

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES
PÚBLICAS

Adriano Correia Rodrigues

**A PERSPECTIVA DO CONTROLE DA EVASÃO DISCENTE A PARTIR
DA IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS FATORES: ESTUDO DE
CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

Santa Maria, RS

2019

Adriano Correia Rodrigues

**A PERSPECTIVA DO CONTROLE DA EVASÃO DISCENTE A PARTIR DA
IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS FATORES: ESTUDO DE CASO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Gestão de Organizações Públicas**.

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Zampieri Grohmann

Santa Maria, RS, Brasil

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Central da UFSM, como dados fornecidos pelo autor.

RODRIGUES, ADRIANO CORREIA

A perspectiva do controle da evasão discente a partir da identificação dos principais fatores: estudo de caso na Universidade Federal do Pampa / ADRIANO CORREIA

RODRIGUES.- 2019.

178 p.; 30 cm

Orientadora: Márcia Zampieri Grohmann

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, RS, 2019

1. Evasão discente 2. Expansão educação superior 3. Instituições de ensino superior 4. Universidade Federal do Pampa I. Grohmann, Márcia Zampieri II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

♥ 2019

Todos os direitos autorais reservados a Adriano Correia Rodrigues. A reprodução de partes do texto pode ser realizada, desde que citada a fonte. Dúvidas, contatar pelo e-mail:

End. Eletr.: rodriguescadriano@gmail.com

Adriano Correia Rodrigues

**A PERSPECTIVA DO CONTROLE DA EVASÃO DISCENTE A PARTIR DA
IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS FATORES: ESTUDO DE CASO NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Gestão de Organizações Públicas**.

Aprovado em 21 de maio de 2019:

Márcia Zampieri Grohman, Dra. (UFSM)

(Presidente/Orientador)

Ana Cristina da Silva Rodrigues, Dra. (UNIPAMPA)

Thiago Reis Xavier, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS

2019

AGRADECIMENTOS

È revigorante lembrar e agradecer a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, apoiaram ou fizeram parte desse processo árduo e desafiador.

Agradecer aos meus pais por me transmitirem valores e princípios mais importantes que qualquer título.

A minha Filha, Júlia de Vasconcelos Rodrigues, e Esposa, Juliana Macedo de Vasconcelos, por compreenderem minha ausência devido às demandas do mestrado, sem o apoio incondicional de vocês não teria conseguido.

À Profª Dr. Márcia Zampieri Grohman pela orientação e direcionamento do estudo nos vários momentos de confusão mental.

À Profª Dr. Ana Cristina da Silva Rodrigues pelas contribuições e interesse no trabalho desenvolvido.

Ao Prof. Dr. Thiago Reis Xavier pelas intervenções e revisão do projeto de pesquisa, contribuindo para o aperfeiçoamento da dissertação.

Aos colegas de mestrado pela cumplicidade e apoio em todos os momentos, pela torcida constante.

Aos colegas da Universidade Federal do Pampa por aguentarem os diálogos sobre a evasão por mais de 2 anos.

Aos amigos da Secretaria Acadêmica por conduzirem todos os trabalhos do setor quando estava em afastamento para as aulas.

RESUMO

Anteprojeto de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas

Universidade Federal de Santa Maria

A PERSPECTIVA DO CONTROLE DA EVASÃO DISCENTE A PARTIR DA IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCIPAIS FATORES: ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

AUTOR: ADRIANO CORREIA RODRIGUES

ORIENTADORA: MÁRCIA ZAMPIERI GROHMANN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 2019.

O presente trabalho tem como objetivo identificar os principais fatores relacionados ao processo de evasão discente a fim de criar subsídios para redução das taxas de evasão, estudo direcionado para os cursos de graduação presencial da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão. O levantamento bibliográfico contribuiu para melhor compreensão do fenômeno da evasão e na escolha do instrumento de coleta de dados. Os alunos evadidos de (2015 a 2017) dos 5 cursos presenciais ofertados no campus Jaguarão compuseram a amostra. Para tratamento e análise dos dados da pesquisa, foi utilizado o sistema IBM SPSS Statistics versão 20, aplicando-se a análise fatorial utilizando o método estatístico multivariado. Os fatores determinantes da evasão discente foram distribuídos nas dimensões internas ou externas à Instituição, sendo três fatores externos: vocação pessoal, sócio político econômico, ambiente sócio econômico; os fatores internos são os requisitos pedagógicos e os motivos institucionais. As cinco variáveis com maior média na escala likert são mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional; por não ter atendido minhas expectativas; descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso; didática dos professores ineficientes e falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas. Os resultados da pesquisa indicam um predomínio de circunstâncias externas. No entanto, a partir dos achados, foram elencados doze programas/ações voltadas para redução dos índices de evasão discente no campus Jaguarão.

Palavras-chave: Evasão Discente, Expansão da Educação Superior, Instituições de Ensino Superior, Universidade Federal do Pampa.

ABSTRACT

Master's Project

Postgraduate Program in Management of Public Organizations

Federal University of Santa Maria

THE PERSPECTIVE OF STUDENT EVASION CONTROL THROUGH THE IDENTIFICATION OF THE MAIN FACTORS: STUDY CASE AT FEDERAL UNIVERSITY OF PAMPA

AUTHOR: ADRIANO CORREIA RODRIGUES

ADVISER: MÁRCIA ZAMPIERI GROHMANN

Date and Place: Santa Maria, 2019.

The present study aims to identify the main factors related to the student evasion process in order to create subsidies to reduce dropout rates, a study directed to undergraduate courses at the Federal University of Pampa - Jaguarão campus. The literature review contributed to a better understanding of the evasion phenomenon and to the choice of the data collection instrument. The students evaded from (2015 to 2017) of the 5 face-to-face courses offered at the Jaguarão campus made up the sample. For the treatment and analysis of the research data, the SPSS Statistics version 20 system was used, applying the factorial analysis using the multivariate statistical method. The determinants of student evasion were distributed in the internal or external dimensions of the Institution, with three external factors: personal vocation, socioeconomic partner, socioeconomic environment; internal factors are pedagogical requirements and institutional motives. The five variables with the highest average on the likert scale are change of interest, choice of life and/or professional indecision; for not having met my expectations; discovery of new interests and entry/option for another course; pedagogy of inefficient teachers and a lack of association between theory and practice in the disciplines. The results of the research indicate a predominance of external circumstances. However, from the findings, twelve programs/actions aimed at reducing student dropout rates at the Jaguarão campus were listed.

Keywords: Evasion Student, Expansion of Higher Education, Institutions of Higher Education, Federal University of Pampa.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas na graduação presencial em instituições federais e privadas de ensino – 1980 a 2016	43
Gráfico 2 – Quantidade de polos da UAB por estado	49
Gráfico 3 – Histórico de bolsas integrais e parciais oferecidas pelo PROUNI no período compreendido entre 2005 a 2017	50
Gráfico 4 – Número de financiamentos concedidos pelo FIES no período compreendido entre 2010 a 2016	52
Gráfico 5 – Aumento do número de universidades, campus e municípios atendidos em decorrência do REUNI	54
Gráfico 6 – Repasses de recursos para o programa PNAES entre 2008 a 2017.....	57
Gráfico 7 – Média nacional da evasão nos cursos presenciais de graduação entre 2004 a 2016	59
Gráfico 8 – Taxas de evasão analisadas por ano	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Média nacional de diplomação, retenção e evasão por área de ensino	58
Figura 2 – Diagrama do processo de abandono de Spady (1970)	63
Figura 3 – Diagrama do processo de abandono de Spady (1971)	66
Figura 4 – Diagrama do modelo de integração do estudante de Tinto (1975)	67
Figura 5 – Diagrama do modelo de integração do estudante de Tinto (1993)	70
Figura 6 – Diagrama do modelo de integração do estudante de Tinto (1997)	72
Figura 7 – Diagrama do modelo de desgaste do estudante de Bean (1980).....	73
Figura 8 – Diagrama do modelo conceitual para estudantes não tradicionais de Bean e Metzner (1980).	74
Figura 9 – Instrumento das Causas da Evasão – ICE.....	81
Figura 10 – Desenho de pesquisa	92
Figura 11 – Instrumento de coleta de dados	95
Figura 11 – Mapa de abrangência da Unipampa	99
Figura 12 – Mesorregiões do Rio Grande do Sul	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teorias e modelos internacionais históricos sobre a evasão	74
Quadro 2 – Agrupamento das variáveis a partir da revisão bibliográfica.	85
Quadro 3 – Cursos de graduação ofertados pela Unipampa.....	99
Quadro 4 – Iniciativas e indicadores para permanência discente	108
Quadro 5 – Resultados quanto a proporcionar condições de permanência dos discentes	109
Quadro 6 – Ações do fator vocação pessoal.....	141
Quadro 7 – Ação do fator requisitos didáticos pedagógicos	144
Quadro 8 – Ações do fator sócio político econômico	149
Quadro 9 – Ações do fator ambiente sócio econômico	152
Quadro 10 – Ação do fator motivos institucionais	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos evadidos por ano.....	90
Tabela 2 - Indicadores de educação, saúde e renda por mesorregião.....	103
Tabela 3 – Taxas de evasão do Campus Alegrete	114
Tabela 4 – Taxas de evasão do Campus Bagé.....	115
Tabela 5 – Taxas de evasão do Campus Caçapava do Sul.....	115
Tabela 6 – Taxas de evasão do Campus Dom Pedrito	116
Tabela 7 – Taxas de evasão do Campus Itaqui.....	116
Tabela 8 – Taxas de evasão do Campus Jaguarão.....	117
Tabela 9 – Taxas de evasão do Campus Santana do Livramento.....	117
Tabela 10 – Taxas de evasão do Campus São Borja	118
Tabela 11 – Taxas de evasão do Campus São Gabriel.....	118
Tabela 12 – Taxas de evasão do Campus Uruguaiana	119
Tabela 13 – Média das taxa de evasão por campus	120
Tabela 14 – Gênero e idade	121
Tabela 15 – Qual curso estava matriculado.....	122
Tabela 16 – Ano do abandono.....	122
Tabela 17 – Semestre do abandono	123
Tabela 18 – Quantidade e motivo das reprovações	124
Tabela 19 – Forma de realização do ensino médio	125
Tabela 20 – Carga horária dedicada ao trabalho	125
Tabela 21 – Retorno ao ensino superior	126
Tabela 22 – Média e desvio padrão das variáveis relacionadas a evasão discente.	127
Tabela 23 – Resultado preliminar da fatorabilidade das variáveis.....	130
Tabela 24 – Resultado final da fatorabilidade das variáveis	131
Tabela 25 – Resultado do alpha cronbach dos fatores.....	132
Tabela 26 – Composição do fator 1	132
Tabela 27 – Composição do fator 2.....	133
Tabela 28 – Composição do fator 3.....	133
Tabela 29 – Composição do fator 4.....	134
Tabela 30 – Composição do fator 5.....	134
Tabela 31 – Fatores da evasão discente.....	135

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS EVADIDOS DA UNIPAMPA	172
APÊNDICE B – CARTA DE CIÊNCIA SOBRE PROJETO DE PESQUISA E ACEITE QUANTO A COLETA DE DADOS NA UNIVERSIDADE	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMBRUEM - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD - Ensino a Distância
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
ICE - Instrumento das Causas da Evasão
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes Básicas
MEC - Ministério da Educação
OCC - Matriz de Alocação de Recursos de Outros Custeio e Capital
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE - Plano Nacional da Educação
PROUNI - Projeto Universidade para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SPSS - Statistical Package for the Sciences
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UFB - Universidade Federal de Brasília
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UnB - Universidade de Brasília
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	31
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO	34
1.2	OBJETIVOS DE PESQUISA	35
1.3	JUSTIFICATIVA DE PESQUISA	35
1.4	ESTRUTURA DO PROJETO	38
2	REFERENCIAL TEÓRICO	39
2.1	ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL.....	39
2.1.1	Histórico	39
2.1.2	Expansão no Ensino Superior	43
2.1.3	Políticas de Expansão	46
2.1.3.1	<i>Sistema de Seleção Unificada</i>	46
2.1.3.2	<i>Universidade Aberta do Brasil.....</i>	48
2.1.3.3	<i>Programa Universidade para Todos.....</i>	49
2.1.3.4	<i>Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.....</i>	51
2.1.3.5	<i>Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.....</i>	52
2.1.3.6	<i>Plano Nacional de Assistência Estudantil.....</i>	56
2.2	EVASÃO	57
2.2.1	Formas de evasão.....	60
2.2.2	Primeiros estudos sobre a evasão	61
2.2.2.1	<i>Modelo do Processo de Abandono de Spady</i>	62
2.2.2.2	<i>Evolução do Modelo do Processo de Abandono de Spady</i>	65
2.2.2.3	<i>Modelo de Integração do Estudante de Tinto</i>	67
2.2.2.4	<i>Evolução do Modelo de Integração do Estudante Tinto.....</i>	69
2.2.2.5	<i>Modelo de Desgaste do Estudante de Bean</i>	72
2.2.3	O estudo da evasão no Brasil	76
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	89
3.1	CARACTERIZAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA	89
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	89
3.3	DESENHO DA PESQUISA	91
3.4	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	93
3.5	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	95
4	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA	98
4.1	CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO	98
4.2	A UNIPAMPA E O CONTEXTO REGIONAL.....	102
4.3	A EVASÃO ANALISADA PELA UNIPAMPA	104
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	113
5.1	TAXAS DE EVASÃO NA UNIVERSIDADE	113
5.2	PERFIL DOS DISCENTES	121
5.5.1	Fatores da evasão.....	138
5.5.1.1	<i>Vocação Pessoal.....</i>	138
5.5.1.2	<i>Requisitos Didáticos-Pedagógicos.....</i>	141
5.5.1.3	<i>Sócio Político Econômico</i>	145
5.5.1.4	<i>Ambiente Sócio Econômico</i>	150
5.5.1.5	<i>Motivos Institucionais</i>	153
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
6.1	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	159

6.2 SUGESTÕES DE NOVOS ESTUDOS	159
REFERÊNCIAS	161
APÊNDICE A	161
APÊNDICE B	161

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil tem se caracterizado por intensas transformações que vão desde mudanças e inovações na organização dos currículos até novas formas de oferecimento de cursos de graduação e ampliação de vagas (MACEDO et al., 2005).

O processo de expansão do acesso ao ensino superior, iniciado na década de 1990, produziu, naquele contexto, um efeito contraditório de democratização, pois foi de forma privada e concentrada nos grandes centros urbanos que ocorreram as políticas neste setor (NEVES, RAIZER e FACHINETTO, 2007).

O Ministério da Educação (MEC), na intenção de democratizar o acesso ao ensino superior e de inserir a universidade no projeto de desenvolvimento nacional, a partir de 2003, desencadeou um processo de reforma da educação superior. Esse estava orientado em torno de três objetivos: refinar a universidade pública; transformar a universidade pública em referência para toda educação superior e estabelecer nova regulação para os sistemas público e privado (CORBUCCI, 2004).

Na mesma perspectiva de avanço na educação superior, o Governo Federal propôs ações de ampliação do acesso a essa etapa de ensino no país, como a oferta de vagas em educação à distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), o projeto Universidade Para Todos (PROUNI), a regulamentação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse conjunto de ações retoma a meta de ampliar o acesso ao Ensino Superior para jovens de 18 a 24 anos, prevista no Plano Nacional de Educação de 2001 (SANTOS, 2009).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, tem como objetivo principal criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

O REUNI caracterizou-se como a mais recente política de ampliação e reestruturação do ensino público superior no âmbito federal (BRASIL, 2007). Ele é entendido como uma das estratégias para reduzir as desigualdades sociais, promover a inclusão social e melhorar a qualidade do ensino no sistema público de educação superior (ROBERTO, 2011). No primeiro ano, todas as 53 universidades federais aderiram às propostas do REUNI que foi estabelecida através de um acordo de metas (BRASIL, 2008).

Um dos objetivos do REUNI é a interiorização da oferta de educação superior para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões. Neste intuito foram criados 173 novos campus universitários entre 2003 a 2014, sendo 18 novos campus estabelecidos no Rio Grande do Sul (BRASIL, 2014).

Como consequência, através deste programa houve um aumento significativo das vagas e ocupações nas Instituições de Ensino Superior¹ públicas. Conforme relatório do Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) de 2003 para 2016 houve um aumento de 114% no número de matriculados em cursos de graduação nos Institutos Federais de Ensino Superior, de 583.633 para 1.249.324. Neste mesmo período o aumento das Instituições privadas foi de 119%, de 2.760.759 para 6.058.623.

A expansão do ensino superior tem apresentado situações paradoxais: por um lado, existe o incentivo e o estímulo para o ingresso na Educação Superior e, por outro, o sistema educacional mostra-se deficiente para reter estudantes já inseridos nas Instituições de Educação Superior (IES) mobilizando diversos pesquisadores brasileiros (ALMEIDA, 2008; BAGGI, LOPES, 2011; SANTOS, MOROSINI e COFER, 2014).

Ristoff (2014), em seu trabalho, constatou que dos 447.929 ingressantes na educação superior em 1991, apenas 245.887, ou seja, 55% graduaram-se quatro anos mais tarde e gerações mais recentes vêm enfrentando dificuldades para concluírem a formação, chegando em 2011 a uma taxa de sucesso de apenas 44%. A análise mais recente nas instituições públicas não apresenta resultados muito discrepantes, já que em 2015 os cursos de graduação presenciais em universidades federais tiveram em média uma taxa de concluintes igual a 47,62% (INEP 2016).

Neste contexto, o Governo Federal adotou alguns programas direcionados para a permanência do estudante, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), aprovado em 2007, que se destina a estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presenciais nas IFES, selecionados por critérios socioeconômicos e outros definidos pela instituição formadora. Oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são

¹ As Instituições de Educação Superior podem ser públicas ou privadas, aplicam-se a faculdades, universidades e centro universitários (LEI 9.394/96).

executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Outro programa com o intuito de promover a retenção do aluno, criado em 2013, foi o Programa de Bolsa Permanência. Esse, expressa a intenção de contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes de graduação das IFES em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reduzir problemas provocados por evasão e promover ações complementares com vistas ao desempenho acadêmico. Define que, entre outros critérios, o candidato à bolsa possua renda familiar per capita não superior a 1,5 salário mínimo e esteja matriculado em curso com carga horária média superior ou igual a 5 horas diárias.

Entretanto, o suporte financeiro não é a única causa do abandono ao ensino superior. Para Silva Filho et al. (2007), diversos estudos apontam a falta de recursos financeiros dos discentes como a principal causa para a evasão no ensino superior, deixando de analisar questões de ordem acadêmica, como as expectativas dos estudantes em relação ao curso ou à IES, que tanto podem encorajá-los a concluir o curso, como podem levá-los à evasão.

Neste contexto, vários pesquisadores convergem que entre os fatores múltiplos da evasão a questão financeira tem relevância, entretanto, esta não é a única influência (DIAZ, 1999; GAIOSO 2005; ZAGO 2006; SILVA FILHO et. al 2007; VELLOSO 2009; LOBO 2012; BAGGI e LOPES 2011; AMARAL; OLIVEIRA 2011; MOROSINI et al. 2012; PROYECTO 2012; FELICETTI e FOSSATTI 2014).

Segundo Tinto (1975, 1993 e 1997) o estudo da evasão na educação superior é extremamente complexo porque implica em uma variedade de perspectivas. A evasão consiste em um evento de caráter complexo, multidimensional e sistêmico, que pode ser: problemas econômicos para o desenvolvimento dos estudos; dificuldade para conciliar trabalho e estudo; orientação escolar e profissional inadequada na escolha da carreira; problemas pessoais e/ou familiares (não econômicos); a falta de motivação pessoal para estudos; baixo rendimento acadêmico; falta de apoio institucional; a falta de conhecimento prévio exigido no ensino superior; insatisfação com o programa ou currículo (PROYECTO, 2012).

O estudo da evasão discente é abordado historicamente nas Instituições de Ensino Superior, esse trabalho contempla uma Universidade criada a partir da política de expansão e renovação das Instituições Federais de Educação Superior, incentivada pelo Governo Federal desde a segunda metade da primeira década de 2000, Universidade Federal do Pampa.

A instituição está localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul, nos municípios de Bagé, Jaguarão, São Gabriel, Santana do Livramento, Uruguaiana, Alegrete, São Borja,

Itaqui, Caçapava do Sul e Dom Pedrito. Os campus localizados nas cidades de Jaguarão, Santana do Livramento, Uruguai, Itaqui e São Borja são fronteiriços, as duas primeiras cidades fazem divisa com o Uruguai e as demais com a Argentina. Outra característica é o distanciamento entre os campus, sendo a maior distância entre o Campus Jaguarão e São Borja (aproximadamente 648 Km). Na Unipampa, são ofertados 64 cursos de graduação presencial, segregados por área de conhecimento, cada campus tem uma área de conhecimento predominante.

Outra característica quanto a localização é o fato dos campus estarem distribuídos em duas mesorregiões do Rio Grande do Sul com as piores médias ponderadas de três indicadores fundamentais: Educação, Saúde e Renda (FEE-IDESE, 2015). Até por isso, conforme o projeto institucional da Universidade, a mesma é marcada pela responsabilidade de contribuir com a região, que apresenta críticos problemas de desenvolvimento sócio econômico.

Entretanto, observa-se que o processo de evasão traz grandes dificuldades na consolidação dos objetivos institucionais. Conforme dados do Relatório de Gestão da Unipampa (2017), a taxa de evasão em 2016 foi de 26,99%, um total de 2672 alunos evadidos, no mesmo período a média nacional foi de 17,86%.

As dificuldades para trabalhar com o tema da Evasão são imensos: os dados secundários não possibilitam uma análise mais apurada; o processo de evasão é multivariado, conforme ressaltado por vários autores, sendo necessário uma análise mais direcionada para cada Instituição de Ensino, devido suas peculiaridades.

Diante disso, optou-se por trabalhar com os discentes evadidos do campus Jaguarão da UNIPAMPA, quais os cursos são Gestão de Turismo, História, Letras, Pedagogia e Política e Produção Cultural, predomínio das ciências humanas, área de conhecimento que no levantamento da ANDIFES/AMBRUEM/SESu/MEC (1996) apresentou uma taxa de evasão média nacional de 46%, bem acima dos 22% das ciências da saúde. Outro fator na escolha do campus Jaguarão está na proximidade com o tema em estudo, já que semestralmente alterávamos o status de diversos alunos de matriculados para evadidos. Estas circunstâncias contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho científico sobre o tema.

Desta forma, importante a discussão de um tema relevante como a evasão em uma instituição com algumas características particulares. Nesta perspectiva, busca-se analisar primeiramente os índices de evasão nos dez campus da Universidade Federal do Pampa e na sequência do trabalho uma análise dos fatores que influenciam a evasão dos alunos da graduação presencial do campus Jaguarão.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A evasão configura-se como a perda de alunos que iniciam, mas não concluem seus cursos, sendo um desperdício social, acadêmico e econômico, segundo (SILVA FILHO et al., 2007).

No contexto das universidades públicas, a evasão ocasiona a elevação dos custos e vagas ociosas (ANDRIOLA, ANDRIOLA, MOURA, 2006; SAMPAIO et al., 2011). Apesar disso ainda são poucas as iniciativas para seu combate, e também, anóditos os estudos sistemáticos e dados nacionais sobre o fenômeno (SILVA FILHO et al., 2007). Cislaghi (2008) corrobora afirmando que o estudo da evasão discente em instituições de ensino superior no Brasil ainda é uma área de pesquisa a ser desenvolvida.

Representa recurso investido sem o devido retorno social, já que são alocados professores, funcionários, equipamentos e espaço físico cuja capacidade deixa de ser aproveitada em sua plenitude (SILVA FILHO *et al.*, 2007). De acordo com dados do MEC, um aluno de graduação tem um custo anual que oscila entre 5 e 11 mil reais, ou seja, uma vaga ociosa, conseqüentemente, gera um desperdício financeiro da mesma grandeza (MEC, 2000).

Além disso, o abandono do ensino superior passou a ser encarado como um problema de política pública, as taxas de evasão passaram a figurar entre os indicadores das planilhas de alocação de recursos para as universidades do sistema federal (BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2003). Tendo impacto no orçamento das instituições de ensino superiores.

Na perspectiva do aluno, o abandono do ensino superior retarda a sua inserção no mercado de trabalho ou, pior, este desiste da busca por um diploma e por uma profissão mais bem remunerada (STOFFEL, ZIZA, 2014).

Conforme Ortiz e Dehon (2013), nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os trabalhadores com diploma universitário ganham, em média, duas vezes mais do que aqueles que cursaram apenas o ensino fundamental.

A conclusão da graduação relaciona-se, ainda, ao crescimento da expectativa de vida, à melhoria na mobilidade pessoal e profissional, ao crescimento do *status* social, ao aumento da prática de atividades de lazer, ao aumento da qualidade de vida dos filhos e à diminuição do risco de desemprego (NES; EVANS; SEGERSTROM, 2009; ORTIZ; DEHON, 2013).

Desta forma, o estudo tem a seguinte problematização:

- Com o intuito de reduzir as perdas decorrentes da evasão. Quais os fatores relacionados à evasão são mais significativos no contexto do campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa? Quais as melhorias possíveis subsidiadas pelo levantamento dos fatores apresentados?

1.2 OBJETIVOS DE PESQUISA

A partir do problema levantado, tem-se como objetivo principal desta pesquisa:

- Identificar ações programas voltados para redução das taxas de evasão na Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão.

Para tanto, coloca-se como objetivos específicos:

- a) Obter os índices de evasão dos últimos cinco anos da Universidade Federal do Pampa, por campus;
- b) Apresentar o perfil dos discentes evadidos do campus Jaguarão;
- c) Investigar as variáveis relacionadas ao processo de evasão discente do campus Jaguarão;
- d) Analisar os fatores que provocam, de forma mais significativa, a evasão dos alunos;
- e) Propor melhorias a partir dos resultados obtidos contribuindo para a redução da evasão discente.

1.3 JUSTIFICATIVA DE PESQUISA

Com o panorama de expansão da educação superior em curso, os estudos relacionados à evasão ganharam corpo em compasso ao aumento do número de estudantes matriculados nos cursos de graduação das IES brasileiras, embora ainda considerados escassos na literatura (SILVA, 2013).

Em outros países, esta temática vem sendo debatido há décadas. Desde meados de 1960, modelos teóricos vêm sendo desenvolvidos com o intuito de entender melhor o fenômeno, conforme destaca (FREITAS, 2009).

No Brasil, a fim de encontrar um conceito comum e analisar o fenômeno da evasão, foi criada em 1995 a “Comissão Especial de Estudo sobre a Evasão” a partir de uma metodologia única a ser utilizada pela IES, na busca de propostas para a diminuição dos índices de evasão observados (POLYDORO, 2010). No estudo em questão foram relacionados ao fenômeno da evasão aspectos referentes às características individuais do estudante, fatores internos e externos às instituições.

Corroborando com as demais pesquisas, a comissão caracterizou a evasão como um sistema complexo e sistemático, sendo imprescindível análises pontuais quanto aos fatores nos IES. Conforme ANDIFES/AMBRUEM/SESu/MEC (1996, p. 7), orientação para desenvolvimento de outros estudos específicos:

Insiste a Comissão em que a apresentação de índices sobre evasão deve ser entendida tão somente como passo inicial de análises que devem buscar identificar e compreender os fatores que levam à evasão. Tais fatores podem ser de caráter interno às instituições - **específicos à estrutura e dinâmica de cada curso** - ou externos a elas, relacionados a variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo individuais que interferem na vida universitária dos estudantes. Nesse sentido, o diagnóstico de evasão dos cursos universitários apresentado pelas diversas instituições que se integraram ao estudo sobre o desempenho das universidades brasileiras deve ser complementado por pesquisas que levem em conta a correlação possível da multiplicidade de fatores que seguramente interferem na enfocada evasão. Isto porque pesquisas já realizadas e experiências vivenciadas por professores e administradores universitários, inclusive dos participantes da Comissão, **apontam para a necessidade de estudos específicos que aprofundem o conhecimento sobre a problemática.**

Neste contexto, diversos outros estudos tiveram como objetivo analisar especificamente uma instituição, apresentado resultados distintas quanto aos principais motivos para evasão. Cunha, Tunes e Silva (2001) entrevistaram evadidos do curso de graduação em Química da UnB, entre 1990 e 1995, e esses mencionaram, constantemente, questões como a falta de orientação e o desamparo na chegada à universidade e ao curso.

Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), em estudo realizado na UFMG, demonstram a inexistência de uma correlação entre evasão e perfil socioeconômico e cultural, observando que embora a evasão seja um fenômeno de causas variadas, a intervenção da Universidade através de alterações em currículos adequação de metodologias de ensino e de processos de avaliação, além da introdução de mecanismos de acompanhamento dos estudantes, pode

reduzir sensivelmente suas dimensões, sobretudo, naqueles cursos em que as taxas são mais elevadas.

Cardoso (2008) analisou o tema na UFBA sob o ponto de vista do rendimento e da evasão dos alunos cotistas, indica como prováveis causas da evasão: escolha equivocada da profissão, fatores econômicos, baixo desempenho acadêmico, falta de identidade com o curso, baixa demanda pelo curso, desencanto com a universidade e baixo prestígio social do curso escolhido.

Lobo (2012) em 12 anos de estudos, pesquisas e consultoria, através do Instituto Lobo para Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia apontou como as causas para a evasão uma melhora na educação básica, relação professor-aluno, identificação com o curso e mobilidade estudantil.

Cunha, Nascimento e Durso (2014) buscaram evidências que possibilitassem identificar os motivos que levariam os estudantes do curso de Ciências Contábeis de IES públicas matriculados no primeiro ano letivo a abandonar o ensino superior. Foram encontrados indícios de que o processo de escolha do curso não foi bem orientado, o que pode ter gerado frustrações pela não adequação entre os objetivos do discente e a realidade do curso de graduação.

Recentemente, na UFSM, o processo da evasão foi estudado a partir da análise de especialistas. Hoffman (2016) através do estudo apontou como principais fatores da evasão: aspectos pessoais e motivacionais dos acadêmicos, causas relacionadas ao desempenho acadêmico, ao curso e à instituição.

Há diferenças percepções quanto a fenômeno da evasão, entretanto, todos os autores concordam que as universidades devem adotar processos de gestão que sejam corretivas e preventivas quanto à evasão, reduzindo assim seus índices. Para tal, é fundamental a compreensão dos fatores que condicionam a mesma (FURTADO; ALVES, 2017).

O fator principal de estudar a evasão está na manutenção do aluno nas IES, no entanto, há reflexos mais amplos quando existem contínuas e altas taxas de evasão, que pode ir além do abandono dos alunos. A Matriz de Alocação de Recursos de Outros Custeio e Capital (OCC), conforme Portaria nº 651, de 24 de julho de 2013, vincula o desempenho institucional ao aporte orçamentário anual. Dados qualitativos e quantitativos são avaliados nesta matriz, um dos parâmetros mais relevantes no volume dos resultados alcançados é a evasão, desta forma, impacta diretamente no orçamento anual das IES.

Outra repercussão é no número de técnicos administrativos e docentes, que são dimensionados conforme o quantitativo de alunos, a evasão discente excessiva gera um inchaço de servidores, caracterizando má gestão dos recursos públicos.

Sendo assim, com altas taxas de evasão discente a instituição perde eficiência e grande parte do aporte financeiro do MEC, esta redução no repasse dos recursos pode implicar na manutenção dos cursos, campus ou até mesmo na instituição como um todo.

Desta forma, o estudo da evasão é imprescindível em qualquer instituição de ensino, neste estudo, o foco será analisar as taxas e fatores de evasão na concepção da Universidade Federal do Pampa.

1.4 ESTRUTURA DO PROJETO

O presente projeto encontra-se subdividida em seis capítulos:

No primeiro capítulo, introduz-se o estudo contextualizando o tema da evasão discente no ensino superior. Nessa perspectiva, é abordada a evasão a partir do processo de ampliação e interiorização do ensino superior. A seguir, é apresentado o problema de pesquisa e os objetivos. Por fim, a importância desta pesquisa é justificada.

No capítulo dois, apresenta-se a revisão de literatura, que discorre a respeito do tema ensino superior no Brasil, através do histórico e as políticas de expansão, assim como o panorama da evasão, avaliando os estudos na área.

No capítulo três é descrita a metodologia a ser utilizada, a forma que se pretende desenvolver a pesquisa, a partir de sua caracterização, delineamento da população e amostra, forma de coleta dos dados, além do tratamento e análise destes.

O quarto capítulo traz informações quanto à instituição objeto do estudo, a partir dos documentos oficiais disponibilizados no portal eletrônico da Unipampa, as legislações pertinentes e os dados estatísticos sobre a região de inserção da Universidade.

Os resultados da pesquisa são analisados no penúltimo capítulo, abordando as taxas de evasão na Universidade, delimitado por campus. Apresentação do perfil dos alunos evadidos do campus Jaguarão, assim como os fatores que contribuíram para o abandono. A partir dos resultados discutidos são elencadas as ações/programas voltados para a redução dos índices do abandono discente.

No último capítulo serão retomados os objetivos desse trabalho, assim como apresentando de forma sintetizada os resultados expostos no capítulo cinco, com o objetivo de

destacar as principais conclusões do estudo sobre a evasão discente no contexto da Universidade Federal do Pampa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo aborda o histórico do surgimento do ensino superior no país. A expansão da educação superior a partir de 1999 através da criação e reformulação de alguns programas nacionais, com o objetivo de aumentar o acesso e criar condições para permanência dos alunos, abordando as características dos seguintes programas: SISu, UaB, PROUNI, FIES, REUNI e PNAES. Na sequência é introduzido o tema principal deste trabalho, a evasão discente no ensino superior, que historicamente causa perdas para o sistema de ensino. Por último, é descrito o histórico dos modelos de evasão, estudos inicialmente internacionais.

2.1 ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL

2.1.1 Histórico

Desde o período colonial, há interesses e planejamentos para o surgimento da educação, inclusive a superior, no país. Conforme explica Loureiro (1986), com a chegada de Tomé de Souza no ano de 1549, os colonizadores passaram a se preocupar com a instrução na nova terra, iniciando então uma nova escola primária em Salvador, que com o tempo evoluiu e tornou-se o primeiro colégio com ensino secundário e algumas matérias superiores, como, por exemplo, letras e ciências (a segunda abrangendo Física, Metafísica, Lógica, Matemática e Ética). Entretanto, com a chegada da família real no ano de 1808, todas as escolas foram objetos de Cartas Régias, que justificavam suas criações, estabeleciam como deveriam ser financiadas e ainda contavam com instruções para o seu funcionamento. Tais providências regenciais tinham como objetivo elevar o nível em todos os campos intelectuais para aparelhar o Governo que aqui se estabelecia com a vinda da Família Real. Por esse aspecto, fica evidente a contribuição do Governo de Dom João VI para o início da educação superior no Brasil.

No primeiro reinado brasileiro, sob o Governo de Dom Pedro I, havia a necessidade da criação de cursos de Direito, de vital importância para a consolidação da vida política e intelectual da recém Nação soberana. Foram fundados dois Cursos de Ciências Jurídicas e

Sociais, um na Cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, segundo a Lei de 11 de agosto de 1827. Já no segundo reinado, Dom Pedro II preocupava-se não só em manter e aperfeiçoar as já formadas instituições de Ensino Superior, como também em fundar novas. Durante o seu Governo, foram criadas, em 1875, a Escola de Minas de Ouro Preto; em 1880, a Escola de Belas Artes da Bahia e, em 1887, a Escola Politécnica da Bahia. Quando se proclamou a república, em 1889, o país já possuía, em São Paulo e Olinda, as escolas de Direito; na Bahia e no Rio de Janeiro, as escolas de Medicina e, em Ouro Preto, as escolas de Minas e Farmácia, todas financiadas pelo Governo (LOUREIRO, 1986).

Em consonância com os esforços da Monarquia, a república prosseguiu no financiamento da educação superior do país, fundando, entre os períodos de 1891 a 1937, 31 estabelecimentos de ensino superior (LOUREIRO, 1986).

A primeira universidade a implementar efetivamente uma concepção moderna de universidade, assentada no princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão foi a Universidade de São Paulo (USP), instituída em 1934, por meio do Decreto Estadual n. 6.283, assinado pelo então governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira. A USP iniciou suas atividades agregando algumas escolas já existentes, como a Faculdade de Direito, de 1827, e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituição à qual coube a missão de integrar o conhecimento literário, humanístico e científico da nova universidade (PERONI; BAZZO e PEGORARO, 2006; LEHMANN, 2007).

A partir da década de 1950, o parque industrial brasileiro cresceu e paulatinamente deixou de produzir itens apenas para substituir os importados. Caminhou-se para produção visando a atender o crescente mercado interno. Tal mudança no cenário industrial e tecnológico brasileiro exigiu trabalhadores mais qualificados, situação agravada com a internacionalização da economia e a necessidade das indústrias nacionais manterem-se competitivas frente aos baixos preços advindos dos produtos importados.

Como a importação de mão-de-obra para esses cargos que exigiam mais qualificação mais era onerosa e também um obstáculo para o desenvolvimento da nação, a alternativa do Governo junto aos grandes industriais foi voltar os olhos para o ensino. Desse modo, entre 1948 e 1961, foi amplamente discutida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que seria implantada em 20 de dezembro de 1961 (SILVA, 1991) e que atribuía ao Conselho Federal de Educação, por meio de medidas fiscalizadoras subordinadas ao Ministro da Educação, decidir sobre o funcionamento de cada instituição de ensino superior, federais ou privadas. Houve mudanças nos estatutos das Universidades públicas, que diversificaram seus cursos, criaram

vários institutos de pesquisa, acrescentaram mais unidades docentes, implantaram novos programas, aumentaram tanto o corpo docente como o corpo discente e conseqüentemente passaram a receber mais recursos financeiros.

Entretanto, a adoção da Lei de Diretrizes e Bases não surtiu o efeito esperado em relação às atividades das instituições, sendo necessária a promulgação do Decreto de Lei nº 53 de 18 de novembro de 1966, que fixou os princípios e normas de organização para as Universidades Federais. Esse decreto alterou os princípios que foram descritos de maneira superficial na Lei de Diretrizes e Bases, e assim estendeu a praticamente todas as universidades federais os princípios já vigentes na Lei nº 3.998, de 15 de Dezembro de 1961 (TEIXEIRA, 1989).

Novamente, essa medida não foi suficientemente eficaz para promover a diversidade e a multifuncionalidade que as instituições de ensino superior deveriam ter para capacitar recursos humanos para a modernização do país, indicando a necessidade da reformulação do sistema de ensino superior vigente (CANUTO, 1987). Iniciou-se então um estudo da Reforma Universitária sob o enfoque da eficiência, modernização, flexibilidade, administrativa e, também, sob o enfoque da formação dos recursos humanos para auxiliar no desenvolvimento do país (LOUREIRO, 1986), resultando na Lei 539/69, complementada nos decretos 464/69 e 465/69, além de outros decretos que atribuíram à Universidade uma forma de excelência do ensino superior (multifuncional, polivalente, pautado no ensino e na pesquisa, mas pretendendo alocar também a formação profissional) e a faculdade isolada sendo admitida como exceção.

Essas reformas buscavam compatibilizar a Universidade com o mercado de trabalho, mas sem tornar-se puramente tecnocrata. No entanto, o Brasil vivia a era da Ditadura Militar (1964 a 1985) e, mesmo considerando a educação como fator importante para o desenvolvimento, o Governo brasileiro enfrentava problemas relacionados à escassez de capital monetário, tendo em vista que esse recurso era empregado principalmente em setores de acumulação de capital (como agricultura e indústria). Por esse motivo, o favorecimento ao ensino superior privado foi a alternativa encontrada na época para alavancar o desenvolvimento do capital humano da nação e, conseqüentemente, toda nação.

Esse favorecimento foi de extrema importância para o desenvolvimento e expansão do ensino superior privado, pois facilitou e permitiu a criação de instituições de ensino superior com fins lucrativos e trouxe empreendedores para o setor, na busca de retornos financeiros satisfatórios. Entretanto, devido aos incentivos recebidos, o número de instituições

privadas cresceu vertiginosamente e de uma forma meramente quantitativa. Para conter esse crescimento indesejado, no final da década de 1970, o Governo Federal fechou as portas para a autorização de novas instituições de ensino no país, algo que perdurou até a década de 1990 (CANUTO, 1987).

Neste sentido, como propõem Mendonça (2000), foi a Constituição Brasileira de 1988 e a nova LDB de 1996 que estabeleceram as bases legais e políticas para a expansão da educação superior privada.

A despeito de ter estabelecido a educação como um direito do cidadão e dever do Estado, a Constituição de 1988, em seu artigo 209, assim assevera: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional; autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” (BRASIL, 2002, p. 124). Mais adiante, em seu artigo 213, a Constituição abre a possibilidade de destinar recursos públicos:

[...] às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (BRASIL, 2002, p. 125).

Ao ensino superior público, a LDB assegurou uma autonomia até então inédita para as Universidades. Essa autonomia consistia em: desenvolver e aplicar seu próprio orçamento; reavaliar operações de crédito; receber doações, heranças, legados e obter cooperação financeira de parcerias público-privadas, tornando legítima a busca pelas mais diferentes fontes de financiamento, sem se isentar da responsabilidade da distribuição de recursos para as instituições.

Segundo a LDB/96: Caberá a União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas. (art. 55 da LDB, Lei 9.394, de 23 de Dezembro de 1996). Ficou também instituída, apenas às Universidades, a obrigação da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, influenciando a diminuição do número de Universidades, pois, além de precisarem dedicar-se às atividades de ensino, pesquisa e extensão, para obter (e manter) o título de Universidade, era necessário 1/3 de professores em regime de tempo integral e com titulação de Mestrado ou Doutorado (art. 52 da LDB, Lei 9.394, de 23 de Dezembro de 1996).

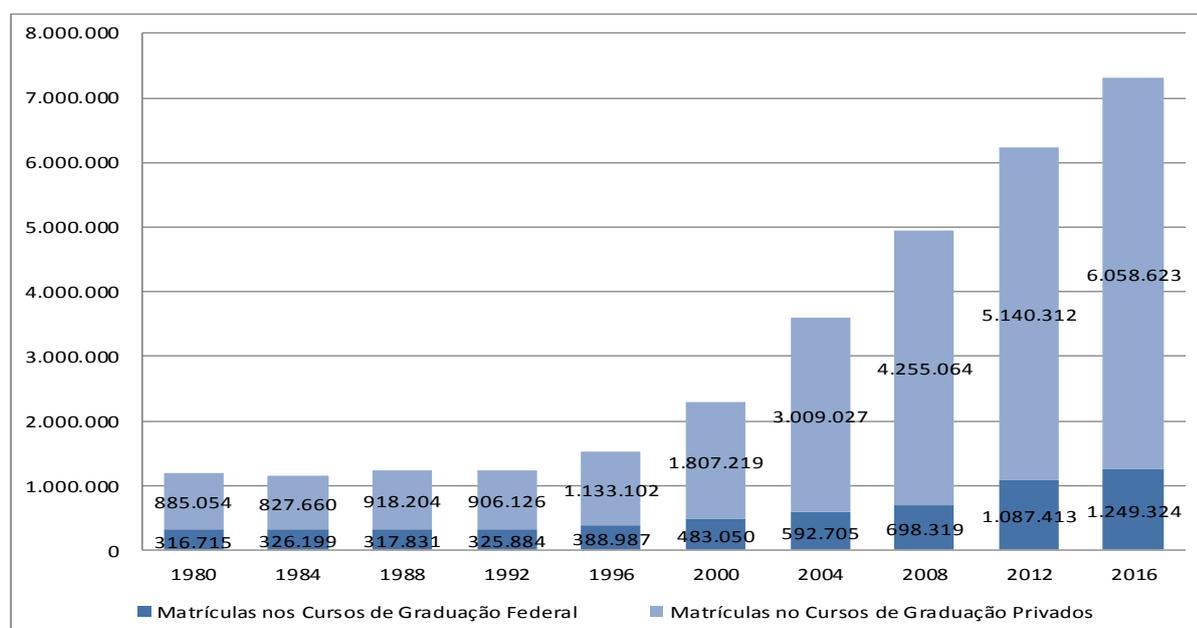
Instituições que não se adequassem a essas medidas seriam então organizadas como Centros Universitários.

Neste contexto, segundo Viacelli et al. (2009), a partir dos anos de 1990 o Brasil conheceu amplo crescimento na educação superior. Os autores destacam a importância dos marcos regulatórios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, introduzindo a sistemática de autorização e reconhecimento de cursos e instituições sob a regulação e controle do Governo Federal.

2.1.2 Expansão no Ensino Superior

A partir de 1998 a expansão do ensino superior se torna mais visível, refletindo as iniciativas públicas adotadas, o que se deu, inicialmente, pelo predomínio de políticas focalizadas no setor privado, e, posteriormente, com a formulação de políticas para o setor público, seguido de aumentos expressivos do número de IES com fins lucrativos (DOURADO, 2002; SGUISSARDI, 2008; OLIVEIRA, 2009). No Gráfico 1, o histórico de matriculados na graduação presencial em instituições públicas federais e privadas de ensino – 1980 a 2016.

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas na graduação presencial em instituições federais e privadas de ensino – 1980 a 2016



Fonte: censo da educação superior (2016).

Os dados apresentados no Gráfico 1 mostram um aumento exponencial no ingresso de estudantes no ensino superior a partir de 2000 até 2016, um crescimento aproximado de 236% nas matrículas de instituições privadas e 158% em instituições públicas, por conseguinte é nítido o aumento em todo o sistema de ensino superior, mas com um direcionamento para as instituições privadas.

O levantamento apresentado corrobora com os estudos de Ristoff (2014). O autor afirma que, de 1991 a 2012, a educação superior brasileira foi marcada por forte expansão sob todos os aspectos: cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes. Foi um crescimento constante e significativo, com marcada aceleração de ritmo de 1999 a 2003, período em que observamos altas taxas de crescimento da educação superior, notadamente em função da proliferação de instituições privadas, muitas delas, Centros Universitários e Universidades, dotados de autonomia para criar novos cursos e aumentar o número de vagas ofertadas. Nos doze anos posteriores, o crescimento se manteve constante, embora em ritmo mais moderado, e mais em sintonia com as políticas globais de inclusão social, passando a expansão a estar visceralmente associada à democratização do campus brasileiro e orientada por um conjunto de políticas estruturantes implantadas nos últimos anos.

A reformulação do ensino superior foi pautada na democratização e acesso universal, conforme ressalta Vieira e Nogueira (2017), logo no início do século XXI é publicado o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei 10.172, de 09/01/2001), respondendo a uma determinação da Constituição de 1988, reiterada pela LDB de 1996. O PNE estabelece as diretrizes, bem como os objetivos e metas a serem observados por todos os níveis e modalidades de ensino, ao longo dos dez anos posteriores a sua publicação.

O PNE contempla objetivos e metas diretamente relacionados ao desafio de expandir o ensino superior no país. Dentre eles, cabe destacar o objetivo de prover a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos (nº 1); estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País (nº 3); oferecer educação a distância (nº 4); diversificar o sistema superior de ensino (nº 10); e diversificar a oferta de ensino (nº 13.).

Para Dourado (2007), após a aprovação do Plano Nacional da Educação sob a ótica gerencial e patrimonial, grande parte das políticas educacionais foi reorientada a partir de 2003 implicando alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e

superior. Nesse sentido, o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização.

O atual Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25/07/2014), com vigência de 2014 a 2024, também estabelece objetivos para expansão do ensino superior. A meta é elevar a taxa bruta² de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida³ para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos 40% das novas matrículas, no segmento público. Comparado com o plano anterior, o atual Plano Nacional de Educação tem como meta aumentar em 20% a taxa bruta de matrícula na educação superior.

Conforme Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (Biênio 2014-2016) elaborado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) a TBM (taxa bruta de matrículas) na graduação brasileira era de 18,6% em 2004 e alcançou a marca de 32,1% em 2014, apresentando um crescimento de 13,5 p.p. no período. Esse crescimento corresponde a uma expansão média da ordem de 1,35 p.p. ao ano entre 2004 e 2014. Caso essa taxa de expansão se mantenha ao longo do próximo decênio, chegar-se-á ao final do PNE com uma TBM na graduação de 45,6%, índice abaixo da meta do PNE. Ao considerarmos apenas o período de monitoramento do atual PNE (2012-2014), observa-se que a TBM subiu de 28,7% para 32,1%, totalizando 3,4 p.p. no período e média de 1,7 p.p. ao ano. Caso esse ritmo de crescimento seja mantido, será possível alcançar uma TBM de 49,4% em 2024, próxima à meta do PNE.

Outro marco regulatório que definiu o formato do ensino superior foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ordenado segundo a lógica do arranjo educativo, local, regional ou nacional. Seus 40 programas são classificados de acordo com quatro eixos de referência: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

O Ministério da Educação observa que a educação superior deve ser analisada por meio dos seguintes princípios que se complementam: i) expansão da oferta de vagas; ii) garantia de qualidade; iii) promoção de inclusão social pela educação; iv) distribuição territorial e v) desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2007a).

Após definição destas premissas, criando novos programas e utilizando-se de programas já existentes, o PDE visou atender com qualidade a essa demanda de expansão. Foram criadas quatorze novas Universidades Públicas; promoveu-se a expansão de novos

² A taxa bruta é o percentual da população na Educação Superior sobre o universo da população de 18 – 24 anos (PNE, 2014).

³ A taxa líquida é o percentual da população de 18 a 24 na Educação Superior (PNE, 2014).

campi nas Universidades públicas já existentes por meio do REUNI; estão sendo criadas centenas de Institutos Federais de Educação Superior – IFES; houve a ampliação da ação do Programa Universidade para Todos – ProUni passando a atuar juntamente com o Financiamento Estudantil – FIES; e foi realizado um incremento da educação superior à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAB, com a criação de dezenas de polos em todo país (BRASIL, 2007a).

2.1.3 Políticas de Expansão

A fim de atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional da educação o governo federal formulou programas voltados para a expansão do ensino superior. Como o objetivo deste trabalho é abordar o processo de evasão a partir da expansão do ensino superior, torna-se então imprescindível conhecer as características dos diversos programas consolidados pelo governo federal.

2.1.3.1 Sistema de Seleção Unificada

O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi instituído e regulamentado em 26 de janeiro de 2010 por meio da Portaria Normativa nº 02. Definido como um sistema informatizado para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Ressalta-se que a adesão a esta forma de ingresso seria adotada pelas instituições de forma voluntária e que estas poderiam utilizá-las como forma de ingresso única ou associada a outras formas de seleção. Luz (2013, p. 102), ressalta que:

Tal Sistema foi pensado com a intencionalidade de proporcionar a concorrência de vagas em qualquer IES que aderisse ao Sistema de Seleção, possibilitando ao estudante realizar a prova no seu próprio estado e cidade, sem a necessidade exigida pelo vestibular tradicional, no qual era necessário deslocamento até a cidade para realizar a prova, ou seja, cria oportunidades de concorrer a vagas, agora em nível nacional, o que de fato é a questão chave do SiSU, ‘a seleção nacional’.

Conforme Abreu e Carvalho (2014) o sistema de seleção unificada é visto como um processo de pareamento, em que há um ajustamento feito pelo candidato entre vagas e instituições do ensino superior de todo território nacional e suas possibilidades de êxito.

Para Almeida et al (2016) o pareamento através do SiSU, percorre as seguintes etapas:

a) Sinalização: Trata-se de um intervalo de três dias em que os alunos podem realizar suas inscrições. Neste período, a qualquer momento, o aluno pode acessar a plataforma do sistema e escolher, em ordem de preferência, até duas opções de curso ofertados pelas instituições que aderiram ao SiSU. A partir daí, o sistema faz simulações que permitem ao estudante perceber qual a sua colocação, apontando ao aluno a “classificação parcial” (ABREU; CARVALHO, 2014). Na plataforma também é possível que o aluno tenha acesso às notas de corte atualizadas de qualquer curso participante do processo de seleção. Desse modo, as escolhas podem ser alteradas no decorrer do processo com base nestas informações sobre a posição diária do candidato em relação aos demais concorrentes (ALMEIDA et al, 2016).

b) Procedimento de pareamento: Trata-se do último dia de inscrição em que o aluno, após todas as simulações, sinaliza em quais cursos ele realmente irá se candidatar em primeira e segunda opção. Com base nessas indicações, o sistema calcula a classificação dos candidatos e realiza ofertas de vagas aos mais bem posicionados. Cada estudante que recebe oferta decide por aceitar, assegurando sua vaga, ou rejeitar essa oferta, disponibilizando a vaga para ser novamente ofertada em etapa posterior (ABREU; CARVALHO, 2014). Aqueles que receberam oferta de uma vaga para o curso que haviam indicado como primeira opção têm que escolher entre aceitar essa oferta ou sair sem nenhuma outra vaga. Aqueles que são aprovados para um curso que indicaram como segunda opção podem aceitar ou não essa oferta e, independente disso, manifestar interesse de continuar esperando uma nova chamada para o curso que indicaram como primeira opção. Aos candidatos que não receberam nenhuma oferta só restaria aguardar por novas oportunidades na fase seguinte.

c) Ajuste do pareamento: Trata-se da etapa em que as vagas rejeitadas são novamente ofertadas através de lista de espera. As vagas não ocupadas pelos candidatos aprovados e convocados pelo próprio sistema são redirecionadas para aqueles que manifestaram interesse em participar das listas de espera (NOGUEIRA et al, 2017). É por meio destas listas que as instituições realizam diversas chamadas até que se preencha a totalidade das vagas disponibilizadas.

Nogueira et al (2017), destaca algumas vantagens do SiSU em relação ao vestibular tradicional, duas delas sendo as seguintes: 1) há perspectiva de ganhos operacionais e de custo para as instituições, através de um processo seletivo mais barato e eficiente e promoção

também de maior eficiência na ocupação das vagas, disponibilizando-as para estudantes de todo país; 2) O SiSU teria a vantagem de propiciar maior mobilidade geográfica aos estudantes, ampliando trocas acadêmicas e culturais e a própria integração do país;

2.1.3.2 *Universidade Aberta do Brasil*

O desenho da UAB foi construído no contexto do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. Considerou-se relevante a experiência da UniRede e se decidiu ampliar suas ações com o apoio de empresas não estatais e de instituições de Educação Superior públicas e privadas. No processo de implementação da UAB, destaca-se a comparação explícita: “a estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma fábrica, enfatizando a alta produção de cursos” (BARRETO, 2010, p. 39).

Assim, o sistema UAB foi instituído oficialmente pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Surgiu com o intuito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país mediante a oferta de cursos e programas a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com polos de apoio presencial. De acordo com art. 1º. do referido decreto, as finalidades do Sistema UAB são:

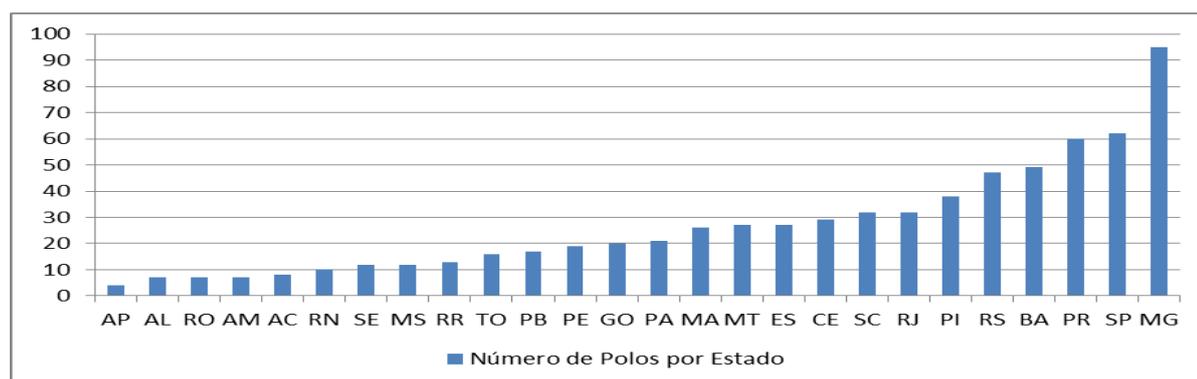
I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras (BRASIL, 2006. Art. 1º).

De acordo com informações no *site* da UAB, o Sistema da Universidade Aberta do Brasil funciona como um articulador entre as instituições de ensino e os governos estaduais e municipais. Tal articulação se sustenta em cinco eixos fundamentais: I - Expansão pública da Educação Superior, considerando os processos de democratização e acesso; II - Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; III - Avaliação da Educação Superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; IV - Estímulo à investigação em Educação Superior a

distância no País; V - Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em Educação Superior a distância.

Costa e Pimentel (2009) defendem que, para o Brasil, país continental com imensas desigualdades sociais e econômicas, o apoio da EaD no processo de emancipação pela Educação é essencial. Ainda que essa modalidade de ensino não possa abranger tudo, seu uso se constitui em importante ferramenta de ação educacional, desde que as soluções de qualidade propostas coloquem o aluno no centro do processo pedagógico. As autoras analisam que a UAB tem o grande desafio “de levar a Educação Superior de qualidade de nossas instituições públicas a todos os espaços, mesmo os mais remotos e afastados dos grandes centros, ajudando a promover a emancipação social e econômica de nosso povo através da educação” (p. 89). No gráfico 2, a quantidade de polos da UAB por estado.

Gráfico 2 – Quantidade de polos da UAB por estado



Fonte: sistema universidade aberta do Brasil (2018).

Em 2018, conforme os dados apresentados no gráfico, a UaB mantém 697 polos distribuídos nos 26 estados brasileiros, maior participação do estado de Minas Gerais com mais de 90 polos e menos de 10 polos no Amapá.

Desta forma, a UAB criou um sistema integrado por universidades públicas para oferecer cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância.

2.1.3.3 Programa Universidade para Todos

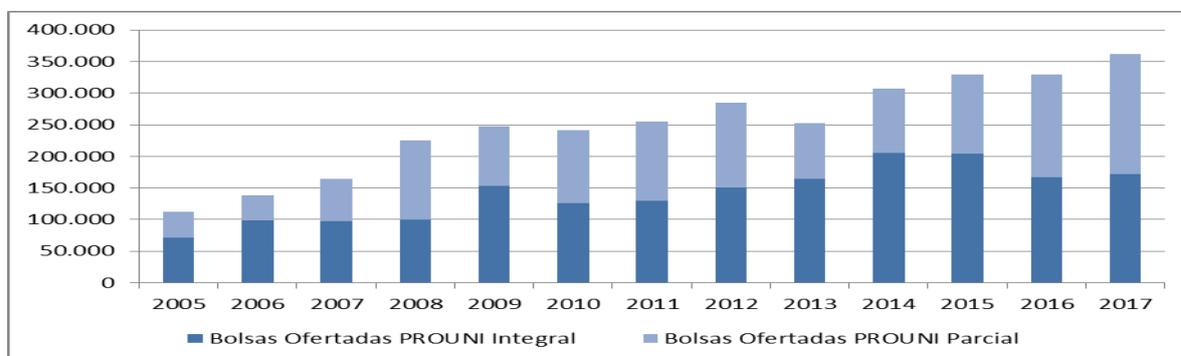
O PROUNI foi criado pela Lei n. 11.096/2005 (BRASIL, 2005), regulamentada pelo Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005. Segundo os termos do programa, para se candidatar

a uma bolsa, o estudante deve ter atendido aos seguintes requisitos: participação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referente à edição imediatamente anterior ao processo seletivo; obtenção de nota mínima estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC); usufruto de renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos. Somam-se outras condições relacionadas no artigo 2º da Lei:

Ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou; ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral da instituição, ou; ser pessoa com deficiência, ou; ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia. Neste último caso, a renda familiar por pessoa não é considerada.

Conforme Basconi (2014) o Prouni é um programa inovador no sentido de aumentar em muito as chances de ingresso, sobretudo da juventude trabalhadora, num curso superior cuja relação candidato/vaga é quase sempre menor que nas IES públicas, há mais oportunidades de processos seletivos durante o ano, além de haver mais opções de IES próximas de onde o candidato mora e trabalha sem precisar dispendir uma percentagem significativa dos proventos da família no investimento da formação superior dele. Isso nem sempre é possível se o candidato procura uma universidade pública, pois, por vezes, requer o deslocamento ou migração para outra cidade, o que incorre em despesas mensais com sua sobrevivência. Na Gráfico 3, histórico de bolsas integrais e parciais oferecidas pelo PROUNI no período compreendido entre 2005 a 2017.

Gráfico 3 – Histórico de bolsas integrais e parciais oferecidas pelo PROUNI no período compreendido entre 2005 a 2017



Fonte: sisprouni (2018).

Conforme o Gráfico 3 do histórico de bolsas oferecidas pelo PROUNI é possível observar um crescimento total de 2005 para 2017, superior a 200%, mas com leves oscilações de crescimento ou reduções ao longo dos anos. Identifica-se uma predominância de bolsas integrais nos primeiros anos do programa, sendo que nos últimos três anos analisados (2015-2017), há uma similaridade entre as bolsas integrais e parciais.

O Prouni oferta bolsas integrais e parciais a estudantes pobres que não precisam ressarcir o governo pelo financiamento de seus estudos em instituição privada, havendo contrapartida na isenção de tributos federais (BASCONI, 2014).

Neste contexto, uma crítica ao programa é o fato dos empresários oferecerem cursos mais baratos no âmbito do convênio Prouni e possibilitaram a expansão do ensino superior no Brasil sem que o Estado tivesse que criar sua própria estrutura para isso, o que se pode caracterizar como externalização de custos com o ensino superior (FREITAS, 2012).

2.1.3.4 Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

O Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, criado em 1999 por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001, é um programa destinado a financiar, prioritariamente, o ensino superior de estudantes matriculados em instituições de ensino superior não gratuitas, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

O Governo Federal assume os gastos com matrícula e mensalidades do estudante durante toda a graduação. De acordo com o perfil e o interesse do contratante, o valor financiado varia de 50% a 100% do montante total. O reembolso do capital inicia-se após período de carência, que se inicia com a conclusão do curso. A taxa de juros sobre o montante financiado é fixa, da ordem de 3,4%. São elegíveis estudantes cuja renda familiar bruta total não ultrapasse vinte salários mínimos. Prioridade aos estudantes mais bem colocados no Enem. (MEC/SESu, 2014).

O Financiamento Estudantil possui a particularidade de poder ser combinado à bolsa do Prouni, ou seja, o estudante que faz jus a bolsa parcial do Prouni pode solicitar o financiamento do montante a seu cargo por meio do Fies. Assim, procura-se garantir o acesso e a permanência na educação superior dos estudantes de baixa renda (MEC/SESu, 2014).

Conforme Pontuschka (2016), o incremento no programa resultou em um aumento significativo no número de contratos, as mudanças foram as seguintes: (i) a taxa de juros do

financiamento foi reduzida de 6,5% a.a. para 3,4% a.a.; (ii) o período de carência passou de seis meses para 18 meses contados a partir do mês subsequente ao da conclusão do curso; (iii) o período de amortização passou para três vezes o período de duração regular do curso mais 12 meses; (iv) o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010; (v) o percentual de financiamento, que antes era de na máximo 70%, passou a ser de 50%, 75% ou até 100% dos valor das mensalidades; (vi) e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano. No Gráfico 4, é apresentado o histórico de financiamentos concedidos pelo FIES, período compreendido entre 2010 a 2016.

Gráfico 4 – Número de financiamentos concedidos pelo FIES no período compreendido entre 2010 a 2016



Fonte: fundo nacional de financiamento estudantil (2018a).

Diferente dos demais gráficos analisados quanto aos programas criados para o aumento de vagas no ensino superior, o FIES apresenta uma grande ruptura no crescimento histórico, compreendido entre 2014 para 2015, reduzindo os investimentos em aproximadamente R\$ 400.000,00.

2.1.3.5 Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

O governo federal criou o programa através do decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007, consideração à ideia de destinar um papel estratégico às universidades, como meio para o desenvolvimento social e econômico do país (BRASIL, 2007b). O decreto faz parte do

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que possui diversas medidas, sendo uma delas o provimento, até 2010, de oferta de vagas para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

A estratégia de ação para implantar as mudanças estruturais necessárias, a expansão da educação superior foi concebida em três etapas. A Fase I, que abrange o período de 2003 a 2007, teve como principal meta interiorizar o ensino superior público federal. Por sua vez, o período entre 2008 a 2012, no qual foi implantada a Fase II, foi marcado pela execução do Reuni. Finalmente, a Fase III a expansão da educação superior caracteriza-se pela continuidade das propostas anteriores e a sua complementação com iniciativas específicas de desenvolvimento regional (SESU/MEC, 2014).

Para Abreu e Carvalho (2014), o programa explicita duplo intuito: manter o crescimento absoluto do sistema educacional de nível superior e, simultaneamente, redirecionar parcialmente os instrumentos existentes em prol do segmento federal. O REUNI foi de adesão voluntária de cada instituição, por decisão dos respectivos Conselhos Universitários. Houve adesão da totalidade das universidades federais brasileiras existentes no ano de sua criação, segundo o relatório do primeiro ano do REUNI, tais universidades pactuaram um montante de 3.459 cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos (SESU/MEC, 2009).

O programa teve por prioridade na primeira fase reduzir as assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo. Nesse, sentido, entre 2003 e 2007 foram criadas dez universidades federais em regiões prioritariamente não metropolitanas, 10 novas universidades foram criadas (SESU/MEC, 2014).

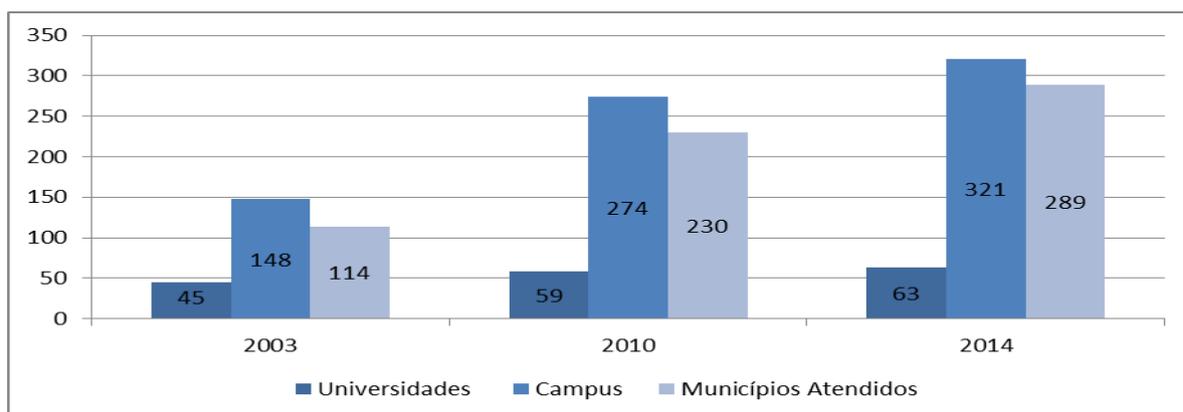
Na segunda fase os Planos de Reestruturação e Expansão apresentados deveriam contemplar e atender às diretrizes descritas no artigo 2º, do Decreto nº 6.096/2007:

- I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II – ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III – revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV – diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V – ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;

VI – articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Nesta fase foram criadas mais 4 universidades. Já na fase III – desenvolvimento regional e programas especiais – foram criadas mais 4 universidades. Desta forma, o REUNI ampliou o espectro de atendimento da educação superior pública, contemplando municípios do interior e oferecendo aos jovens dessas regiões mais longínquas a oportunidade do acesso à universidade. Este processo de interiorização elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 (cento e quatorze) para 289 (duzentos e setenta e dois) (SESU/MEC, 2014). No Gráfico 5, é apresentado o aumento do número de universidades, campus e municípios atendidos em decorrência do REUNI, período compreendido entre 2010 a 2016.

Gráfico 5 – Aumento do número de universidades, campus e municípios atendidos em decorrência do REUNI



Fonte: MEC, análise sobre a expansão das universidades federais de 2003 a 2012 (2012).

Os dados do gráfico demonstram a concretização do programa REUNI, já que um dos objetivos do programa é a interiorização, aumentando o número de cidades com IES, possibilitando assim atender maior número da população. O programa mais que dobrou o número de campus e municípios atendidos, criando 18 novas universidades, que compreende mais de um terço das universidades existentes em 2003.

Os resultados do programa contribuíram significativamente para a expansão do ensino superior, o programa foi arquitetado a partir de contratos firmados entre as instituições e o MEC. Weska (2012), o REUNI configurou-se como uma espécie de contrato estabelecido entre o MEC e as Universidades Federais para ampliação e melhoria da qualidade do ensino

superior, contrato este viabilizado por recursos financeiros e de pessoal que serviram como suporte de indução e incentivo.

Dessa forma, cada universidade ficou responsável pela elaboração do seu plano de reestruturação especificando as estratégias e etapas que devem ser cumpridas ao longo dos cinco anos. Chaves e Mendes (2009, p. 57) chamam atenção que:

Tal acordo segue a lógica gerencial da administração por resultados, a estes vinculando o repasse de recursos orçamentários, dependente do cumprimento de metas por etapas, dentro de prazos estabelecidos por meio de indicadores quantitativos.

Nessa lógica, o REUNI condicionou o financiamento ao cumprimento de metas previamente acordadas nos Contratos de Gestão. De acordo com o decreto, “A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.” (Art. 6º, BRASIL, 2007b).

O MEC estabeleceu estratégias de controle e acompanhamento que condicionam a alocação de verbas do Programa, as quais estão especificadas no documento das Diretrizes do REUNI:

O processo de acompanhamento da execução das metas propostas pelas universidades integrantes do REUNI será realizado por meio da Plataforma PingIFES, cujo objetivo consiste na coleta de informações sobre a vida acadêmica das instituições federais de ensino superior. Seus dados são utilizados na distribuição de recursos orçamentários das IFES [...]. Com o horizonte fixado pelas metas relativas à abertura de novas vagas, às taxas de conclusão dos cursos e ao aumento gradativo da relação entre o número de alunos e professor estabelecidas nos projetos de cada universidade aderente, o PingIFES oferecerá o instrumental necessário para o desenvolvimento do processo de acompanhamento [...]. Além disso, o processo de verificação das informações incorporará a extensa gama de dados coletados por diversos órgãos (INEP, CAPES), inserindo-se, ainda, no contexto do sistema de avaliação estabelecido pelo SINAES. Assim, a integração dos resultados das diferentes dimensões da avaliação [...] deve ser efetuada para que se tenha uma adequada aferição das mudanças ocorridas a partir da adesão ao REUNI. (BRASIL, 2007b, p.9).

Desta forma houve uma reordenação da educação superior brasileira, cujo principal objetivo foi ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (SESU/MEC, 2014).

2.1.3.6 *Plano Nacional de Assistência Estudantil*

Em 2007, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), via Portaria nº 39 do Ministério da Educação que, em dezembro de 2010, foi transformada no Decreto Presidencial nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010). A finalidade do PNAES é a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, com os seguintes objetivos:

Art. 2º São objetivos do PNAES:

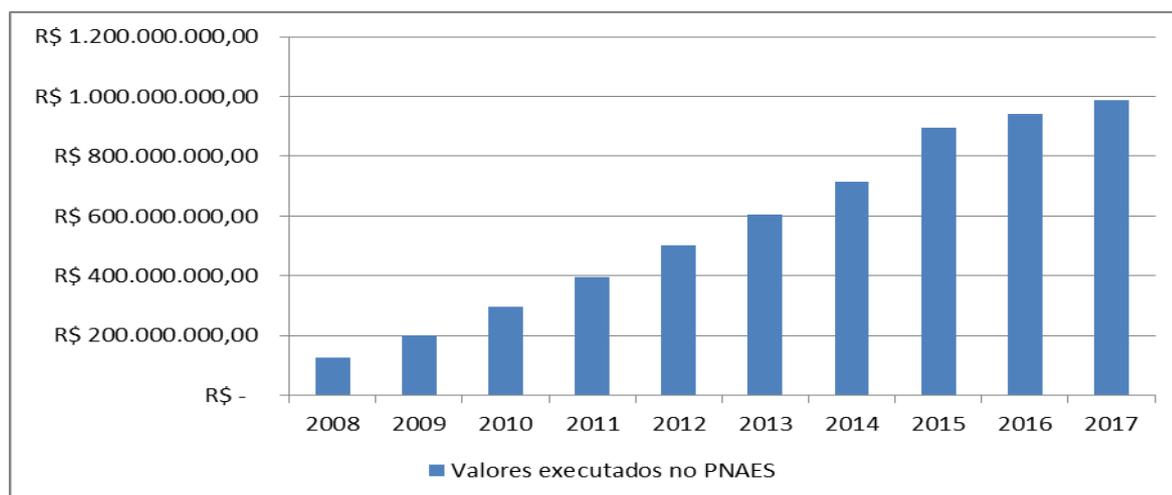
- I — democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II — minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III — reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV — contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

A partir da implantação deste programa nacional foi possível garantir recursos específicos às IFES para implementar ações de assistência estudantil, que passam a ser entendidas como parte da política educacional cujo objetivo é fornecer os recursos necessários para que os estudantes ultrapassem os obstáculos ao bom desempenho acadêmico (ALVES, 2002).

As medidas do programa buscam combater a repetência e evasão, oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa (SESU/MEC, 2014).

O programa delimitou o público alvo, sendo atendido no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010). No Gráfico 6, o repasse de recursos para o programa PNAES entre 2008 a 2017.

Gráfico 6 – Repasses de recursos para o programa PNAES entre 2008 a 2017



Fonte: fundo nacional de financiamento estudantil (2018b).

O Gráfico 6 ilustra o investimento federal para o PNAES, investimento praticamente quadruplicou de 2009 para 2017, praticamente um bilhão de reais em 2017. Em todos os anos houve acréscimo do orçamento federal para o programa.

Os diversos programas fomentados pelo governo federal, na última década, obtiveram resultados significativos no aumento do número de vagas ofertadas e ocupadas nas Instituições de Ensino Superior. No entanto, a permanência do estudante ainda é um desafio, neste sentido, no decorrer do próximo capítulo será analisado os indicadores da evasão, assim como os modelos desenvolvidos para abordar um tema preocupante para o sistema de ensino superior.

2.2 EVASÃO

Antes de explorar as diversas teorias a cerca da evasão no ensino superior, torna-se oportuno discutir como o tema ganhou relevância ao longo do tempo, assim como os índices da evasão.

A introdução dos estudos sobre evasão e permanência no âmbito da universidade, nos Estados Unidos, teve início nos anos 1950, com a expansão tanto das IES quanto do contingente de estudantes norte-americanos do ensino superior. No final da Segunda Guerra Mundial, cresceu a demanda por recursos humanos com formação de nível superior que

atendessem às necessidades de uma sociedade cada dia mais industrializada e cujo avanço tecnológico se encontrava em contínua ascensão (BERGER; LYON, 2005).

Conforme Cislaghi (2008), na década de 60, devido problemas que emergiram frente à necessidade de convivência de estudantes de origem étnica, cultural e socioeconômica distinta, da necessidade de adequação dos currículos dos cursos de graduação às novas demandas do mercado e de algumas insatisfações relacionadas à vida acadêmica dos estudantes nos campus, criaram-se condições para que surgissem os primeiros estudos sobre a evasão no ensino superior (CISLAGHI, 2008).

A década de 1970 é marcada pelo surgimento das primeiras estruturas teórico-conceituais, mais especificamente os estudos de Spady (1970, 1971) e Tinto (1975). No entanto, conforme Cislaghi (2008), apenas na década de 1980 é que as IES norte-americanas iniciam esforços voltados para a retenção dos estudantes no ambiente universitário. O autor acrescenta que na década de 90, valendo-se das centenas de estudos realizados e diversas teorias desenvolvidas sobre a permanência de estudantes.

No Brasil, as preocupações com este fenômeno iniciaram-se de modo efetivo em 1995, inserido na agenda governamental a partir do “Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras, organizado pela SESu/MEC, quando foi instituída a “Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras” (KIPNIS, 2000).

O cenário da evasão no ensino superior brasileiro foi amplamente discutido através a instauração da comissão em 1995, naquela época, os dados apresentados eram discrepantes de acordo com a área de ensino. Na Figura 1, média nacional de diplomação, retenção e evasão por área de ensino.

Figura 1 – Média nacional de diplomação, retenção e evasão por área de ensino

Áreas	n.º de Cursos	n.º de Ingressantes	n.º de Diplomados	n.º de Retidos	n.º de Evadidos	% Diplomação	% Retenção	% Evasão
Ciências da saúde	20	33.095	23.466	2.162	7.467	70,90	6,53	22,56
Ciências Agrárias	13	14.616	9.453	739	4.424	64,68	5,06	30,27
Média + Desvio padrão						62,25		
Ciências Sociais Aplicadas	36	46.321	23.392	5.544	17.385	50,50	11,97	37,53
Média						48,34		
Engenharias	18	22.856	10.936	1.866	10.054	47,85	8,16	43,99
Ciências Humanas	34	35.810	15.799	3.538	16.473	44,12	9,88	46,00
Ciências Biológicas	8	5.281	2.237	657	2.387	42,36	12,44	45,20
Linguística, Letras e Artes	60	20.579	7.941	2.366	10.272	38,59	11,50	49,91
Média - Desvio Padrão						34,43		
Ciências Exatas e da Terra	26	20.309	5.630	2.696	11.983	27,72	13,27	59,00
Total Geral		198.867	98.854	19.568	80.445			

Fonte: ANDIFES/AMBRUEM/SESu/MEC (1996).

A Figura 1 exibe o resultado do estudo realizado pela comissão em 1995, apresenta a taxa de evasão por área de conhecimento e concluiu, através dos números, que a área da saúde apresenta menor taxa de evasão (22,56%), enquanto, as ciências exatas e da terra chegam a alarmantes (59%) de evasão. Sendo que a média de todas as áreas de conhecimento ficou em (41,80%)

Os índices apresentados em 1995 corroboram com a afirmação de Bardagi e Hutz (2009), que, com base na literatura, os índices de evasão são menores nos cursos mais concorridos. Isso pode ser explicado pelo fato de cursos como Medicina, Odontologia, Agronomia, entre outros, têm as menores taxas de evasão em 2005 (SILVA FILHO et al., 2007).

Outro aspecto importante é a análise da evasão no cenário brasileiro a partir do processo de expansão, realizando um levantamento histórico dos índices antes e após o programa REUNI. No Gráfico 7, média nacional da evasão nos cursos presenciais de graduação entre 2004 a 2016.

Gráfico 7 – Média nacional da evasão nos cursos presenciais de graduação entre 2004 a 2016



Fonte: censo da educação superior (2016).

O levantamento histórico a partir de 2004, no Gráfico 7, apresenta uma constância até 2008, seguido por uma queda de aproximadamente 6% em 2009 e um crescimento de mais de 8% até 2012. Segundo Lobo (2012), o INEP passou a acompanhar os estudantes pelo CPF, não mais recebendo números agregados das IES, e desconsiderando (dependendo de como as IES fazem a declaração) parte das contagens relativas, por exemplo, às Transferências de Curso dentro da mesma IES, bem como desconsiderando as Rematrículas e Reaberturas de

Matrículas como novos ingressantes, que eram assim consideradas até 2009. Desta forma, houve alteração dos critérios, sendo assim é necessário desconsiderar a lacuna entre (2008 a 2012), que pode apresentar reflexos desta troca de critérios, realizando uma análise mais direcionada para o período (2004 a 2007) e (2013 a 2016), no primeiro período a taxa média é de 14% e no segundo, mais atual, a taxa média é de 17%.

Através do levantamento sobre as taxas de evasão é possível analisar que a taxa média nacional apresenta uma constância de (2004 a 2016), entretanto, o estudo realizado pela em 1996 apresentou taxas totalmente discrepantes entre as áreas de conhecimento. No entanto, os dados disponibilizados pelo censo da educação superior (2016) não permitem gerar o mesmo tipo de análise. Na sequência será realizado levantamento das formas e modelos sobre a evasão.

2.2.1 Formas de evasão

Spady (1970) traz definições quanto a forma de evasão, menciona que deve-se distinguir aqueles estudantes que foram forçados a abandonar o sistema e aqueles que desistiram do curso voluntariamente. O autor evidencia que grande parte dos estudantes que optaram por abandonar o curso de graduação (ou seja, aqueles que não foram expulsos do sistema) apresentava bom desempenho acadêmico e optou por interromper a graduação em busca de melhores condições de educação ou para fugir das normas da vida universitária. Tendo a expulsão do sistema relação direta com o desempenho acadêmico, ou seja, um desempenho acadêmico fraco gera a saída do estudante do ensino superior.

Além disso, Spady (1970) indica que a análise do abandono voluntário requer um conjunto mais complexo de variáveis do que a análise da evasão forçada, as quais nem sempre podem estar disponíveis para os pesquisadores.

De acordo com Tinto (1975), até a data de conclusão de sua pesquisa, as causas da evasão no ensino superior continuavam incertas. Para o autor, uma das falhas dos pesquisadores estava na inadequada definição de evasão. Classificavam como sendo o mesmo processo de abandono, eventos claramente distintos, como evasão por opção, evasão forçada, evasão permanente, evasão temporária e transferência interinstitucional (TINTO, 1975).

No estudo de Bean (1980), o autor define a evasão como sendo o processo de desligamento do discente de uma determinada IES, desta forma, consiste em considerar que o estudante está associado a uma determinada instituição, em oposição a considerá-lo como

inserido no contexto do ensino superior como um todo. Por meio dessa metodologia, Bean (1980) também classifica como desistente aquele estudante que abandona uma determinada IES para terminar o curso em outra instituição.

Ainda sobre os conceitos, Silva Filho et al. (2007) também asseveram que há diferentes mecanismos de análise da evasão, a qual pode ser mensurada por instituição, pelo conjunto de todas as instituições de um país, em determinado curso, em determinada região geográfica, por categoria administrativa (público/privado), por forma de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores) e por áreas de conhecimento, entre os principais estudos possíveis de serem realizados.

Polydoro (2000) estabelece duas distinções entre os conceitos de evasão: evasão do curso e evasão do sistema. A evasão do curso consiste no abandono do curso sem a sua conclusão, podendo estar implicadas aqui questões de mobilidade do aluno, as quais podem envolver questões de trancamento ou transferência do curso, Cardoso (2008) utiliza uma nomenclatura distinta, entretanto com na mesma percepção, evasão aparente, que compreende a evasão do curso, através de questões relacionadas ao trancamento ou transferência; e evasão do sistema, que expressa o efetivo abandono do sistema universitário, sendo também nomeada evasão real.

No estudo realizado pelo ANDIFES/AMBRUEM/SESu/MEC (1996), houve a preocupação da Comissão Especial em posicionar-se quanto ao objeto de estudo, neste caso a evasão dos cursos de graduação, considerada como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo. Entretanto, especificaram três formas diferentes de evasão:

- evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- evasão do sistema: quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

2.2.2 Primeiros estudos sobre a evasão

Nesta parte do trabalho será realizado levantamento histórico dos principais modelos desenvolvidos sobre a evasão, os primeiros estudos foram desenvolvidos nos Estados Unidos. No final do item será apresentado um quadro resumo dos principais modelos até 1985. Após

será estudado os modelos e casos aplicados no Brasil, onde os primeiros estudos começaram na década de 90.

2.2.2.1 *Modelo do Processo de Abandono de Spady*

De acordo com Spady (1970), os estudos que tratavam do processo de abandono não apresentavam uma abordagem interdisciplinar rigorosa. O modelo desenvolvido buscava sintetizar, até então, boa parte das pesquisas sobre abandono no âmbito universitário, qual busca analisar os atributos dos estudantes com as influências, expectativas e demandas que lhes são impostos pelo ambiente universitário. O autor teve como base a teoria do suicídio, desenvolvida por Durkheim (1951).

O primeiro fator de estudo para Spady (1970) trata-se do desempenho acadêmico. A relação em abandono e desempenho acadêmico evidencia o fato de que boa parte dos discentes, que apresentam baixo desempenho acabam desistindo em função de seu não enquadramento às normas e políticas das IES. Entretanto, ressalta que o abandono não pode ser analisado de forma isolada devido amplitude do tema. Desta forma, não há garantia de que todos os estudantes com desempenho ruim irão abandonar a graduação, nem que todos aqueles com bom desempenho irão concluí-la (SPADY, 1970).

O modelo analisa também a probabilidade de concluir o curso de graduação a partir da bagagem familiar do estudante (*background* familiar). Conforme o autor, há probabilidade de um estudante cujo pai não concluiu a graduação vir a concretizar esse objetivo é significativamente menor do que a de um estudante cujo pai a tenha concluído. Além disso, a bagagem familiar tem relevância quanto as variáveis socioeconômicas e aptidão (inteligência) no contexto do processo de evasão (SPADY, 1970).

Outro elemento presente na variável bagagem familiar, que exerce influência significativa na decisão pelo abandono do ensino superior é que discentes oriundos da zona rural ou de pequenas cidades são mais propensos a evadir do ensino superior do que aqueles oriundos de cidades grandes. Entretanto, uma vez evadidos, os estudantes das cidades mais desenvolvidas têm menos chance de voltar ao sistema e concluir a graduação (SPADY, 1970).

Neste contexto da bagagem familiar, foi observado também a relação estabelecida entre os discentes e seus pais. Os discentes bem-sucedidos na graduação tendem a apresentar uma relação mais aberta e casual com seus pais, recebendo maior nível de aceitabilidade. Aqueles que não concluem o curso tendem a sofrer severa cobrança e a ser superprotegidos por seus progenitores (SPADY, 1970).

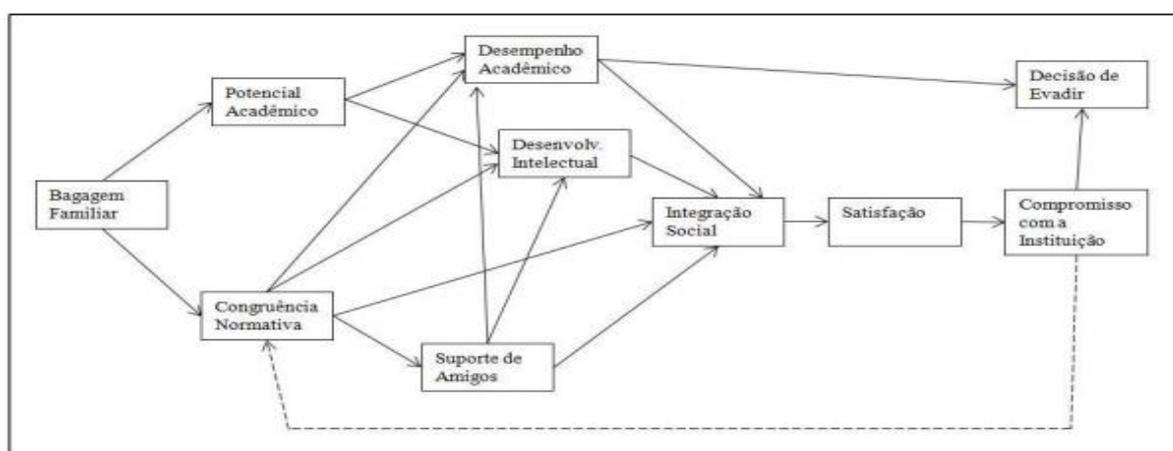
Outro fator presente no modelo é a interação de cada estudante com o ambiente educacional em que suas características (disposição, expectativas e habilidades) são expostas à influência, expectativas e demandas das diversas fontes do processo educacional (por exemplo, curso, membros da IES, administradores e os demais estudantes). Essa condição recebeu, no Modelo do Processo de Abandono, a denominação congruência normativa (*normative congruence*) (SPADY, 1970).

O quinto fator vem a ser o estabelecimento de estreitas relações entre os estudantes do ensino superior, condição denominada suporte dos amigos (*friendship support*). Assim, a junção dessas duas condições (*congruência normativa e suporte dos amigos*) assemelha-se ao que Durkheim (1951), em seu tratado sobre o suicídio, chamou de integração social (SPADY, 1970).

Spady (1970) influenciado pelos estudos de Gurin, Newcomb e Cope (1968), que analisaram duas variáveis para a evasão do ensino superior: o histórico cultural e familiar e o potencial acadêmico, a primeira tem uma relação direta a já analisada bagagem familiar, desta forma, somente o potencial acadêmico foi acrescido ao modelo proposto pelo autor.

O modelo proposto por Spady (1970) contempla cinco variáveis, a sexta variável tem uma influência indireta, integração social, já que é resultado das outras quatro. A integração social influencia diretamente a satisfação do estudante com as experiências do ensino superior, por sua vez, influencia o compromisso com a IES e gera a intenção de se evadir do sistema (SPADY, 1970). Na Figura 2, diagrama do processo de abandono de Spady (1970).

Figura 2 – Diagrama do processo de abandono de Spady (1970)



Fonte: Spady (1970).

No Modelo, Spady (1970) ressalta o papel importante do desempenho acadêmico na evasão. Os discentes com desempenho muito baixo podem ser compulsoriamente excluídos da IES, ainda que os demais construtos estejam satisfatórios. Cabe ainda analisar a linha pontilhada que liga o compromisso a congruência normativa, demonstrando que todo o processo pode acarretar mudanças nos atributos pessoas alterando as condições da variável congruência normativa, afetando o restante do processo, ocasionado novo resultado (SPADY, 1970).

O modelo desenvolvido foi testado a partir de uma amostra constituída por 683 calouros ingressantes da Universidade de Chicago. Por meio de regressões múltiplas com dados em painel, o autor mensura a contribuição de cada um dos construtos do modelo (SPADY, 1971).

O construto “bagagem familiar” foi analisado a partir de duas variáveis. A primeira, chamada de “cosmopolitismo”, foi construída a partir de informações relacionadas à religião e etnia dos estudantes, ao grau de urbanização da cidade de onde se originavam, à escolaridade do pai e da mãe e à ocupação do pai. A segunda, denominada “relação com a família”, foi criada a partir das informações relacionadas à estabilidade matrimonial dos pais, à visão do estudante sobre a felicidade existente em seu lar de origem, à percepção sobre a existência de liberdade com relação às regras de convivência na família e à independência psicológica do discente com relação aos pais.

O construto “congruência normativa” foi estimado a partir de cinco variáveis: i) padrões de relacionamento e expectativas geradas no contexto do ensino superior; ii) variáveis relacionadas às características dos discentes; iii) mensuração dos valores intelectuais, morais e vocacionais; iv) conjunto de atitudes dos estudantes em relação à Universidade de Chicago; e v) três medidas relacionadas às sub orientações culturais presentes no campus.

O “potencial acadêmico”, terceiro construto do modelo, foi mensurado por meio da pontuação dos discentes no teste de aptidão verbal e de matemática, e por uma medida de qualidade do ensino médio por eles cursado, informação essa obtida a partir de quatro itens presentes no segundo questionário aplicado pelo autor.

Para se mensurar a influência do construto “suporte dos amigos”, foram utilizados seis itens presentes no primeiro questionário aplicado. De acordo com o autor, esses itens tinham o intuito de mensurar a qualidade e a quantidade das relações estabelecidas entre os estudantes.

O “desenvolvimento intelectual”, quinto construto foi mensurado a partir de quatro itens existentes no segundo questionário. O objetivo desses itens consistia em refletir os estímulos dos estudantes com relação à sua graduação, à expansão das perspectivas intelectuais e culturais dos discentes, à capacidade de pensar sistemática e criticamente e à percepção de excelência em seu desempenho acadêmico.

O construto “desempenho acadêmico”, por sua vez, foi estimado pelo método americano denominado Grade Point Average (GPA), que pontua cada conceito obtido pelo discente nas matérias do ensino médio.

O construto “integração social” foi criado a partir de oito itens presentes no segundo questionário aplicado, que tinham o intuito de mensurar o senso de compatibilidade ou dissonância entre os estudantes e a Universidade de Chicago. Nesse contexto, os oito itens utilizados na criação do construto tinham como base estimar o senso de pertencimento e adaptação do estudante ao contexto acadêmico, as reações ao calor das relações interpessoais estabelecidas no campus e a percepção de pressões decorrentes das diferenças normativas entre os estudantes da amostra e seus pares.

O construto “satisfação” foi mensurado por meio de um único item presente no segundo questionário, que solicitava aos estudantes a indicação do seu grau de satisfação com o ano acadêmico até a data, a partir de uma escala de cinco pontos, que variava de muito satisfeito até muito insatisfeito.

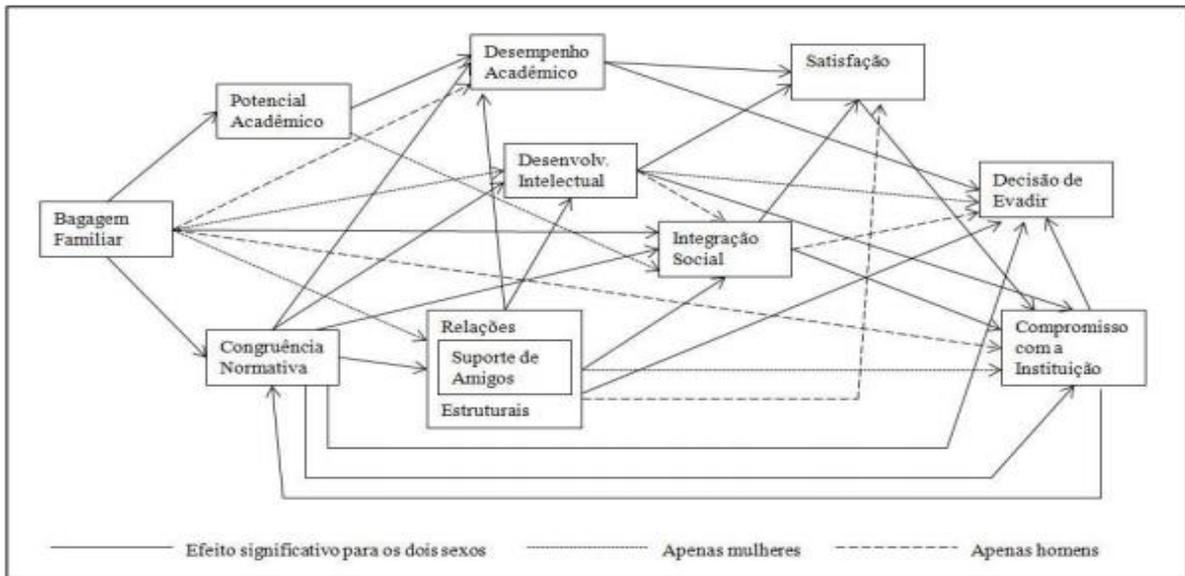
O construto “compromisso com a instituição” também foi mensurado por meio de um único item presente no segundo questionário aplicado pelo autor, que pedia aos discentes a indicação do grau de importância da sua graduação na Universidade de Chicago, dada a natureza de suas experiências sociais e acadêmicas como calouros.

2.2.2.2 Evolução do Modelo do Processo de Abandono de Spady

Em 1971, Spady propôs ajustes no modelo por ele apresentado. A primeira modificação proposta pelo autor consiste em distinguir as relações que são estatisticamente significantes tanto para os homens quanto para as mulheres daquelas relações que são estatisticamente significantes apenas para um dos gêneros. Outra alteração é a fusão diagramática entre o que ele denominou “relações estruturais” e o construto “suporte de amigos”. Assim, ao incluir o conjunto “relações estruturais”, Spady (1971) clarifica que as setas que saem desse construto em direção aos outros pode ser decorrente, além do suporte de amigos, das relações estabelecidas pelos estudantes com o gênero oposto (relações

heterossexuais), do envolvimento extracurricular e do contato estabelecido entre discentes e docentes. Na Figura 3, diagrama do processo de abandono de Spady (1971).

Figura 3 – Diagrama do processo de abandono de Spady (1971)



Fonte: Spady (1971).

Segundo o autor a integração social no contexto do ensino superior acontece de forma diferenciada para ambos os gêneros. O gênero feminino não possui relação significativa com as notas, desenvolvimento intelectual ou com o contato com os docentes do programa. Assim sendo, Spady (1971) afirma ser necessária uma mudança no modelo inicialmente traçado por ele, para identificação das especificidades de cada gênero.

O construto que mais influenciou a decisão dos homens pelo abandono foi o desempenho acadêmico, seguido pelo compromisso com a instituição e pela integração social. Para as mulheres, o que mais influenciou a decisão de permanecer ou não no ensino superior foi o compromisso com a instituição, seguido pelas variáveis acadêmicas. Adicionalmente, para os dois gêneros, as relações estruturais, as experiências familiares e a orientação normativa influenciaram diretamente a opção pelo abandono do curso, porém a contribuição desses fatores foi modesta, se comparada com a contribuição dos fatores primeiramente mencionados (SPADY, 1971).

Importante ressaltar que o Modelo do Processo de Abandono foi desenvolvido em um contexto no qual a mulher desempenhava papel social diferente daquele verificado nos dias atuais.

2.2.2.3 Modelo de Integração do Estudante de Tinto

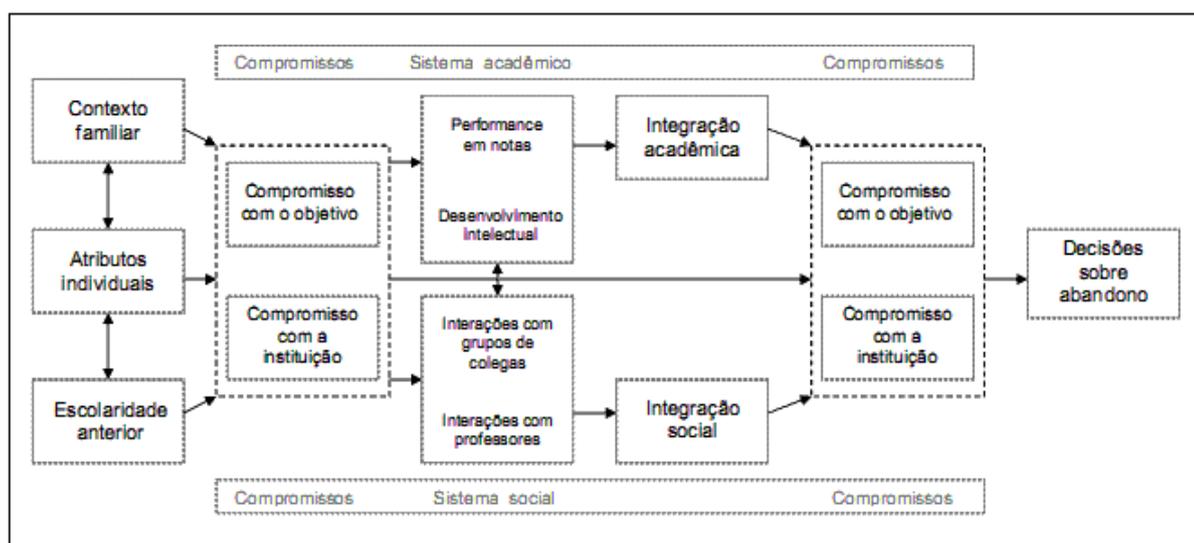
O modelo proposto por Tinto (1975), também utiliza como base a teoria desenvolvida por Durkheim (1951) e as alterações posteriores realizadas pelo ramo da psicologia social com relação aos entendimentos sobre o suicídio.

O modelo de Tinto (1975) propõe que quanto menos o discente interage com os demais indivíduos (corpos discente e docente), e quanto maior é a incompatibilidade dos seus valores em relação aos da IES em que está matriculado, maior é a probabilidade de ocorrer a evasão (TINTO, 1975).

Além das características relacionadas às condições do discente, acrescenta variáveis relacionadas às expectativas e motivações do estudante. Tais variáveis podem ser mensuradas pelas expectativas dos discentes com relação aos seus estudos e à sua carreira e pelos níveis de motivação para as realizações acadêmicas (TINTO, 1975). Desta forma, o compromisso com os objetivos educacionais revela-se um importante fator de mensuração da interação com a IES.

O modelo proposto por Tinto (1975) afirma que as características relacionadas à bagagem familiar dos discentes, assim como algumas de suas características individuais e o seu desenvolvimento educacional anterior ao ingresso no ensino superior são determinantes na criação dos seus níveis de compromissos com o objetivo e com a instituição. Na Figura 4, diagrama do modelo de integração do estudante de Tinto (1975).

Figura 4 – Diagrama do modelo de integração do estudante de Tinto (1975)



Fonte: Tinto (1975).

Tinto (1975), ressalta que após a entrada do discente na IES, contudo, a consequente interação com os meios social e acadêmico faz com que ele altere seu compromisso com o objetivo e com a instituição, produzindo novos níveis, os quais podem ser superiores ou inferiores àqueles definidos pelas características anteriores ao ingresso na IES (TINTO, 1975).

Para Tinto (1975), o Modelo de Integração do Estudante leva em conta que alguns fatores externos são importantes na decisão de continuar ou de abandonar os estudos. De acordo com a teoria do custo/benefício, o indivíduo deixa de fazer uma determinada atividade, por exemplo, quando uma atividade concorrente apresentar maior benefício. Dessa forma, é de se esperar que quanto mais próxima estiver a conclusão do curso de graduação, maior será o custo de abandonar a graduação, frente ao benefício de concluir o ensino superior, o que explicaria o fato de as taxas de evasão serem maiores nos períodos letivos iniciais.

Segundo Tinto (1975), os diversos fatores de abandono da graduação, destacam-se o *background* familiar, a característica individual do discente, sua experiência educacional anterior ao ingresso no ensino superior e sua expectativa com relação à realização educacional futura.

Com relação às características familiares, Tinto (1975) entende que quanto melhor for a condição socioeconômica da família do discente, menor é a probabilidade de abandono do ensino superior. O interesse dos pais na boa educação dos filhos e uma relação mais aberta e menos conflitante entre os discentes e seus pais podem influenciar a permanência do estudante no ensino superior. Além disso, dentre os persistentes, há o predomínio de pais com mais expectativas educacionais para seus filhos (TINTO, 1975).

Para Tinto (1975), as características individuais dos discentes são tão importantes quanto o *background* familiar. De acordo com o autor, o desempenho acadêmico anterior tende a ser o melhor preditor do sucesso a ser obtido pelo estudante no ensino superior, simplesmente porque ele detém a habilidade necessária para cumprir as exigências sociais e acadêmicas do ambiente educacional.

Outro fator importante diz respeito ao tipo de ensino recebido antes da entrada na graduação. As características da escola do ensino médio são importantes, porquanto afetam direta e indiretamente as aspirações pessoais, expectativas e motivações do estudante com relação ao ensino superior (TINTO, 1975). Os indivíduos provenientes de escolas que incentivaram a construção de objetivos educacionais mais nobres têm mais chance de concluir a graduação.

Segundo o autor a expectativa com a realização educacional futura é mais evidente nos homens, que mostram mais propensão a concluir a graduação. Isso por que os homens acham que a graduação irá beneficiá-los na carreira futura, enquanto as mulheres não tinham esta visão já que dedicavam-se as atividades do lar. Esse raciocínio também é apresentado no modelo de Spady (1970). Entretanto, atualmente, não há distinções quanto ao gênero no desempenho do papel social.

Outros fatores são abordados pelo autor, sendo relevantes no estudo do abandono do ensino superior. Assim, Tinto (1975) destaca que os estudantes com grande interesse intelectual podem evadir para IES de mais qualidade, buscando melhores condições de ensino.

Assim como a integração social, por sua vez, compreende as atividades estabelecidas com os pares, com o corpo docente e com o corpo administrativo da IES, além das atividades extracurriculares desempenhadas pelo estudante. Mantendo constantes todas as demais variáveis, o aumento da integração social do indivíduo aumenta a sua probabilidade de concluir o ensino superior (TINTO, 1975).

O autor acrescenta que a falta de integração social pode acarretar a evasão voluntária, o excesso de integração social pode levar ao abandono forçado (TINTO, 1975). Isso ocorre porque há uma concorrência entre o tempo dedicado às relações sociais (entre os pares) e aquele dedicado aos estudos. O aumento do primeiro leva, automaticamente, à redução do segundo, se mal administrado, pode prejudicar o desempenho do discente e levá-lo à evasão forçada (TINTO, 1975).

O Modelo de Integração do Estudante ainda defende que a integração acadêmica impacta diretamente o compromisso com o objetivo (graduar-se), enquanto a integração social impacta o compromisso com a IES. Nesse contexto, um alto compromisso com o objetivo (alta integração acadêmica) pode levar o estudante com baixa integração social a concluir o curso. Entretanto, um estudante com baixo compromisso com o objetivo e alto compromisso com a IES (boa integração social) muito provavelmente irá evadir do curso de graduação, já que os benefícios acadêmicos tendem a ser mais eficientes no incentivo à continuação dos estudos (TINTO, 1975).

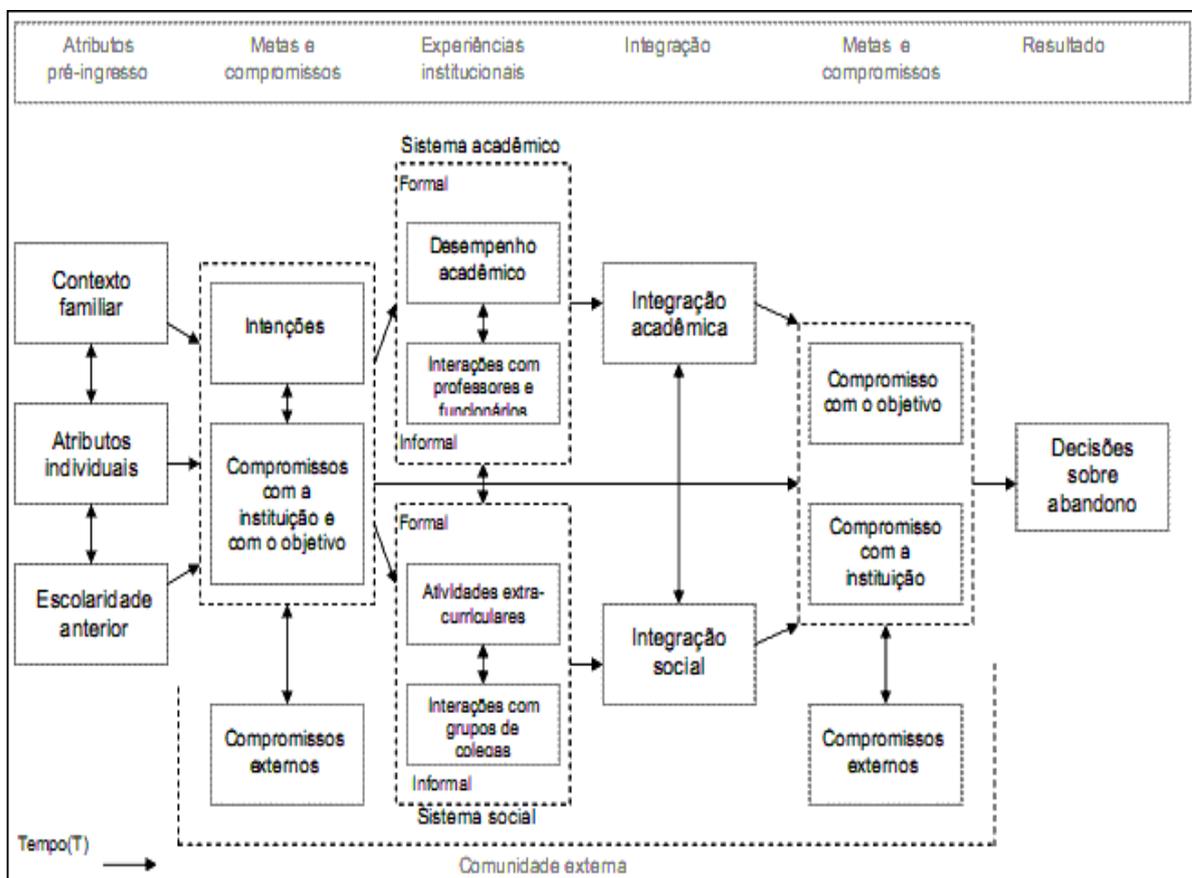
2.2.2.4 Evolução do Modelo de Integração do Estudante Tinto

Tinto (1993) agregou a seu modelo inicial os componentes: ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem e obrigações ou compromissos externos.

O destaque dos novos componentes fica por conta do reconhecimento da relevância dos fatores externos à instituição em geral, e à relevância das questões financeiras em particular.

O mesmo também reconheceu que grupos distintos de estudantes, como adultos, transferidos ou detentores de grande potencial, assim como diferentes instituições e cursos do ensino superior, como os de curta duração, têm peculiaridades próprias e requerem políticas e programas de permanência específicos. Na Figura 5, diagrama do modelo de integração do estudante de Tinto (1993).

Figura 5 – Diagrama do modelo de integração do estudante de Tinto (1993)



Fonte: Tinto 1993.

Ainda alerta que é importante para o estudante obter um equilíbrio entre a integração social e a integração acadêmica, mas destaca que, enquanto uma excessiva integração social pode levar a um déficit no desempenho acadêmico, a integração social com colegas com forte orientação acadêmica pode levar à formação de um grupo de apoio, assim como uma intensa integração social com professores pode levar a um incremento não só na integração

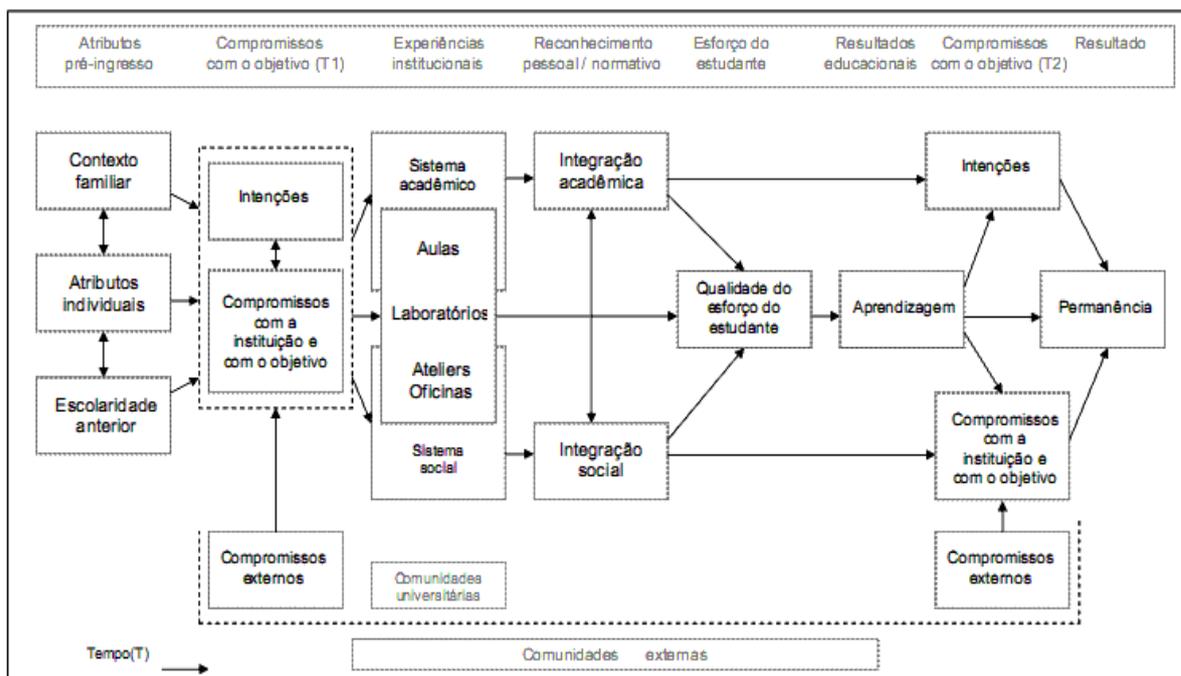
com os colegas, mas também contribuir para aumentar o nível de integração acadêmica (Tinto, 1993).

O modelo de tinto ao passar dos anos foi influenciado pelo conceito de ritos de passagem de Van Gennep (1960), considerando a transição de uma postura e comportamento juvenil para um engajamento completamente adulto na sociedade. Estendeu os estágios originais de separação, transição e incorporação com a inclusão do processo no qual os estudantes estabelecem sua participação como membros em comunidades de uma instituição do ensino superior. No caso particular do estudante muito apegado aos valores e atitudes dos colegas do ensino médio, dos seus círculos sociais anteriores e da sua própria família, dependendo de sua relutância e dificuldade em negociar a transição para o novo ambiente e contexto social, é provável que ele abandone o do curso precocemente Tinto (1997).

O autor passou a considerar o processo de aprendizagem como tendo importância crescente na determinação do estudante permanecer ou abandonar o curso e a instituição. Neste sentido a integração social e a acadêmica ganharam novo alcance e passaram a ser, juntamente com as técnicas pedagógicas e os meios tecnológicos disponíveis para estudantes e professores, componentes cruciais na aprendizagem. Tinto (1997), compreendeu que as comunidades de estudo ou grupos de estudo colaborativos que transcendem os horários normais das aulas criam condições especiais para que os estudantes ultrapassem os limites normais existentes entre os relacionamentos acadêmicos e sociais. Este tipo de interação gera facilidades e reduz o esforço ou sacrifício necessário para que os estudantes aumentem seu nível de integração social e acadêmico, ao mesmo tempo.

O arranjo de atividades sócio-acadêmicas colaborativas gera um círculo virtuoso, pois a satisfação nas interações leva a um aumento na qualidade do esforço feito, pela alocação de tempo e energia, e leva a melhores resultados nas esferas social e acadêmica simultaneamente, o que reforça o sentimento de satisfação, contribuindo assim para o incremento da sua teoria. Na Figura 6, diagrama do modelo de integração do estudante de Tinto (1997).

Figura 6 – Diagrama do modelo de integração do estudante de Tinto (1997)



Fonte: Tinto (1997).

2.2.2.5 Modelo de Desgaste do Estudante de Bean

Para Bean (1980), o maior erro dos estudos anteriores consiste na adaptação da teoria do suicídio de Durkheim (1951), não há evidências claras de que existe uma relação entre o processo de suicídio e o de evasão.

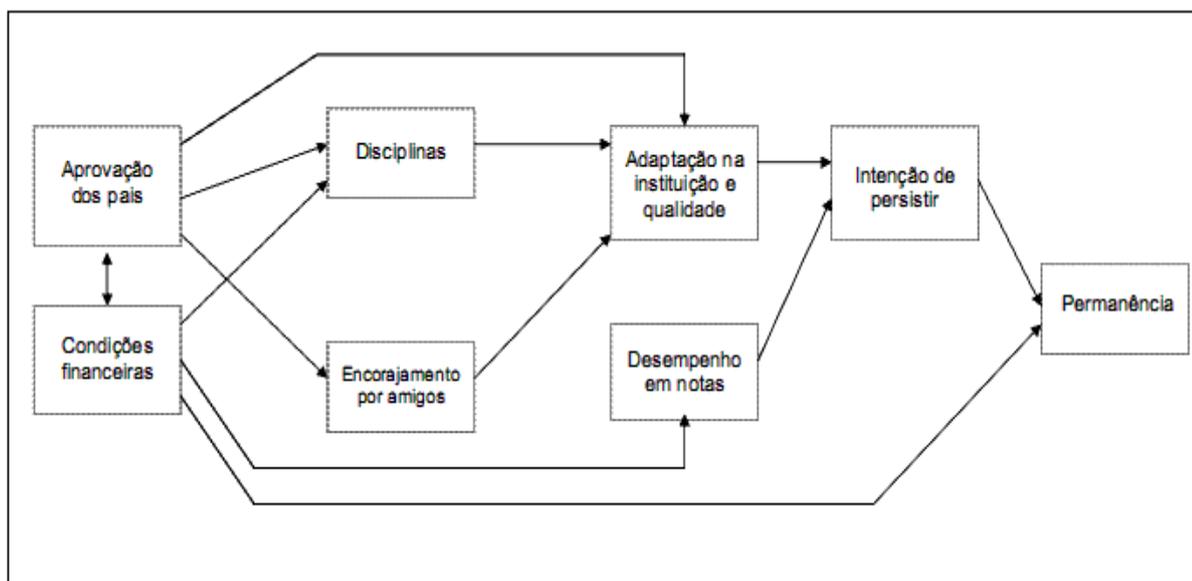
Assim, ao desenvolver o Modelo de Desgaste do Estudante, Bean (1980) propõe uma adaptação do Modelo da Rotatividade dos Empregados, desenvolvido por Price (1977). Para Bean (1980), os motivos que levam um estudante a abandonar o curso de graduação seriam os mesmos que levam um trabalhador a largar o emprego.

Price (1977) caracterizou o salário como um forte indicador de *turnover* na organização de trabalho, e semelhantemente, Bean (1980) hipotetizou que as notas teriam o mesmo efeito no ambiente universitário, além da própria qualidade da instituição que frequenta e o valor prático da formação que está adquirindo.

Acrescentando novas variáveis no modelo para medir características anteriores ao ingresso e interação do aluno, Bean (1980) encontrou que o desempenho em notas estava significativamente relacionado com a satisfação, que por sua vez, resultava num maior

comprometimento institucional. Este comprometimento seria o fator determinante na decisão de abandonar ou persistir. Na Figura 7, o modelo de desgaste do estudante de Bean (1980).

Figura 7 – Diagrama do modelo de desgaste do estudante de Bean (1980)

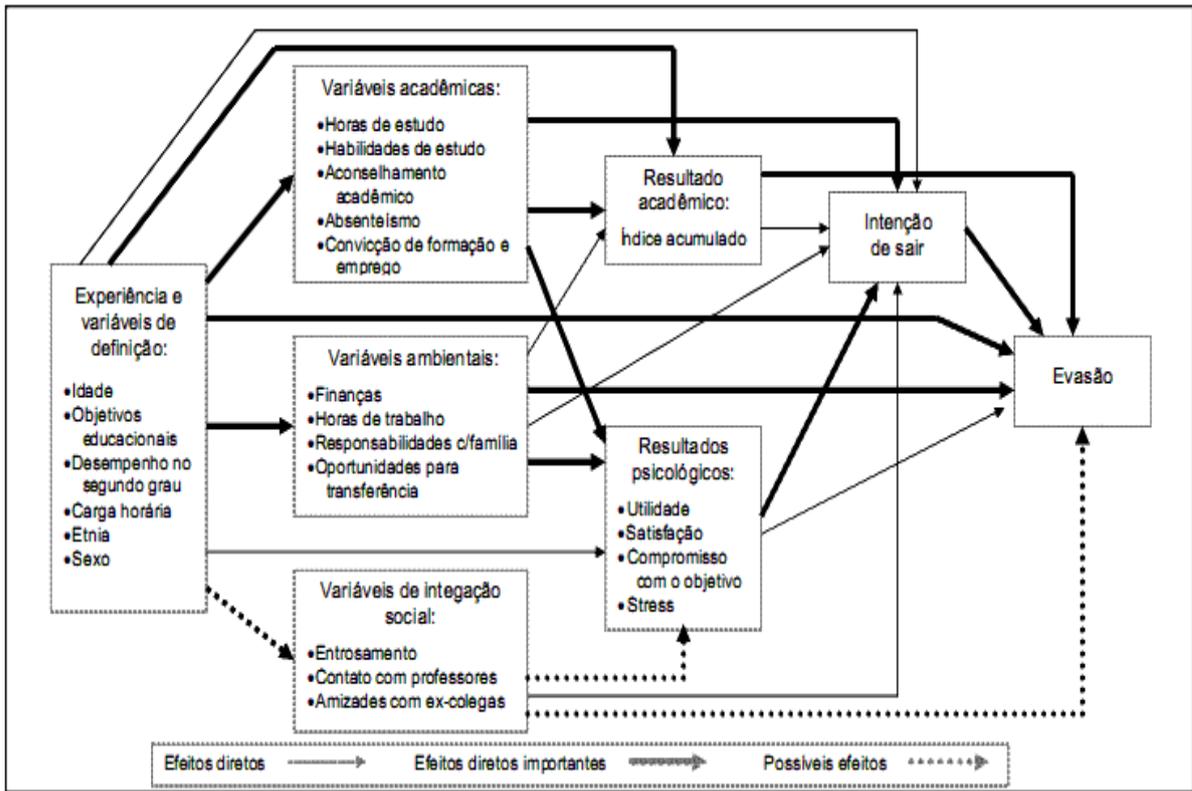


Fonte: Bean (1980).

O modelo inicialmente proposto enfatiza o papel que os fatores externos à instituição desempenham na definição de percepções, compromissos e da própria permanência dos estudantes no ensino superior (Bean, 1985).

Posteriormente, Bean e Metzner (1985) desenvolveram um modelo especialmente para estudantes não tradicionais. Eles reconheceram a necessidade de uma abordagem diferenciada porque o nível de integração não é o mesmo que para estudantes que não trabalham e residentes nas universidades. Para os estudantes não tradicionais, o nível de integração social desempenha um papel muito menor para a intenção de persistir ou evadir. Com base no trabalho anterior de Bean, o modelo conceitual para estudantes não tradicionais utiliza quatro conjuntos de variáveis. Incorpora o desempenho acadêmico, a intenção de evadir, fatores anteriores ao ingresso e fatores ambientais. Na Figura 8, o modelo conceitual para estudantes não tradicionais de Bean e Metzner (1980).

Figura 8 – Diagrama do modelo conceitual para estudantes não tradicionais de Bean e Metzner (1980).



Fonte: Bean e Metzner (1985).

A discussão sobre o tema é ampla e construída em décadas de estudos. No entanto, percebe-se que os modelos estudados não apresentam um consenso sobre o tema. Desta forma, no intuito de sintetizar a evolução na discussão sobre o tema e a abordagem de outros autores, foi elaborado um quadro remetendo aos fatores analisados por autores internacionais até a década de 1990. No Quadro 1, teorias e modelos internacionais históricos sobre a evasão

Quadro 1 – Teorias e modelos internacionais históricos sobre a evasão

(continua)

Autor	Fatores	Descrição
Spady (1970, 1971)	Contexto familiar	A probabilidade de concluir o curso de graduação a partir da bagagem familiar do estudante

Quadro 1 – Teorias e modelos internacionais históricos sobre a evasão

(continuação)

	Congruência Normativa	A interação de cada estudante com o ambiente educacional em que suas características são expostas à influência, expectativas e demandas do processo educacional.
	Suporte de amigos	O estabelecimento de estreitas relações entre os estudantes do ensino superior.
	Integração Social	É a relação entre a congruência normativa, suporte dos amigos, desempenho acadêmico e o contexto familiar.
	Desempenho Acadêmico	Avalia o fato de boa parte dos discentes que apresentam baixo desempenho acabam desistindo, em função do seu não enquadramento às normas e políticas das IES.
Tinto (1975, 1993, 1997)	Integração social	Atividades estabelecidas com os pares, com o corpo docente e administrativo da IES.
	Integração acadêmica	Diz respeito à identificação e avaliação do indivíduo em relação aos padrões explícitos do sistema acadêmico.
	Compromisso com o objetivo	Caracterizado pela performance em notas e desenvolvimento intelectual.
	Compromisso com a Instituição	Alinhado as interações com grupos de colegas, professores e atividades extracurriculares.
	Qualidade do esforço do estudante	O arranjo de atividades sócio-acadêmicas colaborativas gera um círculo virtuoso levando ao aumento na qualidade do esforço feito pela alocação de tempo e energia.
	Compromissos externos	Circunstâncias além da relação social e acadêmica, como questões financeiras do discente.

Quadro 1 – Teorias e modelos internacionais históricos sobre a evasão

(conclusão)

Bean (1980) Bean e Metzner (1985)	Fatores pré-ingresso	Agregado a variáveis relacionadas a idade, objetivos educacionais, desempenho no segundo grau.
	Fatores ambientais	Relaciona a finanças, horas de trabalho, responsabilidade com a família, oportunidade para transferências.
	Resultados acadêmicos	Índice acumulado, desempenho em notas.
	Resultados psicológicos	Alinhados com a utilidade, satisfação, compromisso com o objetivo, stress.
Pascarella (1980)	Contato informal com professores	Referente ao contexto, exposição, foco e impacto.
	Outras experiências universitárias	Cultura de colegas, salas de aula, atividades extracurriculares, atividades de lazer.
	Resultados educacionais	Desempenho acadêmico, desenvolvimento intelectual, pessoal, aspirações, satisfação e integração.
Astin (1985)	Oportunidades para envolvimento	Políticas institucionais, professores, colegas, experiências educacionais.
	Envolvimento do estudante	Quantidade de energia investida para o aprendizado e desenvolvimento intelectualmente.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os modelos estudados serviram de base para desenvolvimento dos estudos posteriores, com adaptações as convenções sociais de suas épocas e novas teorias sobre a evasão. Por isso, é necessário realizar levantamento histórico na realidade do ensino superior no Brasil.

2.2.3 O estudo da evasão no Brasil

Somente na década de 90 começa a despertar o interesse das IES sobre o tema evasão, através da criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão formada em março

de 1995, contou com o apoio de 61 Instituições de Ensino Superior Públicas, federais e estaduais. (ANDIFES/AMBRUEM/SESu/MEC, 1996).

Essa comissão teve entre os objetivos apontar as causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país. Entretanto, ao final do trabalho, foi acrescentado ou fator na determinação do fenômeno, chamado de fatores individuais dos alunos. Desta forma, as conclusões da comissão consideraram como fatores principais da evasão a características individuais do estudante, fatores internos e externos a instituição.

As características individuais dos estudantes estão relacionadas à habilidade de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior; vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.

Os fatores internos às instituições estão caracterizados peculiares a questões acadêmicas, currículos desatualizados, alongados, rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso; relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente; relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente, vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.; decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação: laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.; inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.

Como fatores externos às instituições estão relacionados ao mercado de trabalho; ao reconhecimento social da carreira escolhida; afetos à qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; vinculados a conjunturas econômicas específicas; à desvalorização da profissão, por exemplo, o "caso" das Licenciaturas; a dificuldades financeiras do estudante;

A partir dos estudos realizados pela comissão, assim como as definições quanto ao processo de evasão, surgem novos empíricos quantos aos fatores que levam o discente a evasão. Os estudos listados tornam-se relevantes na compreensão sobre o tema.

Polydoro (2000) analisou o trancamento de matrícula e as condições envolvidas na saída e retorno do estudante em uma universidade comunitária. Os dados da pesquisa foram coletados entre 1995 a 1999, em duas etapas, no momento do trancamento e retorno do universitário. O trancamento apareceu ao longo dos últimos cinco anos de modo uniforme e frequente na instituição 53,20%, entretanto, somente 9,65% retornam a matricular-se na instituição.

Neste contexto, o processo de trancamento e por consequência a evasão da instituição tem os fatores externos como precursor na decisão do discente evadir, principalmente à família e ao trabalho, além de mudanças e aspectos de ordem pessoal no enfrentamento das dificuldades e na percepção da importância atribuída à formação.

Cunha, Tunes e Silva (2001) buscaram analisar as razões que levaram os alunos que ingressaram no curso de química da Universidade Federal de Brasília (UFB) a saírem do curso antes da sua conclusão. A metodologia da investigação orientou-se em duas partes: a primeira consistiu em identificar a trajetória acadêmica dos alunos evadidos, enquanto que a segunda, buscou entrevistar 23 alunos selecionados aleatoriamente, dentre um universo de 320 alunos evadidos.

O período de abrangência da pesquisa compreendeu os anos entre 1990 e 1995. As entrevistas aconteceram a partir de um roteiro semi-estruturado, que contemplou três temas: a) questões relacionadas à escolha do curso e ingresso; b) questões relacionadas às experiências durante o curso; e c) questões relacionadas à saída do curso.

Em síntese, a pesquisa possibilitou identificar que as principais razões que levaram os estudantes a abandonar se mantiveram muito relacionadas com os aspectos da vida pessoal, antes mesmo do ingresso na universidade. Dessa forma, o não atendimento das expectativas que os alunos tinham quanto ao curso antes do ingresso, se mostrou um fator muito presente.

Verificou-se entre os alunos evadidos uma elevada ocorrência de reprovação e repetência em algumas disciplinas do curso. Por fim, o estudo concluiu que o abandono na universidade é consequência dos problemas encontrados durante o curso e que, os sujeitos investigados manifestam-se muito mais em teor de protesto quanto à percepção de ineficiência do sistema universitário, do que com relação ao fracasso pessoal na universidade.

Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), pesquisaram o processo da evasão relacionando com a análise do perfil socioeconômico e do desempenho escolar dos estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foram analisados os dados de 15 mil alunos ingressantes na instituição entre 1990 a 1999.

Os resultados do estudo indicaram que o perfil socioeconômico tem pouca inferência sobre os percentuais da evasão. No entanto, o abandono está muito presente nos primeiros períodos do curso, principalmente entre os alunos com muitas reprovações nesta fase dos estudos. Ainda afirmam que os cursos noturnos têm contribuído para redução das taxas de evasão dos cursos antes oferecidos apenas no diurno.

Segundo os autores, embora a evasão seja um fenômeno de causas variadas, é necessária uma intervenção da universidade através de alterações em currículos, adequação de metodologia de ensino e de processo de avaliação, além da introdução de mecanismos de acompanhamento dos estudantes, pode reduzir sensivelmente suas dimensões, sobretudo nos cursos com taxas mais elevadas.

Biazus (2004), teve por objetivo identificar os principais fatores que influenciariam os alunos a evadirem do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, desenvolveu, a partir da pesquisa realizada pelo ANDIFES/AMBRUEM/SESu/MEC (1996), um instrumento denominado de “Instrumento das Causas da Evasão (ICE)”, tendo dois fatores básicas ou categorias na sua construção: interna e externa.

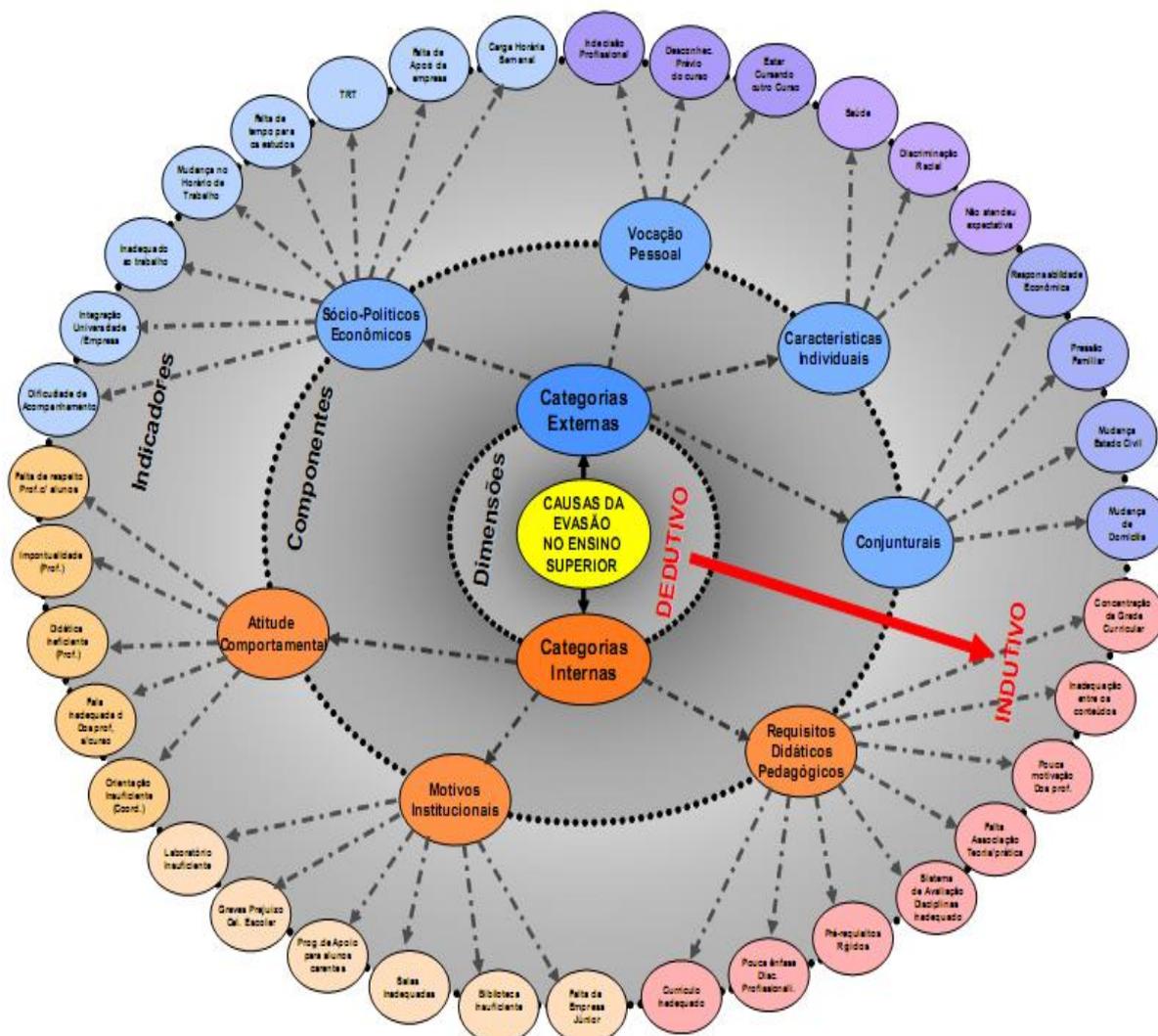
A dimensão interna é constituída por três fatores ligados ao curso, quais sejam: atitude comportamental; motivos institucionais e requisitos didáticos pedagógicos. Compõe o fator atitude comportamental as variáveis falta de respeito dos professores para com os alunos; impontualidade dos professores; didática dos professores ineficientes; forma inadequada com que os professores falam do curso; e orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações. Já as variáveis vinculadas a motivos institucionais estão os laboratórios: insuficientes com relação aos equipamentos de informática e conexão com a internet; existência de greves, com prejuízos do calendário escolar; falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes; aspectos inadequados das salas de aulas ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais); biblioteca insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc; e falta da Empresa Júnior para a prática do curso. As variáveis vinculadas a requisitos didático-pedagógicos são currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho; pouca ênfase nas disciplinas

profissionalizantes; cadeia rígida de pré-requisitos; sistema de avaliação das disciplinas inadequado; falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas; pouca motivação por parte dos professores; inadequação entre os conteúdos das disciplinas; e concentração da grade curricular em um único turno (BIAZUS, 2004).

Segundo Biazus (2004), a dimensão externa é constituída por quatro fatores que identificam dezoito variáveis, o fator vocação pessoal aloca as variáveis: estar cursando, paralelamente, outro curso superior; desconhecimento prévio sobre o curso; e mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional. Outro fator trata-se do componente conjunturais, compreendido pelas variáveis mudanças de residência/domicílio; pressão familiar sobre a indicação do curso; responsabilidade; e econômica no sustento da família. A composição do fator característica individuais é integrado pelas variáveis não atender as expectativas do aluno; discriminação racial; e problemas de saúde ou falecimento. E o último fator, sócio político econômico, está relacionada a carga horária semanal de trabalho; falta de apoio da organização onde trabalha; trancamento total do curso; falta de tempo para estudar; mudança no horário de trabalho; não estava adequando com o meu trabalho; não existe integração entre a universidade e as empresas (estágio supervisionado); e dificuldades de acompanhamento do curso.

Inicialmente a contribuição de Biazus (2004) foi na construção de um modelo para avaliar o fenômeno da evasão, ICE, os resultados da aplicação deste instrumento demonstraram como elementos mais representativos para o abandono do ensino superior a pouca motivação por parte dos professores; aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físico, didáticos, recurso audiovisuais); forma inadequada que os professores falam do curso; não existe integração entre a universidade e as empresas (estágio supervisionado); desconhecimento prévio sobre o curso; por não ter atendido minhas expectativas; pressão familiar sobre a indicação do curso. Na Figura 9, o modelo elaborado por Biazus (2004), Instrumento das Causas da Evasão – ICE

Figura 9 – Instrumento das Causas da Evasão – ICE



Fonte: Biazus (2004).

Além dos estudos mencionados, encontramos em Gaioso (2005) uma ampla reflexão sobre a evasão e suas diversas causas, a partir da visão do aluno, em pesquisa realizada na Universidade Católica de Brasília no período de 2000 a 2003. Na obra desse autor, são apontados problemas como a falta de orientação vocacional, imaturidade do estudante, reprovações sucessivas, dificuldades financeiras, falta de perspectiva de trabalho, ausência de laços afetivos na universidade, ingresso na faculdade por imposição familiar, casamentos não planejados e nascimento de filhos.

O estudo de Cislighi (2008) contribuiu para o tema devido a concepção de um novo modelo voltado para o diagnóstico das causas da evasão, através de uma profunda revisão bibliográfica, além disso, a construção de um modelo de gestão do conhecimento baseado

num framework para a promoção da permanência de estudantes no ensino de graduação em IES brasileiras. O estudo apresenta 5 fatores principais da evasão, agrupando 35 variáveis.

O fator desempenho acadêmico contempla as variáveis dificuldade para acompanhar o curso; desempenho insatisfatório; carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos; clima de pressão repetitiva; baixa frequência às aulas; Já no fator didático – pedagógico estão as variáveis deficiência didática dos docentes; deficiência na educação básica (redação, leitura, interpretação, matemática e etc); critérios de avaliação impróprios; deficiência pedagógica dos docentes (qualidade -> exigir -> reprovar); falta de associação entre teoria e práticas nas disciplinas; falta de motivação dos docentes; falta de respeito, atendimento dos docentes para com os estudantes; docentes inexperientes (provisórios, iniciantes) nos semestres iniciais; alta cobrança em provas.

Outro agrupamento das causas está relacionado ao ambiente sócio acadêmico considerando a falta de processo de adaptação do estudante ao sistema universitário; pouco relacionamento entre estudantes e estudantes x docentes; dificuldades de adaptação à vida universitária; estudantes de outras cidades têm problemas na instalação, adaptação; falta de sistema integrado de informações ao estudante (normas, órgãos, recursos, serviços, bolsas, estágios, cursos extracurriculares etc); ausência de sistema de orientação profissional e apoio psicológico; ingressantes no 2º semestre poderiam ter preparação prévia.

O currículo na revisão realizada pelo autor também trata-se de um fator de atenção pelas IES, tendo como variáveis currículos longos, desatualizados para o mercado; ausência de integração entre disciplinas, desconhecimento pelos docentes dos conteúdos das demais disciplinas; cadeia rígida de pré-requisitos; semestres iniciais (disciplinas básicas) sem foco na prática profissional; e pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes.

Além dos fatores já mencionados, o curso também é relevante na retenção do aluno devido dedicação “exclusiva”, disciplinas em mais de um turno; deficiências na infraestrutura (salas, equipes, laboratórios, biblioteca); orientações insuficientes por parte da coordenação do curso; falta de programas PET e de iniciação à pesquisa, empresa júnior e estágios para a prática do curso; curso não oferecer boa formação prática, pouca integração com empresas; disciplinas com alto grau de reprovação; transferência em outra instituição (busca por melhor qualidade);

Por fim, as últimas variáveis estão relacionadas aos interesses pessoais que agrega a falta de orientação vocacional (herança profissional, influência dos pais e conhecidos,

imaturidade pra optar por curso, profissão); descoberta de novos interesses e ingresso, opção por outro curso; transferência para outro curso; perda do prestígio social da carreira;

O estudo de Adachi (2009) objetivou analisar a evasão em cinco cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, no período de 2000 a 2007. Os resultados encontrados mostram que evasão é mais elevada nos cursos que exigem notas mais baixas para entrada, em graduações cujo perfil discente é de nível socioeconômico e cultural predominantemente baixo, sendo, ainda, cursos de mais baixo prestígio social. Os estudantes de classificação socioeconômica mais baixa, que recebem apoio da assistência estudantil, apresentam elevados índices de conclusão. Estudantes de cinco cursos foram selecionados para serem entrevistados e os principais aspectos detectados para os seus desligamentos foram: os problemas de desempenho, por serem estudantes trabalhadores e na escolarização feita fora de Belo Horizonte.

Lobo (2012), por intermédio de seus estudos, pesquisas e consultoria em 12 anos, afirma que diversas dificuldades podem estar na origem do fenômeno, como: inadaptação do ingressante ao estilo do Ensino Superior e falta de maturidade; formação básica diferente; dificuldade financeira; irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES; decepção com a pouca motivação e atenção dos professores; dificuldade com transporte, alimentação e ambientação na IES; mudança de curso e mudanças de residência.

Morosini et.al. (2012) realizou um estudo que teve como objetivo revisar a literatura, no período de 2000 a 2011, com a temática da evasão, compilou como principais causas da evasão: aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes; aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência; aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, por exemplo, o trabalho; aspectos familiares como, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.; baixo nível de motivação e compromisso com o curso.

O Relatório Alfa-Guia (Proyecto, 2012), é outro estudo importante na área, trata-se de um projeto com a participação de 16 países (12 latino americanos e 4 europeus) que uniram-se para trabalhar em cooperação por três anos (2011 a 2014) na perspectiva de analisar o processo da evasão no ensino superior. O estudo destaca, conforme ordem a seguir,

os fatores mais influentes na decisão do abandono: problemas econômicos para o desenvolvimento de estudos; dificuldade para conciliar trabalho e estudo; orientação escolar e profissional inadequada na escolha da carreira; problemas pessoais e/ou familiares (não econômicos); a falta de motivação pessoal para estudos; baixo rendimento acadêmico; falta de apoio institucional; a falta de conhecimento prévio exigido no ensino superior; insatisfação com o programa ou currículo.

Melo (2017), em seu estudo, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte com alunos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, abordou o tema da evasão do curso e a influência do Sistema de Unificado de Seleção, o resultado é que a metade dos entrevistados permite que a nota do ENEM, utilizada como classificação no SISU, determine a graduação a ser cursada, não havendo então uma perspectiva do aluno com o curso escolhido. O estudo indica que a evasão dos cursos está relacionada à metodologia utilizada pelos professores, incompatibilidade com questões pessoais, além da integração acadêmica e a interação social.

Furtado; Alves (2017) realizaram uma análise dos fatores determinantes da evasão universitária na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O estudo teve como base os alunos ingressantes no período de 2005 a 2008, pelos resultados da pesquisa concluiu-se que algumas variáveis pesquisadas possuíam relação crescente à evasão, como as disciplinas canceladas; porcentual de disciplinas concluída; município de residência, a distância do campus, com isso, impacta nos custos de transportes e a facilidade de acesso; e o período em que os alunos realizaram o ensino médio. Verificou-se que existem diversos instrumentos que podem ser implementados pela universidade para reduzir a evasão. Um seria o incremento das atividades de orientação vocacional aos alunos, e o outro seria a criação de “oficinas” para o resgate de alunos com uma formação deficiente no ensino médio.

A análise dos estudos desenvolvidos sobre o tema, por mais de cinco décadas, leva a compressão que a evasão trata-se de um fenômeno multidimensional, e não há uma compreensão unanime, sendo importante uma abordagem contextualizada a instituição em análise, devido as peculiares do fenômeno.

A fim de sintetizar as variáveis que influenciam no processo de evasão, a partir da revisão bibliográfica realizada, foi elaborado um quadro resumo contendo os autores e a respectiva variável mencionada nos seus estudos, realizando assim um agrupamento por similaridade das variáveis. Nesta mesma proposição, o quadro foi subdividido em nove fatores, sendo: didático pedagógico, condições pessoais, características institucionais, desempenho

acadêmico, curso, interesses pessoais, ambiente sócio acadêmico, currículo, conforme esquema adotado por Cislighi 2008. No Quadro 2, agrupamento das variáveis estudadas a partir da revisão bibliográfica.

Quadro 2 – Agrupamento das variáveis a partir da revisão bibliográfica.

(continua)

Didático Pedagógicas	
Deficiência didática dos docentes	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Biazus 2004, Cislighi 2008
Deficiência na educação básica (redação; leitura e interpretação; matemática)	Spady 1970, Tinto 1975, Bean 1980, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Cislighi 2008, Lobo 2012
Critério de avaliação impróprios	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Cislighi 2008
Deficiência pedagógica dos docentes	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Biazus 2004, Cislighi 2008
Falta de associação entre teoria e a prática das disciplinas	Spady 1970, Biazus 2004, Cislighi 2008
Falta de motivação dos docentes	SESu 1996, Biazus 2004, Cislighi 2008
Falta de respeito/ atendimento dos docentes para com os estudantes	Biazus 2004, Cislighi 2008, Lobo 2012
Tempo de realização do ensino médio	Furtado, Alves 2017
Forma que os docentes falam do curso	Biazus 2004
Impontualidade dos docentes	Biazus 2004
Docentes inexperientes (provisórios, iniciantes) nos semestres iniciais	Cislighi 2008
Alta cobrança em provas	Cislighi 2008
Condições Pessoais (Familiars, Profissionais e Financeiras)	
Necessidade de trabalhar/Dificuldades financeiras	Spady 1970, Tinto 1975, Bean 1980, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Polydoro 2000, Baizus 2004, Gaioso 2005, Cunha, Tunes e Silva 2001, Biazus 2004, Proyecto 2012, Morosini et al 2017
Mudança no mercado (estímulos econômicos: espaço, remuneração)	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996
Mudança de cidade, estado, país	Biazus 2004, Lobo 2012
Casamento ou nascimento de filhos	Gaioso 2005, Morosini et al 2012
Problemas de saúde ou falecimento	Biazus 2004
Falta de apoio no emprego atual	Biazus 2004, Proyecto 2012
Tipo de relacionamento familiar	Biazus 2004, Proyecto 2012
Necessidade de atender a compromissos familiares	Bean 1980, Polydoro 2000, Biazus 2004, Morosini et al 2012
Problemas pessoais e/ou familiares (não econômicos)	Proyecto 2012

Quadro 2 – Agrupamento das variáveis a partir da revisão bibliográfica.

(continuação)

Características Institucionais	
Natural de pequenas cidades ou zona rural	Spady 1970
Prioridade à pesquisa em detrimento ao ensino/cultura institucional de desvalorização da docência	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996
Falta de ações institucionais específicas para evitar a evasão (naturalidade à desistência e desligamento)	Spady 1975
Falta de programa de apoio mais amplo aos estudantes carentes	Biazus 2004
Existência de greves com prejuízos no calendário escolar	Biazus 2004
Desempenho Acadêmico	
Dificuldade para acompanhar o curso	Bean 1980, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Cunha, Tunes e Silva 2001, Peixoto, Braga e Bogutch 2003, Biazus 2004, Gaioso 2005, Cislighi 2008, Morosini et al 2012, Proyecto 2012
Desempenho insatisfatório	Spady 1970, Bean 1980, SESu 1996, Cunha, Tunes e Silva 2001, Peixoto, Braga e Bogutch 2003, Gaioso 2005, Cislighi 2008, Proyecto 2012, Furtado, Alves 2017
Carga elevada de aulas, conteúdos e trabalhos	Cislighi 2008
Clima de pressão	Cislighi 2008
Repetência	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Cunha, Tunes e Silva 2001, Peixoto, Braga e Bogutchi 2003, Cislighi 2008, Morosini et al 2012
Baixa frequência às aulas	Bean 1980, Cislighi 2008 ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996
Escassez de tempo para atender todas as demandas	Bean 1980
Curso	
Necessidade de dedicação “exclusiva”/ Disciplinas em mais de um turno / Falta de tempo	Biazus 2004, Cislighi 2008
Deficiência na infraestrutura (sala, equipamentos, laboratórios, biblioteca)	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Biazus 2004, Cislighi 2008, Lobo 2012
Orientação insuficientes por parte da coordenação do curso	Biazus 2004, Cislighi 2008

Quadro 2 – Agrupamento das variáveis a partir da revisão bibliográfica.

(continuação)

Curso	
Falta de programas pet e de iniciativa à pesquisa, empresa júnior e estágios para a prática do curso	Tinto 1975, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Biazus 2004, Cislighi 2008
Curso não oferece boa formação prática / Pouca integração com empresas	Tinto 1975, Biazus 2004, Cislighi 2008
Transferência para outra instituição (busca por melhor qualidade)	Tinto 1975, Bean 1980, Morosini et al 2012, Cislighi 2008
Disciplinas com alto grau de reprovação	Cislighi 2008
Concentração da grade curricular em um turno	Biazus 2004
Interesses Pessoais	
Frustração das expectativas em relação ao curso	Spady 1970, Tinto 1975, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Morosini et al 2012
Falta de orientação vocacional (herança profissional, influência dos pais e conhecidos, imaturidade para optar por curso/profissão)	Spady 1970, Tinto 1975, Bean 1980, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Gaioso 2005, Cislighi 2008, Proyecto 2012, Furtado, Alves 2017
Descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso	Tinto 1975, Bean 1980, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Polydoro 2000, Cislighi 2008
Estar cursando outro curso	Biazus 2004, Lobo 2012
Perda de prestígio social da carreira	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Gaioso 2005, Cislighi 2008, Morosini et al 2012
Crise da adolescência/ transição para a vida adulta / imaturidade	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Lobo 2012
Falta de conhecimento prévio sobre o curso	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Biazus 2004, Proyecto 2012
Satisfação com o curso comprometendo o empenho nas disciplinas	Tinto 1975, Bean 1980, Morosini et al 2012, Proyecto 2012
Desmotivação por entrado em 2º ou 3º opção	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996
Ingresso por imposição / pressão familiar por graduação	Tinto 1975, Bean 1980, Biazus 2004 e Gaioso 2005
Ambiente Sócio Acadêmico	
Falta processo de adaptação do estudante ao sistema universitário	Spady 1970, Tinto 1975, Bean 1980, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Cislighi 2008, Lobo 2012
Pouca relação entre estudantes e docentes/ isolamento	Spady 1970, Tinto 1975, Gaioso 2005, Cislighi 2008, Morosini et al 2012, Melo 2016

Quadro 2 – Agrupamento das variáveis a partir da revisão bibliográfica.

(conclusão)

Ambiente Sócio Acadêmico	
Dificuldades de adaptação à vida universitária	Spady 1975, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Peixoto, Braga e Bogutchi 2003, Cislaghi 2008
Dificuldade com transporte / facilidade de acesso nas IES	Cislaghi 2008, Lobo 2012, Furtado, Alves 2012
Estudantes de outras cidades têm problemas na instalação, adaptação	Cislaghi 2008
Falta de sistema integrado de informações ao estudante (normas, órgãos, recursos, serviços, bolsas, estágios, cursos extracurriculares)	Cislaghi 2008
Ausência de sistema de orientação profissional e apoio psicológico	Cislaghi 2008
Ingressantes no 2º semestre poderiam ter preparação prévia.	Cislaghi 2008
Currículo	
Currículos longos, desatualizados para o mercado	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Cislaghi 2008
Cadeia rígida de pré-requisitos	ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC 1996, Biazus 2004, Cislaghi 2008
Ausência de integração entre disciplinas, desconhecimento pelos docentes dos conteúdos das demais disciplinas	Cislaghi 2008
Semestres iniciais (disciplinas básicas) sem foco na prática profissional	Biazus 2004, Cislaghi 2008
Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes	Biazus 2004, Cislaghi 2008

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

O levantamento sobre os conceitos, modelos e os estudos aplicados serviram para melhor entender o fenômeno da evasão. O instrumento de coleta será elaborado a partir do levantamento realizado, buscando identificar as variáveis mais relevantes diante das características da instituição estudada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve as etapas envolvidas para a realização da pesquisa. São detalhados os passos para o delineamento da pesquisa, incluindo a caracterização da amostra, o instrumento utilizado e os procedimentos de coleta de dados.

Posteriormente, são apresentados os procedimentos de tratamento dos dados e, por fim, os resultados e a discussão.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA

Quanto à natureza, é realizada uma pesquisa descritiva e com método de abordagem quantitativa. Conforme Gil (2008), a pesquisa descritiva visa à descrição das características de determinada população ou fenômeno, e têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. O método quantitativo é caracterizado pela quantificação na coleta e no tratamento das informações, utilizando basicamente técnicas estatísticas, desde a estatística descritiva mais simples como média e desvio padrão até as mais complexas, como análise de regressão (RICHARDSON et al, 1999).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é caracterizada como um estudo de caso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pampa. Gil (2009) salienta que o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Os dados obtidos para a pesquisa foram aprovados pelo vice-reitor da Instituição, conforme consta no Apêndice B – Carta de Ciência sobre Projeto e Aceite quanto a Coleta de dados na Universidade.

Primeiramente, a fim de aprofundar o conhecimento dos percentuais da evasão na instituição serão realizados os cálculos para determinar as taxas em cinco anos de funcionamento da mesma (2012 a 2017), de todos os dez campus da Universidade, a partir dos dados solicitados a pró-reitoria de graduação.

Posteriormente, o estudo será direcionado para o objetivo geral desta pesquisa, abordando especificamente o fenômeno da evasão no campus Jaguarão da Universidade. A

projeção inicial era analisar, através da aplicação do instrumento de coleta de dados, os alunos evadidos no período compreendido entre 2015 a 2017. A redução do período analisado é apropriado devido proximidade do abandono, com isso a facilidade do aluno em analisar no instrumento de coleta de dados a contribuição das variáveis na evasão do curso.

No entanto, decorrente ao baixo retorno dos respondentes, somente 43 retornaram a pesquisa, foi necessário ampliar o período analisado e, por conseguinte, a população e a amostra. Desta forma, o período foi ampliado para dez anos (2008 a 2018), passando de uma população de 521 para 1761 alunos. Conforme consta na Tabela 1, população de alunos evadidos por ano.

Tabela 1 – Número de alunos evadidos por ano

Ano/ Curso	Gestão de Turismo	História	Letras Diurno	Letras Noturno	Pedagogia Diurno	Pedagogia Noturno	Produção e Política Cultural	Total
2008	*	*	16	26	12	10	*	64
2009	*	*	10	48	4	13	*	75
2010	8	14	25	52	3	18	*	120
2011	17	33	31	88	3	21	*	193
2012	32	29	32	63	1	35	14	206
2013	28	25	37	59	*	29	20	198
2014	31	45	18	61	*	31	27	213
2015	20	32	30	50	*	32	19	183
2016	34	41	12	38	*	52	32	209
2017	32	32	1	26	*	22	15	128
2018/1	37	41	6	27	*	29	14	154
Total	239	292	218	538	23	292	141	1743
Perc.	14%	17%	43%		18%		8%	100%

*Sem informações devido abertura ou encerramento dos cursos.

Fonte: elaborado pelo autor (2018).

Diante da dificuldade de obter a devolutiva de todos os alunos evadidos optou-se por uma amostra probabilística. De acordo com Hair Jr. et al (2009), amostra probabilística é a condição de todos os elementos da população terem a mesma chance de serem escolhidos, resultando em uma amostra representativa da população, suficiente para que seja possível fazer generalizações e interferências sobre aquela população. A partir da fórmula estatística abaixo:

$$n = \frac{\sigma^2 \times p \times q \times N}{e^2 \times (N - 1) + \sigma^2 \times p \times q}$$

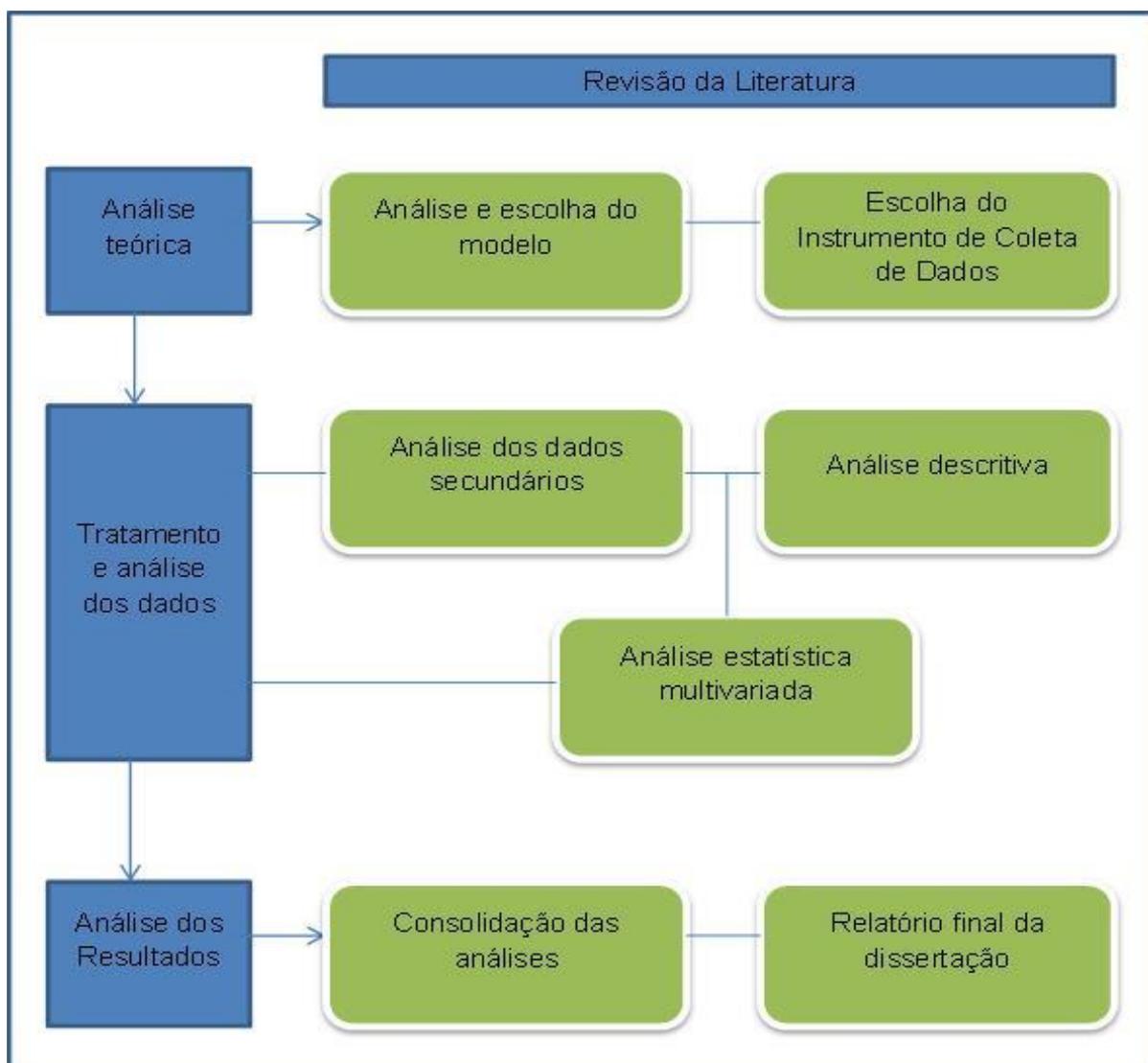
Onde:
 n = tamanho da amostra mínima;
 σ^2 = nível de confiança;
 p = porcentagem estimada em que o fenômeno se verifica;
 q = porcentagem complementar de "p";
 N = tamanho da população;
 e = erro máximo consentido.

Os parâmetros utilizados na fórmula para população finita foram de 95% para o nível de confiança, erro máximo consentido de 10%, população de 1743 alunos evadidos, porcentagem estimada e complementar de 50%. Substituindo-se os parâmetros pelas variáveis da fórmula obteve-se um tamanho de amostra mínima igual a 92 alunos. Desta forma, trata-se de uma amostra probabilística, visto que 134 alunos evadidos responderam a pesquisa, sendo representativo esse quantitativo conforme o tamanho da população.

3.3 DESENHO DA PESQUISA

Segundo Yin (2010), um desenho de pesquisa pode ser considerado como uma sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões iniciais de estudo da pesquisa e às suas conclusões. O desenho servirá de guia para o desenvolvimento do trabalho de investigação e a forma como for elaborado poderá ter influência sobre os resultados e a validade das conclusões obtidas. Para Bressan (2004, p.4) o desenho de pesquisa pode ser descrito como um mapa que guia o pesquisador no processo de coleta, análise e interpretação das observações. Na Figura 10, desenho de pesquisa.

Figura 10 – Desenho de pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2018).

O trabalho foi desenvolvido a partir da revisão bibliográfica sobre o tema, que contribuiu para o levantamento dos modelos consolidados. No entanto, além do embasamento inicial, a revisão bibliográfica está presente em toda a sequência da pesquisa, até mesmo nos resultados, pois são equiparados com a literatura estudada. O modelo escolhido será apresentado no instrumento de coleta de dados, subitem 3.4. Na sequência é apresentada a forma de tratamento e análise dos dados, qual contemplará a análise dos dados secundários, análise descritiva e estatística multivariada, validando o instrumento de pesquisa

estatisticamente. Por fim, os resultados apresentados serão analisados conjuntamente a fim de subsidiar melhorias na redução dos indicadores da evasão.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A partir das informações solicitadas para a Divisão de Registros Acadêmicos foi possível calcular a taxa de evasão por campus. Solicitado também o telefone e mail dos alunos evadidos no intuito de informar, através de um breve contato telefônico, a importância na participação da pesquisa, e após enviar via mail o questionário estruturado armazenado em meio online. No entanto, essa solicitação não foi atendida. A justificativa foi a impossibilidade devido a lei de acesso a informação, que restringe a entrega de dados pessoais dos discentes.

A situação exposta inviabilizaria a continuidade da pesquisa, já que o mail dos alunos é uma informação básica para envio do instrumento de coleta de dados. A fim de solucionar o impasse, a direção do campus autorizou o envio do link da pesquisa mediante mail institucional, nesse caso, via mail da secretaria acadêmica do campus. Obviamente, respeitando a amostra da pesquisa, alunos evadidos de 2008 ao 1º semestre de 2018.

Quanto ao referencial bibliográfico, importante destacar, há várias classificações para o abandono do ensino superior, o utilizado neste estudo é o entendimento exposto no relatório da ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC (1996) quanto a evasão dos cursos de graduação, considerada como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo, mesmo entendendo que há outras formas de evasão como da instituição e do sistema. Neste sentido, serão inclusos como evadidos os alunos que solicitaram reopção de curso, mudança de curso dentro da própria instituição ou transferência, que é uma modalidade de portabilidade da matrícula do aluno para outra instituição de ensino.

O modelo escolhido para avaliar as causas mais representativas no processo de evasão discente foi o elaborado e validado por Biazus (2004), a escolha deve-se por tratar do mesmo público desta pesquisa: os alunos já evadidos dos cursos de graduação. Visto que, outros estudos são voltados para as causas da evasão na percepção dos alunos que ainda estão cursando a graduação, como no estudo de Cislighi (2008).

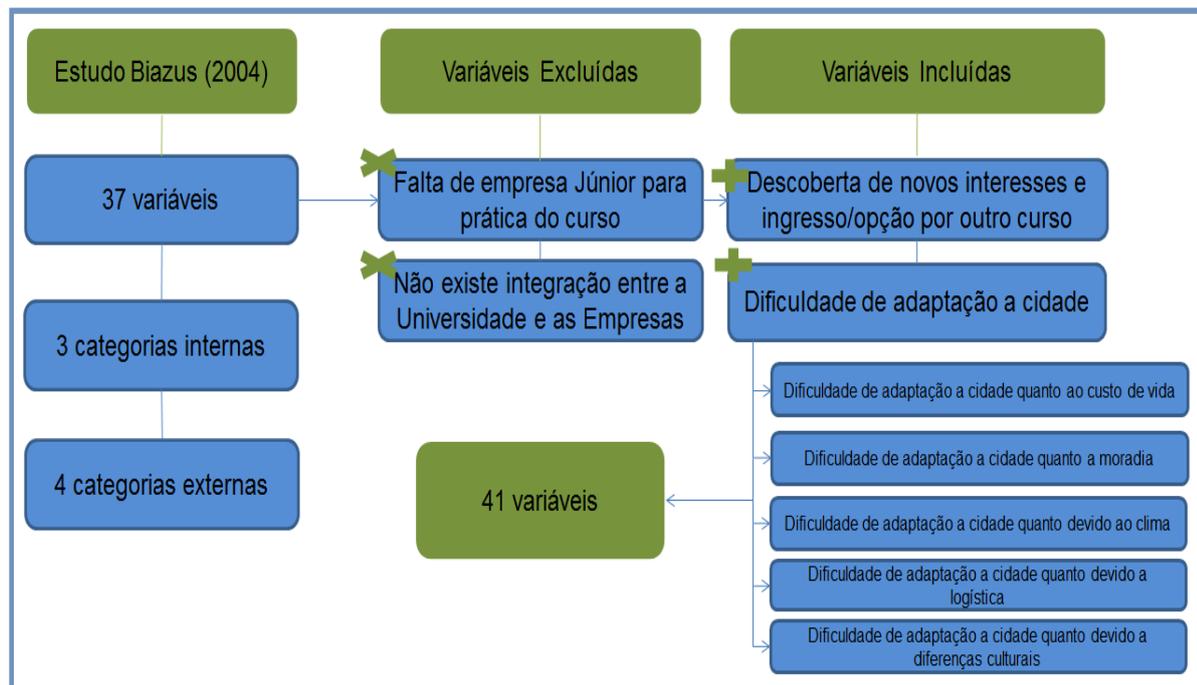
O Instrumento das Causas da Evasão desenvolvido por Biazus apresenta as dimensões internas e externas, subdivididas em 7 componentes, que comportam as 37 variáveis do estudo. Destas variáveis, serão excluídas duas: falta de empresa Júnior para a prática do curso; não existe integração entre a Universidade e as Empresas (estágio supervisionado); já

que não se aplica ao caso dos cursos analisados no campus Jaguarão. Incorporada a variável – descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso – variável existente nos trabalhos de Tinto (1975), Bean (1980), ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC (1996), Polydoro (2000) e Cislighi (2008). Essa variável será agregada a dimensão externa, componente vocação, pela proximidade às variáveis: indecisão profissional, desconhecimento prévio do curso e estar cursando outro curso, já existentes no estudo de Biazus. Visto que o componente vocação pode ser uma condição determinante para o abandono do ensino superior.

Outra variável agregada e ampliada é o questionamento quanto à dificuldade de adaptação à cidade, sendo uma variável constante no trabalho de Cislighi 2008, remetendo que os estudantes de outras cidades têm problemas na instalação, adaptação. Esta variável pode ser relevante para evasão devido o processo de interiorização do ensino superior; além da adoção do sistema SISU para ingresso na instituição, possibilitando ingresso de alunos de todas as regiões do país, regiões bem distintas quanto à cultura, clima, economia da região sul do Rio Grande do Sul. Devido à relevância desta variável, será subdivida em: dificuldade de adaptação à cidade quanto ao custo de vida; dificuldade de adaptação à cidade quanto a moradia; dificuldade de adaptação à cidade devido ao clima; dificuldade de adaptação à cidade devido a logística; dificuldade de adaptação à cidade devido a diferenças culturais.

Neste caso, as variáveis relacionadas à adaptação do aluno a cidade serão agregadas ao componente sócio-político econômico da dimensão externa, uma vez que as características dessa são semelhantes à dimensão ambiente sócio acadêmico no estudo de Cislighi (2008). De forma ilustrativa, segue na Figura 11, instrumento de coleta de dados.

Figura 11 – Instrumento de coleta de dados



Fonte: elaborado pelo autor (2018).

3.5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A fim de atender os objetivos específicos foi realizado levantamento bibliográfico sobre o tema, análise de dados secundários, análise descritiva e a estatística multivariada. Os dados obtidos a partir dos dados coletados via questionário estruturado serão processados no software IBM SPSS Statistics versão 20.

O levantamento bibliográfico contribuiu para melhor entendimento sobre o processo de evasão e escolha do modelo de coleta de dados. Os dados secundários auxiliaram em conhecer os números da evasão na instituição em análise, atendendo o primeiro objetivo específico. Conforme Mattar (1996), dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados. As fontes básicas de dados secundários são: a própria empresa, publicações, governos, instituições não governamentais e serviços padronizados de informações de marketing.

Segundo Guedes, Martins e Acorsi (2005), a estatística descritiva, cujo objetivo básico é o de sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo dessa forma que

se tenha uma visão global da variação desses valores, organiza e descreve os dados. Atendendo o segundo objetivo específico, a análise descritiva auxiliará na apresentação do perfil dos alunos dos cursos de graduação do campus Jaguarão, caracterizando a amostra, utilizando frequências e percentuais para o perfil.

O terceiro objetivo, investigar os fatores que provocam de forma mais significativa a evasão dos discentes passa pela análise multivariada, mais especificamente a análise fatorial exploratória. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006) a análise fatorial é um método estatístico multivariado para determinar o número e natureza de um grupo de construtos que são subjacentes a um conjunto de medições. Geram-se “variáveis artificiais” (denominadas fatores) obtidos a partir das variáveis originais.

A fim de verificar se a análise fatorial é apropriada para um determinado número de dados, faz-se a aplicação de dois testes: o teste de esfericidade de Barlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Dessa forma, esses testes são utilizados para indicar o grau de suscetibilidade ou ajuste dos dados à análise fatorial, ou seja, a mensuração do nível de confiança quando do tratamento dos dados por este método multivariado (HAIR ET AL. 2009).

O teste de esfericidade de Barlett é aplicado com a finalidade de avaliar se a correlação existente entre cada par de variáveis pode ser aplicada pelas demais variáveis incluídas no estudo, ou seja, se a correlação entre as variáveis é significativa, garantindo que apenas alguns fatores sejam capazes de representar grande parte da variabilidade dos dados.

Existem vários métodos para a estimação das cargas fatoriais, dois se destacam: o método dos componentes principais e o método da máxima verossimilhança. Dessa forma, é utilizado nesta pesquisa o método dos componentes principais para a estimação das cargas fatoriais. Segundo Malhotra (2011), trata-se do método mais recomendado quando o objetivo principal do pesquisador é determinar o número mínimo de fatores que correspondem pela variância máxima dos dados.

Existe a possibilidade de encontrar tantos fatores quantas forem as variáveis pesquisadas. Contudo, geralmente o pesquisador busca reduzir as informações contidas nas variáveis originais em um número menor de fatores. Hair et al. (2009) demonstra diferentes métodos para a escolha da quantidade de fatores: determinação a priori; autovalores; gráfico de declive; percentagem de variância; confiabilidade meio a meio e testes de significância. Nesta pesquisa, optou-se pelo método dos autovalores superiores a um. Considerando que nem sempre os fatores escolhidos são de fácil interpretação, recorre-se à técnica de rotação

dos eixos. Dessa forma, neste trabalho, optou-se pela utilização da técnica de rotação varimax normalizado.

A variável para ser mantida na fatorial deverá apresentar a comunalidade extraída igual ou superior a 0,5. Conforme Hair et al. (2005) a comunalidade representa a proporção da variância que uma variável original compartilha com todas as outras variáveis que estão incluídas na análise. Destaca-se que nesta abordagem das comunalidades, os valores iguais ou menores que 0,5 indicam que a análise fatorial é insatisfatória para a explicação da correlação de cada par de variáveis pelas demais variáveis consideradas no estudo.

A fim de avaliar o nível de confiabilidade dos construtos usou-se o Alpha de Cronbach, o qual verifica a consistência interna de uma escala agregada com base na correlação média entre os pares de indicadores. Índices de confiabilidade superiores a 0,7 têm sido considerados satisfatórios para pesquisas em geral. Já, para pesquisas de natureza exploratória, valores superiores a 0,6 têm sido considerados aceitáveis (HAIR et al., 2010).

Após a validação, os construtos serão analisados através da estatística descritiva, elencando as médias, mediana e desvio padrão, realizando assim uma avaliação dos fatores determinantes da evasão no ensino superior no campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa.

Por fim, fundamentado a partir do referencial bibliográfico, das variáveis e dos fatores determinantes da evasão discente são elencadas as melhorias para redução das taxas no Campus Jaguarão.

4 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Neste capítulo será apresentada a instituição objeto do estudo, para isso, foram consultados documentos oficiais disponibilizados no portal eletrônico da Unipampa, as principais legislações e dados estatísticos sobre a região de inserção da Universidade. O capítulo está dividido em três seções: características da Instituição; a Unipampa e o contexto regional; a evasão analisada pela Unipampa.

4.1 CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO

A Unipampa faz parte de uma política do Governo Federal de ampliação e interiorização da educação superior, através do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), conforme mencionado no PDI 2014-2018, aprovado pela Resolução n° 71/2014, do Conselho Universitário (CONSUNI).

A concepção da instituição foi através de um Consórcio Universitário da Metade Sul, responsável, no primeiro momento, pela implantação da nova universidade. Em 22 de Novembro de 2005, esse consórcio foi firmado mediante a assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), prevendo a ampliação da educação superior no Estado. Coube à UFSM implantar os campi nas cidades de São Borja, Itaquí, Alegrete, Uruguai e São Gabriel e, à UFPel, os campi de Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Santana do Livramento (UNIPAMPA, 2009).

A Unipampa foi criada a partir da Lei 11.640 de 2008, conforme o art 2° é o objetivo da instituição:

Ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2008, p.1).

A região de abrangência da Unipampa trata-se da região sul do Rio Grande do Sul com municípios fronteiriços com Uruguai e Argentina. Na Figura 11, mapa de abrangência da Unipampa.

Figura 11 – Mapa de abrangência da Unipampa



Fonte: site da instituição (2018).

A universidade foi gerenciada pelo Consórcio Universitário da Metade Sul até a lei de sua criação, no entanto, em 16 de março de 2007, foi criada a Comissão de Implantação da UNIPAMPA que teve seus esforços direcionados para constituir a identidade dessa nova universidade. No momento de sua criação, através da Lei 11.640 de 11 de janeiro de 2008, a Unipampa já contava com 2.320 alunos, 180 docentes e 167 técnico-administrativos em educação (UNIPAMPA, 2009).

Atualmente, a Unipampa tem 11.008 alunos matriculados no primeiro semestre de 2018. Conforme informações do site da instituição atualmente são ofertados 64 cursos de graduação presenciais e mais 5 curso de graduação a distância, sendo 4 em Ead/UAB, distribuído nos 10 campi da instituição. No Quadro 3, cursos de graduação ofertados pela Unipampa.

Quadro 3 – Cursos de graduação ofertados pela Unipampa

(continua)

Campus	Curso de Graduação
Alegrete	Ciência da Computação
	Engenharia Agrícola
	Engenharia Civil

Quadro 3 – Cursos de graduação ofertados pela Unipampa

(continuação)

Alegrete	Engenharia de Software
	Engenharia de Telecomunicações
	Engenharia Elétrica
	Engenharia Mecânica
Bagé	Engenharia de Alimentos
	Engenharia de Computação
	Engenharia de Energia
	Engenharia de Produção
	Engenharia Química
	Física
	Matemática
	Música
	Química
	Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa
	Letras - Línguas Adicionais: Inglês Espanhol e Respectivas Literaturas
Caçapava do Sul	Ciências Exatas
	Engenharia Ambiental e Sanitária
	Geofísica
	Geologia
	Mineração
Dom Pedrito	Agronegócio
	Ciências da Natureza
	Educação no Campo
	Enologia
	Zootecnia
Itaqui	Agronomia
	Ciência e Tecnologia de Alimentos
	Engenharia de Agrimensura
	Matemática
	Nutrição
	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia – Bacharelado
	Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia

Quadro 3 – Cursos de graduação ofertados pela Unipampa

(conclusão)

Jaguarão	Gestão de Turismo
	História
	Letras Português - EaD/UAB
	Letras Português - EaD
	Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas
	Pedagogia
	Licenciatura em Pedagogia - Ead/UAB
	Produção e Política Cultural
Santana do Livramento	Bacharel em Administração Pública - EAD/UAB
	Administração
	Ciências Econômicas
	Direito
	Gestão Pública
	Relações Internacionais
São Borja	Ciências Humanas
	Ciências Sociais - Ciência Política
	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda
	Licenciatura em Geografia - EaD/UAB
	Comunicação Social - Jornalismo
	Comunicação Social - Relações Públicas
	Serviço Social
São Gabriel	Biotecnologia
	Ciências Biológicas - Bacharelado
	Ciências Biológicas - Licenciatura
	Engenharia Florestal
	Gestão Ambiental
Uruguaiana	Aquicultura
	Ciências da Natureza
	Licenciatura em Educação Física
	Enfermagem
	Farmácia
	Fisioterapia
	Bacharelado em Medicina
	Medicina Veterinária

Fonte: site da instituição (2018).

Conforme o Relatório de Gestão do Exercício (2017), a Instituição oferece 22 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e 23 *lato sensu* totalizando 1193 alunos. Também são relevantes os números relacionados ao corpo de servidores docentes e técnico-administrativos: apresenta 845 docentes, 900 técnicos administrativos e 321 terceirizados.

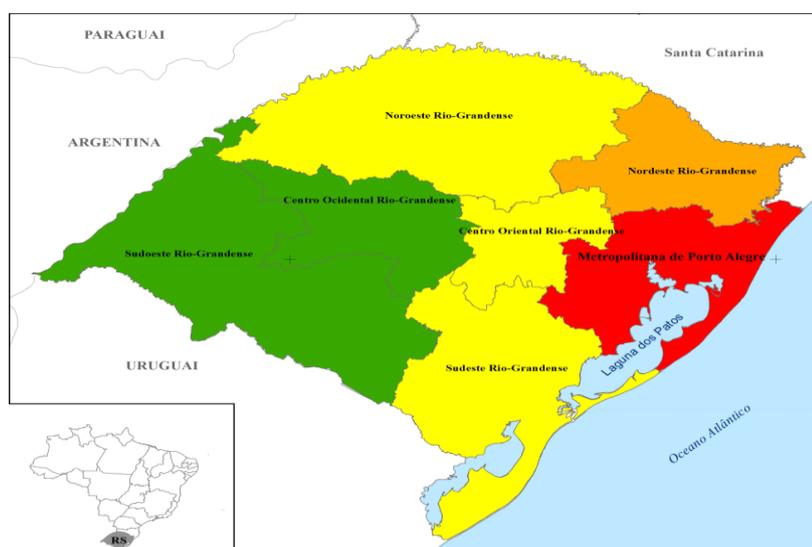
4.2 A UNIPAMPA E O CONTEXTO REGIONAL

A instituição é marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica - um extenso território, com críticos problemas de desenvolvimento sócio econômico, inclusive de acesso à educação básica e à educação superior. Veio ainda para contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina (UNIPAMPA, 2009).

A formação da universidade também passa pelo processo de interiorização da educação superior, marcado pelo REUNI, qual objetivo era reduzir as assimetrias regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo. Além disso, o processo de interiorização estava pautado no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de se deslocar para outras regiões (SESu/MEC, 2014).

Neste contexto, importante reconhecer as mesorregiões onde estão inseridos os campi da Unipampa e a participação dessas no Produto Interno Bruto (PIB). Na Figura 12, mesorregiões do Rio Grande do Sul.

Figura 12 – Mesorregiões do Rio Grande do Sul



Fonte: Fundação de Economia e Estatística (2009).

A partir da sobreposição da Figura 12, mesorregiões do Rio Grande do Sul com a Figura 11, mapa de abrangência da Unipampa, percebe-se a predominância dos campi nas mesorregiões sudoeste e sudeste.

Quanto a participação econômica dessas regiões, a Fundação de Economia e Estatística, através da Carta de Conjuntura FEE (2016), analisando o Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela Fundação de Economia e Estatística (FEE) e fazendo o agrupamento por mesorregiões, observa-se que a ordem, de maior participação para menor, foi a seguinte: Metropolitana de Porto Alegre (46,8%), Noroeste (18,4%), Nordeste (13,2%), Centro Oriental (7,4%), Sudeste (6,2%), Sudoeste (4,3%) e Centro Ocidental (3,8%).

De acordo com Ilha, Alves e Saraiva (2012) a estrutura produtiva da metade sul depende, fortemente, dos setores primários e de serviços, o que reflete a baixa capacidade financeira dos municípios; a baixa densidade populacional e alta dispersão urbana; a estrutura fundiária caracterizada por médias e grandes propriedades; e a distância geográfica dos polos desenvolvidos do Estado, o que prejudica a competitividade da produção da região.

A fragilidade da mesorregião pode ser analisada a partir de outro indicador, classificado pela Fundação de Economia e Estatística como no IDESE, que é o resultado da agregação, com a mesma ponderação, de três blocos de indicadores: Educação, Saúde e Renda, cada um resulta da agregação de diferentes variáveis (FEE-IDESE, 2015). Na Tabela 2, indicadores de educação, saúde e renda por mesorregião.

Tabela 2 - Indicadores de educação, saúde e renda por mesorregião

Mesorregiões	Novo Idese
	Idese
	2015
Centro Ocidental Rio-Grandense	0,744021
Nordeste Rio-Grandense	0,796387
Noroeste Rio-Grandense	0,772789
Centro Oriental Rio-Grandense	0,754599
Metropolitana de Porto Alegre	0,751422
Sudoeste Rio-Grandense	0,702211
Sudeste Rio-Grandense	0,686643

Fonte: FEE-IDESE (2015).

Historicamente, na Metade Sul, prevalece uma cultura agropecuária, baseada no latifúndio e na produção extensiva de gado ou de monoculturas agrícolas, divergindo, por exemplo, do desenvolvimento da Metade Norte do estado, caracterizado por pequenas e médias propriedades, que foram o alicerce para fomentar o surgimento de indústrias e consequentemente das grandes concentrações urbanas (CORONEL, 2007).

Entretanto, a região apresenta vários fatores que indicam potencialidades para diversificação de sua base econômica, entre os quais ganham relevância: a posição privilegiada em relação ao MERCOSUL; o desenvolvimento e ampliação do porto de Rio Grande; a abundância de solo de boa qualidade; os exemplos de excelência na produção agropecuária; as reservas minerais e a existência de importantes instituições de ensino e pesquisa. Em termos mais específicos, destacam-se aqueles potenciais relativos à indústria cerâmica, cadeia integrada de carnes, vitivinicultura, extrativismo mineral, cultivo do arroz e da soja, silvicultura, fruticultura, alta capacidade de armazenagem, turismo, entre outros (UNIPAMPA, 2009).

Neste contexto, a UNIPAMPA através dos cursos oferecidos, a produção do conhecimento, as atividades de extensão e de assistência deverão refletir o comprometimento com a região. A gestão deverá promover a cooperação interinstitucional e a aproximação com os atores locais e regionais, visando à constituição de espaços permanentes de diálogo voltados para o desenvolvimento regional, implicando, em mudanças estruturais integradas a um processo permanente de progresso do território, da comunidade e dos indivíduos (UNIPAMPA, 2009).

4.3 A EVASÃO ANALISADA PELA UNIPAMPA

O fenômeno da evasão discente é pauta histórica nos documentos da Universidade, incluso no Projeto Institucional de 2009, qual contempla o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A evasão está presente no documento, inicialmente, pelo levantamento quantitativo de 2006 a 2009. Na perspectiva de frear a evasão, no item relacionado aos programas e projetos desenvolvidos consta o Programa de Bolsas de Permanência implantado em 2009 com o objetivo de garantir a permanência, o desempenho acadêmico e inibir a evasão.

Entre uma das estratégias para alcançar o objetivo de ampliar o acesso e a permanência com garantia de continuidade nos estudos com a criação e implantação de um

programa permanente de acompanhamento discente, visando à redução da repetência e da evasão na Universidade.

Em outro tópico o tema é associado à política estudantil, que compõe o conjunto das políticas acadêmicas que contribuem com a adoção de estratégias planejadas e programáticas para o alcance de objetivos institucionais voltados à qualidade do desempenho acadêmico, à formação integral do educando e ao desenvolvimento de ações para reduzir a evasão universitária.

Um documento mais específico é o Relatório Final do Projeto de Pesquisa Sobre a Evasão na Unipampa (2011). A motivação para realização do estudo deu-se a partir dos seguintes fatores:

i) contato com dados que demonstram a evasão na UNIPAMPA desde 2006, disponíveis no Sistema de Informações para o Ensino - SIE; ii) relatos das dificuldades enfrentadas por estudantes e professores nos processos de ensino-aprendizagem nos diferentes cursos de Graduação; iii) preocupação que os dirigentes da Universidade têm em relação ao tema; iv) Política de Ensino do PI 2009 que estabelece ampliar o acesso e a permanência com garantia de continuidade de estudos, cujo um dos objetivos é criar e implementar um programa permanente de acompanhamento discente, visando a redução da repetência e da evasão da Universidade; e v) questões de infraestrutura enfrentadas pelos professores e estudantes, tanto na Universidade quanto nos municípios onde estão instalados os campi (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE PESQUISA SOBRE A EVASÃO NA UNIPAMPA, p. 2).

Os objetivos específicos do estudo eram: a) diagnosticar e analisar os fatores imbricados na permanência e evasão dos estudantes; b) realizar um levantamento dos alunos que evadiram, analisando o perfil desses acadêmicos; c) garantir a permanência dos estudantes propondo ações e estratégias pedagógicas que facilitem e fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem; d) contribuir na produção de conhecimento e na conceituação acerca da temática da evasão no ensino superior.

No final é apresentada sugestões de encaminhamento para sequência dos trabalhos institucionais voltados para o fenômeno da evasão:

1. Planilha Alunos evadidos – PingIFES, reunindo, quantitativamente, dados sobre a evasão/2010 na UNIPAMPA – facilitar o seu entendimento através da melhor organização dos dados e disponibilização de gráficos;
2. Planilhas com o Relatório Geral de Evasão dos períodos letivos compreendidos entre 1º semestre de 2006 a 1º semestre de 2011 – melhor organizar os dados e disponibilizar gráficos, atualizando com os números de 2011;
3. Dados de evasão do período letivo do 1º e 2º semestres de 2010, organizada por número de alunos evadidos por curso, campus e a

especificação do quantitativo das diferentes formas de evasão levantadas – disponibilizar gráficos;

4. Pesquisas já realizadas e em andamento nos campi de Alegrete, Itaqui e Santana do Livramento – sugerimos relacioná-las com outros dados da pesquisa, tentando analisá-las no todo do trabalho realizado na pesquisa e nas iniciativas dos campi, e estimular que demais campi possam realizar trabalhos semelhantes;

5. Buscar a compreensão do fenômeno da evasão a partir das experiências e pontos de vista das assistentes sociais e dos técnicos em assuntos educacionais dos campi no contato diário com os estudantes;

6. Dados de evasão de diferentes períodos letivos, entre 2º semestre de 2008 e 1º semestre de 2010, de alunos das ações afirmativas – dar continuidade ao acompanhamento de dados específicos do público estudantil oriundo das ações afirmativas;

7. Envio de e-mails aos estudantes evadidos (conforme levantamento realizado no SIE) contendo a “ficha de controle evasão” e a resposta de um estudante com sua opinião sobre a evasão. Optamos transcrevê-las algumas por considerá-las pertinentes de serem expostas neste trabalho de pesquisa – interpretar os dados das repostas, tentando categorizar especialmente as questões discursivas, assim como pensar numa outra forma de coletá-los que possa porventura obter mais eficácia;

8. Disponibilizar esses resultados aos coordenadores de curso e coordenadores acadêmicos, sugerindo que possam ser interpretados, estudados e reavaliados nos campi e motivem outros estudos e aprofundamentos (RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE PESQUISA SOBRE A EVASÃO NA UNIPAMPA, p. 2).

Os documentos mais recentes da instituição também abordam com preocupação a situação da evasão discente como no Relatório de Avaliação Institucional de 2017, Relatório de Gestão do Exercício de 2017, assim como no Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 a 2018.

A autoavaliação institucional é uma obrigatoriedade das instituições de ensino superior, pública ou privada, a partir da publicação da Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A obrigação da constituição da Comissão Própria de Avaliação consta no art. 11:

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

O SINAES, conforme a Lei 10.861 de 2004, é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

As dimensões do SINAES servem como referência para elaboração do instrumento de avaliação utilizado pela Comissão de Avaliação Institucional. Na Unipampa, a questão relacionada à evasão discente compõe o eixo 3 - políticas acadêmicas. Indaga quanto às ações da assistência estudantil e comunitária desenvolvidas para redução da evasão no campus. Ao analisar os resultados, consta no relatório a seguinte observação:

O desempenho na avaliação do acompanhamento pedagógico desenvolvido na Instituição é bastante peculiar. Embora as situações e setores relativos ao acompanhamento e à assistência tenham avaliação positiva, as ações para redução de fracasso e evasão apresentam desempenho negativo.

O acompanhamento pedagógico apresenta a soma de conceitos positivos em 59,79%. O atendimento do NUDE soma 74,44%. Por outro lado, as ações para redução de evasão somam 25,56% de conceitos negativos (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2017, p. 33).

No Relatório também é realizado um comparado dos resultados atuais com dos anos anteriores, nesta avaliação, consta que em 2015 o número de evadidos já era considerado alto, sendo necessário rever ações e políticas públicas de permanência dos estudantes e alinhar estas estratégias no próximo Plano de Desenvolvimento Institucional.

No Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 a 2018 (2013) a evasão discente é mencionada na parte pertinente a política de assistência estudantil, afirma que ações nesta área resultam diretamente em indicadores, tais como captação de alunos, permanência, evasão, retenção e desempenho acadêmico.

A elaboração do PDI passa pela construção do planejamento estratégico da instituição com objetivos, ações e indicadores. O objetivo 2 do eixo compromisso social no planejamento estratégico remete a iniciativas voltadas para propiciar condições para a permanência dos discentes na Universidade. No Quadro 4, iniciativas e indicadores para permanência discente.

Quadro 4 – Iniciativas e indicadores para permanência discente

Iniciativa	Indicador
Acesso aos discentes a recursos para a participação em eventos externos.	Porcentagem (%) de discentes contemplados pelo Programa de Apoio à Participação Discente em Eventos.
Fornecimento de condições econômicas de permanência ao discente.	Porcentagem (%) de discentes contemplados com bolsa permanência em relação ao total de alunos em vulnerabilidade socioeconômica
Subsídio para a alimentação aos discentes.	Porcentagem (%) de discentes em vulnerabilidade socioeconômica atendidos pelo restaurante universitário com subsídio integral.
	Porcentagem (%) de discentes em vulnerabilidade socioeconômica atendidos pelo restaurante universitário com subsídio parcial.
Subsídio do transporte urbano aos discentes em vulnerabilidade econômica.	Porcentagem (%) de discentes em vulnerabilidade socioeconômica atendidos pelo auxílio transporte.
Implantação da moradia estudantil.	N.º de moradias estudantis implantadas.
Implantação de uma política de ocupação das moradias estudantis com ampla discussão com a comunidade estudantil, considerando-se aspectos socioeconômicos.	Política implantada.
Implantação dos restaurantes e cantinas universitários.	N.º de restaurantes e cantinas implantadas.
Acompanhamento social e pedagógico do discente.	Porcentagem (%) de discentes atendidos.
Adequação da matriz curricular para discentes com necessidades educacionais especiais garantindo a qualidade de formação.	N.º de iniciativas para atender os discentes com necessidades educacionais especiais apresentadas nos currículos dos cursos.
Aperfeiçoamento do Programa Permanente de Acompanhamento Discente, visando à redução da retenção e evasão da Universidade.	Levantamento das boas práticas realizadas nos campi que possam ser replicadas.
	N.º de alunos atendidos com nivelamento.
Criação do Programa de Auxílio Financeiro ao Discente em Viagens Técnicas previstas nos componentes curriculares	Programa criado.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2014).

Outro documento recente que aborda, entre outros temas, o fenômeno da evasão discente é o Relatório de Gestão do Exercício de 2017. Apresentado aos órgãos de controle e à sociedade como prestação de contas anual, que está submetida a Unipampa nos termos do

art. 70 da Constituição Federal, elaborado de acordo com as disposições da IN TCU n° 63/2010, da DN TCU n° 161/2017.

O Relatório de Gestão aponta os resultados do Planejamento Estratégico, qual é definido como Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. Neste contexto, cabe apresentar os resultados do objetivo 2 do eixo compromisso social, que é propiciar condições de permanência dos discentes na Universidade. No Quadro 5, resultados quanto a proporcionar condições de permanência dos discentes.

Quadro 5 – Resultados quanto a proporcionar condições de permanência dos discentes

(continua)

Iniciativa	Indicador	Planejado	Realizado	Sem Meta	Não Alcançado	Parcialmente Alcançado	Alcançado	Cancelado
Acesso aos discentes a recursos para a participação em eventos externos.	Porcentagem (%) de discentes contemplados pelo Programa de Apoio à Participação Discente em Eventos.	1	1,18				X	
Fornecimento de condições econômicas de permanência ao discente.	Porcentagem (%) de discentes contemplados com bolsa permanência em relação ao total de alunos em vulnerabilidade socioeconômica	50	73				X	
Subsídio para a alimentação aos discentes.	Porcentagem (%) de discentes em vulnerabilidade socioeconômica atendidos pelo restaurante universitário com subsídio integral.	50	73				X	

Quadro 5 – Resultados quanto a proporcionar condições de permanência dos discentes

(continuação)

	Porcentagem (%) de discentes em vulnerabilidade socioeconômica atendidos pelo restaurante universitário com subsídio parcial.	50	100				X	
Subsídio do transporte urbano aos discentes em vulnerabilidade econômica.	Porcentagem (%) de discentes em vulnerabilidade socioeconômica atendidos pelo auxílio transporte.	40	64,13				X	
Implantação da moradia estudantil.	N.º de moradias estudantis implantadas.	2	0		X			
Implantação de uma política de ocupação das moradias estudantis com ampla discussão com a comunidade estudantil, considerando-se aspectos socioeconômicos.	Política implantada.	2	0		X			
Implantação dos restaurantes e cantinas universitários.	N.º de restaurantes e cantinas implantadas.	1	2				X	
Acompanhamento social e pedagógico do discente.	Porcentagem (%) de discentes atendidos.	10,66	10,5				X	
Adequação da matriz curricular para discentes com necessidades educacionais especiais garantindo a qualidade de formação.	N.º de iniciativas para atender os discentes com necessidades educacionais especiais apresentadas nos currículos dos cursos.	2	2				X	
Aperfeiçoamento do Programa Permanente de Acompanhamento Discente, visando à redução da retenção e evasão da Universidade.	Levantamento das boas práticas realizadas nos campi que possam ser replicadas.	1	1				X	
	N.º de alunos atendidos com nivelamento.	150	125			X		

Quadro 5 – Resultados quanto a proporcionar condições de permanência dos discentes

								(conclusão)	
Criação do Programa de Auxílio Financeiro ao Discente em Viagens Técnicas previstas nos componentes curriculares	Programa criado.	-	-	X					

Fonte: Relatório de Gestão do Exercício (2017).

Os resultados são classificados como sem meta, não alcançado, parcialmente alcançado, alcançado e cancelamento. Cada um apresenta um *status* diferente de atendimento à meta, são eles:

- Sem Meta: Quando a iniciativa não contiver meta planejada para o ano;
- Não Alcançado: Quando o resultado atingido estiver em 30% da meta prevista;
- Parcialmente Alcançado: Quando o resultado atingido estiver entre 31% e 90% da meta prevista;
- Alcançado: Quando o resultado atingido para iniciativa for superior a 91% da meta estabelecida;
- Cancelado: Quando a iniciativa deixou de ser realizada Institucionalmente por alguma razão conhecida.

O Relatório de Gestão ainda apresenta os números gerais da evasão nos anos de 2014 a 2017 e salienta que a evasão e a retenção de discentes da graduação é uma ameaça ao orçamento da instituição:

Nesse sentido, a Portaria MEC n° 651, de 24 de julho de 2013, que institucionaliza a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital - Matriz OCC, como instrumento de distribuição anual dos recursos destinados às universidades federais, define que, conforme Art. 3° “A composição da Matriz OCC terá como base o número de alunos equivalentes de cada universidade, calculado a partir dos indicadores relativos ao número de alunos matriculados e concluintes da graduação e pós-graduação de cada universidade federal, bem como entre outros, o indicador de eficiência/eficácia RAP (relação aluno professor) e os indicadores de qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação baseados em sistemas de informação do Ministério da Educação”. Na base de cálculo referente ao aluno equivalente são considerados para cada curso: número de ingressantes, número de diplomados, duração padrão do curso (MEC), coeficiente de retenção (MEC), bônus por curso noturno (15%), bônus por curso fora de sede (10%) e peso do grupo (MEC). (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2017, p. 77).

Por fim, menciona que a evasão e a retenção são uma ameaça à viabilidade da Instituição. No entanto, há um estudo da pro reitoria de Graduação para que, juntamente com os campus, ocorra o acompanhamento acadêmico do discente e a formação continuada dos servidores.

Neste capítulo, através dos documentos pesquisados, fica evidente a criação da Unipampa a partir do processo de interiorização do ensino superior com grande apelo ao desenvolvimento regional. Apresentado também a análise da evasão a partir de documentos oficiais elaborados pela Instituição. Após a caracterização da Instituição, qual será desenvolvido o estudo, passa-se, no capítulo seguinte, para a análise e discussão dos resultados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo são apresentados e analisados os resultados da pesquisa, a partir dos objetivos elencados no capítulo introdutório e do levantamento bibliográfico. Inicialmente são apresentadas as taxas de evasão da Universidade nos últimos cinco anos, classificado por campus. Na sequência, a apresentação do perfil dos alunos evadidos do campus Jaguarão, assim como as variáveis que contribuíram para o abandono do curso de graduação. A fim de contemplar o penúltimo objetivo do estudo é realizada a análise descritiva dos fatores. Por fim, fundamentado a partir do referencial bibliográfico, das variáveis e dos fatores determinantes da evasão discente são elencadas as melhorias para redução das taxas no Campus Jaguarão.

5.1 TAXAS DE EVASÃO NA UNIVERSIDADE

As taxas de evasão são calculadas a partir dos diferentes tipos de evasão, como: a evasão do curso, a evasão da IES e a evasão do sistema, todas com formas diferentes formas de cálculo. O presente trabalho é voltado para a evasão dos cursos presenciais, desta forma os dados secundários solicitados à Unipampa são para atender o cálculo dos índices de evasão.

Conforme Lobo (2012) a evasão do curso é aquela em que o aluno deixa um curso por qualquer razão: muda de curso, mas permanece na IES; muda para outro curso de outra IES ou abandona os estudos universitários.

Neste contexto, a fim de calcular as taxas de evasão do curso é necessário o quantitativo de alunos ingressantes, concluintes e matriculados. Lobo (2012) ressalta que a evasão do curso não leva em conta a origem do ingressante: se ele ingressou no curso por meio de processo seletivo, por transferência de curso dentro da mesma instituição ou por transferência de outra instituição, além de outras formas de ingresso.

A metodologia utilizada para calcular a evasão anual do curso é a adotada pelo Instituto Lobo. As fórmulas elaboradas pelo Instituto Lobo permitem o cálculo da evasão a partir dos valores apresentados nos Censos da Educação Superior Brasileira, dados públicos e oficiais. Para realizar o cálculo utiliza-se a taxa de permanência, sendo a evasão a taxa de permanência em relação a 100%.

$$P = [M(n) - Ig(n)] / [M(n-1) - Eg(n-1)]$$

Onde:

P = Permanência

M(n) = matrículas em um certo ano;

M(n-1) = matrículas do ano anterior a n;

Eg(n-1) = concluintes do ano anterior a n;

Ig(n) = novo ingressantes em um certo ano;

Lembrando que a Evasão Anual do Curso é a diferença da taxa de permanência em relação a 100%, assim a Evasão = 1 - P (multiplicado por 100 para obter %).

A seguir os dados secundários obtidos da Unipampa e o cálculo das taxas de evasão por campus. Na Tabela 3, taxas de evasão do Campus Alegrete.

Tabela 3 – Taxas de evasão do Campus Alegrete

Campus Alegrete				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	395	59	1012	-
2014	407	53	1137	23%
2015	405	85	1159	30%
2016	397	83	1164	29%
2017	414	126	1130	34%
2018	382	113	1090	29%

O Campus Alegrete apresenta uma variação da taxa de evasão entre (23%) e (34%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2017. Na Tabela 4, taxas de evasão no Campus Bagé.

Tabela 4 – Taxas de evasão do Campus Bagé

Campus Bagé				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	694	89	1477	-
2014	587	91	1496	35%
2015	605	124	1552	33%
2016	728	122	1515	45%
2017	572	159	1465	36%
2018	609	126	1422	38%

O Campus Bagé apresenta uma variação da taxa de evasão entre (33%) e (45%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2016. Na Tabela 5, taxas de evasão no Campus Caçapava do Sul.

Tabela 5 – Taxas de evasão do Campus Caçapava do Sul

Campus Caçapava do Sul				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	260	22	497	-
2014	255	29	557	36%
2015	229	31	574	35%
2016	229	64	527	45%
2017	189	52	501	33%
2018	188	49	491	33%

O Campus Caçapava do Sul apresenta uma variação da taxa de evasão entre (33%) e (45%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2016. Na Tabela 6, taxas de evasão no Campus Dom Pedrito.

Tabela 6 – Taxas de evasão do Campus Dom Pedrito

Campus Dom Pedrito				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	219	43	455	-
2014	250	44	533	31%
2015	304	40	683	22%
2016	261	74	662	38%
2017	299	75	741	25%
2018	286	96	724	34%

O Campus Dom Pedrito apresenta uma variação da taxa de evasão entre (22%) e (38%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2016. Na Tabela 7, taxas de evasão no Campus Itaqui.

Tabela 7 – Taxas de evasão do Campus Itaqui

Campus Itaqui				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	460	49	814	-
2014	442	70	844	47%
2015	402	55	930	32%
2016	420	75	1014	32%
2017	429	93	1071	32%
2018	414	106	1007	39%

O Campus Itaqui apresenta uma variação da taxa de evasão entre (32%) e (47%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2014. Na Tabela 8, taxas de evasão no Campus Jaguarão.

Tabela 8 – Taxas de evasão do Campus Jaguarão

Campus Jaguarão				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	271	56	577	-
2014	290	82	579	45%
2015	251	110	541	42%
2016	255	90	501	43%
2017	213	96	481	35%
2018	224	65	481	33%

O Campus Jaguarão apresenta uma variação da taxa de evasão entre (33%) e (45%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2014. Na Tabela 9, taxas de evasão no Campus Santana do Livramento.

Tabela 9 – Taxas de evasão do Campus Santana do Livramento

Campus Santana do Livramento				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	333	92	840	-
2014	313	119	834	30%
2015	364	84	894	26%
2016	348	121	894	33%
2017	365	132	926	27%
2018	348	105	963	23%

O Campus Santana do Livramento apresenta uma variação da taxa de evasão entre (23%) e (33%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2016. Na Tabela 10, taxas de evasão no Campus São Borja.

Tabela 10 – Taxas de evasão do Campus São Borja

Campus São Borja				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	364	102	697	-
2014	358	120	758	33%
2015	322	80	817	22%
2016	359	106	848	34%
2017	305	141	779	36%
2018	328	128	742	35%

O Campus São Borja apresenta uma variação da taxa de evasão entre (22%) e (36%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2017. Na Tabela 11, taxas de evasão no Campus São Gabriel.

Tabela 11 – Taxas de evasão do Campus São Gabriel

Campus São Gabriel				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	233	77	515	-
2014	221	64	529	30%
2015	192	63	520	29%
2016	241	82	506	42%
2017	195	67	510	26%
2018	194	75	486	34%

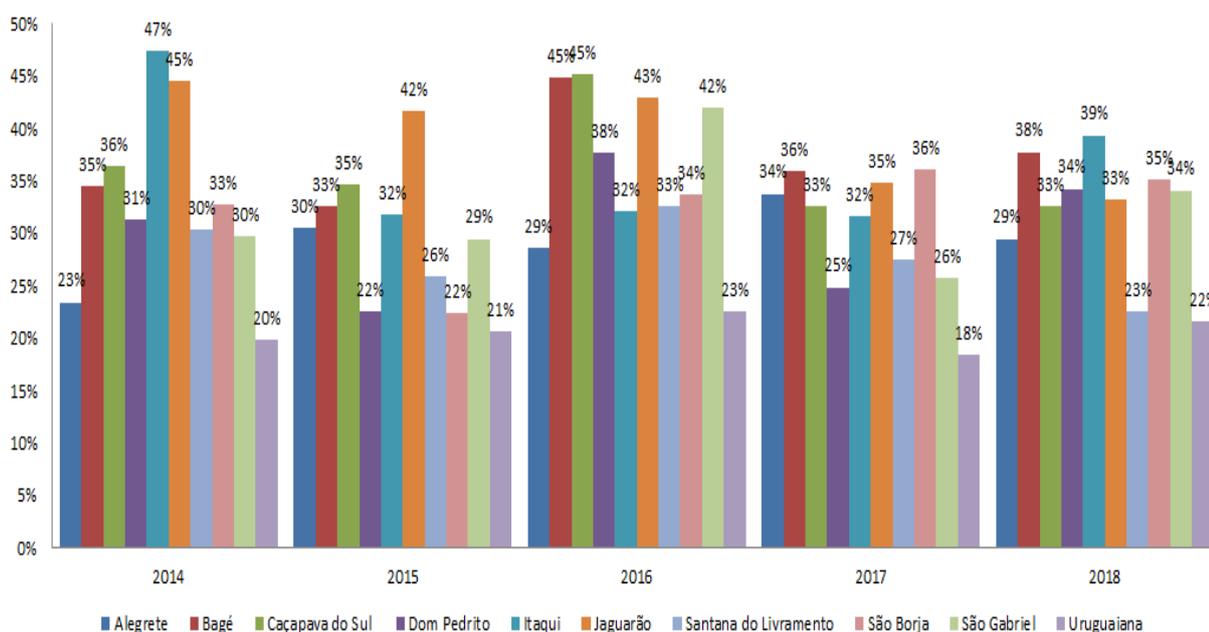
O Campus São Gabriel apresenta uma variação da taxa de evasão entre (26%) e (42%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2016. Na Tabela 12, taxas de evasão no Campus Uruguaiana.

Tabela 12 – Taxas de evasão do Campus Uruguiana

Campus Uruguiana				
Ano	Ingressantes	Concluintes	Matriculados	Taxa de Evasão
2013	446	139	1296	-
2014	434	152	1361	20%
2015	442	197	1402	21%
2016	513	192	1446	23%
2017	519	208	1543	18%
2018	531	199	1578	22%

O Campus Uruguiana apresenta uma variação da taxa de evasão entre (18%) e (22%), o percentual mais alto é apresentado no ano de 2018. A menor taxa apresentada é do Campus Uruguiana de (18%) no ano de 2017 e maior no Campus Itaqui de (47%) no ano de 2014. No Gráfico 8, taxas de evasão analisadas por ano.

Gráfico 8 – Taxas de evasão analisadas por ano



A partir dos dados expostos no Gráfico 8 é possível comparar as taxas de evasão por campus e ano. No ano de 2014 o Campus Itaqui apresentou a maior taxa de evasão (47%), já o Campus Uruguaiana apresentou a menor (20%).

No ano de 2015 a maior taxa é de 42%, Campus Jaguarão, a menor taxa de (21%) é do campus Uruguaiana. Já em 2016, os Campus Bagé e Caçapava do Sul apresentaram as maiores taxas (45%), a menor ficou novamente para o Campus Uruguaiana.

O penúltimo ano estudado apresenta os Campus Bagé e São Borja com o maior percentual de evasão (36%) e o menor percentual é do Campus Uruguaiana com (18%). No ano de 2018 o Campus Itaqui tem o maior percentual de evasão (39%) e novamente o Campus Uruguaiana apresenta o menor percentual (22%).

A fim de melhor analisar os índices da evasão é apresentada a média das taxas de evasão por campus. No entanto, através dos dados já exibidos fica evidente que o Campus Uruguaiana apresenta a menor taxa de evasão da Universidade Federal do Pampa. Na Tabela 13, média das taxas de evasão por campus.

Tabela 13 – Média das taxa de evasão por campus

Campus/Ano/Média	2014	2015	2016	2017	2018	Média
Alegrete	23%	30%	29%	34%	29%	29%
Bagé	35%	33%	45%	36%	38%	37%
Caçapava do Sul	36%	35%	45%	33%	33%	36%
Dom Pedrito	31%	22%	38%	25%	34%	30%
Itaqui	47%	32%	32%	32%	39%	36%
Jaguarão	45%	42%	43%	35%	33%	39%
Santana do Livramento	30%	26%	33%	27%	23%	28%
São Borja	33%	22%	34%	36%	35%	32%
São Gabriel	30%	29%	42%	26%	34%	32%
Uruguaiana	20%	21%	23%	18%	22%	21%

A partir da média das taxas de evasão, compreendida entre os anos de 2014 a 2018, é possível classificar de forma decrescente os campus mais atingidos pela evasão. O Campus

com maior taxa de evasão, em média, é o Campus Jaguarão (39%). Logo depois Bagé (37%), empatados com (36%), Caçapava do Sul e Itaqui, em seguida, também empatados com (32%), São Borja e São Gabriel, na sequência Dom Pedrito (30%), Alegrete (29%), Santana do Livramento (28%). Por último, com menor índice de evasão o Campus Uruguaiana (21%) em média.

5.2 PERFIL DOS DISCENTES

As questões iniciais do instrumento de coleta de dados abordavam o perfil do discente evadido no campus Jaguarão. Essas serão agrupadas pela semelhança do tema tratado, assim facilita a análise e discussão. No instrumento de coleta de dados são 11 questões relacionadas ao perfil do discente. Na Tabela 14, gênero e idade.

Tabela 14 – Gênero e idade

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
Gênero	Masculino	59	44,03
	Feminino	75	55,97
	Total	134	100
Idade	Até 23	32	23,88
	24 até 31	41	30,60
	32 até 43	34	25,37
	acima de 43	27	20,15
	Total	134	100

Observa-se uma proximidade entre o número de homens (59) e mulheres (75), uma diferença de apenas (11,94%) da amostra. Quanto à idade, (76,12%) têm 24 anos ou mais, sendo que pelo menos (20,15%) tem acima de 43 anos. Na Tabela 15, qual curso estava matriculado.

Tabela 15 – Qual curso estava matriculado

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
Qual curso estava matriculado	Bacharel em Produção e Política Pública	29	21,64
	Licenciatura em História	28	20,90
	Licenciatura em Letras (Português/Espanhol e Respectivas Literaturas)	36	26,87
	Licenciatura em Pedagogia	16	11,94
	Tecnólogo em Gestão de Turismo	25	18,66
	Total	134	100,00

Na questão 3, o discente informou o curso que estava matriculado na Instituição. O maior número de respondentes é do curso de Licenciatura em Letras (Português/Espanhol e Respectivas Literaturas) aproximadamente (27%). O menor número é do curso de Licenciatura em Pedagogia cerca de (12%).

Há uma semelhança entre os respondentes da pesquisa e o número total de evadidos dos cursos do campus, o maior número de respondentes da pesquisa são do curso de Letras, que apresenta o maior percentual de evadidos no campus Jaguarão aproximadamente (43%). Na Tabela 16, ano do abandono.

Tabela 16 – Ano do abandono

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
Ano	2008	1	0,75
	2009	3	2,24
	2010	1	0,75
	2011	3	2,24
	2012	16	11,94
	2013	9	6,72
	2014	10	7,46
	2015	24	17,91
	2016	18	13,43
	2017	11	8,21
	2018	24	17,91
	Total	120	89,55
Não responderam	14	10,45	
Total	134	100,00	

Com respeito ao ano de abandono do ensino superior fica caracterizado que a maioria dos respondentes evadiu em 2018 (17,91%) e o menor número em 2008 e 2010 (0,75%).

Importante salientar que a perspectiva inicial do estudo era focar nos alunos evadidos entre 2012 a 2017 pela aproximação com a data do abandono. Através dos dados contidos na Tabela 16 é possível afirmar que a maioria dos respondentes (65,67%) permanece no intervalo entre 2012 a 2017, mesmo com a ampliação para 10 anos (2008 a 2018) do período analisado no estudo. Dessa forma, a ampliação do período não representou alteração na população foco do estudo, já que o período de 2018 representa (17,91%) dos respondentes e o acumulado de (2012 a 2018) representa (83,58%) da amostra da pesquisa, mantendo assim proximidade com a data do abandono. Na Tabela 17, semestre do abandono.

Tabela 17 – Semestre do abandono

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
Que semestre abandonou o curso	1° e 2° semestre	83	61,94
	3° e 4° semestre	21	15,67
	5° e 6° semestre	14	10,45
	7° e 8° semestre	11	8,21
	Total	129	96,27
	Não responderam	5	3,73

As informações contidas na Tabela 17 indicam um predomínio da evasão nos primeiros semestre do curso aproximadamente (62%) abandonam o curso nos dois primeiros semestres. Levando em consideração os quatro primeiros semestres, a variável aumenta para (77,61%).

Essa constatação vai ao encontro do estudo desenvolvido por Silva Filho et al. 2007, analisou que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes em todo o mundo. Na Tabela 18, quantidade e motivo das reprovações.

Tabela 18 – Quantidade e motivo das reprovações

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
Quantas vezes, durante o curso você foi reprovado:	Nenhuma vez	72	53,7
	Uma vez	23	17,2
	Duas vezes	15	11,2
	Três vezes	8	6,0
	Quatro vezes	5	3,7
	Mais de cinco	11	8,2
	Total	134	100,0
Qual o motivo da reprovação?	Frequência	20	14,90
	Por nota	16	11,90
	Desistência	20	14,90
	Outro motivo	20	14,90
	Total	76	56,70
	Não responderam	58	43,30

O número de reprovações não é muito significativo, já que aproximadamente (54%) reprovaram somente uma vez. Foi constatado que apenas (8,2%) reprovaram mais de cinco vezes.

No estudo de Peixoto, Braga e Bogutchi (2003), qual pesquisaram o processo da evasão relacionando com a análise do perfil socioeconômico e do desempenho escolar dos estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Afirmaram que o abandono está muito presente nos primeiros períodos do curso, principalmente entre os alunos com muitas reprovações nesta fase dos estudos. Esse contexto não é apresentado entre os alunos evadidos da Unipampa, visto que vários realmente desistiram nos primeiros semestres, no entanto não apresentam números elevados de reprovações.

Quanto aos motivos das reprovações há uma similaridade nas respostas. As quatro respostas possíveis variaram em apenas (3,00%), sendo que três alternativas tiveram o mesmo percentual de (14,90%). Na Tabela 19, forma de realização do ensino médio.

Tabela 19 – Forma de realização do ensino médio

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
Como você realizou seus estudos de ensino médio:	Todo em escola pública	111	82,84
	Todo em escola particular	9	6,72
	Maior parte em escola pública	6	4,48
	Maior parte em escola particular	4	2,99
	Outros	4	2,99
	Total	134	100,00
Em que turno você realizou a maior parte do ensino médio?	Diurno	83	61,94
	Noturno	51	38,06
	Total	134	100,00

A maioria dos respondentes, aproximadamente (83%), realizaram todo o ensino médio em escola pública. Somente (9,71%) realizou parte ou todo o ensino médio em escola particular, sendo que a grande maioria (61,94%) realizou o ensino médio em período diurno. Na Tabela 20, carga horária dedicada ao trabalho.

Tabela 20 – Carga horária dedicada ao trabalho

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
No caso de ter trabalhado durante o curso, a carga horária semanal dedicada ao trabalho foi:	Até 20 h semanais	21	15,67
	Entre 21 h e 30 h semanais	21	15,67
	Mais de 30 h semanais	45	33,58
	Total	87	64,93
	Não responderam	47	35,07

Nessa variável fica evidente a superioridade dos estudantes que trabalham, cerca de (65%), sendo que (33,58%) mais de 30 horas semanais.

No Relatório Guia (Proyecto, 2012) a evasão é conceituada como um processo complexo, multidimensional e sistêmico, entre os motivos para evasão está a dificuldade em conciliar trabalho e estudo.

Bean e Metzner (1985) em seus estudos apontam as horas de trabalho, assim como as finanças, responsabilidade com a família, oportunidade para transferências como condições para evasão discente, as relacionando com fatores ambientais.

Nesse contexto, Biazus (2004) argumenta que o processo de trancamento e por consequência a evasão da instituição tem os fatores externos como precursor na decisão do discente evadir, principalmente à família e ao trabalho, além de mudanças e aspectos de ordem pessoal no enfrentamento das dificuldades e na percepção da importância atribuída à formação.

Morosini et.al. (2012) realizou um estudo que teve como objetivo revisar a literatura, no período de 2000 a 2011, com a temática da evasão. Entre as principais causas da evasão estão os aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante; aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas progressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade; aspectos interpessoais, desempenho acadêmico, aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida; incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, por exemplo, o trabalho. Na Tabela 21, retorno ao ensino superior.

Tabela 21 – Retorno ao ensino superior

Variáveis	Alternativas	Frequência	Percentual
Retornou ao ensino superior?	Sim	80	59,70
	Não	53	39,55
	Total	133	99,25
	Não responderam	1	0,75

Observa-se nesta variável um número significativo de discentes evadidos que retornam para o ensino superior aproximadamente (60%).

Neste contexto, importante ressaltar a definição de Polydoro (2000), que estabelece duas distinções entre os conceitos de evasão: evasão do curso e evasão do sistema. A evasão

do curso consiste no abandono sem a sua conclusão, podendo estar implicadas aqui questões de mobilidade do aluno, as quais podem envolver questões de trancamento ou transferência do curso; já a evasão do sistema está atrelada ao abandono do sistema universitário.

5.3 INVESTIGAÇÃO DAS PRINCIPAIS VARIÁVEIS RELACIONADAS A EVASÃO DISCENTE

Inicialmente serão apresentadas as médias e o desvio padrão das variáveis relacionadas ao estudo, a fim de analisar as variáveis mais representativas para o processo de evasão discente. Tabela 22, média e desvio padrão das variáveis relacionadas à evasão discente.

Tabela 22 – Média e desvio padrão das variáveis relacionadas a evasão discente.

(continua)

Fatores	Média	Desvio Padrão
Impontualidade dos professores	1,5161	1,0706
Didática dos professores ineficiente	2,2661	1,4767
Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações	2,0565	1,3752
Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)	1,6048	1,1321
Bibliotecas: insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc.	1,3629	0,8773
Dificuldade de adaptação a cidade quanto a moradia	2,0323	1,5614
Laboratórios: insuficiente com relação aos equipamentos de informática e conexão com internet	1,4597	0,9828
Concentração da grade curricular em um único turno	1,8629	1,3333
Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho	1,8952	1,3241
Cadeia rígida de pré-requisitos	1,6371	1,2187
Sistema de avaliação das disciplinas inadequado	1,8790	1,3103
Não é dada ênfase nas disciplinas profissionalizantes	1,9435	1,3928
Dificuldade de adaptação a cidade quanto ao custo de vida	1,7339	1,3381
Dificuldades de acompanhamento do curso	2,1129	1,4882
Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional	2,6694	1,7378
Estar cursando paralelamente outro curso superior	1,2742	0,9486
Problemas de saúde	1,7823	1,4001
Pressão da família sobre a indicação do Curso	1,3387	0,9533

Tabela 22 – Média e desvio padrão das variáveis relacionadas a evasão discente.

		(conclusão)
Dificuldade de adaptação a cidade devido ao clima	1,3710	0,9148
Desconhecimento prévio a respeito do curso	1,7177	1,1795
Mudança de residência/domicílio	2,0161	1,6078
Falta de apoio da organização onde trabalha	1,5484	1,1918
Por não ter atendido minhas expectativas	2,5081	1,5952
Pouca motivação por parte dos professores	1,9919	1,3997
Dificuldade de adaptação a cidade devido a logística	1,7823	1,4174
Forma inadequada com que os professores falam do curso	1,8145	1,3457
Falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas	2,1613	1,4892
Não estava adequado com o meu trabalho	1,7742	1,3665
Falta de tempo para estudar	2,0726	1,4323
Inadequação entre conteúdos das disciplinas	1,6774	1,2659
Falta de respeito dos professores para com os alunos	1,5806	1,2304
Dificuldade de adaptação a cidade devido a diferenças culturais	1,3871	0,9853
Descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso	2,3306	1,7331
Mudança no horário de trabalho	1,6694	1,3478
Discriminação racial	1,2823	0,9245
Falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes	1,8226	1,4486
Existência de greve com prejuízos do calendário escolar	1,7984	1,3792
Carga horária semanal de trabalho	1,8548	1,3892
Mudança no estado civil	1,1774	0,7105
Vários trancamentos no curso	1,4032	0,9953
Responsabilidade econômica no sustento da família	2,0887	1,5618

Considerando que as escalas variam de 1 (não contribuiu) e 5 (contribui totalmente), existe uma certa regularidade nas médias apresentadas, entre contribui pouco e contribui regularmente. As cinco maiores médias, em ordem decrescente, são: mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional (2,6694); por não ter atendido minhas expectativas (2,5081); descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso (2,3306); didática dos professores ineficiente (2,2661); falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas (2,1613).

O desvio padrão demonstra uma maior ou menor aproximação das respostas apresentada pelos discentes. Nas variáveis em estudo, há um desvio de cerca de um ponto, ou seja, as respostas variam, em média, de um ponto para mais ou para menos na escala likert.

Menor variação na questão relacionada à mudança no estado civil (0,7105), e maior para a variável mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional.

A avaliação isolada das variáveis torna-se difícil, pois são associados a categorias distintas no estudo de Biazus (2004). As três maiores médias estão ligadas a categorias externas e as duas posteriores estão ligados a fatores internos, essa oscilação das categorias das variáveis é apresentada em toda sequência decrescentes. Além, obviamente, que são 41 variáveis a serem analisadas, por esse volume é imprescindível realizar a fatorabilidade das variáveis.

Neste contexto, serão agrupadas as variáveis do estudo a partir da análise fatorial exploratória. Conforme Hair et. al (2005), a análise fatorial permite identificar variáveis para uso em análises multivariadas subsequentes. Assim como, pode-se criar um conjunto de variáveis, muito menor e que substitui o conjunto original. Em termos gerais, a análise fatorial aborda o problema de analisar a estrutura das inter-relações (correlações) entre um grande número de variáveis, definindo um conjunto de dimensões latentes comuns, chamados fatores.

Dois testes são imprescindíveis para determinar se a análise fatorial é apropriada para as variáveis analisadas: o teste de esfericidade de Barlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). De acordo com o levantamento realizado na literatura, os resultados dos testes devem estar acima de 0,6. Em todos os testes realizados no SPSS, o teste de Barlett e o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sempre estiveram acima de 0,6, como resultado final o teste de KMO foi de (0,764) e o teste de Barlett (0,630).

A análise fatorial foi processada mais de uma vez no sistema SPSS, visto que 4 (quatro) variáveis apresentaram a carga fatorial inferior a 0,5. Conforme Hair et al (2005), a carga fatorial é significativa de acordo com o tamanho da amostra, para uma amostra de 120 participantes a carga fatorial tem que ser superior a 0,5. O extremo superior da tabela apresenta uma amostra de 350 participantes para uma carga fatorial superior a 0,30 e no extremo inferior uma amostra de 50 participantes para uma carga fatorial maior a 0,75. Como 124 alunos evadidos responderam de forma completa a pesquisa, foram consideradas as cargas fatoriais superiores a 0,5.

Quanto a comunalidade apenas uma variável apresentou resultado abaixo de 0,5. Conforme a literatura pesquisa, destaca-se que nesta abordagem das comunalidades os valores iguais ou menores que 0,5 indicam que a análise fatorial é insatisfatória para a explicação da correlação de cada par de variáveis pelas demais variáveis sendo necessária sua exclusão do estudo.

O teste inicial com as quarenta e uma variáveis apresentou os resultados descritos na Tabela 23, resultado preliminar da fatorabilidade das variáveis.

Tabela 23 – Resultado preliminar da fatorabilidade das variáveis

Ordem	Fator 1		Fator 2		Fator 3		Fator 4		Fator 5		Fator 6	
	Item	Carga Fatorial										
1	Q26	0,897	Q6	0,863	Q38	0,820	Q20	0,798	Q4	0,732	Q39	0,794
2	Q24	0,847	Q25	0,826	Q29	0,788	Q15	0,791	Q8	0,623	Q18	0,591
3	Q31	0,836	Q13	0,801	Q22	0,753	Q33	0,766	Q5	0,567		
4	Q30	0,819	Q32	0,745	Q34	0,722	Q23	0,622	Q7	0,503		
5	Q2	0,795	Q19	0,725	Q14	0,499			Q37	-0,438		
6	Q12	0,784	Q21	0,445								
7	Q11	0,713										
8	Q27	0,675										
9	Q3	0,613										
10	Q1	0,564										
11	Q9	0,517										

Ordem	Fator 7		Fator 8		Fator 9		Fator 10		Fator 11	
	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial
1	Q16	0,775	Q41	0,698	Q17	0,835	Q40	0,689	Q10	0,779
2	Q28	0,546	Q36	0,427			Q35	-0,612		

Após o primeiro processamento dos dados no sistema SPSS foi retirado todos os dados com carga fatorial e comunalidade abaixo de 0,5. As variáveis abaixo do índice determinado foram excluídas uma a uma, sempre processando novamente os dados. A primeira exclusão é da Q21 - mudança de residência/domicílio - do Fator 2, pois apresentou um valor de (0,445). No segundo processamento foi retirada a Q14 – dificuldade de acompanhamento do curso - do Fator 3, já que o valor é de (0,477), após rodado novamente os dados foi eliminando a Q37 – existência de greve com prejuízos do calendário escolar - do Fator 5 devido o valor de (-0,482). Na sequência, após nova rodado no sistema, exclui-se a Q17 problemas de saúde devido comunalidade abaixo de 0,5. Por último, após novo processamento, foi retirada a Q35 – discriminação racial - do Fator 10 por apresentar o valor

de (-0,488). Os resultados finais da fatorabilidade das variáveis são apresentados na Tabela 24, resultado final da fatorabilidade das variáveis.

Tabela 24 – Resultado final da fatorabilidade das variáveis

Ordem	Fator 1		Fator 2		Fator 3		Fator 4		Fator 5	
	Item	Carga Fatorial								
1	Q26	0,877	Q6	0,864	Q38	0,854	Q20	0,821	Q4	0,773
2	Q24	0,875	Q25	0,865	Q29	0,778	Q15	0,769	Q8	0,637
3	Q31	0,835	Q32	0,799	Q22	0,751	Q33	0,769	Q7	0,572
4	Q2	0,812	Q13	0,752	Q34	0,712	Q23	0,631	Q5	0,564
5	Q30	0,803	Q19	0,714						
6	Q12	0,796								
7	Q11	0,720								
8	Q27	0,679								
9	Q3	0,612								
10	Q1	0,544								
11	Q9	0,534								

Ordem	Fator 6		Fator 7		Fator 8		Fator 9		Fator 10	
	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial						
1	Q36	0,698	Q39	0,840	Q16	0,836	Q40	0,886	Q10	0,806
2	Q41	0,683	Q18	0,558	Q28	0,620				

Além da exclusão das variáveis mencionadas anteriores, em decorrência da carga fatorial, foram ignorados no restante da análise os fatores 9 e 10, por conterem apenas uma variável relevante, mesmo apresentando autovalores superiores a um, que é um dos métodos para a escolha da quantidade de fatores. Os oito fatores restantes representam 66,07% da variância extraída.

No entanto, não é possível finalizar a análise afirmando a existência de oito fatores no estudo, já que é necessário analisar o nível de confiabilidade dos construtos a partir do Alpha de Cronbach. Conforme Hair et. al. 2010, os índices de confiabilidade superiores a 0,7 têm sido considerados satisfatórios para pesquisas em geral. Já, para pesquisas de natureza exploratória, valores superiores a 0,6 têm sido considerados aceitáveis. Na Tabela 25, resultado do alpha cronbach dos fatores.

Tabela 25 – Resultado do alpha cronbach dos fatores

Fator	Resultado	Situação
1º	0,929	Satisfatório
2º	0,873	Satisfatório
3º	0,807	Satisfatório
4º	0,791	Satisfatório
5º	0,711	Satisfatório
6º	0,472	Insatisfatório
7º	0,562	Insatisfatório
8º	0,460	Insatisfatório

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 25, o número de fatores com nível de confiabilidade acima de 0,60 são 5 (cinco). Esses fatores representam 55,62% da variância extraída, ou seja, os fatores satisfatórios representam mais da metade das variáveis iniciais do estudo.

Nas tabelas 26, 27, 28, 29 e 30 a composição de cada um dos fatores com nível de confiabilidade satisfatório. Tabela 26, composição do fator 1.

Tabela 26 – Composição do fator 1

Ordem	Questão	Carga Fatorial	Descrição da Variável
1	Q26	0,877	Forma inadequada com que os professores falam do curso;
2	Q24	0,875	Pouca motivação por parte dos professores;
3	Q31	0,835	Falta de respeito dos professores para com os alunos;
4	Q2	0,812	Didática dos professores ineficiente;
5	Q30	0,803	Inadequação entre conteúdos das disciplinas;
6	Q12	0,796	Não é dada ênfase nas disciplinas profissionalizantes;
7	Q11	0,720	Sistema de avaliação das disciplinas inadequado;
8	Q27	0,679	Falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas;
9	Q3	0,612	Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações;
11	Q1	0,544	Impontualidade dos professores;
11	Q9	0,534	Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho;

Todas as questões relacionadas ao fator 1 estão compreendidas na categoria interna no modelo desenvolvido por Biazus, subdividas na dimensão atitude comportamental e requisitos didáticos pedagógicos. Das 11 questões apenas 4 são da dimensão atitude comportamental desta forma o fator recebe a nomenclatura de requisitos didáticos pedagógicos.

Tabela 27 – Composição do fator 2

Ordem	Questão	Carga Fatorial	Descrição da Variável
1	Q6	0,864	Dificuldade de adaptação à cidade quanto à moradia;
2	Q25	0,865	Dificuldade de adaptação à cidade devido à logística;
4	Q32	0,799	Dificuldade de adaptação à cidade devido a diferenças culturais;
3	Q13	0,752	Dificuldade de adaptação à cidade quanto ao custo de vida;
5	Q19	0,714	Dificuldade de adaptação à cidade devido ao clima;

O fator 2 contempla as questões relacionadas exclusivamente a adaptação do acadêmico à cidade. Conforme exposto na metodologia as questões desse grupo estão na categoria externa e dimensão sócio-político econômico, no entanto receberá a terminologia ambiente sócio acadêmico, por estar assim definida no estudo de Cislighi, e a dimensão sócio-político econômico apresenta variáveis no fator 3.

Tabela 28 – Composição do fator 3

Ordem	Questão	Carga Fatorial	Descrição da Variável
1	Q38	0,854	Carga horária semanal de trabalho;
2	Q29	0,778	Falta de tempo para estudar;
3	Q22	0,751	Falta de apoio da organização onde trabalha;
4	Q34	0,712	Mudança no horário de trabalho;

O fator 3 contempla, exclusivamente, questões relacionadas ao conflito entre o trabalho e a vida acadêmica. Todas as variáveis estão na categoria externa e na dimensão sócio-político econômico, sendo assim receberá essa terminologia.

Tabela 29 – Composição do fator 4

Ordem	Questão	Carga Fatorial	Descrição da Variável
1	Q20	0,821	Desconhecimento prévio a respeito do curso;
2	Q15	0,769	Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional;
3	Q33	0,769	Descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso;
4	Q23	0,631	Por não ter atendido minhas expectativas;

As variáveis que compõem o fator 4 estão subdivididas entre as dimensões vocação pessoal e características individuais, sendo que apenas uma compõe a dimensão características individuais, desta forma o fator terá como terminologia vocação pessoal.

Tabela 30 – Composição do fator 5

Ordem	Questão	Carga Fatorial	Descrição da Variável
1	Q4	0,773	Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais);
2	Q8	0,637	Concentração da grade curricular em um único turno;
3	Q7	0,572	Laboratórios: insuficiente com relação aos equipamentos de informática e conexão com internet;
4	Q5	0,564	Bibliotecas: insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc;

No fator 5 somente uma variável está relacionada ao requisitos didáticos pedagógicos, o restante das variáveis compreendem a dimensão motivos institucionais da categoria interna, sendo assim receberá esta nomenclatura.

A partir das variáveis relacionadas aos fatores percebe-se a fragilidade das dimensões características individuais e conjunturais, ambas da categoria externa, por não serem

determinantes nos fatores apresentados. As quatro variáveis da dimensão conjunturais nem mesmo compuseram quaisquer dos fatores apresentados.

Nesse tópico foram analisadas as variáveis que mais contribuíram para o processo de evasão discente. No intuito de sintetizar as variáveis existentes no estudo, a fim de facilitar a análise dos resultados, foram aplicados os testes estatísticos necessários para validação dos fatores relacionados à evasão discente, além de relacionar as variáveis que o compõem com a literatura para determinar a nomenclatura mais condizente a cada fator. Na sequência do trabalho são avaliadas as características predominantes de cada fator e listado qual contribui de forma mais significativa para o abandono discente.

5.4 ANALISAR OS FATORES QUE PROVOCAM A EVASÃO DOS ALUNOS

O resultado da análise dos fatores auxilia na obtenção do fator determinante no processo de evasão no ensino superior no campus Jaguarão. Na Tabela 31, fatores da evasão discente.

Tabela 31 – Fatores da evasão discente

Fatores	Média	Desvio Padrão
Vocação Pessoal	2,3065	1,22758
Requisitos Didáticos Pedagógicos	1,8893	1,02515
Sócio Político Econômico	1,7863	1,06768
Ambiente Sócio Acadêmico	1,6613	1,02748
Motivos Institucionais	1,5726	0,7872

As Tabelas 26 a 30 trazem as variáveis que compõem cada um dos fatores apresentados na Tabela 31. No entanto, cabe ressaltar as características das variáveis que a compõem. O fator vocação pessoal está relacionado principalmente a frustração da expectativa do discente ou a falta de conhecimento prévio deste com o curso. As variáveis dos requisitos didáticos pedagógicos, segundo fator com maior média entre os respondentes, têm como

atributo principal a percepção do aluno quanto ao professor, coordenador, além de variáveis quanto ao currículo e sistema de avaliação.

O terceiro fator com maior média entre os respondentes, sócio político econômico, está relacionado quanto às dificuldades do aluno trabalhador. Já o penúltimo fator com maior média, ambiente sócio acadêmico, contempla a dificuldade de adaptação do discente a realidade da cidade, quanto à moradia, logística, diferenças culturais, custo de vida e ao clima. O último fator com menor média, motivos institucionais, direciona para variáveis relacionadas aos problemas de infraestrutura do campus e a concentração da grade curricular em um único turno.

Na análise dos dados a partir dos resultados apresentados na Tabela 31 fica evidente o predomínio do fator vocação pessoal frente aos demais. Desta forma, a vocação pessoal tem maior peso, média de (2,3065), como fator principal do discente evadir do Campus Jaguarão. Sendo que, desconhecimento prévio a respeito do curso tem a maior carga fatorial, com isso a mais relevante dentro do fator e a questão por não ter atendimento minhas expectativas a menor carga fatorial.

Em contrapartida o fator motivos institucionais apresentou a menor média entre os fatores (1,5726), a questão com maior carga fatorial trata dos aspectos inadequados das salas de aulas ao ensino.

O desvio padrão apresenta variações regulares, mantendo-se entre 0,7873 e 1,2275, significa que as respostas na escala likert seguem uma normalidade, não apresentando variações discrepantes. Por exemplo, aquelas quanto ao fator requisitos didáticos pedagógicos apresentam uma média de (1,8893), desvio padrão de (1.0251), remete que, em média, as respostas estão entre não contribuiu e contribuiu pouco.

5.5 PROPOR MELHORIAS A PARTIR DOS RESULTADOS OBTIDOS PARA A REDUÇÃO DA EVASÃO DISCENTE

Nessa parte do trabalho serão abordadas as ações/programas para promoção da redução dos índices de evasão no Campus Jaguarão. Além dos resultados obtidos no trabalho foi utilizado do levantamento bibliográfico para apropriar-se das recomendações existentes quanto à retenção discente. Nesse contexto, é importante salientar a significativa quantidade de recomendações existentes nos estudos acadêmicos, no entanto, por muitas vezes genéricos e sem conjecturar as características Institucionais.

Alguns trabalhos são referências quanto a diagnosticar os eventos ligados à evasão discente e a proposição de melhorias para redução. Dois trabalhos ganham ênfase nessa conjuntura, Lobo e o projeto GUIA - Gestão Universitária Integral do Abandono.

Lobo (2012) é uma referência por ter mais de 12 anos de estudos, pesquisas e consultorias sobre Ensino Superior, além de promover a capacitação de mais de 20 mil gestores das IEs pelo Instituto Lobo e a Lobo & Associados Consultoria. O autor descreve sete casos bem sucedidos sobre a redução dos indicadores da evasão.

Conforme Lobo (2012), os exemplos brasileiros não são documentados em termos de resultados mensuráveis, com isso, são divulgados sete casos bem sucedidos internacionalmente:

I – Estabelecer um grupo de trabalho encarregado de reduzir a evasão – levantar níveis de satisfação dos alunos e estabelecer programas acadêmicos de integração e recuperação dos alunos novos. Exemplos bem sucedidos:

- Gateway Program da Universidade do Texas, em Austin, que recuperou alunos com problemas colocando-os ao nível dos demais quanto à Evasão e aprovação; e Freshman Year College da Universidade da Cidade de Nova York, em Brokling, que passou de uma evasão de 50% para 23%, em sete anos.

II – Avaliar as estatísticas da evasão – levantar épocas críticas para a evasão e criar ações a partir dos achados. Exemplo bem sucedido:

- Risk Point Intervention Program da Universidade do Texas, em San Antonio, reduzindo de 38% para 31% a taxa de Evasão, em um ano.

III – Determinar as causas da evasão – comparar prioridades dos alunos com avaliação dos serviços educacionais, administrativos e comunitários. Exemplo bem sucedido:

- Student Satisfaction Inventory, do Huntington College, em Indiana, reduzindo taxas de evasão de 50% para 25%, em sete anos.

IV – Estimular a visão da IES centrada no aluno – envolver coordenadores, professores e funcionários de maneira obsessiva com o sucesso e bem estar do aluno. Todas as que têm êxito fazem isso.

V – Criar condições que atendam aos objetivos que atraíram os alunos – não decepcionar os calouros é essencial. Todas as que têm êxito fazem isso.

VI – Tornar o ambiente e o trânsito na IES agradáveis aos alunos – campus limpo e arrumado, com boas condições climáticas e de trabalho, também é cultura. Processos de Avaliação Institucional demonstram o grau de insatisfação dos alunos com as condições de muitas IES.

VII – Criar programa de aconselhamento e orientação dos alunos tem que ser proativo e permanente. Exemplos bem sucedidos:

- Summer Institute for Academic Achievement e o Tutorial Service da Universidade da Pennsylvania, que teve uma taxa de evasão para os alunos participantes do programa de 20%, até o final do segundo ano, comparados com 69% de outros alunos com dificuldades que não aderiram ao programa. (LOBO, 2012, p. 50-52).

Outro estudo com grande peso é o GUIA - Gestão Universitária Integral do Abandono (2012), o projeto propôs uma estratégia abrangente baseada em quatro linhas de

ação: melhor entendimento de suas causas para prever, avaliar e disseminar boas práticas; integrá-las em programas de melhoria institucional e engajar os diferentes agentes envolvidos.

O Projecto GUIA mantém uma rede de pessoas, que pertencem a 421 Instituições e 30 países diferentes, 21 das quais são americanas e 9 europeus, dando uma ideia do escopo e do impacto do projeto além das fronteiras definidas por seus países. Os objetivos do programa são: melhoria do conhecimento dos tipos, causas e custos do abandono da universidade; coleta, geração, avaliação e disseminação de medidas efetivas para reduzir o abandono; implementação de programas institucionais ligados a sistemas internos de qualidade e promoção do trabalho cooperativo em uma rede de Instituições de Ensino Superior em conexão e colaboração com outras instituições educacionais.

Os estudos acima descritos apresentam uma similaridade com os objetivos específicos desse trabalho, tratam primeiramente de levantar dados estatísticos quanto à evasão; apropriar-se das principais causas; discutir e elaborar ações projetadas com a tarefa de reduzir os índices da evasão discente no ensino superior.

Nesse contexto, cabe utilizar os estudos expostos e correlatos para montar a proposição das ações, a partir também dos resultados apresentados.

5.5.1 Fatores da evasão

Os fatores da evasão discente no campus Jaguarão serão retomados conforme a relevância, a Tabela 30 apresenta as médias dos fatores, o mais representativo é a vocação pessoal com média de (2,3065) e desvio padrão (1,2275) e o menos determinantes da evasão é os motivos institucionais, ligado à infraestrutura ofertada pela Instituição, com média de (1,5726) e desvio padrão (0,7872).

5.5.1.1 Vocação Pessoal

A fim de entender o fator vocação pessoal é importante retomar as questões que o compreendem, quais são, por ordem da carga fatorial: desconhecimento prévio do curso; mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional; descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso; por não atendido minhas expectativas.

Conforme Bardagi e Hutz (2005), o aspecto vocacional associado à questão da evasão, possivelmente, deve-se ao fato de que a escolha profissional no Brasil se dá

anteriormente ao ingresso no ensino superior, enquanto em alguns outros países a área específica de profissionalização é escolhida geralmente após dois anos do ingresso.

O modelo de ingresso no ensino superior e o de formação profissional utilizado atualmente no Brasil não tem privilegiado a tomada de decisão baseada no processo de autoconhecimento necessário para uma decisão assertiva. Segundo Bock (2002) quando uma pessoa pensa em seu futuro, ela nunca o faz de forma despersonalizada. Ao escolher uma forma de se envolver no mundo do trabalho bem como a atividade que vai desenvolver, a pessoa mobiliza imagens que adquiriu durante a sua vida.

Alguns autores afirmam que o Sistema Unificado de Seleção também contribui para o estudante não permanecer nos cursos escolhidos. Conforme Melo (2016), o SISU permite mobilidade entre cursos e entre universidades. Essa forma de ingresso no ensino superior vem provocando um novo olhar sobre o fenômeno da evasão, considerando que a decisão por um determinado curso se dá de uma forma diferente do vestibular tradicional, quando o estudante escolhia no ato da inscrição, e não como a atual, na qual a nota do ENEM é que muitas vezes define a escolha do estudante.

No entanto, o SISU também possibilita a migração de milhares de estudantes de outros Estados, que anteriormente não poderiam realizar uma graduação em universidade pública fora dos limites do seu Estado natal.

Obviamente, quanto à vocação pessoal a Instituição não tem condições de interferir diretamente na escolha de cada aluno. Todavia, há condições de realizar atividades para o aluno melhor conhecer o que será ofertado, aprendido, compartilhado no curso escolhido.

Conforme o site da Unipampa, a Assessoria de Comunicação Social da Unipampa é composta por três coordenadorias: jornalismo, relações públicas e publicidade e propaganda. Equipe formada por 17 pessoas, dessas 2 em licença e outras 2 em afastamento para participação em programa de pós graduação *stricto sensu*.

As atividades desenvolvidas são: produção de conteúdo jornalístico para o portal e boletins para a imprensa; relacionamento com a imprensa; produção e gerenciamento do informativo Unipampa; organização de eventos; cerimonial e protocolo; produção de campanhas de divulgação; produção de materiais gráficos; gestão de redes sociais oficiais e produção audiovisual.

O setor de comunicação social tem um perfil de divulgação macro, não atendendo de forma específica as demandas dos dez campus da Universidade. Com isso, para uma divulgação mais direcionada e regionalizada, facilitando ao futuro estudante compreender a

dinâmica dos cursos do campus Jaguarão, cabem duas ações pontuais: contratação de empresa especializada para serviço de publicidade, abrangendo os cursos do campus e da Instituição como um todo; comissão interna com a demanda de apresentar os cursos ofertados as escolas municipais e estaduais de Jaguarão, assim como nas cidades vizinhas.

Essas indicações têm por objetivo reduzir a evasão por desconhecimento prévio do curso; e por não atender as expectativas dos alunos, questões pertencentes à categoria vocação pessoal, principal fator apontado pelos alunos.

Além disso, são indicações similares às apresentadas por McInnis, Hartley, Polesel e Teese (2000), que propôs a divulgação de informações sobre o curso com quantidade, qualidade e intensidade para pré-candidatos com envio para escolas, meios de comunicação e palestras internas. Outra contribuição é de Santos e Noronha (2001) para tornar mais consciente à escolha do curso de terceiro grau, através da realização de palestras sobre os cursos nas escolas secundárias, grupos de discussão de profissões e, maior integração entre universidade e sociedades. Além de ANDIFES/AMBRUEM/SESu/MEC 1996, que menciona a produção de material de divulgação, junto aos estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das disponibilidades de profissionalização a eles vinculadas. Outro autor Cunha, Tunes e Silva (2001), indica a criação de um programa de informação sobre o curso dirigido aos estudantes de segunda grau.

Quanto à contratação de empresa especializada: as instituições públicas apresentam dificuldades na promoção de ações voltadas para divulgação dos seus serviços, muitas vezes por que não conseguem efetuar a contratação de forma direta dos meios de comunicação devido os entraves nas tramitações e os documentos exigidos em um processo licitatório. No entanto, a contratação de uma empresa especializada possibilitará a intermediação entre a Universidade e as empresas que detêm os meios de comunicação.

Levando como base o processo licitatório do IFSC, qual o objeto da prestação do serviço é a contratação de agências de propaganda para a prestação de serviços de publicidade, compreendendo o conjunto de atividades realizadas integradamente que tenham por objetivo o estudo, o planejamento, a conceituação, a concepção, a criação, a execução interna, a intermediação e a supervisão da execução externa e a distribuição de publicidade aos veículos e demais meios de divulgação, com o intuito de atender ao princípio da publicidade e ao direito à informação, de difundir ideias, princípios, iniciativas ou instituições ou de informar o público em geral.

Desta forma, a Instituição Pública pode difundir seus serviços nas mídias sociais, rádio e TV. Certamente, os veículos de comunicação de Jaguarão mantêm relações próximas com a Universidade, no entanto, com a divulgação de ações pontuais e determinadas, não com uma perspectiva de promoção instituição ou dos cursos. No Quadro 6, síntese dos programas ações voltados para o fator vocação pessoal.

Quadro 6 – Ações do fator vocação pessoal

FATOR VOCAÇÃO PESSOAL			
PROGRAMAS E AÇÕES	FUNDAMENTAÇÃO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
Contratação de empresa especializada para serviço de publicidade;	62% abandonam o curso nos primeiros dois semestres; Processo licitatório do IFSC, qual o objeto da prestação do serviço é a contratação de agências de propaganda para a prestação de serviços de publicidade.	Aumentar o conhecimento dos futuros ingressantes quanto aos cursos ofertados;	Setor de compras do campus ou reitoria;
Comissão interna com a demanda de apresentar os cursos ofertados às escolas municipais e estaduais;	Desconhecimento prévio do curso com maior carga; ANDIFES/AMBRUEM/SESu/MEC 1996; McInnis, Hartley, Polesel e Teese (2000); Cunha, Tunes e Silva (2001).	Divulgação qualitativa dos cursos ofertados no Campus;	Comissão formada por técnicos administrativos, docentes e alunos matriculados e egressos;

5.5.1.2 *Requisitos Didáticos-Pedagógicos*

A fim de entender o fator requisitos didáticos-pedagógicos é importante retomar as questões que o compreendem, quais são por ordem de carga fatorial: forma inadequada com que os professores falam do curso; pouca motivação por parte dos professores; falta de respeito dos professores para com os alunos; didática dos professores ineficientes;

inadequação entre conteúdos das disciplinas; não é dada ênfase nas disciplinas profissionalizantes; sistema de avaliação de disciplinas inadequado; falta de associação entre teoria e práticas nas disciplinas; orientação insuficiente da coordenação do curso, quando solicitada informações; impontualidade dos professores; currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho;

O detalhamento das questões relacionadas ao fator fica evidente a função primordial do docente na retenção como motivador dos discentes e, por conseguinte, da permanência dos mesmos na Instituição de Ensino.

O projeto GUIA - Gestão Universitária Integral do Abandono (2012), referência nessa abordagem, a experiência e a pesquisa sugerem que tanto a investigação sobre a aprendizagem quanto as ações dos professores, especialmente em sala de aula, são a chave para os esforços institucionais para melhorar a retenção de alunos.

Lobo (2012) listou um resumo das causas de evasão discente mais frequentes encontradas nos achados do Instituto Lobo/ Lobo & Associados. Quais são:

- Inadaptação do ingressante ao estilo do ensino superior e falta de maturidade;
- Formação básica deficiente;
- Dificuldade financeira;
- Irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES;
- Decepção com a pouca motivação e atenção dos professores;
- Dificuldade de transporte, alimentação e ambientação na IES;
- Mudança de curso; e
- Mudança de residência;

Desta forma, no levantamento realizado por Lobo é indicado, entre os vários motivos da evasão, a pouca motivação e atenção dos professores, algo semelhante ao apresentado no presente trabalho.

Nesse contexto, Lobo (2012) referencia Tinto, que faz severas críticas à falta de exigência de uma formação didático-pedagógica dos professores universitários em geral e afirma, com base na realidade americana (que vale para o Brasil): “Os professores de nossas IES são os únicos professores do jardim da infância para cima que não foram treinados para ensinar”.

O presente trabalho tem um caráter quantitativo, não estando habilitado para apropriar-se das circunstâncias que enfatizam a forma inadequada com que os professores falam do curso; pouca motivação por parte dos professores; falta de respeito dos professores para com os alunos; didática dos professores ineficientes; falta associação entre teoria e prática nas disciplinas; orientação insuficiente da coordenação do curso.

Nesse cenário, cabe então a Instituição melhor utilizar o instrumento de avaliação docente pelo discente, podendo assim determinar uma relação positiva entre a avaliação discente e o aperfeiçoamento dos docentes em sala de aula.

As Instituições de Ensino Superior a partir da portaria nº 554 de 20 de junho de 2013 realizam a avaliação de desempenho docente a partir do discente, no entanto, o intuito da proposta está em utilizá-la como uma medição pedagógica, não apenas compor uma formalidade no processo de progressão na carreira docente. Essa tônica é apresentada no processo de avaliação dos docentes na UFSM, quanto o docente recebe um *feedback* direto por parte do discente, conforme consta na notícia do site da Instituição:

Estudantes de cursos presenciais de graduação e dos ensinos médio e técnico já podem fazer a avaliação de seus professores, na quinta edição da Avaliação do Docente pelo Discente, referente ao segundo semestre de 2018. O questionário online pode ser acessado via Portal do Aluno e ficará disponível até o dia 15 de março de 2019.

A Avaliação Docente é desenvolvida pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), com o apoio das Comissões Setoriais de Avaliação (CSAs) de cada unidade e operacionalizada pela Coordenadoria de Planejamento e Avaliação Institucional (Coplai), vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan).

A pesquisa tem como objetivo obter indicadores sobre o desempenho dos professores da UFSM em sala de aula, visando a qualificação do corpo docente da instituição. Além disso, a avaliação também serve como subsídio para a progressão funcional dos docentes das classes A, B e C, conforme determinação legal prevista pela Portaria nº .554, de 20 de junho de 2013.

O questionário de avaliação é composto por 18 itens na graduação, e 15 para estudantes dos ensinos médio e técnico. De acordo com a pró-reitora de Graduação, professora Martha Adaime, a pesquisa avalia como as disciplinas estão sendo ministradas em termos de cumprimento do programa, domínio do conteúdo pelo docente, se o professor relaciona a disciplina com as demais, a utilização de metodologias adequadas, a compatibilidade das avaliações com os conteúdos ministrados, se o professor estabelece diálogo, recebe críticas, dentre outras.

Os estudantes devem responder à pesquisa avaliando cada um dos professores com quem tiveram aulas durante o segundo semestre de 2018. A avaliação não é obrigatória, mas a participação dos discentes é fundamental para a qualificação constante dos professores. O processo é totalmente sigiloso, garantindo que os estudantes não possam ser identificados pelos professores avaliados.

O coordenador de Planejamento e Avaliação Institucional, Fernando Pires Barbosa, reforça a importância da participação dos alunos. “Temos conseguido evoluir nos resultados e os estudantes têm nos apoiado muito. Há perguntas de texto livre em que é possível deixar dicas e comentários ao

docente para que ele reveja aspectos da sua forma de ministrar as aulas. E temos relatos de docentes que mudaram suas aulas em função disso”.

Quanto às críticas ou sugestões, há um aspecto importante: a cordialidade no momento de redigir o texto. “Ao fazer uma crítica a uma pessoa ou a um comportamento, é importante fazer isso de maneira cordial e respeitosa. Não só por uma questão de respeito ao próximo, mas também porque aumenta as chances de que esta pessoa compreenda a informação e a assimile”, comenta o coordenador.

Os resultados da Avaliação serão disponibilizados aos docentes, chefes de departamento, coordenadores de curso, diretores de centro e Comissões Setoriais de Avaliação. À comunidade universitária de modo geral serão disponibilizados os relatórios elaborados pela CPA e as CSAs.

Mudanças baseadas nos resultados da avaliação já podem ser sentidas, mas é preciso ter paciência. Segundo Fernando, “ainda há um pouco de ansiedade quanto a mudanças, mas precisamos lembrar que o processo de avaliação é recente, foram apenas quatro edições até agora. Por isso é de extrema importância que os estudantes continuem respondendo as perguntas, que a participação seja cada vez maior. Assim podemos melhorar o processo como um todo”. (UFSM, 2018).

Nesse contexto, a avaliação discente pode contribuir para referenciar a necessidade de adequação de alguns docentes a metodologia de trabalho adotada, obviamente, o intuito não é penalizar, mas sim criar um mecanismo de atualização e acompanhamento das dificuldades em sala de aula. No Quadro 7, síntese dos programas ações voltados para o fator requisitos didáticos pedagógicos.

Quadro 7 – Ações do fator requisitos didáticos pedagógicos

FATOR REQUISITOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICOS			
PROGRAMAS E AÇÕES	FUNDAMENTAÇÃO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
Melhor aproveitamento da ferramenta de avaliação docente a partir do discente;	GUIA - Gestão Universitária Integral do Abandono (2012); Lobo (2012). Avaliação discente da Universidade Federal de Santa Maria;	Instrumento direto de <i>feedback</i> docente para avaliar as possíveis deficiências em sala de aula;	Direção geral para encaminhar para discussão no CONSUNI.

5.5.1.3 *Sócio Político Econômico*

A fim de estabelecer o fator sócio político econômico é necessário retomar as questões que o compreendem, quais são, por ordem da carga fatorial: carga horária semanal de trabalho; falta de tempo para estudar; falta de apoio da organização onde trabalha; mudança no horário de trabalho;

No estudo de Biazus (2004), a dimensão sócio-político econômico está na categoria externa, que impede ações mais diretas da Instituição para sanar as eventuais causas da evasão. No entanto, um maior acompanhamento do discente pode estimulá-los em superar os entraves para permanência no ensino superior.

O projeto GUIA - Gestão Universitária Integral do Abandono (2012) referencia as dificuldades do aluno trabalhador. Decorrente dos fatores econômicos relacionados ao abandono pela falta de recursos para custear os estudos ou para o sustento; muitas vezes têm um emprego precário para sustentar seus estudos sem ter o status de trabalhador-aluno e, conseqüentemente, enfrentam dificuldades para tornar os estudos compatíveis com o trabalho.

Neste contexto, os fatores econômicos relacionados à permanência do aluno são abordados pelo programa de permanência existente na Unipampa, sabe-se que os recursos sempre serão escassos visto as necessidades das demandas estudantis e da Instituição. Nesse sentido, cabe então ao campus realizar um processo de acompanhamento discente mais abrangente, através de um sistema de tutores e mentores. Obviamente, esse sistema pode contemplar os demais alunos, não somente o trabalhador-aluno.

Nesse sentido, diversos autores convergem na esperança que a integração do aluno com a Instituição, corpo docente e servidores, sirva de motivação para enfrentar os percalços da vida acadêmica até a conclusão do ensino superior.

Assim como afirma Tinto (1975), a integração social, por sua vez, compreende as atividades estabelecidas com os pares, com o corpo docente e com o corpo administrativo da IES, além das atividades extracurriculares desempenhadas pelo estudante. Mantendo constantes todas as demais variáveis, o aumento da integração social do indivíduo aumenta a sua probabilidade de concluir o ensino superior. Nessa perspectiva, cabem algumas ações institucionais para integração social dos acadêmicos.

Encontros semanais de 1 hora (oportunidade aos estudantes de encontrar e conversar com outros sobre dificuldades de transição e desafios), ambiente flexível de aprendizagem, conforme estudo de Vivekananda e Ramsay (2003).

Grupos de interesses para calouros, formação de grupos de calouros com interesses afins para elaboração de atividades/trabalhos em disciplinas iniciais. Recebem a orientação/acompanhamento de um estudante experiente que, por suas vez, se reporta ao coordenador do curso ou professor(es) das disciplinas, conforme estudo de Cuseo (2002).

Seminários para calouros, com disciplinas creditadas na qual são dadas orientações sobre: 1. vida acadêmica; 2. aprender a aprender; 3. auto-organização; 4. auto-avaliação; 5. planejamento de vida; 6. desenvolvimento em geral, conforme Cuseo (2002).

Nesse sentido, Noel e Levitz (2000), orientam um primeiro componente dos programas institucionais de retenção com a disciplina seminário para calouros. Não sendo uma obrigação, mas estimulando os estudantes a se matricularem. A disciplina é ministrada por conselheiros, ajudando a fornecer contínuo suporte aos estudantes. A disciplina é focada em autoavaliação, estabelecimento de metas, planejamento, e implementação dos passos para atingir estas metas.

Reforçar, promover e incentivar o estudante ingressante a procurar serviços de apoio, tanto psicopedagógico quanto financeiro, conforme Santos e Noronha (2001).

Santos e Noronha (2001) indicam estudar a viabilidade e os ganhos possíveis na utilização de uma atuação efetiva de um professor orientar, no sentido de atuar junto ao estudante ao longo de sua vida acadêmica acompanhando a qualidade da sua formação.

Assim como o GUIA - Gestão Universitária Integral do Abandono (2012), que traz inúmeros casos internacionais quanto a sistemas de monitoria e tutoria voltados para retenção dos alunos, abaixo expostos em tradução livre do autor.

a) Universidade Tecnológica Nacional (Argentina):

Propõe-se a realização de seminários de admissão cujo objetivo é suavizar os efeitos da mudança entre a instituição do nível médio e superior, o tempo de adaptação e as oportunidades de construção de pertencimento institucional, fortalecer os laços entre os pares e com professores e tutores.

Diversificar as experiências tutoriais, trabalhando com o objetivo de melhorar o envolvimento do aluno com seu processo de aprendizado.

Os regulamentos da Universidade estão relacionados à orientação educacional, orientação acadêmica e motivacional, além de projetos para retornarem à universidade.

b) Universidade de Antioquia (Colômbia)

O Plano de Ação da Faculdade de Química Farmacêutica (213-216) levantada no tema estratégico II, relacionado à educação humanística e científica de excelência, o desenvolvimento de estratégias conjuntas para reduzir a deserção estudantil (particularmente na sede regional), nessa medida, o objetivo específico VIII propõe: consolidar e ampliar o projeto de assessoria tutorial "aqui estou" e institucionalizá-lo como uma estratégia vinculada ao programa de permanência com equidade para reduzir o abandono na sede central e na sede regional.

Tutoriais acadêmicos e de orientação: são oferecidos na modalidade presencial e virtual, são responsáveis os tutores de professores e os tutores dos alunos (tutores pares).

c) Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (Cuba)

Quanto às regras relacionadas à permanência/abandono, foram apresentados dois documentos: o regulamento da educação superior e o regulamento para o ensino metodológico do ensino superior, quais os aspectos de tutoria e aconselhamento aos alunos, bem como sobre o trabalho docente, estão muito bem regulamentados.

d) Universidad de Castilla de la Mancha (Espanã)

Proporcionar treinamento de qualidade aos alunos: reforçando "as atividades voltadas à redução do insucesso escolar, aprimorando em cada centro os cursos de iniciação, tutorias específicas ou outras ações que reduzam o nível de abandono ou insucesso dos sujeitos que apresentam desvios significativos".

e) Universidad Nacional Autónoma de México

Garantir que todas as entidades acadêmicas tenham um programa de apoio aos alunos, que combata a evasão escolar e acadêmica, contribua para a recuperação de alunos irregulares por meio de um sistema de tutores, projetos de acompanhamento de trajetórias escolares e de atenção à saúde do estudante.

Continuar o desenvolvimento de materiais e meios técnicos para que os alunos possam avaliar seus progressos e deficiências, com o apoio de seus tutores para projetar e implementar planos corretivos.

f) Universidad Tecnológica de Panamá

No PE 2008-2013 da UTP, foram identificados dois eixos estratégicos em que são mencionadas as palavras chaves do estudo. No primeiro eixo, referente à qualidade acadêmica, tem como objetivo estratégico o "recrutamento e retenção dos melhores alunos do país e o segundo eixo, sobre a vida estudantil, mencionado no objetivo estratégico" de implementar programas preventivos, corretivos e de projetos para beneficiar os perfis de desempenho acadêmico: desenvolver tutoriais acadêmicos voltados para a prevenção do insucesso e abandono estudantil.

g) Instituto Superior de Ingeniería de Lisboa (Portugal)

Reduzir o abandono escolar: criar um sistema de acompanhamento para o aluno (mais de 50% dos professores da área departamental envolvidos em tutoriais para acompanhamento dos alunos com atraso na formação).

h) Universidad de Aveiro (Portugal)

Após a revisão do Plano Estratégico da Universidade de Aveiro, foi encontrado o objetivo estratégico de "desenvolver um novo modelo de universidade", que inclui a "Promoção do sucesso escolar", demonstrando a natureza multifatorial do problema de abandono e a necessidade de fazer um estudo para acompanhamento e prevenção da saída prematura de alunos, para os quais se estabelece um programa de tutoria em todas as unidades da UA, facilitando a integração dos alunos e planejando o processo de ensino e aprendizagem, priorizando todos os estudantes do primeiro ano.

Programa de tutoria: sistema de acompanhamento por tutores docentes e mentores estudantes, destinado para os novos estudantes. Inclui atividades de integração e treinamento durante o primeiro ano.

A conclusão do projeto GUIA - Gestão Universitária Integral do Abandono (2012) quanto às ações das instituições parceiras do projeto, embora nem todas as IES tenham explicado o problema do abandono em seu PE/PDI, todas desenvolvem algum tipo de programa ou tomaram medidas para melhorar a permanência e reduzir o abandono, abordando-o de diferentes formas, tais como: programas destinados aos alunos ingressantes, programas de apoio acadêmico aos alunos, melhorias nas condições de salas de estudo e acesso à internet, bolsas de estudo e programas de apoio econômico, programas de apoio à tutoria para a vida universitária, entre outros, a fim de abordar o problema a partir de sua

multidimensionalidade. No Quadro 8, síntese dos programas ações voltados para o fator sócio político econômico.

Quadro 8 – Ações do fator sócio político econômico

(continua)

FATOR SÓCIO POLÍTICO ECONÔMICO			
PROGRAMAS E AÇÕES	FUNDAMEN- TAÇÃO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
Ambiente flexível de aprendizagem;	GUIA - Gestão Universitária Integral do Abandono (2012); Vivekananda e Ramsay (2003).	Oportunizar aos estudantes de encontrar e conversar com outros sobre dificuldades de transição e desafios.	Estudantes tutores.
Elaboração de atividades/trabalhos em disciplinas iniciais;	Cuseo (2002).	Orientação entre alunos.	Orientação/acompanhamento de um estudante experiente que, se reporta ao coordenador do curso ou professor(es) das disciplinas.
Seminários para calouros; 1. vida acadêmica; 2. aprender a aprender; 3. auto-organização; 4. auto-avaliação; 5. planejamento de vida; 6. desenvolvimento em geral	Cuseo (2002).	Auxiliar na adaptação a vida acadêmica;	Professores, técnicos administrativos e discente veteranos.

Quadro 8 – Ações do fator sócio político econômico

(conclusão)			
Divulgar serviços ofertados ao aluno;	Santos e Noronha (2001).	Divulgar serviços de apoio, tanto psicopedagógico quanto financeiro;	Comissão de Redução da Evasão;
Professor orientar.	Santos e Noronha (2001).	Atuar junto ao estudante ao longo de sua vida acadêmica;	Professores dos cursos;

5.5.1.4 Ambiente Sócio Econômico

As questões relacionadas ao fator Ambiente Sócio Econômico de acordo com a carga fatorial são: dificuldade de adaptação à cidade quanto à moradia; dificuldade de adaptação à cidade quanto à logística; dificuldade de adaptação à cidade devido a diferenças culturais; dificuldade de adaptação à cidade quanto ao custo de vida; dificuldade de adaptação à cidade devido ao clima.

É o terceiro fator relacionado à dimensão externa, assim, poucas ações cabem à Instituição, a fim de sanar ou reduzir a percepção dos discentes quanto as variáveis relacionadas.

A principal questão relacionada ao fator está na dificuldade de adaptação à cidade quanto à moradia. A Instituição promove duas ações voltadas a minimizar o problema dos discentes que possuem residência fora do município:

Auxílio-Moradia: no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), visa contribuir com as despesas decorrentes de pagamento de aluguel ou similar, de discentes cuja residência seja externa ao município de seu campus ou na zona rural e que necessitem fixar residência em região urbana no município onde está localizado o respectivo campus.

Vaga na Moradia Estudantil: espaço de acolhimento e moradia, de caráter temporário e gratuito, aos acadêmicos que apresentem comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica e provenham da zona rural ou de municípios externos ao do campus. Cabe destacar que apenas o Campus Santana do Livramento possui Moradia Estudantil em funcionamento. Em 2017, foram concluídas as obras da Moradia Estudantil do Campus São Borja, porém encontra-se em processo de regularização para sua efetiva ocupação/funcionamento. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2017, p. 109-110).

Também, de acordo com os dados do Relatório de Gestão (2017), foram distribuídos 500 auxílios moradia, sendo 42 para o campus Jaguarão. Ainda, conforme as informações contidas no Relatório, todos os discentes aptos a receberem os auxílios foram contemplados, em todas as modalidades que faziam jus.

A partir dos dados apresentados cabem duas ações iniciais quanto à moradia, requisitar junto à reitoria uma programação financeira para execução da moradia estudantil e a ampliação dos valores e número de alunos a serem contemplados pelo auxílio moradia. Uma terceira ação está relacionada ao êxito do plano de permanência, ou seja, avaliar os resultados do plano de permanência institucional, medindo quanto as ações executadas influenciaram na permanência dos discentes.

A primeira sugestão cabe pela necessidade da Instituição em dar condições de permanência dos alunos que migram para realizarem dos estudos no Campus. Obviamente, não é uma tarefa fácil, visto que há um cenário econômico financeiro de recessão no Brasil, isso impacta nos gastos públicos e por consequência nos investimentos do governo federal. No entanto, a moradia estudantil está em execução a alguns anos e a não finalização contemplaria um gasto federal sem benefício futuro algum, demonstrando má gestão dos recursos públicos. Desta forma, todo o esforço e recurso disponível devem ser investidos nessa obra, uma das saídas está na busca de verbas parlamentares do orçamento federal. Por isso, cabe a gestão do campus interagir junto à reitoria na busca de um planejamento de execução e finalização da obra.

A segunda proposta está em rever os requisitos para liberação do auxílio moradia, contemplado um maior número de alunos e ampliando o valor do auxílio. Neste caso, cabe um levantamento de quantos estudantes são de outra localidade e necessitam do auxílio, mas não conseguiram participar do certame por não atenderem ao edital interno. A revisão do valor do auxílio é necessária por não atender a realidade do valor dos alugueis da região. Novamente, essas ações estão associadas às condições financeiras da Instituição, no entanto, o auxílio moradia, contemplado no Plano de Permanência deve ser um prioridade, visto que sem esse investimento o aluno pode evadir por falta de condições de permanência na cidade.

Última ação para o fator ambiente sócio econômico está no monitoramento dos alunos contemplados com algum dos auxílios do plano de permanência. Avaliando assim o recurso investido e o resultado alcançado pelo programa, podendo rever os valores investidos em algum dos auxílios ou no programa como um todo. Podendo ampliar o investimento em algum dos auxílios sem necessariamente depender de um aumento orçamentário do governo

federal para esse fim. No Quadro 9, síntese dos programas ações voltados para o fator ambiente sócio econômico.

Quadro 9 – Ações do fator ambiente sócio econômico

FATOR AMBIENTE SÓCIO ECONÔMICO			
PROGRAMAS E AÇÕES	FUNDAMENTAÇÃO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
Moradia estudantil.	Dados da pesquisa.	Ampliar o número de alunos contemplados com moradia;	Direção juntamente com a reitoria;
Auxílio moradia;	Dados da pesquisa; Em 2017 foram 42 alunos contemplados com o auxílio moradia no campus;	Ampliar o número de auxílio moradia;	Direção requisitar a reitoria;
Plano de permanência institucional	Dados da pesquisa;	Avaliar os resultados do plano de permanência no campus. Comparar os índices de evasão dos alunos contemplados em algum tipo de auxílio com os demais;	Comissão de Redução da Evasão;

5.5.1.5 *Motivos Institucionais*

Com o intuito de compreender o fator motivos institucionais é necessário retomar as questões que o compreendem, quais são, por ordem da carga fatorial: aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais); concentração da grade curricular em um único turno; laboratórios: insuficientes com relação aos equipamentos de informática e conexão com internet; biblioteca: insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc.

O fator relacionado aos motivos institucionais é da categoria interna e está relacionado à infraestrutura disponibilizada aos alunos, no entanto, trata-se da menor média entre os respondentes (1,5726) com desvio padrão de (0,7872), desta forma, está entre não contribui e contribui pouco com o processo de evasão discente.

Outro indicador associado à infraestrutura está nos resultados do Relatório de Avaliação Institucional de 2017, (32,13%) dos respondentes avaliaram como ineficiente a adequação dos equipamentos audiovisuais para atividades de ensino (em sala de aula).

Ainda quanto à adequação da infraestrutura da sala de aula (climatizadores, cortinas, quadro branco, etc.) o percentual de insatisfeitos aumenta para (36,84%) dos respondentes, quanto ao número de laboratórios para as atividades de ensino, pesquisa e extensão o percentual aumenta para (42,40%) dos respondentes.

Quanto à adequação do acervo (físico e digital) da biblioteca (33,93%) dos respondentes acredita ser suficiente; quanto à adequação do espaço da biblioteca (29,95%) acha suficiente.

A partir do instrumento de coleta de dados e os resultados obtido pela CPA, as questões relacionadas à infraestrutura do campus apresentam uma insatisfação maior dos alunos quanto as condições das salas de aula e maior satisfação quanto aos serviços relacionados à biblioteca.

Nesse contexto, cabe uma avaliação institucional mais aguçada quanto às reclamações inerentes a estrutura física das salas de aulas. Desta forma, a ação relacionada ao fator motivos institucionais está em uma investigação qualitativa por parte da CPA local. No Quadro 9, síntese do programa ação voltado para o fator motivos institucionais.

Quadro 10 – Ação do fator motivos institucionais

FATOR MOTIVOS INSTITUCIONAIS			
PROGRAMAS E AÇÕES	FUNDAMENTAÇÃO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
Infraestrutura das salas de aula	Dados da pesquisa;	Avaliar de forma qualitativa as observações dos discentes quanto à estrutura ofertada no Campus.	CPA local;

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem por finalidade relatar as conclusões acerca da evasão discente na Universidade Federal do Pampa, com maior detalhamento ao fenômeno no Campus Jaguarão. .

O escopo do trabalho foi identificar os fatores relacionados ao processo de evasão discente e criar subsídios para redução das taxas de evasão na Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão. Nessa perspectiva, foram analisados os cinco fatores relacionados ao cenário da evasão discente no campus, sendo os seguintes: requisitos didáticos pedagógicos; ambiente sócio acadêmico; sócio político econômico; vocação pessoal e motivos institucionais.

A revisão da literatura, o instrumento de coleta de dados, assim como os dados secundários auxiliaram no desenvolvimento dos objetivos específicos, apresentando os seguintes resultados:

a) Obter os índices de evasão dos últimos cinco anos da Universidade Federal do Pampa, segmentado por campus

A fim de analisar as taxas de evasão foram considerados os anos de 2014 a 2018, os campus foram classificados de forma decrescentes conforme os índices obtidos. O campus Jaguarão apresenta, em média, o maior percentual de evasão (39%), após o campus Caçapava do Sul, Itaqui, São Borja, São Gabriel, Dom Pedrito, Alegrete, Santana do Livramento e por último, com o menor índice (21%), o campus Uruguaiiana.

Desta forma, percebe-se uma variação significativa entre os campus, uma variação de (18%) entre o maior e menor índice, o campus com maior taxa de evasão é praticamente o dobro do que foi apresentado pelo campus Uruguaiiana, que obteve o menor índice de evasão.

Uma análise importante é quanto às áreas de atuação dos campus, visto que o perfil do campus Jaguarão é voltado para os cursos de licenciaturas, com os cursos de Gestão de Turismo, História, Letras Português/Espanhol e Respectives Literaturas, Pedagogia e Produção e Política Cultural.

No entanto, o campus Uruguaiiana apresenta cursos relacionados com a área da saúde, graduação presencial em Aquicultura, Ciências da Natureza, Licenciatura em Educação

Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Bacharelado em Medicina e Medicina Veterinária.

Os resultados apresentados vão ao encontro do estudo realizado pela ANDIFES/ABRUM/SESu/MEC em 1996, no qual a área da saúde apresentou a menor taxa de evasão (22,56%), já áreas de linguística, letras e artes apresentaram uma índice de (49,91%), somente as ciências exatas e da terra detêm um percentual maior (59,00%). Desta forma, por questões mercadológicas, as áreas relacionadas aos campus são fatores que influenciam a permanência ou não do aluno.

b) Apresentar o perfil dos discentes evadidos do campus Jaguarão

Quanto aos resultados relacionados ao perfil discente, há uma semelhança entre o número de mulheres e homens, pequena diferença de 11% (16 mulheres) a mais que homens. Quanto à idade, há uma frequência aproximada entre as faixas etárias, ou seja, até os 23 anos o percentual é de 23,88%, próximo da última faixa determinada no estudo, 20,15% do total pesquisado têm mais de 43 anos.

O maior percentual de respondentes é do curso de Licenciatura em Letras (26,87%), curso que apresenta maior percentual (43%) dos alunos evadidos no período de 2008 a 2018/1. A maioria dos alunos evadiram entre 2012 a 2017 (65,67%), sendo que (61,94%) abandonaram os estudos no primeiro ou segundo semestre letivo. Por isso, diversos autores ressaltam a preocupação ao calouro acadêmico, os primeiros semestres são determinantes para a permanência discente.

A maioria (53,70%) não reprovou durante o curso. Também, a maioria (82,84%) realizou o ensino médio em escola pública, o percentual aumenta para (87,32%) quando parte também foi cursada em escola particular. Outra informação relevante quanto ao perfil do discente evadido é o fato da maioria também realizar atividades laborais (64,93%), nesse contexto, diversos autores ressaltam as dificuldades de conciliar trabalho e estudo, conforme especificado no capítulo de análise e discussões dos resultados.

Dessa forma, cabe atenção do corpo docente e técnico do campus para adequar o projeto pedagógico dos cursos a realidade do aluno trabalhador, avaliar o horário de funcionamento dos departamentos acadêmicos e administrativo a fim de facilitar o acesso aos serviços ofertados aos alunos, já que a maioria não têm dedicação exclusiva para os estudos.

No final do instrumento de coleta de dados é questionado quanto ao retorno para o ensino superior, sendo que (59,70%) retornaram ao ensino superior, desta forma é possível determinar um processo de abandono do curso e não do sistema de ensino superior como um todo.

O fato da maioria dos alunos retornarem ao ensino superior está vinculado aos resultados apresentados pela média das variáveis e dos fatores determinantes da evasão, visto que são relacionados à vocação pessoal, ou seja, de certa maneira o curso escolhido não atendeu às expectativas dos alunos. Outra informação que contribui para essa relação é a permanência da maioria dos alunos até os dois primeiros semestres dos cursos, o que demonstra uma situação de abandono do curso e não necessariamente do ensino superior, conforme abordado no estudo realizado pelo ANDIFES/AMBRUEM/SESu/MEC (1996), que diferencia abandono do curso, da instituição e do sistema de ensino superior.

c) Investigar as variáveis relacionadas ao processo de evasão discente do campus Jaguarão

A fim de responder o objetivo específico foi utilizado o Instrumento das Causas da Evasão elaborado por Biazus (2004), as médias mais elevadas a partir das respostas dos participantes foram: mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional; por não ter atendido minhas expectativas; descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso; didática dos professores ineficiente e falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas. Desta forma, entre as 5 principais variáveis determinadas pelos alunos evadidos, as 3 primeiras são circunstâncias relacionadas a vontade do aluno, parâmetros externos à Instituição de Ensino.

A fim de realizar uma análise mais robusta, optou-se em transformar as variáveis em fatores, respeitando os testes determinados na metodologia desse trabalho. Assim, após a execução dos testes necessários obteve-se 5 fatores satisfatórios ao estudo, sendo: requisitos didáticos pedagógicos; ambiente sócio acadêmico; sócio político econômico; vocação pessoal; motivos institucionais.

d) Analisar os fatores que provocam, de forma mais significativa, a evasão dos alunos

Como resultado da análise, a partir do instrumento de coleta de dados, o principal fator na causa da evasão discente foi o componente externo vocação pessoal com média de (2,30), já o componente interno motivos institucionais obteve menor média de (1,57).

A seguir, são retomados os componentes com suas respectivas médias na escala likert, assim como as variáveis com a menor e maior carga fatorial:

Dimensão Externa - Componente Vocação Pessoal: conforme se observa na Tabela 29, o indicador que mais contribui para a causa da evasão foi: "Desconhecimento prévio do curso" com carga fatorial de (0,821) e o menos preocupante "Por não atender as minhas expectativas" com carga fatorial (0,631). A média do fator na escala likert foi de (2,3065) entre contribuiu pouco e contribuiu regularmente.

Dimensão Interna - Componente Requisitos Didáticos Pedagógicos: conforme a Tabela 26, o indicador maior carga fatorial foi a "Forma inadequada com que os professores falam do curso" com carga fatorial de (0,877) e o menos relevante "Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho com carga fatorial (0,534). Sendo a média do fator na escala likert de (1,8893) entre não contribui e contribui pouco.

Dimensão Externa - Componente Sócio Político Econômico: conforme a Tabela 28, a variável com maior carga fatorial foi a "Carga horária semanal de trabalho" com carga fatorial de (0,854) e menor relevância "Mudança no horário de trabalho" com carga de (0,712). Sendo a média do fator na escala likert de (1,7863) entre não contribui e contribui pouco.

Dimensão Externa - Componente Ambiente Sócio Econômico: conforme a Tabela 27, a variável com maior carga fatorial foi a "Dificuldade de adaptação à cidade quanto à moradia" com carga fatorial de (0,864) e menor relevância "Dificuldade de adaptação à cidade devido ao clima" com carga de (0,714). A média do fator likert de (1,6613) entre não contribui e contribui pouco.

Dimensão Interna - Componente Motivos Institucionais: conforme a Tabela 30, a variável mais representativa com carga fatorial (0,773) foi "Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)" e com menor relevância "Bibliotecas: insuficiente com relação a livros, periódicos, revista, etc;" com carga fatorial de (0,564). A média da escala likert ficou em (1,5726), ou seja, entre não contribui e contribui pouco.

Resumidamente, das 41 variáveis analisadas individualmente as três maiores médias (2,6694), (2,5081) e (2,3306) são relacionadas a circunstâncias externas a Instituição.

Analisando, a partir do agrupamento das variáveis em fatores, temos 3 dimensões externas e 2 dimensões internas. Dos fatores determinantes da evasão discente a vocação pessoal tem maior média (2,3065) estando entre contribui pouco e contribuiu regularmente, sendo que os demais fatores estão entre não contribui e contribui pouco.

e) Propor melhorias a partir dos resultados obtidos contribuindo para a redução da evasão discente

A organização das propostas relacionadas à redução da evasão discente estão elencadas no Quadro 6, a partir dos fatores determinantes da evasão discente, fundamentação teórica, objetivos e participantes.

6.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa teve as seguintes limitações:

a) A intenção inicial era aplicar o instrumento de coleta de dados a totalidade dos alunos evadidos no período entre 2015 a 2017. Para isso, seria realizado contato telefônico, conscientizando os alunos da importância em participarem da pesquisa. No entanto, os dados solicitados não foram disponibilizados pela Universidade.

b) Necessário ampliar o período analisado devido recebimento de somente 43 questionários respondidos em um intervalo de 20 dias.

c) Mesmo com o constante reenvio dos mails, contanto com o auxílio da secretaria acadêmica do campus, mantendo o questionário disponível por 45 dias e ampliando para dez anos a análise, o número de participantes foi de 134 alunos evadidos, aproximadamente 7,70% da população pesquisada.

6.2 SUGESTÕES DE NOVOS ESTUDOS

Após a análise dos cinco objetivos específicos do trabalho é plausível novas investigações sobre o tema, que acabam por instigar o pesquisador. Desta forma, é importante ampliar a discussão sobre a evasão discente com cenários além dos objetos desse trabalho, como:

a) As políticas públicas de permanência estão sendo efetivas?

b) O SISU contribui para o processo de evasão? Devido à migração de alunos de diversas regiões do país.

c) O quantitativo de alunos de outros estados é superior ao número de alunos da região sul do Rio Grande do Sul na Universidade Federal do Pampa? Quais evadem com maior frequência?

Além das sugestões de estudos distintos, os resultados apresentados condicionam o pesquisador a questionar outras possibilidades de ampliação do próprio estudo, como: a adoção de outro instrumento de coleta de dados manteria o fator vocação pessoal como condição para a evasão discente no campus Jaguarão da Universidade Federal do Pampa? A existência de outros cursos contribuiriam para a permanência dos discentes? Quais cursos seriam adequados aos alunos e a região onde está inserido o campus?

A maioria das sugestões de ampliação estão relacionadas ao fato do aluno migrar para cursar o ensino superior e empiricamente era o fator mais relevante para o abandono, por isso inserido nas variáveis analisadas. No entanto, esse fator, nos resultados, apareceu somente como o quarto fator mais relevante para a evasão discente. Somente motivos institucionais, qual está relacionado à estrutura física do campus, obteve menor média dos respondentes. Desta forma, requer uma ampliação dos estudos sobre esse tópico, evasão versus deslocamento do discente.

A ampliação das investigações é extremamente válida para dar sequência nas abordagens quanto ao tema. Importante também destacar quanto valioso foi realizar o estudo, visto que contribui para a organização que trabalhei durante três anos e desmistifica alguns aspectos quanto ao processo de evasão discente no campus Jaguarão.

Por último, cabe salientar que os objetivos traçados para a pesquisa foram alcançados, as discussões apresentadas auxiliam a instituição a melhor compreender, analisar e projetar resultados para cumprimento da missão institucional, que é voltada à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento sustentável da região e do país.

REFERÊNCIAS

ABREU, L.; CARVALHO, J. R. Análise do jogo induzido pelo mecanismo SiSU de alocação de estudantes em universidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA – ANPEC, 42, 2014, Natal. **Anais...** Rio de Janeiro, 2014.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 p. (Dissertação de Mestrado), Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - UFMG/FaE, 2009.

ALMEIDA, A. T. C. de; SIQUEIRA, L. B. O. de; SILVA, A. F. da; SOBRAL, E. F. M.; ROCHA, E. F. Estratégia Safe Choice sob menor Incerteza e Alocação Ineficiente no Ensino Superior Brasileiro. In: ENCONTRO REGIONAL DE ECONOMIA - ANPEC, 21, 2016, Fortaleza. **Anais...**Fortaleza, 2016.

ALMEIDA, M. R. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Senhor do Bonfim-BA: relação entre a prática docente e a evasão escolar**. 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, 2008.

ALVES, J. M. de. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. **Serviço Social em Revista**, v. 5, n. 1, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm> Acesso em: 07 mai. 2018.

AMARAL, D. P. do; OLIVEIRA, F. B. de. O Prouni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, vol. 19, n. 70, jan./mar. 2011.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. O fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará: proposição de modelo causal. In: I Reunião da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), **Publicação dos trabalhos apresentados na I Reunião da ABAVE**, Belo Horizonte, 2006.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, v. 16, n.2, p.355-374, jul. 2011.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia da expansão do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/13.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BASCONI, T. C. F. O programa Universidade para Todos (Prouni) e a expansão do ensino superior brasileiro. 2014. 175 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127998>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BEAN, J. P. Dropout and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, v. 12, p. 155-187, 1980.

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.

BERGER, J.; LYON, S. C. A historical look at retention In: SEIDMAN, Alan. 2005. **College Student Retention – Formula for Student Success**. American Council on Education, Westport: Praeger.

BIAZUS, A. **Sistemas de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis**. 2004. 203 p. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis, 2004.

BRAGA, M.; PEIXOTO, M. L.; BOGUTCHI, T. A evasão no ensino superior brasileiro: O caso da UFMG. **Revista Avaliação – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, v.8, n.1, p. 161-189, mar. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1237&path%5B%5D=1227>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: SESU/MEC, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em 14 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Assinados acordos de metas do Reuni**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/10094-sp-705451118>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-Balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 8 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior. **Reuni – Relatório de Primeiro Ano**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 07 de jun. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em 20 de mai. de 2018.

_____. Senado Federal, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 2002.

_____. Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 23 de abr. 2018.

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 de jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. Lei n. 11.096, 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. Lei n. 11.640, de 11 de janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 jan. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm>. Acesso em: 05 de novembro de 2018.

_____. Lei n. 13005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacao-original-144468-pl.html>. Acesso em: 04 jan. 2019.

_____. Decreto n. 7.234, 19 julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 19 de jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 06 de mai. 2018.

_____. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 30 de abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Universidade Aberta do Brasil**, 2018. Disponível em: <<http://uab.educacaoaberta.org/>>. Acesso em: 15 de mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portal do Governo Federal – Programa Universidade para Todos, 2018. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>>. Acesso em 20 de mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 651, de 24 de julho de 2013. Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 26 de jul. 2013. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2013/02/Portaria-651-MEC.pdf>>. Acesso em: 22 de mai. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil. 2018a** Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fies-graduacao/mantenedora-e-ies/financiamentos-concedidos>>. Acesso em 22 de abril de 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Fundo de Financiamento Estudantil. 2018b** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18107-recursos-quadruplicam-e-passam-de-r-1-bilhao-em-cinco-anos>>. Acesso em 20 de mai. de 2018

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. 2012. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/.../12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf>>. Acesso em 23 de abril de 2018.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRESSAN, F. O método do estudo de caso e seu uso em administração. **Revista Angrad**, v. 5, n. 1, p. 24-40, mar. 2004.

CARDOSO, C. B. Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAVES, V. L. J.; MENDES, O. C.. REUNI: o contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: XXIV Simpósio Brasileiro, III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009, Vitória. **Anais...Direitos Humanos e Cidadania - desafios para as políticas e a gestão democrática da educação**. Rio de Janeiro: Cadernos ANPAE nº 8, 2009. p. 1-14.

CISLAGHI, R. Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. 2008. 258f. **Tese** (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil: da Deserção do Estado ao Projeto de Reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n88/a03v2588.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

CORONEL, D. A. et al. Notas sobre o processo de desenvolvimento da Metade Sul e norte do estado do Rio Grande do Sul: uma abordagem comparativa. **Revista Perspectiva Econômica**, v. 3, n. 2, p. 27-43, jul./dez. 2007.

COSTA, C. J. da; PIMENTEL, N. M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores no Brasil. **Educação Temática Digital – ETD**, Campinas, v. 10, n. 2, p.71-90, jun. 2009. Disponível em: < https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7170/ssoar-etd-2009-2-costa_et_al-o_sistema_universidade_aberta_do.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 abr. 2018.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Química Nova**, v. 24, n. 01, p. 262-280, 2001.

CUNHA, J. V. A.; NASCIMENTO, E. M.; DURSO, S. O. Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de instituições públicas federais da região sudeste. **Advances in Scientific & Applied Accounting**, v. 9, n. 2, p. 141-161, mai./ago. 2016.

DIAZ, M. D. M. Permanência prolongada na graduação da Universidade de São Paulo: custo e fatores associados. São Paulo, 1996. 200 p. **Tese** (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DOURADO, L. F. et al. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DURKHEIM, E. Suicide: A study in sociology (JA Spaulding & G. Simpson, trans.). **Glencoe, IL: Free Press.(Original work published 1897)**, 1951.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014.

FREITAS, K. S. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **EccoS – Revista Científica**, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/html/715/71512097014/>>. Acesso em 22 abr. 2018.

FREITAS, H. C. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203- 1230, out. 2007.

Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24528/1/S0101-73302007000300026.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Socioeconômico das Mesorregiões do Rio Grande do Sul**, 2015. Disponível em: <<http://feedados.spgg.rs.gov.br/feedados/#!pesquisa=0>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

FURTADO, V. V. A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 10, n. 2, p. 115-129, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/10658/fatores-determinantes-da-evasao-universitaria->>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GUEDES, T. A.; MARTINS, A. T.; ACORSI, C. R. L. Projeto de Ensino. **Aprender Fazendo Estatística**. 2005. Disponível em: <http://www.des.uem.br/downloads/arquivos/Estatistica_Descritiva>. Acesso em: 15 de mai. 2018.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Carta de Conjuntura Fundação de Economia e Estatística**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://carta.fee.tche.br/wp-content/uploads/2016/02/20160216carta-2502.pdf>>. Acesso em 05 de out. de 2018.

GURIN, G.; NEWCOMB, T. M.; COPE, R. G. **Characteristics of entering freshmen related to attrition in the literary college of a large state university**. Final Report to the Office of Education, Department of Health, Education and Welfare, University of Michigan, 1968.

HAIR, Jr. et al. **Análise multivariada de dados**. Tradução de Adonai S. Sant'Anna e Anselmo C. Neto. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 593 p.

_____. **Análise multivariada de dados**. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

_____. **Multivariate Data Analyses**. 7 ed. New Jersey: Pearson, 2010.

HOFFMANN, I. L. **Metodologia para identificação de fatores estratégicos para acompanhamento sistemático da evasão em cursos de graduação**. 2016. 111 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ILHA, A. S. da; ALVES, F. D.; SARAIVA, L. H. B. Desigualdades regionais no Rio Grande do Sul: o caso da Metade Sul. In: 1º Encontro de Economia Gaúcha, 2002, Porto Alegre, **Anais...1º Encontro de Economia Gaúcha**, 2002.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 109-130, jul./dez. 2000.

LEHMANN, O. Entre o público e o privado: o comunitário no ensino superior da rede Sinodal de Educação. 2007. 147 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação)–Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2006.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Cadernos**, n. 25, 2012.

LOUREIRO, M. A. S. **História das universidades**. São Paulo. Ed. Estrela Alfa, 1986.

LUZ, J. N. N. da. O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso – campus Cuiabá – e a relação com a democratização do acesso. 2013. 186 p. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

MACEDO, A. R. et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MELO, K. C. **Escolha de curso e evasão universitária: análise a partir do Sistema de Seleção Unificada**. 2017. 98 p. (Dissertação de Mestrado), Programa de pós-graduação em gestão de processos institucionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MENDONÇA, A. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 131-150, mai./ago. 2000.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O. de; SILVA, A. C. B; SANTOS, B. S. dos; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. A evasão na educação superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1., 2011, Managua. **Anais...**Dpto de Publicaciones de la E.U.I.T. de Telecomunicación, Madrid, 2012

NES, L. S.; EVANS, D. R.; SEGERSTROM, S. C. Optimism and college retention: mediation by motivation performance, and adjustment. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 39, n. 8, p. 1.887-1.912, 2009.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**. Porto

Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. D. Promessas e Limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v. 33, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e161036.pdf>>. Acesso em: 20 de abr. de 2018.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

VIEIRA, L. S.; NOGUEIRA, J. F. F. Reformas da educação superior no Brasil: tempo (s) e movimento (s). **Revista Lusófona de Educação**, n. 35, p. 13-28, 2017.

ORTIZ, E. A.; DEHON, C. Roads to success in the Belgian French community's higher education system: predictors of dropout and degree completion at the Université Libre de Bruxelles. **Research in Higher Education**, v. 54, n. 6, p. 693-723, set. 2013. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-013-9290-y>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

PERONI, V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2006.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PONTUSCHKA, R. Avaliação de impacto do FIES. 2016. 80 p. **Dissertação** (Mestre em Ciências), Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz, Piracicaba, 2016. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/181131>>. Acesso em: 06 de julho.

PRICE, J. L. The theory of turnover. In: B. O. PETTMAN (Ed.), Labor turnover and retention, p. 51-75. Epping: Gower Press. 1975.

PROYECTO ALFA GUIA. **Abandono de la educacion superior**. Grupo Análisis. 2012. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/resultados/Marco_Conceptual_sobre_el-Abandono.pdf> Acessado em 25 de abr. 2018.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 334 p.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SILVA FILHO, R.L.L.; MOTEJUNAS, P.R.; HIPÓLITO, O.; LOBO M.B.C.M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132>>. Acesso em: 18 de abr. 2018.

ROBERTO, R. F. O programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais: o caso REUNI na Universidade Federal de Viçosa. **Administração Pública e Gestão Social – APGS**, Viçosa, v. 3, n. 3, p. 300-323, jul./set. 2011. Disponível em:< <https://www.apgs.ufv.br/index.php/apgs/article/view/65/79>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

SAMPAIO, B.; SAMPAIO, Y.; MELLO, E. P. G. de; MELO, A. S. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. **Economia Aplicada**, v. 15, n. 2, p. 287-309, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ecoa/v15n2/v15n2a06.pdf>>. Acesso em: 15 de mai. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, B. L. P. A representação do REUNI no debate do ensino superior enquanto direito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-44, jan./jun, 2009. Disponível em:< <http://www2.marilia.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/educacaoemrevista/article/view/642/525>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

SANTOS, B. S. dos; MOROSINI, M. C.; COFER, J. Fatores de Persistência de Estudantes de uma Universidade Particular Brasileira. In: IV CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA SOBRE O ABANDONO, IV, 2014, Colômbia. **Anais...Universidad de Antioquia, Medellin, Colômbia, 2014.**

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA, G. P. Análise da evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013. Disponível em:< <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/73988/8280>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SILVA, R. C. A Prática da Extensão Universitária: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. 1991. 113 p. **Dissertação** (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração CPGA/CSE, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1991.

SPADY, W. G. Droupts from Higher Education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange** v. 1, n. 1, p. 64–85, 1970.

_____. Droupts from Higher Education: Toward na empirical model. **Interchange** v. 2, n. 3 p. 38-62, 1971.

STOFFEL, W. P. ZIZA, C. R. Evasão escolar em cursos superiores: estudo comparativo entre os pedidos de trancamento e o aproveitamento escolar. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM COMUNICAÇÃO, IX, 2014. Resende. **Anais...Resende, 2014**

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of educational research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

_____. **Leaving college: rethinking the causes and cures de student attrition**. 2nd, Chicago: University of Chicago Press. 1993.

_____. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence, **The Journnd of Higher Education**, v. 68, n 6, p. 599-624, 1997.

TEIXEIRA, A. **Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1989.

UNIPAMPA. **Relatório de Gestão do Exercício de 2016**, 2017. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/coordenadoria-de-planejamento-e-desenvolvimento/planejamento/relatorios-de-gestao/>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2017**, 2018. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2018/05/relatorio-de-gestao-2017-tcu-compressed.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2019.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional de 2017**, 2018. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cpa/files/2018/05/relatorio-integral-cpa.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2019.

_____. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Sobre a Evasão na Unipampa**, 2011. Disponível em: < http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/07/Relat%C3%B3rio_final_evas%C3%A3o-na-UNIPAMPA_out20111.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

_____. **Projeto Institucional da Unipampa**, 2009. Disponível em: [http://moodle.unipampa.edu.br/file.php/115/Projeto Institucional 2009 UNIPAMPA .pdf](http://moodle.unipampa.edu.br/file.php/115/Projeto_Institucional_2009_UNIPAMPA_.pdf). Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**, 2013. Disponível em: < <http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pdi/files/2018/04/pdi-2018.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2019.

VAN GENNEP, A. **The Rites os Passage**. Chicago: Phoenix Books/University of Chicago Press. 1960.

VELLOSO, J. (2009). Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 39, n. 137, p 621-644, mai./ago. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>>. Acesso em 20 de abr. 2018.

VIECELLI, E.; TREVISOL, J. V.; TREVISOL, M. T. O ensino superior no Brasil: políticas e dinâmicas da expansão (1991-2004). **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p 215-242, jul./dez. 2009.

WESKA, A. R. O Programa Reuni na Universidade Federal de Juiz de Fora. 2012. 94 p. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da

Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

YIN, R. Estudo de Caso. In: **Planejamento e Métodos**. Tradução: Ana Thorell 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-237, mai./ago. 2006.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS
EVADIDOS DA UNIPAMPA**

QUESTIONÁRIO – OS PRINCIPAIS FATORES PARA EVASÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Prezado,

Solicitamos sua colaboração respondendo ao questionário elaborado para mensurar os principais fatores relacionados ao processo de evasão (saída) do ensino superior, curso de graduação presencial da Universidade Federal de Pampa. As respostas coletadas servirão de base para melhor entendimento deste fenômeno e subsidiar a proposição de melhorias para redução dos índices de evasão na Instituição.

Fico à disposição para quaisquer dúvidas ou informações que se fizerem necessárias por meio do e-mail **rodriguescadriano@gmail.com**

Agradeço sua colaboração.

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO, POR FAVOR, SIGAM AS ORIENTAÇÕES:

1. Por favor, responda de acordo com a sua opinião e assinale com o número correspondente no quadradinho apenas umas das alternativas em cada pergunta.
2. Sua opinião é muito importante para o estudo de pesquisa.
3. Todas as informações fornecidas serão tratadas com o devido sigilo.

<p>1. Sexo</p> <p>1. () Masculino 2. () Feminino</p>	<p>2. Idade: _____</p>
<p>3. Qual curso estava matriculado:</p> <p>1. () Bacharel em Produção e Política Pública</p> <p>2. () Licenciatura em História</p> <p>3. () Licenciatura em Letras (Português/Espanhol e Respectivas Literaturas)</p> <p>4. () Licenciatura em Pedagogia</p> <p>5. () Tecnólogo em Gestão de Turismo</p>	<p>4. Que ano e semestre abandonou o curso:</p> <p>Ano: _____</p> <p>Semestre: _____</p>

<p>5. Quantas vezes, durante o curso você foi reprovado:</p> <p>1. () Nenhuma vez 2. () Uma vez 3. () Duas vezes 4. () Três vezes 5. () Quatro vezes 6. () Mais de Cinco</p>	<p>6. Qual o motivo da reprovação? (assinalar quantas necessário)</p> <p>1. () Frequência 2. () Por nota 3. () Desistência 4. () Outro motivo</p>
<p>7. Que ensino médio você concluiu:</p> <p>1. () Antigo Colegial (Científico) 2. () Atual Ensino Médio 3. () Profissionalizante (Áreas agrícola, comercial, da saúde etc.) 4. () Supletivo 5. () Outros</p>	<p>8. Como você realizou seus estudos de ensino médio:</p> <p>1. () Todo em escola pública 2. () Todo em escola particular 3. () Maior parte em escola pública 4. () Maior parte em escola particular 5. () Outros</p>
<p>9. Em que turno você realizou a maior parte do ensino médio?</p> <p>1. () Diurno 2. () Noturno</p>	<p>10. No caso de ter trabalhado durante o curso, a carga horária semanal dedicada ao trabalho foi:</p> <p>1. () Até 20 h semanais 2. () Entre 21 h e 30 h semanais 3. () Mais de 30 h semanais</p>
<p>11. Retornou ao ensino superior? 1. () Sim 2. () Não</p>	

Não contribuiu	Contribuiu pouco	Contribuiu regularmente	Contribuiu parcialmente	Contribuiu totalmente				
1	2	3	4	5				
FATORES DE DECISÃO DO ABANDONO				Concordância				
1. Impontualidade dos professores				1	2	3	4	5
2. Didática dos professores ineficiente				1	2	3	4	5
3. Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações				1	2	3	4	5
4. Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)				1	2	3	4	5

5. Bibliotecas: insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc.	1	2	3	4	5
6. Dificuldade de adaptação a cidade quanto a moradia	1	2	3	4	5
7. Laboratórios: insuficiente com relação aos equipamentos de informática e conexão com internet	1	2	3	4	5
8. Concentração da grade curricular em um único turno	1	2	3	4	5
9. Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho	1	2	3	4	5
10. Cadeia rígida de pré-requisitos	1	2	3	4	5
11. Sistema de avaliação das disciplinas inadequado	1	2	3	4	5
12. Não é dada ênfase nas disciplinas profissionalizantes	1	2	3	4	5
13. Dificuldade de adaptação a cidade quanto ao custo de vida	1	2	3	4	5
14. Dificuldades de acompanhamento do curso	1	2	3	4	5
15. Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional	1	2	3	4	5
16. Estar cursando paralelamente outro curso superior	1	2	3	4	5
17. Problemas de saúde	1	2	3	4	5
18. Pressão da família sobre a indicação do Curso	1	2	3	4	5
19. Dificuldade de adaptação a cidade devido ao clima	1	2	3	4	5
20. Desconhecimento prévio a respeito do curso	1	2	3	4	5
21. Mudança de residência/domicílio	1	2	3	4	5
22. Falta de apoio da organização onde trabalha	1	2	3	4	5
23. Por não ter atendido minhas expectativas	1	2	3	4	5
24. Pouca motivação por parte dos professores	1	2	3	4	5
25. Dificuldade de adaptação a cidade devido a logística;	1	2	3	4	5
26. Forma inadequada com que os professores falam do curso	1	2	3	4	5
27. Falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas	1	2	3	4	5

28. Não estava adequado com o meu trabalho	1	2	3	4	5
29. Falta de tempo para estudar	1	2	3	4	5
30. Inadequação entre conteúdos das disciplinas	1	2	3	4	5
31. Falta de respeito dos professores para com os alunos	1	2	3	4	5
32. Dificuldade de adaptação a cidade devido a diferenças culturais	1	2	3	4	5
33. Descoberta de novos interesses e ingresso/opção por outro curso	1	2	3	4	5
34. Mudança no horário de trabalho	1	2	3	4	5
35. Discriminação racial	1	2	3	4	5
36. Falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes	1	2	3	4	5
37. Existência de greve com prejuízos do calendário escolar	1	2	3	4	5
38. Carga horária semanal de trabalho	1	2	3	4	5
39. Mudança no estado civil	1	2	3	4	5
40. Vários trancamentos no curso	1	2	3	4	5
41. Responsabilidade econômica no sustento da família	1	2	3	4	5

Fonte: Adaptado de Biazus (2004).

**APÊNDICE B – CARTA DE CIÊNCIA SOBRE PROJETO DE PESQUISA E ACEITE
QUANTO A COLETA DE DADOS NA UNIVERSIDADE**



CARTA DE CIÊNCIA SOBRE PROJETO DE PESQUISA E ACEITE QUANTO A COLETA DE DADOS NA UNIVERSIDADE

Na condição de Vice-Reitor, no exercício Reitoria da Universidade Federal do Pampa (CPF 907.142.530-49), autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada "**A perspectiva do controle da evasão discente a partir da Identificação dos principais fatores: Estudo de Caso na Universidade Federal do Pampa**", proposto por Adriano Correia Rodrigues sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Zampieri Grohmann, tendo como objeto a elaboração da dissertação de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Desse modo, estamos de acordo com o desenvolvimento da pesquisa e com a coleta de dados nesta Universidade.

Bagé, 21 de setembro de 2018.



Maurício Aires Vieira
Vice-Reitor no exercício da Reitoria