riquelme *et al.*, 2025). Os participantes relataram que assistência estudantil, apoio psicológico, acolhimento institucional, bolsas acadêmicas e oportunidades de participação em projetos de pesquisa e extensão contribuíram significativamente para sua trajetória universitária. Assim, as fragilidades nessas políticas podem comprometer a permanência dos estudantes, especialmente daqueles em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Bardach, Lüftenegger e Oczlon (2020) associam a permanência estudantil às características institucionais e ao clima universitário. Nos grupos focais, aspectos como infraestrutura, qualidade do ensino, atuação do corpo docente, organização curricular, comunicação institucional e ambiente acadêmico foram mencionados como elementos que influenciam a experiência universitária. Além dessas, os participantes também destacaram questões relacionadas à saúde mental, discriminação, racismo institucional e acolhimento.

Os achados também se aproximam das conclusões de Felisbino, Santos e Lima (2022), ao evidenciarem que fatores institucionais se articulam com condições individuais e socioeconômicas na decisão de permanecer ou abandonar o curso. Os estudantes relataram dificuldades financeiras, problemas pessoais e intenção de desistência. Porém, atribuiu à manutenção de permanência na instituição o apoio recebido pela UFOP por meio de bolsas, assistência estudantil, programas acadêmicos e redes de apoio construídas ao longo da graduação. Na perspectiva de Lobo (2012), a permanência estudantil depende da integração acadêmica e social do estudante e requer ações gerenciais articuladas, para além das atividades de ensino.

Observa-se que os participantes consideram que a RSU envolve planejamento institucional, comunicação efetiva, escuta das demandas estudantis, fortalecimento da assistência, valorização da pesquisa, da extensão e da divulgação científica, além do compromisso permanente com a inclusão e com o desenvolvimento da sociedade. Assim, a compreensão dos participantes considera a concepção de RSU para além das ações extensionistas, incorporando aspectos relacionados à qualidade da formação, ao acolhimento, à comunicação institucional, à inclusão e às condições de permanência oferecidas pela instituição.

A redução da evasão pode ser propiciada pelo compromisso institucional com o estudante, por meio das ações de permanência e políticas de suporte ao estudante, como os entrevistados mencionaram em seus posicionamentos. Tanto a possibilidade financeira e estrutural, quanto o fornecimento de condições intelectuais, são responsáveis pela diminuição da evasão na IES.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa demonstram que as práticas de RSU se relacionam com o fortalecimento do vínculo estudantil e a redução da evasão. A RSU, na percepção dos estudantes, ultrapassa iniciativas isoladas de extensão ou assistência. Ela se manifesta na forma como a universidade organiza seus processos, acolhe seus estudantes, promove oportunidades de desenvolvimento acadêmico, implementa políticas de inclusão, assistência estudantil, comunicação institucional e fortalece sua relação com a sociedade. Nesse contexto, a permanência estudantil pode ser compreendida como um resultado concreto da responsabilidade social exercida pela universidade.

Além de contribuir para o avanço das discussões acerca da RSU, esta pesquisa apresenta implicações gerenciais relevantes. Os resultados podem servir como instrumento de apoio para gestores e tomadores de decisão na identificação de aspectos que influenciam o vínculo dos estudantes com a instituição, permitindo o desenvolvimento de políticas e práticas mais efetivas para a permanência estudantil. Dessa forma, a incorporação das percepções dos estudantes no processo de planejamento institucional pode favorecer a construção de ações mais aderentes às demandas da comunidade acadêmica, fortalecendo a responsabilidade social da universidade e promovendo uma experiência universitária de maior qualidade.

Como pesquisas futuras, sugere-se o desenvolvimento de estudos que contemplem outras instituições de ensino superior, públicas e privadas, possibilitando a comparação das percepções dos estudantes em diferentes contextos. Recomenda-se, ainda, a ampliação da amostra para diferentes cursos e campi, bem como a utilização de abordagens quantitativas ou de métodos mistos para verificar as relações entre as variáveis envolvidas no contexto deste estudo. Pesquisas longitudinais também podem contribuir para compreender como a percepção da RSU influencia o vínculo institucional e a permanência dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BARDACH, L. et al. Problemas relacionados ao contexto e intenções de evasão de estudantes universitários — o efeito protetor de metas pessoais de excelência. **European Journal of Psychology of Education**, [S. l.], v. 35, p. 477–493, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00433-9>. Acesso em: 7 ago. 2026.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.
- BERRÍOS-RIQUELME, J. et al. Social integration, subjective well-being, and dropout intention: a predictive model in higher education. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 24, 2025. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy24.sisw>. Acesso em: 6 ago. 2026.
- BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 309–331, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000200007>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- BORELLI, E.; CARDOSO, L. H. S. A dinâmica da responsabilidade social universitária na América Latina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 50, e135129, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236135129vs01>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/135129>. Acesso em: 8 nov. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.html. Acesso em: 9 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-publicacaooriginal-137498-pl.html>. Acesso em: 24 abr. 2026.
- CABELLO, A. F.; MEDINA CHAGAS, T. Reprovações e evasão: uma análise com base na metodologia do INEP. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 30, n. 2, p. 98–113, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n2.57234>. Acesso em: 12 fev. 2026.
- CARROLL, A. B. The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders. **Business Horizons**, [S. l.], v. 34, n. 4, p. 39–48, 1991.
- COIMBRA, C. L.; BARBOSA E SILVA, L.; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e228764, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228764>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WRKk9JVNBnJJsnNyNkFfJQj/>. Acesso em: 5 ago. 2026.
- COSTA, O. S. da; GOUVEIA, L. B. Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. **REAd**. Revista Eletrônica de Administração, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 155–

182, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>. Acesso em: 15 jul. 2026.

DAINESE, C. A.; GARBIN, T. R. Taxa de aprovação, reprovação e trancamento na disciplina Linguagem de Computadores I em cursos de Engenharia da UFOP. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 7., 2024. **Anais [...]**. [S. l.]: Even3, 2024. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/833320.pdf?v=639090563408924945>. Acesso em: 26 abr. 2026.

EDIT, E. C.; CALGARO, R. Responsabilidade social universitária: histórico e complexidade implícitos na constituição do conceito. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ktfPHtfwL36TyD3zz3hPgdw/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2025.

FELISBINO, E.; SANTOS, M. R. dos; LIMA, S. M. A. Percepção dos estudantes que abandonaram a educação superior: olhares diversos para o impacto dos fatores da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i1.87079>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/87079>. Acesso em: 5 ago. 2026.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

HERINGER, R. Affirmative action policies in higher education in Brazil: outcomes and future challenges. **Social Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 132, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci13030132>. Acesso em: 22 abr. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior**. Brasília, DF: Inep, 2017.

JUNIOR, A. A. F. M.; SOUZA, A. M.; WALTENBERG, F. D. Affirmative action and access to higher education in Brazil: the significance of race and other social factors. **Journal of Latin American Studies**, [S. l.], v. 48, n. 2, p. 301-334, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X16000018>. Acesso em: 23 abr. 2026.

LATIF, K. F. The development and validation of stakeholder based scale for measuring University Social Responsibility (USR). **Social Indicators Research**, [S. l.], v. 140, n. 2, p. 511-547, 2018. Disponível em: [suspicious link removed]. Acesso em: 8 out. 2025.

LAVOR FILHO, T. et al. Responsabilidade social da universidade (RSU) no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 58, p. 11-31, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24840/esc.vi58.149>. Acesso em: 15 out. 2025.

LEITE, D. F.; REIS, M. V. S. S.; LIMA, F. M. M. Uma análise da lei de cotas n. 12.711/2012 e o seu papel no enfrentamento da desigualdade social no Brasil. **Revista de Direitos Sociais e Políticas Públicas**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 25-44, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9881/2024.v10i1.10572>. Acesso em: 15 out. 2025.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. [S. l.]: Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, 2012. Disponível em:

https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_087.pdf. Acesso em: 12 fev. 2026.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação applied. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MIGUEL, J. C. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, e11534, 2023. DOI:

<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11534>. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/11534>. Acesso em: 15 jul. 2026.

MORELLI, M. et al. Autoeficácia da aprendizagem autorregulada, motivação e intenção de abandonar os estudos: o papel moderador das amizades na universidade. **Current Psychology**, [S. l.], v. 42, p. 15589–15599, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02834-4>. Acesso em: 15 jul. 2026.

NUNES, E. B. L. L. P.; PEREIRA, I. C. A.; PINHO, M. J. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 165-177, mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100009>. Acesso em: 20 out. 2025.

OLIVEIRA, C.; ALMEIDA, L. S. Qualidade do ensino na educação superior: sentidos sobre a avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 774-803, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae.v28i69.4370>. Acesso em: 12 maio 2026.

OLIVEIRA, J. A. de et al. Análise de dados em pesquisas qualitativas: algumas orientações, perspectivas e softwares. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 23, n. 61, p. 104-118, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/215>. Acesso em: 24 jun. 2026.

OLIVEIRA, L. T. As ações afirmativas como políticas de reconhecimento, de raça e identidade na inserção no ensino superior. **Revista Brasileira de Filosofia e História**, Pombal, v. 13, n. 3, p. 3669-3680, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18378/rbfh.v13i3.10658>. Acesso em: 7 ago. 2026.

PERON, V. D.; BEZERRA, R. C.; PEREIRA, E. N. Causas e monitoramento da evasão universitária no contexto brasileiro: uma revisão sistemática. **Educitec** - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 5, n. 11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v5i11.756>. Acesso em: 15 jul. 2026.

SACCARO, A.; CATALDO, B.; WALTENBERG, F. **Qualidade da educação superior**: para que serve, o que é, como é medida e como deveria ser. Niterói: CEDE/UFF, 2022. (Texto para Discussão, n. 169). Disponível em: <http://cede.uff.br/>. Acesso em: 23 maio 2026.

SILVA, M. Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 107-129, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v19i42.3998>. Acesso em: 22 abr. 2026.

SILVA, M. I. da. Responsabilidade social e educação superior: incluir, gerir e transformar. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 27, p. 193–203, 2025. DOI:

<https://doi.org/10.56069/2676-0428.2025.642>. Disponível em:
<https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/642>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SILVA, R. F. da et al. Conectando teoria e prática: impactos da curricularização da extensão do curso a distância em administração pública do IFBA. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 11, e6349, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n11-082>. Acesso em: 23 abr. 2026.

TOYON, M. A. S. Efeito do capital social universitário nas intenções de evasão de estudantes trabalhadores: percepções da Estônia. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, [S. l.], v. 14, n. 8, p. 2417-2434, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/ejihpe14080160>. Acesso em: 6 ago. 2026.

VALLAEYS, F. Responsabilidade social universitária: uma definição prudente e responsável. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 723-739, out./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/723>. Acesso em: 20 out. 2025.

VALLAEYS, F.; DE LA CRUZ, C.; SASIA, P. **Responsabilidad social universitaria: manual de primeros pasos**. México: McGraw-Hill Interamericana Editores; Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265395619_Manual_de_Responsabilidad_Social_Universitaria. Acesso em: 23 out. 2025.

ZEIDAN, R. et al. Racial and income-based affirmative action in higher education admissions: lessons from the Brazilian experience. **Journal of Economics & Management Strategy**, [S. l.], 2023. DOI: <https://doi.org/10.1111/joes.12564>. Acesso em: 11 jun. 2026.

ZOLA, M. B. Responsabilidade social na educação superior. **Revista Fundação**, Santo André, v. 2, p. 7–22, 2024. Disponível em: <https://revistafundacao.fsa.br/ojs/index.php/rfa/article/view/42>. Acesso em: 5 ago. 2026.

APÊNDICE A - CATEGORIAS IDENTIFICADAS

Categoria	Conceito da categoria	Códigos	Literatura utilizada
Compromisso institucional	O compromisso institucional é o "contrato moral e legal" que garante que uma entidade atuará para cumprir sua função social, honrando suas promessas de transparência, integridade e eficiência.	- Reputação institucional - Integração universidade-comunidade - Comunicação institucional interna e externa	O "compromisso com a instituição" é um fator chave que influencia a permanência do aluno (Costa; Gouveia, 2018).
			O compromisso para além da retórica, focando na necessidade de transformar as "declarações de compromisso social" em rotinas institucionais efetivas que gerem impactos positivos (Vallaey, 2017).
			O autor afirma explicitamente que a responsabilidade social envia sinais positivos às partes interessadas, o que melhora a reputação corporativa (Latif, 2018).
Relacionamento com a sociedade	O relacionamento da universidade com a sociedade é a expressão prática de sua função social, garantindo que a produção científica e cultural seja um bem público a serviço do bem-estar coletivo e da inovação.	- Partes interessadas da universidade - Relação aluno-sociedade - Compromisso com a sociedade	As organizações não podem funcionar na solidão e devem interagir com a interface sociedade-empresa/universidade (Latif, 2018).
			Define os impactos sociais como a influência da universidade como ator que cria capital social e promove o desenvolvimento justo e sustentável do território (Vallaey, 2017).
Atuação interna da universidade	A atuação interna da universidade é o trabalho voltado para a própria "casa". A gestão de suas pessoas, processos, currículos, políticas de permanência e órgãos colegiados, trazendo a estabilidade e a excelência necessárias para que a instituição cumpra sua missão acadêmica e social.	- Pesquisa e extensão - Assistência estudantil - Suporte universitário	A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é o elemento fundante para a função social da universidade (Miguel, 2023).
			A RSU é fundada nos objetivos finais da educação superior, com destaque para as funções de extensão que geram impactos acadêmicos na formação de pessoas e construção do conhecimento (Zola, 2024).
			A falta de assistência socioeducacional é um dos fatores promotores da evasão. Os autores argumentam que para uma instituição ser verdadeiramente inclusiva, deve haver políticas de acolhimento e permanência que considerem a cor, a classe

			social e as mazelas educacionais do estudante (Felisbino; Santos; Lima, 2022).
			O apoio institucional por meio da infraestrutura organizacional das IES reduz o atrito e a evasão. Referem-se ao engajamento do estudante com os "sistemas de suporte do campus" como um fator crítico de permanência (Terry, 1987 <i>apud</i> Costa e Gouveia, 2018).
Bem-estar dos estudantes	O bem-estar dos estudantes é a garantia das condições humanas, psíquicas e materiais necessárias para que a trajetória universitária seja um processo de emancipação e aprendizado, e não uma fonte de adoecimento.	- Bem-estar do estudante - Relação professor-aluno - Relação aluno-aluno - Problemas pessoais - Permanência estudantil - Repúblicas estudantis - Identificação com o curso	O bem-estar e o desempenho acadêmico à "qualidade subjetiva da escolha" do estudante. Citam também que o clima escolar está diretamente ligado ao bem-estar discente (Morelli; Chirumbolo; Baiocco, 2023).
			Problemas de saúde (41,7%) e demandas familiares (32,5%) são preditores expressivos para o abandono (Felisbino; Santos; Lima, 2022).
			Analisar os motivos da evasão é, inerentemente, pensar em estratégias para ampliar a permanência (Felisbino; Santos; Lima, 2022).
			A Teoria da Autodeterminação (Deci e Ryan, 1985, 2000) pode explicar a "Motivação Intrínseca", em que o aluno permanece pelo prazer e interesse genuíno no assunto estudado (Morelli; Chirumbolo; Baiocco, 2023).
			Níveis de estresse e a percepção de satisfação influenciam a decisão de permanecer ou abandonar o curso (Bean; Metzner, 1985 <i>apud</i> Costa; Gouveia, 2018).
Serviços educacionais de qualidade	Serviços educacionais de qualidade são aqueles que combinam rigor acadêmico, boa infraestrutura e excelência no atendimento para proporcionar uma experiência de aprendizado significativa, capaz de formar cidadãos e profissionais altamente capacitados.	- Ensino de qualidade - Estrutura física da universidade - Corpo docente	Um dos conjuntos de indicadores de qualidade mais utilizados refere-se à relevância do conteúdo educacional e à percepção discente sobre as aulas recebidas (Saccaro; Cataldo; Waltenberg, 2022).
			O apoio de infraestrutura é um indicador de impacto organizacional interno necessário para o sucesso das ações universitárias (Zola, 2024).

			Os instrutores (pessoal acadêmico) são fundamentais para o progresso institucional e sua conduta ética e responsabilidade social influenciam diretamente o funcionamento do ensino (Latif, 2018).
Responsabilidade social do estudante	A responsabilidade social do estudante é a consciência prática de que aprender é um ato coletivo. O conhecimento acadêmico ganha seu verdadeiro valor quando ultrapassa os exames e as salas de aula para melhorar a vida das pessoas e da sociedade.	- Desenvolvimento pessoal e profissional - Bem-estar da sociedade - Realização pessoal ao permanecer na UFOP	O ensino deve impulsionar o desenvolvimento de "capacidades investigadoras" e "habilidades mentais", transformando-as em instrumentos para lidar com a realidade (Libâneo, 2004 <i>apud</i> Miguel, 2023).
			A permanência (retenção) é influenciada pelo "Compromisso com a instituição" e pelo "sentimento de satisfação" Costa; Gouveia, 2018).
			O compromisso ético da universidade e de seus membros é com a "dignidade da condição humana" e com o "bem-estar comum" (Miguel, 2023).